

Teorías de La Personalidad

TERCERA EDICIÓN



Teorías de la personalidad

Tercera edición

SUSAN C. CLONINGER

Russell Sage College

TRADUCCIÓN:

Alberto Santiago Fernández Molina

Traductor profesional

María Elena Ortiz Salinas

Profesora Asociada de la Facultad de Psicología

Universidad Nacional Autónoma de México

REVISIÓN TÉCNICA:

Doctora Grizel Ariadne Salomón Pineda

Universidad Anáhuac, Campus Norte



®

MÉXICO • ARGENTINA • BRASIL • COLOMBIA • COSTA RICA • CHILE
ESPAÑA • GUATEMALA • PERÚ • PUERTO RICO • VENEZUELA

CLONINGER, SUSAN C.

Teorías de la personalidad

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2003

ISBN: 970-26-0228-9

Área: Universitarios

Formato: 20 × 25.5 cm

Páginas: 592

Authorized translation from the English language edition, entitled *Theories of Personality: Understanding persons*, Third Edition, by Susan C. Cloninger, published by Pearson Education, Inc., publishing as PRENTICE HALL, INC., Copyright © 2000. All rights reserved.

ISBN 0-13-020989-9

Traducción autorizada de la edición en idioma inglés, titulada *Theories of Personality: Understanding persons*, 3/e, por Susan C. Cloninger, publicada por Pearson Education, Inc., publicada como PRENTICE HALL INC., Copyright © 2000. Todos los derechos reservados.

Esta edición en español es la única autorizada.

Edición en español

Editor: Enrique Quintanar Duarte

e-mail: enrique.quintanar@pearsoned.com

Editora de desarrollo: María Teresa Sanz Falcón

Supervisor de producción: José D. Hernández Garduño

Edición en inglés

Editor-in-chief: Nancy Roberts

Executive editor: Bill Webber

Assistant editor: Jennifer Cohen

AVP, Director of manufacturing and production:

Barbara Kittle

Managing editor: Mary Rottino

Production liaison: Fran Russello

Editorial/production supervision: Bruce Hobart/Pine Tree Composition, Inc.

Manufacturing manager: Nick Sklitsis

Prepress and Manufacturing Buyer: Lynn Pearlman

Art director: Jayne Conte

Cover designer: Kiwi Design

Cover art: Larry Moore/SIS, Inc.

Photo research supervisor: Melinda Lee Reo

Image permission supervisor: Kay Delloso

TERCERA EDICIÓN, 2003

D.R. © 2003 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Calle 4 No. 25-2do. piso

Fracc. Industrial Alce Blanco

53370 Naucalpan de Juárez, Edo. de México

E-mail: editorial.universidades@pearsoned.com

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. Núm. 1031

Prentice Hall es una marca registrada de Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.



ISBN 970-26-0228-9

Impreso en México. *Printed in Mexico*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 06 05 04 03

*A mamá y a papá,
quienes me enseñaron mis primeras lecciones
acerca de la gente. ¡Gracias!*

Resumen de contenido

PREFACIO A LA TERCERA EDICIÓN xvii

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD 1

PARTE I LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA 29

CAPÍTULO 2 FREUD: EL PSICOANÁLISIS CLÁSICO 31

CAPÍTULO 3 JUNG: PSICOLOGÍA ANALÍTICA 70

PARTE II LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA-SOCIAL 103

CAPÍTULO 4 ADLER: PSICOLOGÍA INDIVIDUAL 105

CAPÍTULO 5 ERIKSON: DESARROLLO PSICOSOCIAL 133

CAPÍTULO 6 HORNEY: PSICOANÁLISIS INTERPERSONAL 161

PARTE III LA PERSPECTIVA DE LOS RASGOS 193

CAPÍTULO 7 ALLPORT: TEORÍA PERSONOLÓGICA DE LOS RASGOS 195

CAPÍTULO 8 CATTELL Y LOS CINCO GRANDES: TEORÍAS
ANALÍTICO-FACTORIALES DE LOS RASGOS 227

PARTE IV LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE 273

CAPÍTULO 9 SKINNER Y STAATS: EL DESAFÍO DEL CONDUCTISMO 275

CAPÍTULO 10 DOLLARD Y MILLER: TEORÍA PSICOANALÍTICA DEL APRENDIZAJE 312

PARTE V ENFOQUE COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE SOCIAL 343

CAPÍTULO 11 MISCHER Y BANDURA: TEORÍA COGNOSCITIVA
DEL APRENDIZAJE SOCIAL 345

CAPÍTULO 12 KELLY: LA PSICOLOGÍA DE LOS CONSTRUCTOS
PERSONALES 379

PARTE VI LA PERSPECTIVA HUMANISTA 409

CAPÍTULO 13 ROGERS: TEORÍA CENTRADA EN LA PERSONA 412

CAPÍTULO 14 MASLOW: PSICOLOGÍA HUMANISTA Y LA JERARQUÍA
DE LAS NECESIDADES 439

CAPÍTULO 15 CONCLUSIÓN 467

Contenido

Prefacio a la tercera edición	xvii
Prefacio a la segunda edición	xx
Prefacio a la primera edición	xxii

1 Introducción a la teoría de la personalidad	1
Personalidad: El estudio de los individuos	3
Descripción de la personalidad	3
Dinámica de la personalidad	8
Desarrollo de la personalidad	9
El enfoque científico	12
Métodos de la investigación de la personalidad	17
Teorías no científicas (implícitas) de la personalidad	22
¿Una o muchas teorías? Eclecticismo y el futuro de la teoría de la personalidad	23
Resumen	25
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD	25
PREGUNTAS DE ESTUDIO	26
GLOSARIO	26
LECTURAS SUGERIDAS	27

PART E I LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA **29**

2 Freud: El psicoanálisis clásico	31
BIOGRAFÍA DE SIGMUND FREUD	32
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	33
Georgia O'Keeffe	33
Adolfo Hitler	34
EL PSICOANÁLISIS CLÁSICO	35
Introducción: Un resumen de la teoría de Freud	35
El inconsciente	36
Estructuras de la personalidad	43

Conflicto intrapsíquico	46
Desarrollo de la personalidad	50
Tratamiento psicoanalítico	57
Psicoanálisis y los métodos de la ciencia	60
Resumen	63
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Observaciones finales	64
Georgia O'Keeffe	65
Adolfo Hitler	66
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD	67
PREGUNTAS DE ESTUDIO	67
GLOSARIO	68
LECTURAS SUGERIDAS	69
 3 Jung: Psicología analítica	 70
BIOGRAFÍA DE CARL JUNG	71
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	72
Shirley MacLaine	73
Martin Luther King, hijo	74
PSICOLOGÍA ANALÍTICA	72
Avance: Sinopsis de la teoría de Jung	74
La estructura de la personalidad	74
Simbolismo e inconsciente colectivo	84
Terapia	86
Más allá de la ciencia: Premisas no deterministas de Jung	88
Tipos psicológicos	90
Resumen	98
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Notas concluyentes	98
Shirley MacLaine	99
Martin Luther King, hijo	99
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE JUNG	100
PREGUNTAS DE ESTUDIO	100
GLOSARIO	101
LECTURAS SUGERIDAS	102
 PARTE II LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA-SOCIAL	 103
 4 Adler: Psicología individual	 105
BIOGRAFÍA DE ALFRED ADLER	106
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	107

Donald Trump	108
Tina Turner	109
PSICOLOGÍA INDIVIDUAL	109
Avance: Sinopsis de la teoría de Adler	110
Esfuerzo desde la inferioridad hacia la superioridad	110
La unidad de la personalidad	113
El desarrollo de la personalidad	117
Salud psicológica	121
Intervenciones basadas en la teoría de Adler	124
Resumen	128
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Notas concluyentes	128
Donald Trump	129
Tina Turner	130
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE ADLER	131
PREGUNTAS DE ESTUDIO	131
GLOSARIO	132
LECTURAS SUGERIDAS	132
5 Erikson: Desarrollo psicosocial	133
BIOGRAFÍA DE ERIK ERIKSON	134
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	135
Mahatma Gandhi	136
Eleanor Roosevelt	137
DESARROLLO PSICOSOCIAL	135
Avance: Sinopsis de la teoría de Erikson	138
El principio epigenético	138
Las ocho etapas psicosociales	139
Identidad racial y étnica	147
Género	149
Investigación sobre el desarrollo a través de las etapas psicosociales	152
Hacia una psicología psicoanalítica social	154
Resumen	155
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Notas concluyentes	156
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE ERIKSON	156
PREGUNTAS DE ESTUDIO	156
Mahatma Gandhi	157
Eleanor Roosevelt	158
GLOSARIO	159
LECTURAS SUGERIDAS	160

6 Horney: Psicoanálisis interpersonal	161
BIOGRAFÍA DE KAREN HORNEY	162
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	164
Marilyn Monroe	164
Michael Tyson	165
PSICOANÁLISIS INTERPERSONAL	166
Avance: Sinopsis de la teoría de Horney	166
Ansiedad básica y hostilidad básica	166
Tres orientaciones interpersonales	167
Ajustes principales a la ansiedad básica	173
Técnicas secundarias de ajuste	175
Conducta parental y desarrollo de la personalidad	177
Determinantes culturales del desarrollo	181
Terapia	186
Resumen	188
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: COMENTARIOS FINALES	188
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE HORNEY	188
Marilyn Monroe	189
Michael Tyson	190
PREGUNTAS DE ESTUDIO	191
GLOSARIO	192
LECTURAS SUGERIDAS	192

PARTE III LA PERSPECTIVA DE LOS RASGOS **193**

7 Allport: Teoría personológica de los rasgos	195
BIOGRAFÍA DE GORDON ALLPORT	196
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	197
Jerry Falwell	198
Beverly Sills	199
TEORÍA PERSONOLÓGICA DE LOS RASGOS	198
Avance: Perspectiva de la teoría de Allport	200
Temas importantes en el trabajo de Allport	200
Definición de Allport de la personalidad	202
Rasgos de personalidad	204
Desarrollo de la personalidad	213
Influencia de la personalidad en los fenómenos sociales	217
Eclecticismo	221
Resumen	221

BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	222
Jerry Falwell	222
Beverly Sills	224
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE ALLPORT	225
PREGUNTAS DE ESTUDIO	225
GLOSARIO	226
LECTURAS SUGERIDAS	226
8 Cattell y los cinco grandes: Teorías analítico-factoriales de los rasgos	227
BIOGRAFÍA DE RAYMOND B. CATTELL	228
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	229
Albert Einstein	230
Florence Nightingale	231
TEORÍAS ANALÍTICO-FACTORIALES DE LOS RASGOS	229
Avance: Sinopsis de las teorías analítico-factoriales de los rasgos	232
Análisis factorial	232
Raymond B. Cattell	234
Personalidad: Predicción de la conducta	234
Medición	235
Puesto que la personalidad es compleja: Un enfoque multivariado	236
Ajuste psicológico	240
Tres tipos de rasgos	241
Predicción de la conducta	246
Determinantes de la personalidad: Herencia y ambiente	249
La función de la teoría en el enfoque empírico de Cattell	250
LOS CINCO GRANDES	250
Extroversión	252
Afabilidad	253
Neuroticismo	253
Rectitud	253
Apertura	254
Más acerca de esos cinco factores	254
HERENCIA, BIOLOGÍA Y RASGOS:	
LOS CINCO GRANDES Y MÁS ALLÁ	256
Temperamento	259
Excitación	259
El modelo biológico de Eysenck	259
Excitación emocional y neurociencia	261

Teoría de J. A. Gray	262
Modelo tridimensional de Cloninger	262
Mecanismos biológicos en contexto	263
Resumen	266
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	267
Albert Einstein	267
Florence Nightingale	268
REFLEXIÓN ACERCA DE LA TEORÍA DE CATTELL Y DE OTRAS TEORÍAS FACTORIALES	269
PREGUNTAS DE ESTUDIO	270
GLOSARIO	270
LECTURAS SUGERIDAS	271

PARTE IV LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE 273

9 Skinner y Staats: El desafío del conductismo	275
BIOGRAFÍA DE B. F. SKINNER	276
BIOGRAFÍA DE ARTHUR STAATS	278
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	279
Patricia Hearst	280
Benjamin Franklin	281
CONDUCTISMO RADICAL	279
Avance: Perspectiva de las teorías de Skinner y de Staats	281
La conducta como la información para el estudio científico	282
Principios de aprendizaje	285
Programas de reforzamiento	289
Aplicaciones de las técnicas conductuales	291
Conductismo radical y teoría de la personalidad:	
Algunas inquietudes	293
ARTHUR STAATS: CONDUCTISMO PSICOLÓGICO	294
Reforzamiento	295
Repertorios conductuales básicos	296
Ajuste psicológico	301
La cuestión naturaleza-crianza desde la perspectiva del conductismo psicológico	302
Evaluación de la personalidad desde una perspectiva conductual	303
Resumen	305
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	306
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE SKINNER	306

Patricia Hearst	307
Benjamin Franklin	308
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE STAATS	309
PREGUNTAS DE ESTUDIO	309
GLOSARIO	310
LECTURAS SUGERIDAS	311
10 Dollard y Miller: Teoría psicoanalítica del aprendizaje	312
BIOGRAFÍAS DE JOHN DOLLARD Y NEAL MILLER	313
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	314
Jean Harris	315
Jim Morrison	316
TEORÍA PSICOANALÍTICA DEL APRENDIZAJE	314
Avance: Perspectiva de la teoría de Dollard y Miller	315
El contexto social del desarrollo de la personalidad	315
Cuatro conceptos fundamentales acerca del aprendizaje	317
El proceso de aprendizaje	319
Aprendizaje por imitación	321
Los cuatro periodos críticos de entrenamiento	322
Conflicto	324
Frustración y agresión	329
Lenguaje	333
Neurosis	334
Psicoterapia	336
Resumen	337
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	337
Jean Harris	338
Jim Morrison	339
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE DOLLARD Y MILLER	338
PREGUNTAS DE ESTUDIO	340
GLOSARIO	340
LECTURAS SUGERIDAS	341
PARTE V ENFOQUE COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE SOCIAL	343
11 Mischel y Bandura: Teoría cognoscitiva del aprendizaje social	345
BIOGRAFÍAS DE WALTER MISCHEL Y ALBERT BANDURA	346

BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	347
Leonard Bernstein	347
Emily Dickinson	348
TEORÍA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	347
Avance: Perspectiva de las teorías de Mischel y de Bandura	349
WALTER MISCHEL	349
La controversia de los rasgos: El cuestionamiento de Mischel	350
Variables cognoscitivas de la persona	353
Demora de la gratificación	357
ALBERT BANDURA	359
Aprendizaje observacional y modelado	359
Procesos que influyen en el aprendizaje	364
Determinismo recíproco	366
Terapia	368
Otras investigaciones relacionadas con la eficiencia	371
Resumen	374
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	374
Leonard Bernstein	375
Emily Dickinson	376
REFLEXIÓN SOBRE LAS TEORÍAS DE MISCHEL Y DE BANDURA	377
PREGUNTAS DE ESTUDIO	377
GLOSARIO	378
LECTURAS SUGERIDAS	378

12 Kelly: La psicología de los constructos personales	379
BIOGRAFÍA DE GEORGE KELLY	380
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	381
Richard Nixon	381
LA PSICOLOGÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES	382
Carol Burnett	383
Avance: Perspectiva de la teoría de Kelly	384
Alternativismo constructivo	384
El proceso de construcción	386
La estructura del sistema de constructos	389
La inserción social de los esfuerzos de construcción	391
Test REP, repertorio del constructo de rol	392
Cambio de personalidad	395
Terapia	398
Descubrimientos de la investigación	400

Constructivismo, construccionismo social y posmodernismo	401
Resumen	402
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	403
Richard Nixon	403
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE KELLY	404
Carol Burnett	405
PREGUNTAS DE ESTUDIO	406
GLOSARIO	406
LECTURAS SUGERIDAS	407

PARTE VI LA PERSPECTIVA HUMANISTA **409**

13 Rogers: Teoría centrada en la persona	412
BIOGRAFÍA DE CARL ROGERS	413
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	414
David Suzuki	415
Maya Angelou	416
TEORÍA CENTRADA EN LA PERSONA	417
Avance: Perspectiva de la teoría de Rogers	417
La tendencia a la realización	417
El sí mismo	420
Desarrollo	421
Terapia	422
Otras aplicaciones	429
Críticas a la teoría de Rogers	432
Resumen	433
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	434
David Suzuki	434
Maya Angelou	435
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE ROGERS	436
PREGUNTAS DE ESTUDIO	437
GLOSARIO	437
LECTURAS SUGERIDAS	438
14 Maslow: Psicología humanista y la jerarquía de las necesidades	439
BIOGRAFÍA DE ABRAHAM MASLOW	440
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS	441
PSICOLOGÍA HUMANISTA Y LA JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES	441
Miles Davis	442

Mary Crow Dog	442
Avance: Perspectiva de la teoría de Maslow	443
Visión de Maslow de la psicología	443
Jerarquía de las necesidades	445
Autorrealización	450
Aplicaciones e implicaciones de la teoría de Maslow	458
Desafío de Maslow a la ciencia tradicional	460
Resumen	462
BIOGRAFÍAS ILUSTRATIVAS: Comentarios finales	462
Miles Davis	462
Mary Crow Dog	463
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE MASLOW	464
PREGUNTAS DE ESTUDIO	464
GLOSARIO	465
LECTURAS SUGERIDAS	466
15 Conclusión	467
EL ESTATUS DE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD	468
Contribuciones de las teorías a diversos temas	469
Elegir o combinar teorías	475
Las teorías como metáforas	478
¿Qué hay por delante?	481
Resumen	481
REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD	482
PREGUNTAS DE ESTUDIO	482
GLOSARIO	483
LECTURAS SUGERIDAS	483
Referencias	485
Créditos de las fotografías	548
Índice de autores	549
Índice temático	562

Prefacio

a la tercera edición

Revisar las teorías de la personalidad con el ojo crítico a que invita una nueva edición es como ver a un niño después de una ausencia: el cariño al recuerdo, el placer del nuevo crecimiento y de intereses más maduros, pero también el pesar gozoso y doloroso a la vez de no haber podido ser testigo de cada experiencia a lo largo del camino, así como el temor de que algo importante haya faltado.

El campo de la investigación de la personalidad se encuentra activo y generando resultados. Sus conexiones con su base teórica son, con pena, a veces tan elusivas como la semejanza de un niño con sus padres, una similitud en ocasiones confirmada públicamente y otras negada o pasada por alto. En lenguaje llano, muchas de las líneas de la investigación actual de la personalidad siguen las guías del cuestionamiento que, a mi parecer, se derivan de las teorías clásicas. Sin embargo, a menudo la lista de las referencias a estos estudios no documenta la conexión. Sospecho que este descuido es justificable, ya que los teóricos, quienes primero bosquejan importantes líneas de cuestionamiento, no siempre mantienen esas ideas. La carencia de una conexión explícita con las teorías originales e influyentes es, sin embargo, desconcertante, ya que deja la impresión de que las viejas teorías se petrificaron y murieron. Nada podría estar más alejado de la verdad. Las introspecciones que transmitieron a los que las estudiaron en el pasado están todavía allí, como los códigos genéticos que cada uno de nosotros ha heredado de sus ascendientes, aunque con una apariencia nueva y (quizás) más desarrollada. Además de la honestidad histórica, estoy convencida de que el estudio de las teorías de la personalidad, incluidas las clásicas, puede hacer que nos demos cuenta de los grandes temas y preguntas que muchas veces se confunden por enfocarnos en probar formulaciones precisas de actualidad (no obstante lo valioso que es esto). Me he tomado la libertad de incluir la investigación actual en los capítulos teóricos que parecen, a mi manera de ver, seguir líneas importantes del pensamiento de esos teóricos, aun cuando los investigadores actuales no hagan esa conexión explícita. Hago esto con la finalidad de que tengamos en cuenta que las aseveraciones teóricas produjeron cuestionamientos empíricos. Además, así los estudiantes apreciarán (creo yo) la sofisticada y metodológicamente cuidadosa investigación sobre la personalidad que abunda en las revistas especializadas, dentro de un gran marco de trabajo. Así, pues, me parece razonable pensar en los vínculos románticos del adulto, en el contexto de la descripción de las orientaciones interpersonales de la niñez de Karen Horney; en los recuerdos de abuso infantil en el contexto de las aseveraciones de Sigmund Freud, con respecto a la sexualidad infantil y a la fantasía, o en la angustia frente a la muerte en el contexto de la consideración de la frustración y agresión de Dollard y Miller. Sin duda, existen otras conexiones que son igualmente razonables. El punto medular es apreciar que las introspecciones teóricas primero atribuidas a ciertos teóricos, en libros como éste, cobran vida con una nueva forma, al relacionarlos con nuevos conocimientos y tecnologías de investigación. Estoy segura de que el lector encontrará nuevas conexiones, también, en la investigación actual de la personalidad.

En la mayor parte de los casos, el nuevo material de este libro se insertó aquí y allá actualizando alguna línea de discusión presente en las ediciones anteriores. A menos que el lector busque tales actualizaciones en particular, éstas fácilmente pasarán inadvertidas. Al escribir, tuve momentos de placer cuando uno o dos nuevos estudios me permitían afirmar algo que parecía demasiado forzado según las investigaciones anteriores. A veces, tuve que retractarme de alguna afirmación sugerida con anterioridad o que esperaba hacer. Así es la fuerza poderosa de la ciencia empírica.

Al reflexionar en el futuro de la personalidad, me siento emocionada por los muchos desarrollos que me hacen pensar que una verdadera disciplina de multinivel está tomando forma gradualmente. Los avances en las neurociencias señalan cada vez más a los procesos de la personalidad y a las diferencias individuales como resultados de un fenómeno neurológico específico. La teoría del aprendizaje se enfoca en material al nivel de la personalidad. Los psicólogos sociales y culturales están mostrando formas específicas en que la cultura afecta a la personalidad. El conocer estos desarrollos y organizarlos específicamente no es lo mismo; son más las sugerencias en este tema (en la discusiones de los rasgos, en el material de aprendizaje) que el material que se ha desarrollado por completo; como mi madre solía decir del trabajo de la casa, es como “limpiar por encima”, con todo un trabajo que va más allá del alcance del actual. No obstante, los desarrollos desde varias posturas prometen unirse, como sospecho que intentaron hacer los antiguos teóricos. Esta unión replanteará nuestros paradigmas y nos forzará a repensar la filosofía de nuestra ciencia.

Como estudiantes y profesores, no sólo estudiamos la personalidad, también la vivimos. El arte de vivir es hacer un uso práctico de los descubrimientos teóricos, y considero que dicho arte pertenece de manera más efectiva a la clase de discusiones interpersonales entre maestros y estudiantes que nuestras escuelas y universidades permiten. Ocasionalmente propongo una perspectiva en clase que dudaría aseverar en la forma impersonal de un libro. Ya sea que hablemos de nosotros mismos, como maestros y estudiantes, de nuestros familiares y amigos, o de figuras públicas tales como las que conocemos a través de los noticieros, de las biografías o de las psicobiografías ilustrativas de este libro, la personalidad trata de gente. Individuos. Personas que pueden ser estudiadas y etiquetadas, pero que nunca podrán ser reducidas a estudios o etiquetas.

Esta edición, como las anteriores, ha sido mejorada por la cuidadosa retroalimentación de mucha gente. Es mejor debido a sus sugerencias. Sin embargo, no tiene ninguna responsabilidad por lo que se dice en esta edición, que indudablemente hubiera sido mejor si hubiera podido incorporar todos sus comentarios. Quizás algunas de sus sugerencias lleven a cambios posteriores. De esta manera, junto con el agradecimiento por su participación en esta revisión, quiero expresar mi aprecio a los siguientes revisores, formales e informales, por sus sugerencias: Kurt D. Baker, Universidad Estatal de Emporia; Mary Louise Cashel, Universidad del Sureste de Illinois en Carbondale; George Domino, Universidad de Arizona; Bernadette Tucker Duck, Universidad Estatal de Chicago; Maria J. Lavooy, Universidad de Florida del Centro; Thomas J. Martínez, III, práctica privada y Universidad de Sage; Tom M. Randall, Rhode Island College; y Arthur W. Staats, Universidad de Hawaíi. Mis propios estudiantes también me ayudaron a pensar con más claridad acerca de la personalidad a lo largo de los años, a veces ofreciéndome sugerencias específicas, ideas o preguntas, y a veces simplemente mediante sus sonrisas, y ceños, permitiéndome saber lo que funciona y lo que no. La clase es más una calle de dos sentidos en el alimento de ideas de lo que, sospecho, los estudiantes se dan cuenta.

Soy afortunada al trabajar de nuevo con Bruce Hobart de Pine Tree Composition, quien fue extraordinariamente paciente y discreto al indagar si mi manuscrito se había perdido en el correo, y quien podría hacer que una mona se vistiera de seda y obtener una princesa. Jennifer Cohen de Prentice Hall ha manejado muchos detalles que son parte del misterioso proceso de convertir un manuscrito en libro, con portada y contraportada, fotografías, números de copyright y muchos otros detalles que yo no hubiera podido manejar. Puesto que los edito-

res son los chivos expiatorios favoritos del autor, de ellos es el mérito de hacer realidad las cosas. Los amigos y colegas también han sido de gran ayuda para la autora, y por lo tanto, indirectamente para el escrito, durante los incontables y a veces difíciles años de mi vida. A todos ellos, mi más cordial agradecimiento.

Ahora que finalizo la tercera edición, me doy cuenta de que un libro no es algo que uno termina, es algo que vive con uno. Conforme leo lo que los investigadores y teóricos escriben en la actualidad, visualizo en mi imaginación *Teorías de la personalidad: comprensión de las personas*, con el fin de ver cómo encaja. Mi libro y yo analizamos lo que se escucha de las experiencias y payasadas de las personalidades públicas. (Quizás algunas se vuelvan biografías ilustrativas, cuando el tiempo dé una mayor perspectiva.) La vida personal de uno no puede ser transformada por la sabiduría de los diversos teóricos de la personalidad cuyas ideas han contribuido a mi entendimiento de la humanidad. Espero que usted también encuentre estas ideas personal e intelectualmente enriquecedoras, a pesar de ser transmitidas de manera inadecuada a través del filtro de mi entendimiento y de mis palabras.

Susan C. Cloninger

Prefacio a la segunda edición

Hacer la nueva edición de un libro es una excusa, aun a la mitad de la vida, para ser de nuevo un estudiante, para leer, razonar y evaluar el campo con un enfoque renovado. Este libro marca una etapa que es de otra manera un sendero continuo al aprendizaje, de forma tal que fuerza al autor a decidir qué cabo está listo para ser atado, cuál debe ser abandonado y cuál está suelto para ser retomado en la siguiente edición. Espero que mis opciones hayan sido las adecuadas; sin embargo, conforme miro alrededor de mi estudio y el material “en proceso”, desearía que hubiera una semana o un mes más para agregar las nuevas biografías que suplican ser analizadas y la nueva investigación ya identificada y leída, pero todavía no sintetizada. Con todo, no intercambiaría esta lista de deseos con los de alguien más.

Agradezco a toda la gente que ha contribuido al éxito de este proyecto. Mi hijo, John, y mi compañero, Jim, por lo regular me han apoyado aunque en ocasiones sólo han sido tolerantes, tanto como lo he necesitado. En la Universidad Russell Sage, mis compañeros me han conferido un honor más allá de lo que merezco, su dedicación a la enseñanza ha hecho mucho más en la vida de los estudiantes de lo que cualquier libro de texto pudiera esperar lograr. Estoy muy agradecida, en particular con mis colegas del Departamento de Psicología, quienes han sido tan cuidadosos de que esta disciplina trate de personas que me han protegido de las tentaciones de perderme en trucos mentales académicos (la mayor parte del tiempo). La administración, en especial la Presidenta Sara Chapman y el Director David Goldenberg, me ha apoyado mucho personalmente y han proporcionado el tiempo extra para escribir, lo que es la ventaja más preciada para un autor. Las bibliotecarias han sido ángeles, en especial Jane Ainslie, con su siempre confiable apoyo de préstamo interbibliotecario, y Jane Neale, quien aceptó realizar el índice. Los estudiantes de años recientes, así como los del pasado, han ayudado a dar forma a mis ideas y al libro. Algunos de ellos reconocerán las ideas que han sugerido en clase.

Los que revisaron la edición anterior y que hicieron sugerencias de cambios encontrarán, asimismo, algunas de sus ideas reflejadas en esta edición, incluida mi decisión de reordenar los capítulos. Las ideas de otros más están todavía bajo consideración para la tercera edición. Gracias a los revisores de esta edición: Betty Ann Badger, Universidad Nova del Sureste; Lora Moller, Universidad de Concordia; Elaine C. Nocks, Universidad de Furman; y Rita R. Smith-Wade-El, Universidad de Millersville.

A los estudiantes, les deseo varios meses estimulantes para considerar las ideas de los grandes teóricos de la personalidad que tienen implicaciones para la vida más allá del salón de clases y que establecen los fundamentos para continuar el estudio de la personalidad y de los campos relacionados. He tratado de encontrar el mejor equilibrio entre mucha información y mucha simplificación. También, he tratado de documentar las ideas hasta sus fuentes para que puedan profundizar si les interesa un área en particular; sin embargo, casi siempre trataré de omitir las citas y referencias para identificar los puntos principales. En cada capítulo, una introducción describe el manejo de los teóricos de algunos de los principales temas

de la personalidad. Los términos del glosario se encuentran en negritas y definidos al final del capítulo para revisarlos. Las preguntas de estudio se encuentran al final de cada capítulo para repaso, junto con una autoevaluación.

A los profesores, espero que aquellos de ustedes que usaron la primera edición aprueben los cambios. Los que utilizan el libro por primera vez espero que encuentren el apoyo para su efectividad en clase. Los estudiantes llevan consigo los recuerdos y el aprendizaje de sus maestros, con quienes interactúan en realidad, no de los libros, los que a menudo no son recordados más que por el color de la cubierta. Por favor compartan sus sugerencias y experiencias conmigo. Pocos me han contactado con referencia a la primera edición, más sugerencias tuyas serán muy bienvenidas (e-mail:clonis@sage.edu).

Finalmente, expreso mi gratitud a los editores y al equipo de producción de Prentice Hall, así como a Bruce Hobart de Pine Tree Composition, quienes supervisaron los detalles de producción y las inevitables crisis con profesionalismo y buen humor. Heidi Freund sacó adelante este libro; siempre es un placer trabajar con ella (mis disculpas por la preposición mal empleada, Heidi), incluso cuando me recuerda las fechas límite.

Susan C. Cloninger

Prefacio a la primera edición

El estudio científico de la personalidad se construye sobre las discusiones filosóficas de la naturaleza humana. Como campo de la psicología moderna, el estudio de la personalidad tiene sus raíces tanto en la tradición clínica de la psicoterapia como en la tradición científica de la investigación empírica. Este texto se aproxima a ambas raíces, representando la creencia de que cada una puede enriquecer a la otra. No obstante, no se unen con facilidad. ¿Están determinados el comportamiento humano y el pensamiento, de manera que puedan ser estudiados objetivamente dentro de los paradigmas científicos de nuestros días? O ¿es “libre” la conciencia humana? ¿pueden los psicólogos ofrecer libertad psicológica a sus clientes en el consultorio? ¿Deberían los teóricos de la personalidad poner énfasis en los amplios conceptos que parecen aplicables a la vida que la gente lleva, o conceptos más enfocados y precisos que los lleven a una investigación experimental controlada? Cada posición tiene su mérito. El campo no ha logrado llegar a un consenso sobre un paradigma en particular.

Este libro empieza con las teorías de la personalidad que se originaron en la práctica clínica del psicoanálisis. Freud y los teóricos que modificaron su método psicoanalítico —Jung, Adler, Horney y Erikson— propusieron teorías que les permitieron entender y ayudar a los pacientes en la terapia. Estas teorías tuvieron implicaciones también para los que no eran pacientes al sugerir cómo la gente se desarrolla tanto en una dirección sana como en una enfermiza. Estas teorías han inspirado la investigación empírica en ámbitos clínicos y no clínicos.

El legado de la clínica psicoanalítica proporcionó etiquetas de tipo diagnóstico a las diferencias individuales y a varias concepciones de la salud mental y de la desadaptación. Los siguientes dos enfoques pueden pensarse como la extensión de estas diferencias individuales, etiquetas y conceptos de la salud desde una población clínica hasta una población normal. Allport y Catell desarrollaron el concepto de los rasgos de la personalidad y consideraron muchos temas que continúan interesando a los investigadores, tales como el impacto de la personalidad y de las circunstancias en el comportamiento. Un impacto importante de su trabajo ha radicado en el desarrollo de herramientas de evaluación, principalmente los cuestionarios de autorreporte, para describir las diferencias individuales. A continuación, consideraremos a los psicólogos humanistas. Rogers y Maslow tomaron como base las inquietudes clínicas acerca de la salud y la adaptación y las llevaron más allá de las poblaciones clínicas, a la gente de todos los días y a aquellos que han logrado los niveles más altos de salud mental o autorrealización.

Este libro concluye con una consideración de los teóricos de la tradición conductista. La teoría de Skinner representa el reto de una estricta experimentación controlada en laboratorio, a la cual se atribuye haber descubierto las causas del comportamiento fuera de la persona. Dollard y Miller trataron de desarrollar una teoría integrada de la personalidad que sintetizara el reto conductista con los fenómenos clínicos reportados por el psicoanálisis. Los teóricos modernos del comportamiento cognoscitivo, Bandura y Mischel, llevaron más allá el conduc-

tismo mediante una detallada consideración de las implicaciones del pensamiento humano para una teoría del comportamiento. El enfoque de constructo personal de Kelly, el cual fue una fuente de las ideas del comportamiento cognoscitivo, presenta un modelo elaborado de procesos del pensamiento que influyen en la personalidad, con particular relevancia para la terapia. Así pues, los enfoques clínico y académico se han entrelazado a lo largo de la historia de la búsqueda de una mejor teoría de la personalidad.

A lo largo del libro, se revisa la investigación que examina las proposiciones desde varias teorías, y se describen las aplicaciones clínicas de las teorías. Las principales contribuciones de cada teoría se resumen en una tabla al final de cada capítulo y en el último capítulo se discuten estas contribuciones entre los teóricos.

El estudio de individuos particulares, a través de la psicobiografía, está experimentando un nuevo resurgimiento del interés entre los psicólogos de la personalidad. Los análisis psicobiográficos se presentan para ilustrar las teorías que se cubren en este libro. Tal atención a los individuos particulares no es solamente interesante por sí misma. También sienta las bases de consideraciones teóricas sobre el tema de nuestra disciplina, el cual es el estudio de las personas individuales. Estas bases ayudarán a esclarecer los conceptos teóricos y nutren su desarrollo subsecuente.

Estoy muy agradecida con muchos de los estudiantes universitarios y graduados de la Universidad Russell Sage que han tomado clases recientemente conmigo, leyendo los borradores de este manuscrito y mejorándolo con sus preguntas y comentarios. Su interés me ha mantenido a lo largo del proceso de escribir. También quiero agradecer a Nancy Spiak y a su personal por su animosa y eficiente reproducción de las muchas versiones del manuscrito. Jane Ainslie, Lynne King, Jane Neale y otros bibliotecarios de la Universidad Russell Sage me han ayudado de diversas maneras y me han hecho apreciar las habilidades de los bibliotecarios profesionales. Varios revisores ofrecieron opiniones que mejoraron considerablemente el manuscrito. Georgia Babladelis, Universidad Estatal de California-Hayward; Mark Friedman, Universidad Internacional del Oeste; Charles W. Johnson, Universidad de Evansville (Indiana); Michelle Y. Martel, Universidad Estatal del Noroeste de Missouri; Robert A. Neimeyer, Universidad Estatal de Memphis; Elizabeth L. Paul, Centro de Investigación Henry A. Murray de la Universidad de Radcliffe y de la Universidad de Wellesley; Diane Pfahler, Universidad de Crafton Hills; y Teddy D. Warner, Universidad Estatal de Iowa. Prentice Hall ha proporcionado la experiencia a lo largo de los muchos meses que ha tomado convertir un manuscrito en un producto final. Aunque no es posible agradecer a todos aquellos que lo merecen, dos editores merecen un agradecimiento especial: Susan Finnemore Brennan, editora de psicología, y Joan Foley, editora de producción. Nunca volveré a pensar que escribir es una tarea de una sola persona. Finalmente, a mi familia, John y Jim, les agradezco enormemente su aliento y su paciencia.

Susan C. Cloninger

Introducción a la teoría de la personalidad

Sinopsis del capítulo

INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

Personalidad: El estudio de los individuos

Definición de personalidad

Descripción de la personalidad

Diferencias entre la gente: ¿Grupos o gradaciones?

Comparación de la gente o estudio de los individuos: Enfoques nomotéticos e idiográficos

Consistencia de la personalidad

Dinámica de la personalidad

Adaptación y ajuste

Procesos cognoscitivos

Cultura

Influencias múltiples

Desarrollo de la personalidad

Influencias biológicas

Experiencia en la niñez y la adultez

El enfoque científico

Teoría

Criterios de una buena teoría

Relación entre la teoría y la investigación

Métodos de la investigación de la personalidad

Medición de la personalidad

Estudios correlacionales

Experimentación

Estudio de los individuos: estudios de caso y psicobiografía

Teorías no científicas (implícitas) de la personalidad

¿Una o muchas teorías? Eclecticismo y el futuro de la teoría de la personalidad

Resumen

2 • Capítulo 1 Introducción a la teoría de la personalidad

Los escritores y los filósofos han reflexionado acerca de la personalidad durante siglos. Describen diferentes tipos de personas.

El artista verdadero dejará que su mujer pase hambre, que sus hijos anden descalzos, que su madre trabaje en su vejez para ganarse la vida, antes que trabajar en otra cosa que no sea su obra. (George Bernard Shaw, *Major Barbara*, primer acto.)

El necio da suelta a todo su espíritu. (Prov. 29:11.)

Nos hablan de las motivaciones dinámicas y de las emociones de la naturaleza humana.

Estaríamos todos ociosos si pudiésemos. (Samuel Johnson, citado por Boswell en *Life of Johnson*.)

El poder ilimitado es capaz de corromper las mentes de aquellos que lo poseen. (William Pitt, discurso, Cámara de los Lores, 9 de enero de 1770.)

Los refranes nos hablan de cómo la personalidad desarrolla sendas diversas.

Instruye al niño en su carrera; aun cuando fuere viejo no se apartará de ella. (Prov. 22:6.)

Sé indulgente con el castigo y echarás a perder al niño. (Samuel Butler, *Hudibras*, pt. ii, c. I, l. 844.)

Con siglos de tales comentarios acerca de la personalidad, ¿no podemos sentirnos seguros de conocer a la gente? ¿No podemos dejar la investigación formal y abocarnos a otros problemas, quizás a explorar los misterios del universo físico y de los procesos biológicos? La personalidad parece estar tan ligada a la cultura y al sentido común que los teóricos y científicos parecen innecesarios y fuera de lugar. Todos tienen una opinión. Empero, el estudio formal es necesario, quizás aquí más que en otra materia. Desgraciadamente para aquellos que piensan que los conocimientos culturales son suficientes, existen contradicciones en las lecciones de la cultura acerca de la personalidad.

La virtud es valiente y la bondad nunca temerosa. (Shakespeare, *Measure for Measure*, tercer acto, línea 215.)

La valentía es resultado de la ignorancia y la ruindad. (Francis Bacon, *Essays*, línea 12.)

¿Cómo podemos saber, con tales observaciones contradictorias, si la valentía debiera ser admirada o despreciada? Quizá cuando nosotros y nuestros amigos somos valientes, estaremos de acuerdo con Shakespeare y dejaremos de lado el escepticismo de Bacon hasta que nos confrontemos con un enemigo valiente. George Bernard Shaw señala que los conocimientos de nuestra propia naturaleza pueden ser imperfectos.

Un inglés piensa que él es moral cuando en realidad sólo está a disgusto. (George Bernard Shaw, *Major Barbara*, tercer acto.)

Tales refranes, aunque encantadores, son desconcertantes, ya que parece ser que hay un refrán para respaldar cualquier creencia. Este método no ofrece un entendimiento sistemático de la naturaleza humana que pueda ayudarnos a saber cuándo somos sabios y cuándo sólo divertidos. Por eso, acudimos a la psicología.

PERSONALIDAD: EL ESTUDIO DE LOS INDIVIDUOS

En el siglo pasado, la psicología había utilizado los métodos de la ciencia para llegar a algún entendimiento más claro y menos ambiguo (sí, acaso, menos literario) de la naturaleza humana. La personalidad es el campo dentro de la psicología científica que estudia a los individuos. ¿Qué tan diferente es una persona de otra, o son las personas fundamentalmente parecidas más que diferentes? ¿Cómo podemos entender la dinámica que nos motiva a actuar de una u otra forma? ¿Cómo nos desarrollamos desde la niñez?

Definición de personalidad

Personalidad puede definirse como *las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona*. Los psicólogos de la personalidad no están todos de acuerdo sobre cuáles son dichas causas, como lo sugieren las muchas teorías que se exponen en este texto. Éstas ofrecen una variedad de respuestas a tres preguntas fundamentales. Primero, ¿cómo puede describirse la personalidad? La **descripción** de la personalidad considera las formas en que debemos caracterizar a un individuo. ¿Deberíamos describir los rasgos de la personalidad mediante la comparación de la gente entre sí o emplear alguna otra estrategia, tal como estudiar a un individuo? ¿Qué términos, más allá de los ofrecidos en el lenguaje de todos los días, deberíamos utilizar para describir a la gente? Segundo, ¿cómo podemos entender la **dinámica** de la personalidad? ¿Cómo se ajusta la gente a las situaciones de su vida? ¿Cómo es influida por la cultura y por sus propios procesos cognoscitivos (pensamiento)? Tercero, ¿qué se puede decir acerca del **desarrollo** de la personalidad? ¿Refleja la influencia de los factores biológicos o de la experiencia en la niñez y después de ésta? ¿Cómo cambia la personalidad a lo largo de la vida de un individuo, desde la niñez a la adultez? Algunas de las teorías ponen énfasis en una pregunta más que en otra. Por ejemplo, las teorías del rasgo ponen énfasis en la descripción, mientras que las teorías psicoanalíticas resaltan los temas del desarrollo (cf. Magnusson y Törestad, 1993). Sin embargo, estas tres preguntas son tan fundamentales que cada teoría las considera de alguna forma. Aún más, los temas están interrelacionados: la manera en que una teoría describe a la personalidad tiene implicaciones tanto para la dinámica de la personalidad como para el desarrollo, y viceversa.

DESCRIPCIÓN DE LA PERSONALIDAD

La pregunta teórica más importante es: ¿qué son las unidades de la personalidad? ¿Qué conceptos son útiles para describir la personalidad? ¿Deberíamos concentrarnos en identificar y etiquetar las diferencias entre personas o en su lugar enfocarnos en una persona, en lugar de hacer comparaciones?

Diferencias entre la gente: ¿Grupos o gradaciones?

Los investigadores de la personalidad han dedicado un gran esfuerzo en identificar las formas en que los individuos difieren entre sí. Se han sugerido muchas formas de describir las **diferencias individuales**. En esencia, tenemos la opción de clasificar a la gente en un número limitado de grupos separados, un enfoque de tipo. O podemos decidir que las personas varían en gradaciones y describirlas mencionando qué tanto de las dimensiones básicas poseen, un enfoque de rasgo. Para comparar, los árboles pueden describirse en tipos: roble, arce, eucalipto, ginkgo, etc. Cada árbol pertenece a un tipo y es o no miembro de esa categoría. No hay gradaciones de relaciones de clase. O, en contraste, los árboles pueden describirse en dimensiones: altura, du-

reza, etc. Con tales dimensiones, las gradaciones son posibles. Un árbol puede ser muy alto, otro poco alto, etcétera.

TIPOS

El *enfoque de tipo* propone que la personalidad tiene un número limitado de categorías distintas. Los tipos de personalidad se han propuesto desde la antigüedad hasta los tiempos modernos. En la Grecia antigua, Hipócrates describió cuatro tipos básicos de temperamento: sanguíneo (optimista, esperanzado), melancólico (triste, deprimido), colérico (irascible) y flemático (apático) (Merenda, 1987). Tales **tipos** de personalidad son categorías de gente con características similares. Un pequeño número de tipos es suficiente para describir a toda la gente. Cada persona es o no miembro de un tipo de categoría. En política, nos referimos a la gente como de tipo conservador o liberal, y quizás también como apolítica. La pertenencia a la categoría nos dice mucho acerca de cada miembro. Así como un animal en particular puede ser un perro o un gato, o una jirafa o algún otro tipo de animal, un sistema de tipo en la personalidad clasifica a la gente pero no describe que tiene diferentes grados de pertenencia a la categoría. Cuando los clínicos clasifican a la gente dentro de una categoría diagnóstica, como esquizofrenia o trastorno de pánico, están utilizando las categorías diagnósticas como tipos (Blashfield y Livesley, 1991). Carl Jung (1971) distinguió entre introvertidos y extrovertidos. (Toda su tipología, ocho tipos, se describe en el capítulo 3.) Los tipos presumen que la gente cae en categorías naturales, así que cualesquiera decisiones son razonables (Gangestad y Snyder, 1985).

Conforme las teorías de la personalidad se desarrollan, es posible que encontremos que los conceptos de tipo son útiles en cierto nivel de entendimiento, mientras que los conceptos de rasgos (descritos a continuación) coexisten en otro nivel de entendimiento. Por ejemplo, conforme aprendemos acerca de la consolidación biológica de la personalidad que la naturaleza determina a través de la genética, pudiera haber agrupamientos naturales de personas en categorías separadas al nivel de alguna agrupación genética o biológica. A veces las teorías pueden sugerir tipos. El descubrimiento de estas categorías con sólo la observación, sin la guía de la teoría, no es simple, ya que sus efectos visibles son opacados por otras influencias (aprendizaje, cultura, etc.) de modo que también afectan a nuestras observaciones. (Este tema es comparable al de la distinción en la biología entre los genotipos fundamentales y los fenotipos visibles.) Los métodos estadísticos pudieran ayudar a descubrir los tipos fundamentales, pero estos procedimientos no son ampliamente conocidos o no están implementados (Meehl, 1992). En su mayor parte, lo que observamos son los efectos más remotos de los tipos, en forma de rasgos.

RASGOS

Con frecuencia, la naturaleza se nos presenta con transiciones más graduales. Por tanto, los investigadores de la personalidad prefieren por lo general las **mediciones cuantitativas**. Tales mediciones le dan a cada persona una calificación que puede variar desde muy baja hasta muy alta o alguna a la mitad. Un **rasgo** de la personalidad es una característica que distingue a una persona de otra y que ocasiona que una persona se comporte de manera más o menos consecuente. Se puede decir que un individuo tiene algún grado de un rasgo, desde poco hasta mucho. Una persona pudiera ser muy amigable, extremadamente segura y moderadamente atlética, mientras que otra pudiera tener diferentes rasgos. Los rasgos son muy utilizados en las descripciones cotidianas de la personalidad, y muchos psicólogos los encuentran útiles también (por ejemplo, Allport, 1937b; A. H. Buss, 1989). En contraste con los tipos, los rasgos cubren un horizonte más estrecho del comportamiento. Los rasgos permiten una descripción más precisa de la personalidad que los tipos, ya que cada uno se refiere a un conjunto más enfocado de características. El hecho de que los rasgos puedan ser atribuidos a una persona en varios grados también hace a este concepto más preciso que los tipos.

Se necesitan más rasgos que tipos para describir una personalidad. De hecho, el número de rasgos puede ser sorprendente. Un estudio clásico contó cerca de 18,000 rasgos entre las pala-

bras del diccionario (Allport y Odbert, 1936). ¿Necesitamos tantos en realidad? Un sistema más simple hubiera sido más útil para los investigadores, de preferencia uno que permitiera todavía una medición cuantitativa, como opuesta a las categorías simples de tipo. Para eliminar toda redundancia innecesaria (por ejemplo, entre tímido e introvertido, los cuales difícilmente parecen ser dos rasgos separados), algunos investigadores han examinado de manera estadística qué puntajes de rasgos tienden a estar correlacionados y con esa base han propuesto amplios **factores** de personalidad. Éstos difieren de la mayoría de los rasgos por ser más amplios. Al igual que otros rasgos, son cuantitativos; la gente recibe una calificación, en lugar de simplemente ser colocada dentro de uno u otro tipo de categoría. Raymond Cattell (1957) propuso un grupo de 16 factores básicos de la personalidad (véase el capítulo 8). Otros investigadores han encontrado que tan sólo cinco (John, 1990) o incluso tres factores (Eysenck, 1990a) son suficientes para describir las dimensiones esenciales de la personalidad. Los factores son, en muchos estudios, concebidos como derivados de variables biológicas subyacentes, que a veces podríamos identificar con más precisión. Sin embargo, los factores amplios son menos precisos que los rasgos (Paunonen, 1998) para predecir comportamientos específicos.

Los tipos, los rasgos y los factores tienen todos un papel en la teoría de la personalidad y en la investigación. Los términos son a veces utilizados con inexactitud, pero el conocer sus diferencias (tabla 1.1) nos ayuda a entender la variedad de maneras en que la personalidad puede ser descrita y medida. Los investigadores con frecuencia encuentran que la medición cuantitativa de los rasgos y factores es más conveniente, ya que todos los sujetos en un estudio de investigación pueden recibir una calificación en cada rasgo o factor de interés, puntajes que pueden variar desde muy bajos hasta muy altos y compararse.

Comparación de la gente o estudio de los individuos: Enfoques nomotéticos e idiográficos

Los rasgos de la personalidad y los tipos nos permiten comparar una persona con otra. Éste es el enfoque usual en la investigación de la personalidad, el enfoque **nomotético**. Se estudian los grupos de individuos, se compara a la gente al aplicar los mismos conceptos (por lo regular rasgos) a cada persona. Con frecuencia, los grupos de sujetos reciben una prueba de personalidad y se comparan sus puntajes. Cada persona recibe una calificación para indicar qué tanto él o ella poseen el rasgo. María recibe un 10 en extroversión para indicar que es sociable, mientras que el silencioso David recibe un tres para indicar que él es menos extrovertido. Estas calificaciones miden las diferencias individuales (diferencias entre la gente).

Tabla 1.1 Tipos, rasgos y factores: tres maneras de describir la personalidad

Tipos	Tipo de pertenencia es una cuestión de “todo o nada” (una variable cualitativa). Una persona pertenece a una y sólo a una categoría. Teóricamente, un pequeño número de tipos describe a todos. Una persona encaja en un solo tipo.
Rasgos	Los puntajes de los rasgos son variables continuas (cuantitativas). Una persona recibe un puntaje numérico para indicar en qué medida posee un rasgo. En teoría, existe un gran número de rasgos que describen a todos. Una persona puede ser descrita con cada rasgo.
Factores	Los puntajes de los factores también son variables continuas (cuantitativas). Una persona puede recibir un puntaje numérico para indicar cuánto posee de un factor. En teoría, un pequeño número de factores describe a todas las personas. Una persona puede ser descrita con cada factor.

De manera alternativa, algunos psicólogos estudian la personalidad sin enfocarse en las diferencias individuales. El enfoque **idiográfico** estudia a los individuos uno a la vez, sin realizar comparaciones con la demás gente. En la práctica, los enfoques totalmente idiográficos pueden ser imposibles, ya que cualquier descripción de una persona (por ejemplo, “María es sociable”) implica la comparación con otras personas, aun si la comparación existe únicamente en la memoria del que hace el análisis. Aunque las comparaciones implícitas con la demás gente son inevitables, se dice que una investigación es idiográfica si se enfoca en las particularidades de un caso individual. Describe con palabras, en lugar de poner énfasis en mediciones numéricas. Los estudios de caso y los análisis psicobiográficos, los cuales se estudiarán más adelante, son métodos idiográficos.

Desde que Gordon Allport (1937b) propuso por primera vez los términos *idiográfico* y *nomotético*, los psicólogos de la personalidad han debatido sobre el valor de los dos enfoques. Los críticos del método idiográfico sostienen que la investigación idiográfica carece de las reproducciones necesarias y de los controles de la ciencia (Corsini, 1986; Dreger, 1986; Eysenck, 1954, 1986; D. N. Robinson, 1984; Skaggs, 1945; Stroud, 1984). Los críticos del método nomotético preguntan cómo puede ser la personalidad el estudio de los individuos si su investigación se basa siempre en grupos. Mientras que algunos casos de estudio idiográficos parecen más narrativa que ciencia, los defensores de los métodos idiográficos han sugerido estrategias de investigación para estudiar a los individuos (I. E. Alexander, 1990; D. J. Bem, 1983; Bem y Funder, 1978). Sin embargo, la mayor parte de la investigación sobre la personalidad es nomotética.

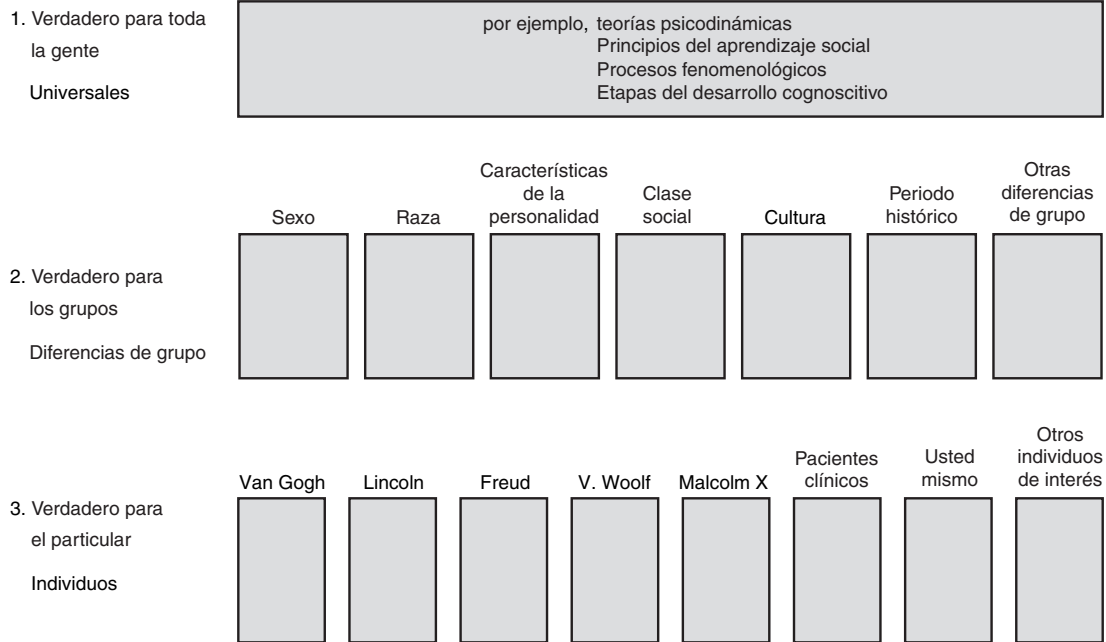
A pesar de las ventajas científicas, el método nomotético tiene sus desventajas. Estudia a mucha gente y la compara sobre la base de tan sólo unos cuantos puntajes numéricos, lo cual dificulta obtener un entendimiento completo de cualquier persona. Se enfoca en las mediciones de los rasgos en lugar de entender a la persona en su totalidad. Es tan fácil para los investigadores poner atención a las variables descriptivas, en lugar de describir a la gente, que se necesita de un esfuerzo especial para describir la investigación en formas que trasmitan lo que una persona en particular ha experimentado (cf. Billig, 1994). En una crítica clásica, Rae Carlson (1971) cuestionó la investigación de la personalidad por enfocarse solamente en una variable o en un número pequeño de variables en cada estudio; esto no es suficiente para proporcionar un entendimiento de cualquier individuo, ya que son muchos los aspectos que se combinan para formar la personalidad. Rae Carlson también criticó a los investigadores de la personalidad por estudiar sólo un rango limitado de personas (71% de los estudios se realizaron sólo con estudiantes universitarios), una falla que continuó en los años siguientes (Sears, 1986). Mientras que los estudiantes universitarios se asemejan a la población adulta que trabaja en algunas características de la personalidad, son diferentes en otras (Ward, 1993), así que la investigación basada primordialmente en universitarios tiene una relevancia cuestionable para la población en general.

Necesitamos conocer al individuo además de saber cómo se compara, él o ella, con los demás. William McKinley Runyan recuerda la clásica aseveración de los psicólogos de la personalidad Kluckhohn y Murray (1953): “Todo hombre es en ciertos aspectos a) como todos los demás hombres, b) como algunos otros hombres, c) como ningún otro hombre” (1988b), p. 53). En la actualidad podríamos ampliar esta aseveración para incluir tanto a las mujeres como a los hombres, pero el punto fundamental sigue siendo válido. La psicología de la personalidad tiene tres metas: descubrir qué es verdadero en toda la gente, qué es verdadero en todos los grupos de personas (que son distintas por sexo, raza, cultura, etc.) y qué es verdadero para los individuos en particular (Runyan, 1988b). (Véase la figura 1.1.)

Tanto el enfoque nomotético como el idiográfico contribuyen en algo a la psicología de la personalidad (Hermans, 1988). Los estudios de individuos hacen posible una descripción más completa sobre la personalidad (Lamiell, 1981) y sobre las causas del comportamiento (cf. Manicas y Secord, 1983, 1984). Los estudios de grupos son necesarios para determinar si las explicaciones individuales se ajustan también a las demás personas. Solamente al hacer ambas clases de investigación podemos entender al individuo y saber si el entendimiento puede ser generalizado, esto es, que pueda ser aplicado para entender también a otra gente. A veces las

Figura 1.1

Niveles de generalidad en el estudio de vidas



(Runyan, W. M. "Idiographic goals and methods in the study of lives" *Journal of Personality*, 51, 1985. Derechos reservados © 1983 por Duke University Press. Reimpreso con permiso de Blackwell Publishers.)

relaciones entre las variables son diferentes entre la investigación nomotética y la idiográfica (S. Epstein, 1983a). Por ejemplo, la primera muestra una relación positiva entre la atención enfocada en el sí mismo y el talante negativo. La gente que está más atenta a sí misma muy probablemente exhiba un talante negativo. Sin embargo, la segunda, la investigación idiográfica, no reproduce esta relación. El enfocarse en uno mismo, por lo general, no pone a una persona de mal talante. Esto es, dentro de los individuos, no existe una tendencia a que los cambios en el enfoque sobre sí mismo se asocien con cambios en el estado de ánimo (Wood, Saltzberg, Neale, Stone, y Rachmiel, 1990). Por tanto, como lectores de la investigación de la personalidad, encontramos que tanto la información idiográfica como la nomotética son útiles, pero no intercambiables.

Consistencia de la personalidad

Podría esperarse que la personalidad, como la causa fundamental del comportamiento individual, produjera un comportamiento consistente a lo largo de situaciones cambiantes. ¿Por cuál otra cosa debiéramos molestarnos en describir a un amigo como digno de confianza o a un paciente como deprimido? Sería mucho más simplista, sin embargo, proponer que las situaciones no tienen influencia alguna. Walter Mischel (1968b) se preocupó acerca de las generalizaciones exageradas que los clínicos hicieron cuando predijeron el comportamiento a partir de las pruebas de personalidad. Sostuvo que la investigación no pudo apoyar la suposición de la **consistencia** del comportamiento a través de las situaciones. En su lugar, encontró que las situaciones son más poderosas que la personalidad como determinantes del comportamiento. Mucha investigación y gran controversia ha generado el tema relativo a la importancia de los rasgos de la

personalidad y las situaciones que determinan el comportamiento (Funder, 1983; Kenrick y Funder, 1988; Mischel, 1984a; Mischel y Peake, 1982, 1983), pero la evidencia disponible no permite una afirmación clara acerca de la consistencia del comportamiento entre situaciones opuestas (Houts, Cook, y Shadish, 1986). Dependiendo de las situaciones específicas y los rasgos investigados, puede que unas y otros parezcan ser más poderosos. No obstante, la controversia ha servido a un propósito. Nos recuerda que la personalidad opera en el contexto de las situaciones y que los teóricos necesitan considerar tanto las situaciones como los rasgos de la personalidad (Hyland, 1985; Sechrest, 1986).

DINÁMICA DE LA PERSONALIDAD

No es suficiente describir la personalidad. La relación entre la personalidad y el comportamiento observable es a menudo sutil y no clara. El término *dinámica de la personalidad* se refiere a los mecanismos mediante los cuales se expresa la personalidad, con frecuencia enfocándose en las motivaciones que dirigen el comportamiento. Una teoría debe explicar la dinámica de la personalidad y el desarrollo; también debe proporcionar conceptos descriptivos como los rasgos (cf. Pervin, 1985). Sin tal amplitud de teoría, los rasgos pierden su significado completo (Rotter, 1990).

La motivación proporciona energía y dirección al comportamiento. Si usted ve a una persona correr con energía hacia una puerta, se preguntará: “¿Por qué corre?” ¿Cuál es la motivación? Los teóricos discuten muchos motivos. Algunos asumen que las motivaciones fundamentales o metas de toda la gente son similares. Sigmund Freud sugirió que la motivación sexual sustenta la personalidad; Carl Rogers propuso una tendencia para moverse hacia los niveles más altos del desarrollo. Otros teóricos, quienes sugirieron que los motivos o metas varían de una persona a otra, midieron estas diferencias como rasgos. Por ejemplo, Henry Murray (1938) listó docenas de motivos de importancia variada para diferentes personas. Una persona puede estar motivada por el logro y otra por el poder. El término *motivación* implica que la persona busca una u otra de estas diversas metas. El término *dinámica* es más general; se refiere a los procesos que pueden o no involucrar la orientación hacia una meta.

La dinámica de la personalidad incluye la adaptación o el ajuste del individuo a las demandas de la vida, de manera que tiene implicaciones para la salud mental. La teoría moderna de la personalidad considera los procesos cognoscitivos como el aspecto principal de la dinámica de la personalidad. El cómo pensamos es un determinante importante de nuestras elecciones y de nuestra adaptación. Además, la cultura nos influye a través de sus oportunidades y expectativas.

Adaptación y ajuste

Las situaciones requieren lidiar con ellas. La personalidad comprende la forma en que una persona se enfrenta al mundo, se adapta a las demandas y oportunidades en el ambiente (**adaptación**). Este énfasis refleja la fuerte asociación histórica entre la teoría de la personalidad y la psicología clínica. Muchas teorías de la personalidad tienen sus raíces en el tratamiento clínico de los pacientes. La observación de su desajuste (y de su creciente ajuste con el tratamiento) sugirió más ideas generales acerca de la personalidad que fueron aplicadas ampliamente a poblaciones no clínicas. La gente se adapta de diferente manera, de forma que las mediciones de los rasgos de la personalidad pueden utilizarse para predecir la manera en que enfrentan las situaciones (Bolger, 1990).

Procesos cognoscitivos

¿Qué papel desempeña el pensamiento? Las teorías sobre este asunto varían en forma considerable. Con base en la experiencia clínica, Sigmund Freud propuso que los pensamientos conscien-

tes son sólo una parte limitada de la dinámica de la personalidad. Las dinámicas inconscientes son más importantes en su teoría psicoanalítica. En las décadas recientes, los psicólogos han aprendido mucho más sobre la cognición. La personalidad es influida por nuestras formas de pensar acerca de nuestras capacidades, así como de nosotros mismos y de la demás gente. Cuando la experiencia o la terapia cambian nuestros pensamientos, también cambia nuestra personalidad.

Cultura

Históricamente, las teorías de la personalidad se han enfocado en el individuo, situando a la cultura en segundo plano. Esto dejó un cuadro incompleto de la personalidad e impidió a las teorías una adecuada explicación de las diferencias de sexo, etnia y cultura. Influidos por una mayor atención al cambio cultural y por el trabajo de los psicólogos sociales, los teóricos de la personalidad han empezado a considerar el papel de la cultura en la personalidad. Todavía hay mucho por hacer para entender de manera adecuada el papel de las influencias sociales en la personalidad, pero podemos estar seguros de que algunas de las motivaciones que dirigen a la gente están moldeadas por su cultura.

Influencias múltiples

La dinámica de la personalidad involucra múltiples influencias, tanto del ambiente como de adentro de la persona. En el ambiente, las situaciones pueden proporcionar oportunidades para satisfacer las metas o las amenazas que requieren de la adaptación. Dentro de la persona, varios aspectos de la personalidad pueden combinarse para influir en el comportamiento. Por ejemplo, tanto la ambición (necesidades de logro) como la amistad (necesidades de afiliación) influyen en el comportamiento “estudiar con un amigo”.

El concepto de causalidad múltiple (a veces llamado determinismo múltiple) no es controversial. Poner esto dentro de una aseveración teórica precisa, no obstante, es muy difícil. Sabemos que los rasgos de la personalidad y las situaciones influyen en el comportamiento, pero, ¿qué tan importante es cada uno y cómo están combinadas estas influencias (por ejemplo, Emmons, Diener y Larsen, 1986; Endler y Magnusson, 1976; Epstein y O'Brien, 1985; Magnusson y Endler, 1977)? Los análisis estadísticos de causas múltiples son complicados y los investigadores no están de acuerdo en cómo deberían combinarse las causas múltiples (Carver, 1989; M. G. Evans, 1991). Es tentador, por lo tanto, que, para describir la dinámica de la personalidad en términos simples, se enfoque sólo en algunas de las influencias sobre la motivación y esto pudiera ser razonable en la medida en que recordemos que la gente del mundo real está sujeta a muchas más influencias que las de nuestros modelos representativos simplificados.

Con el tiempo, las múltiples influencias que describimos en la personalidad necesitarán incluir muchos niveles de explicación. ¿Cómo las influencias en el ámbito biológico —tales como el temperamento tímido heredado— se combinan con las experiencias particulares —tales como una familia que apoya— para influir en la personalidad? Intuitivamente, podemos apreciar que las técnicas de cuidado infantil que pudieran ser óptimas para un niño tímido, no constituirían la mejor manera de criar a un niño activo y sociable. La descripción teórica de tales explicaciones múltiples a lo largo de los niveles explicativos permanece como un reto.

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Otro tema fundamental en la teoría de la personalidad tiene que ver con la formación y el cambio de la personalidad. ¿Hasta qué grado está influida la personalidad por factores biológicos como la herencia? ¿Hasta qué grado puede el cambio en la personalidad ser el resultado del aprendizaje? ¿Qué tan críticos son los años de la niñez en el desarrollo de la personalidad y

cuánto puede cambiar un adulto? Además de “cuánto”, está la pregunta de “cómo”: ¿cómo cambiamos la personalidad en la dirección que deseamos, cómo dirigimos a los niños de alto riesgo hacia caminos más saludables del desarrollo, o cómo enseñamos a cualquier persona a ser creativa o a ser líder?

Influencias biológicas

Algunos niños parecen serenos, enérgicos, etc., desde el momento del nacimiento. ¿Podría ser que la personalidad esté determinada por la genética? El término **temperamento** se refiere a los estilos consistentes del comportamiento y a las reacciones emocionales que se presentan desde la infancia, presumiblemente debido a las influencias biológicas. Desde la antigua Grecia, los filósofos y los médicos creían que las predisposiciones innatas llevaban a una persona a ser melancólica y a otra, sanguínea (Kagan, 1994). Los psicólogos del desarrollo han observado las diferencias de temperamento en los niños desde hace tiempo, pero, dentro de la teoría de la personalidad, tales argumentos han tenido una recepción conflictiva. Algunas de las primeras teorías modernas, incluidos los enfoques biosociales de McDougall y Murphy (Cheek, 1985), afirmaron que la biología influye en la personalidad, y Freud y otros psicoanalistas creyeron que la biología es la razón primaria del porqué los sexos difieren en la personalidad. Otros estuvieron en desacuerdo. Horney propuso que la cultura era más importante que la biología como determinante de las diferencias femeninas-masculinas, y los enfoques conductistas de la personalidad por lo general niegan la importancia del temperamento. Un teórico del aprendizaje, de hecho, tan lejos como teorizar que la razón de que una persona se vuelva zurda mientras que otras sean diestras puede no deberse por completo a la herencia, sino a la operación de los factores de oportunidad, tales como la dirección que un niño debe seguir con tal de hacer contacto con un juguete o una cuchara (Staats, 1996).

Por último, la ciencia resuelve tales debates mediante la investigación empírica. Cattell (capítulo 8) fue uno de los primeros investigadores que estudiaron en forma sistemática el papel de la herencia como determinante de la personalidad. Encontró que algunos aspectos de la personalidad son fuertemente influidos por la herencia, mientras que otros no. Otros investigadores, utilizando métodos estadísticos avanzados, han continuado activamente el tema. La evidencia se está acumulando en gran medida a favor de que la personalidad es influida de manera significativa por la herencia (por ejemplo, Baker y Daniels, 1990; Heath y Martin, 1990; Plomin, 1986). Algunos incluso han sostenido que la teoría de la personalidad pudiera estar integrada con la biología (D. M. Buss, 1984). Una revisión (Rowe, 1987) concluye que gran parte de la personalidad es genética.

Con la explosión de la investigación en la genética y en la neurociencia, los investigadores modernos de la personalidad están avanzando más allá de la especulación de los teóricos clásicos acerca del papel de la biología, identificando los mecanismos biológicos que contribuyen a tales aspectos de la personalidad como la tendencia a que algunas personas sean sociables y otras tímidas. Eysenck (1982) postuló una base fisiológica para las principales variables de la personalidad y esta línea de investigación continúa (por ejemplo, Bates y Wachs, 1994; Gray, 1987a, 1987b; Lester, 1989b). A pesar de una evidencia creciente del papel de la biología, debemos tener en mente que ésta escenifica su influencia en el ambiente, y los diferentes ambientes pueden hacer que las personalidades que provienen del mismo potencial biológico sean diferentes.

Experiencia en la niñez y la adultez

La personalidad se desarrolla con el tiempo. La experiencia, especialmente en la niñez, influye en la manera en que cada persona se desarrolla hacia su propia y única personalidad. Muchas de las grandes teorías de la personalidad descritas en este texto hacen afirmaciones acerca del desarrollo de la personalidad. Freud, por ejemplo, puso énfasis en la experiencia de los años

Tabla 1.2 Principales temas que son tratados por las teorías de la personalidad

<i>Tema</i>	<i>Ejemplos de los enfoques a estos temas</i>
<i>Temas descriptivos</i>	
Diferencias individuales	¿Cuáles son los rasgos que distinguen a la gente? ¿Cómo pueden medirse estos rasgos? ¿Debemos poner atención a lo que la gente dice, o a lo que hace, para describir de qué manera son únicos? ¿La gente es consistente?
<i>Temas dinámicos</i>	
Adaptación y ajuste	¿Cómo se adapta la gente a las demandas de la vida? ¿Cómo actúa una persona mentalmente sana? ¿Qué comportamientos o pensamientos no son saludables?
Procesos cognoscitivos	¿Nuestros pensamientos afectan a nuestra personalidad? ¿Qué clase de pensamientos son importantes para la personalidad?
Cultura	¿Influyen en nosotros los procesos inconscientes? ¿Cómo influye la cultura en nuestro funcionamiento?
Sociedad	¿La cultura nos afecta mediante sus expectativas para hombres y mujeres? ¿Para clases diferentes? ¿Cómo influye la sociedad en nuestro funcionamiento? ¿La sociedad nos afecta mediante sus expectativas para hombres y mujeres? ¿Para razas y clases diferentes?
<i>Temas del desarrollo</i>	
Influencias biológicas	¿Cómo afectan los procesos biológicos a la personalidad? ¿Se hereda la personalidad?
Desarrollo infantil	¿Cómo debe tratarse a los niños? ¿Qué de lo que aprenden los niños importa para la personalidad? ¿La experiencia en la niñez determina la personalidad del adulto?
Desarrollo del adulto	¿Cambian los adultos? O, ¿la personalidad ha sido determinada con anterioridad? ¿Qué experiencias de la adultez influyen en la personalidad?

Estas categorías se presentan sólo como resumen. En muchas teorías de la personalidad, los conceptos enumerados bajo cada tema también están relacionados con otros.

preescolares para la formación de la personalidad. Muchos otros teóricos, en especial en la tradición psicoanalítica, están de acuerdo en que los primeros años son importantes (por ejemplo, Horney y Adler). Las teorías de la tradición del aprendizaje se enfocan principalmente en el cambio, pero incluso algunas de ellas (por ejemplo, Staats, 1996) proponen que el aprendizaje temprano puede influir de manera significativa en el curso de la personalidad a lo largo de la vida, al desarrollar habilidades esenciales sobre las cuales más tarde la experiencia construye. En el ámbito emocional, el desarrollo temprano de los vínculos de apego con los padres está recibiendo una considerable atención y se piensa ampliamente que influye en las relaciones con la gente durante la adultez (Parkes, Stevenson-Hinde y Marris, 1991).

Erikson amplió la consideración del desarrollo a lo largo de la adultez hasta la ancianidad, y muchos estudios longitudinales están ahora agregando evidencia empírica a la mayoría de sus

aseveraciones clínicas. Varios investigadores de la actualidad están avanzando en el entendimiento del desarrollo de la personalidad desde la niñez (Caspi, 1987; Kenny y Campbell, 1989; Lerner y Tubman, 1989; Schachter y Stone, 1985). Algunos piensan que el desarrollo merece una mayor atención de la que está recibiendo (véase Kagan, 1988). Aunque la gente cambia, existe también una considerable evidencia de la estabilidad de la personalidad a lo largo de la vida de la persona (por ejemplo, Conley, 1984a; McCrae y Costa, 1984).

AL ESTUDIANTE

Al inicio de cada capítulo, se encuentra un resumen de su teoría basada en varios de los temas discutidos con anterioridad. Los temas con frecuencia se traslapan. Por ejemplo, los procesos cognoscitivos no sólo son dinámicos, sino que pueden considerarse descriptivos, ya que los individuos difieren en ellos, y del desarrollo, pues cambian con el tiempo. Usted puede empezar su estudio sobre la personalidad considerando lo que usted cree acerca de estos temas con base en su propia experiencia, tratando de responder las preguntas de la tabla 1.2. Posteriormente, vaya al resumen del campo de la personalidad, busque en las sinopsis al principio de cada capítulo. ¿Algunas teorías están más de acuerdo con sus ideas que otras? ¿Encuentra nuevas o confusas ideas en estas tablas? Esperamos que el estudio formal de la personalidad le ofrezca nuevas ideas y le ayude a evaluar la precisión de aquellas en las cuales ya cree.

EL ENFOQUE CIENTÍFICO

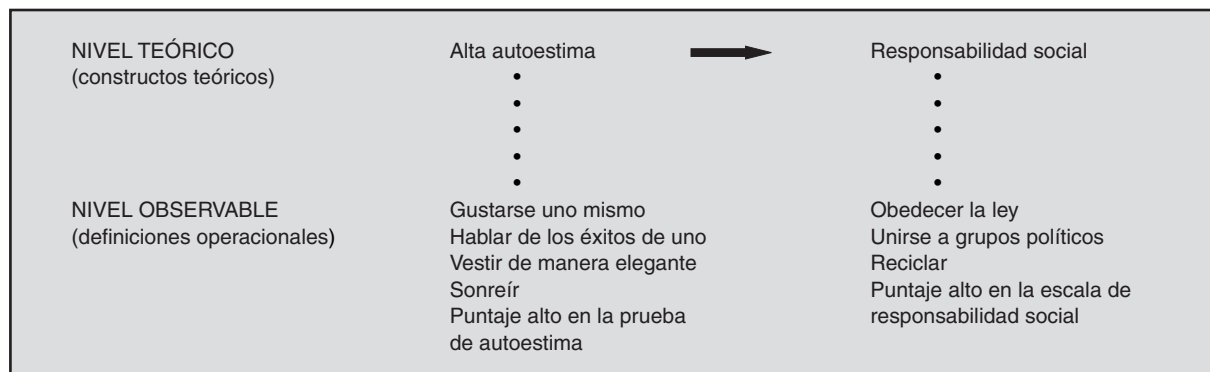
Los teóricos de la personalidad, como por lo general lo hacen los teóricos de la psicología, prueban sus aseveraciones acerca de la gente mediante el **método científico**. Este método requiere de observaciones sistemáticas y de la voluntad de modificar el entendimiento con base en estas observaciones, donde la suposición del **determinismo** es parte esencial del mismo. El determinismo se refiere a la suposición de que el fenómeno de estudio tiene causas y que éstas pueden descubrirse mediante la investigación empírica. Aun los teóricos de la personalidad de otras opiniones están de acuerdo en este punto (Kimble, 1984).

En el método científico existen dos diferentes e importantes niveles de abstracción. En la figura 1.2, se proponen dos conceptos abstractos al *nivel teórico*, “alta autoestima” y “responsabilidad social”. La proposición teórica “la alta autoestima conlleva responsabilidad social” asevera que existe una relación de causa y efecto entre estos dos conceptos. Los conceptos abstractos no pueden ser observados de manera directa. Sin embargo, sí corresponden al fenómeno observable, indicado en el *nivel observable* de la figura 1.2. Observe, en la figura 1.3, que los constructos y las observaciones pueden ser enunciados al revés sin cambiar el significado.

Como se les quiera enunciar, la figura 1.2 sugiere que, a nivel observable, la gente que califica alto en la prueba de autoestima debería gustarse a sí misma, hablar acerca de sus éxitos, sonreír y vestir de manera elegante; los comportamientos opuestos (figura 1.3) serán observables entre la gente que califica bajo en la misma prueba. Además, a la gente con alta autoestima se la debería observar realizando comportamientos que sean evidencias obvias del concepto abstracto de la responsabilidad social. Debe obedecer las leyes, unirse a grupos políticos, reciclar y calificar alto en una prueba de responsabilidad social. La gente que califica bajo en autoestima debería realizar los comportamientos contrarios.

Teoría

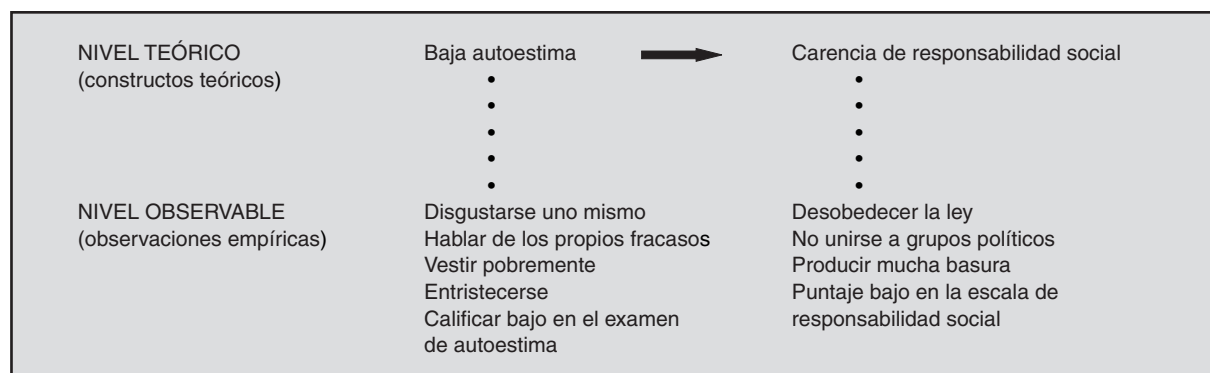
Una **teoría** es una herramienta conceptual para entender ciertos fenómenos específicos. Incluye conceptos (constructos teóricos) y declaraciones sobre cómo están relacionados (proposiciones teóricas).

Figura 1.2 Niveles de pensamiento en la teoría

Los conceptos de una teoría reciben el nombre de **constructos** teóricos. Un tipo de éstos que ya ha sido mencionado es un rasgo de la personalidad. Los rasgos con frecuencia son considerados como las unidades fundamentales de la personalidad. Ya que se considera que permanecen constantes y que determinan el comportamiento, se espera que la gente se comporte de manera consistente en distintos momentos y en diferentes situaciones. Ejemplo de ello son la timidez, la inteligencia, la constitución física, etcétera.

Los rasgos, como todos los constructos teóricos, no son por sí mismos directamente observables. Están, en cambio, relacionados a conductas observables mediante las **definiciones operacionales**, las cuales son los enunciados identificadores de qué fenómeno observable es la evidencia de un rasgo en particular. En las figuras 1.2 y 1.3, el rasgo de la autoestima está definido de manera operacional para corresponder a varios comportamientos observables: hablar acerca de éxitos (en lugar de fracasos), vestir en forma elegante (en lugar de pobremente) y puntuar alto en la prueba de autoestima (en lugar de bajo). Cada rasgo u otro constructo teórico pueden tener muchas definiciones operacionales diferentes. Ya que todas corresponden al mismo rasgo, esperaríamos que estas observaciones estuviesen correlacionadas positivamente la una con la otra.

Una teoría contiene muchas **proposiciones teóricas**, las cuales describen cómo están relacionados los constructos. Por ejemplo, en la figura 1.2, la proposición teórica es la hipótesis diagramada donde “la autoestima conlleva responsabilidad social”. Tanto la autoestima como

Figura 1.3 Niveles de pensamiento en la teoría: otro punto de vista

la responsabilidad social son los constructos teóricos, y como ambas son concepciones abstractas no pueden observarse de manera directa. Las proposiciones teóricas también son declaraciones abstractas y no son por sí mismas directamente observables (cf. Clark y Paivio, 1989).

Para probar la teoría, las predicciones acerca del fenómeno observable son derivadas de manera lógica de las proposiciones teóricas. Considere el ejemplo de una proposición teórica clásica en la psicología que establece: “la frustración lleva a la agresión”. Cuando esta proposición se establece en términos del fenómeno observable (por ejemplo, en términos de los constructos como operacionalmente definidos), tenemos una **hipótesis**, la cual puede probarse mediante la observación **empírica** (véase la figura 1.4).

La investigación que prueba la relación entre frustración y agresión será considerada en el capítulo 10, en el contexto de la proposición original de la hipótesis de la frustración de Dollard y Miller. La investigación examina si las hipótesis derivadas de la teoría son consistentes con las observaciones empíricas. ¿El mundo teórico abstracto predice de manera precisa lo que realmente pasa en el mundo real? Mientras más hipótesis derivadas de una teoría sean probadas y confirmadas por la investigación empírica, más seguridad tendremos en la teoría. Cuando las observaciones difieren de la predicción, la teoría no se confirma. Si esto ocurre con frecuencia, la teoría será revisada para hacerla más precisa, o incluso puede abandonarse.

Criterios de una buena teoría

Las teorías son de cierta manera tentativas. Los estudiantes principiantes de la ciencia aprenden esto cuando diferencian entre teorías y hechos, estos últimos más definitivos y menos discutibles que las teorías. (Tales estudiantes principiantes tienen la mala creencia de que, cuando es-

Figura 1.4 Hipótesis derivadas de una proposición teórica

CONSTRUCTOS TEÓRICOS:	Frustración Agresión
PROPOSICIÓN TEÓRICA:	La frustración lleva a la agresión.
DEFINICIONES OPERACIONALES:	
Frustración	Perder 75 centavos en una máquina expendedora de refrescos. Reprobar un examen. Perder el trabajo.
Agresión	Patear la máquina expendedora. Calificar al profesor como “malo”. Golpear a la esposa.
HIPÓTESIS:	
1.	Los sujetos que pierden 75 centavos en una máquina expendedora de refrescos (la cual es manipulada por el experimentador) patearán la máquina con más frecuencia que el grupo control, el cual no pierde su dinero.
2.	A los estudiantes que se les dijo que reprobaron el examen calificarán a su instructor más bajo que aquellos que aprobaron.
3.	Cuando el desempleo se eleve, el número de reportes de esposas golpeadas se incrementará.

tamos más seguros de nuestras teorías, éstas serán consideradas hechos. Este malentendido proviene de ignorar la diferencia entre el nivel teórico y el nivel de observaciones, que se presentó al principio de este capítulo.) Debido a que las teorías son abstractas, es de esperarse cierto grado de ambigüedad, en comparación con los detalles concretos que llegan como observaciones reales. No obstante, no todas las teorías son igualmente valiosas. ¿Cómo podemos decidir si vale la pena una teoría?

Por lo general, se aceptan varios criterios para evaluar las teorías científicas. Éstos son sugeridos por los filósofos de la ciencia y se utilizan por lo común para argumentar en favor o en contra de varias teorías de la psicología. Algunos psicólogos están en desacuerdo acerca de cómo aplicarlos (por ejemplo, McMullin, 1990; Meehl, 1990), y otros sostienen que las filosofías prevalecientes de la ciencia están demasiado restringidas a las suposiciones de las ciencias naturales y no se refieren a los temas psicológicos importantes tales como el libre albedrío (Rychlak, 1988), pero cuando menos los filósofos de la ciencia nos han dado algunas reglas fundamentales para el debate. Esto no quiere decir que los individuos siempre basen sus preferencias teóricas personales en estos criterios. Los especialistas de la psicología, por ejemplo, informan que prefieren las teorías que les ayudan a entenderse a sí mismos (Vyse, 1990). Puede ser que aplicar el criterio impersonal siguiente requiera de cierto esfuerzo, pero bien vale la pena. Estos criterios guían la psicología de un conocimiento intuitivo a una base científica más firme.

VERIFICABILIDAD

El criterio más importante es que la teoría debe ser **verificable**, esto es, que pueda ser probada a través de métodos empíricos. Si especificamos qué evidencia debería apoyar una teoría y qué evidencia la refutaría, entonces podemos probar la teoría de manera científica. Esto requiere, primero, que los constructos teóricos estén definidos con precisión, a fin de que sea claro lo que quiere decir el constructo. Considere el ejemplo frustración-agresión de la figura 1.4. ¿Es en realidad una agresión “el patear una máquina expendedora de refrescos”? ¿Es un ejemplo de agresión “calificar bajo a un maestro”? Los constructos vagamente definidos son de poca utilidad en la teoría científica. La teoría psicoanalítica ha sido objeto de críticas por tener muchos conceptos (por ejemplo, ego y libido) que no están definidos de manera clara. La teoría humanista es criticada de manera similar por los conceptos imprecisos tales como la autorrealización.

A continuación, las definiciones operacionales deben ser claras y sus mediciones confiables. Las definiciones operacionales pueden incluir pruebas escritas, juicios clínicos, puntajes interpersonales, observaciones del comportamiento y otras formas de realizar observaciones especificadas en forma adecuada.

Por último, la teoría debe pronosticar las relaciones entre estas mediciones de manera tan clara, en la forma de hipótesis, que se puedan realizar observaciones para apoyar o refutar el pronóstico. Siempre es posible encontrar evidencia que apoye a una teoría vagamente formulada. Este criterio requiere que también describamos la evidencia potencial que refutaría la teoría.

COMPRESIÓN

Manteniendo todas las demás cosas igual, una buena teoría se caracteriza por su **comprensión**. Esto es, que explique un amplio rango del comportamiento. Las teorías de la personalidad más tradicionales son amplias, las teorías comprensivas tratan de manejar muchos fenómenos: procesos del desarrollo en la niñez, adaptación o salud mental, autoimagen, interacciones sociales con otra gente, etc. Sin embargo, en su mayoría estas teorías son casi exclusivamente “psicológicas”. No son lo suficientemente amplias como para incluir las influencias fisiológicas, tales como aquellas sugeridas por los estudios fisiológicos de las emociones y de la fisiología del cerebro (por ejemplo, Davidson, Ekman, Saron, Senulis y Friesen, 1990; Ekman, Davidson y Friesen 1990; Tomarken, Davidson y Henriques, 1990). Pueden reconocer la existencia de una influencia biológica (tal como el temperamento), pero no suelen describirla con mucho detalle. Además, su conceptualización de las influencias culturales es con frecuencia escasa o vaga.

Manteniendo todo lo demás igual, las teorías que explican un rango más amplio de fenómenos son mejores teorías. En la práctica, sin embargo, si una teoría trata de explicar demasiado, sus conceptos tienden a volverse confusos y mal definidos, de manera que la teoría no puede probarse en forma adecuada. Aunque la comprensión es una característica deseable en una teoría, es menos importante que la verificabilidad empírica. En años recientes, conforme las teorías de la personalidad han sido sujetas a una creciente investigación sobre validez, se han vuelto menos comprensivas pero más precisas.

VALOR APLICADO

Una teoría que tiene un **valor aplicado**, al ofrecer estrategias prácticas para mejorar la vida humana, tiene una ventaja sobre las teorías que simplemente son satisfactorias de manera intelectual. Por ejemplo, las teorías de la personalidad pueden sugerir intervenciones terapéuticas; guías para el cuidado del niño; ayuda para seleccionar a los mejores empleados para un trabajo en particular; o aun predecir lo que ocurrirá en la política, con base en la personalidad del líder (Immelman, 1993). Como en muchos campos, la psicología de la personalidad tiene tanto intereses básicos como aplicados que no siempre están integrados. La **investigación aplicada** se efectúa para solucionar problemas prácticos. La **investigación básica** se realiza con el propósito de avanzar en la teoría y en el conocimiento científico.

Además de los tres criterios importantes, verificabilidad, comprensión y valor aplicado, son preferibles las teorías que son parsimoniosas y que tienen un valor heurístico. Una teoría *parsimoniosa* es aquella que no propone un número excesivo de constructos o proposiciones estrechas si un pequeño número de amplios constructos puede explicar el fenómeno en consideración. Hacerlo de esta manera permite que la teoría se complique de manera innecesaria. Sin embargo, los humanos somos criaturas complejas, de manera que una teoría con pocos constructos o proposiciones pudiera ser demasiado simplista para permitir una predicción detallada.

La capacidad de una teoría para sugerir nuevas ideas para teorizar e investigar más se llama *valor heurístico*. Otro término para valor heurístico es *fertilidad* (por ejemplo, Howard, 1985). El entendimiento científico no es estático. Los científicos construyen sobre el trabajo de científicos anteriores, moviéndose hacia un mejor entendimiento. Así como los artistas reemplazan los bosquejos con dibujos elaborados, las teorías son reemplazadas por otras nuevas mejoradas.

Relación entre la teoría y la investigación

La investigación y la construcción de la teoría de la personalidad, idealmente, van de la mano. Al nivel de la teoría se proponen constructos y proposiciones teóricas. Mediante un proceso de razonamiento deductivo, se derivan las hipótesis y, a través de la investigación, se prueban. El análisis de los datos es el eslabón entre los eventos observables y los conceptos teóricos, eslabón que se ha fortalecido mediante la disponibilidad de análisis sofisticados por computadora (I. B. Weiner, 1991). Los desarrollos teóricos con frecuencia requieren de nuevos instrumentos de medición que sean hechos a la medida para que se ajusten a las nuevas conceptualizaciones (cf. Fiske, 1973).

La teoría lleva a la investigación. Lo contrario también es cierto: la investigación lleva a la teoría (Gigerenzer, 1991). Las observaciones sin explicación llevan a los científicos a pensar de manera inductiva. Luego sugieren proposiciones y constructos teóricos nuevos o revisados. Con todo, la relación entre la teoría y la investigación es menos clara en la realidad que en el mundo ideal descrito en los libros de texto. Se ha sugerido que las teorías a veces obstruyen a la investigación (Greenberg, Solomon, Pyszczynski y Steinberg, 1988; Greenwald y Pratkanis, 1988; Greenwald, Pratkanis, Leippe y Baumgardner, 1986). La corriente de hechos acumulados de los estudios de investigación a veces puede ser más de lo que una teoría puede organizar. Aun así, es de ignorantes tanto descuidar una teoría (por ejemplo, Hogan y Nicholson, 1988;

Kagan, 1988; Kukla, 1989; Landy, 1986), como aceptarla sin probarla. Una teoría sin una adecuada investigación se estanca. La investigación sin una adecuada teoría vagará sin dirección.

MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PERSONALIDAD

A lo largo de su historia, la investigación de la personalidad ha empleado ciertos métodos de investigación favoritos: las escalas de personalidad y los cuestionarios, las técnicas proyectivas, los juicios de observadores y los métodos de laboratorio. Algunos métodos, utilizados en las primeras investigaciones, y luego abandonados durante décadas, están volviendo, entre ellos el enfoque biográfico (Craik, 1986). Aunque algunos investigadores desde luego prefieren ciertos métodos a otros, la personalidad puede ser estudiada a través de una variedad de métodos de investigación (Duke, 1986).

Medición de la personalidad

La medición de la personalidad implica definir de manera operacional constructos teóricos especificando cómo serán evaluados. La forma más común de medición es una prueba de auto-reporte de la personalidad, que realiza muchas preguntas, a menudo en un formato de opción múltiple, con una serie estandarizada de instrucciones. Una medición inadecuada puede comprometer seriamente la investigación; no obstante, muchas pruebas utilizadas en la investigación son mínimamente adecuadas en el mejor de los casos (West, 1986). Entonces, ¿qué asegura una buena medición? Algunas de las características se enuncian a continuación.

CONFIABILIDAD

La medición debe ser **confiable**, dar puntajes consistentes en todo momento. La confiabilidad se determina de diversas maneras. La *confiabilidad de una test-retest* se determina al evaluar a los mismos sujetos en dos ocasiones y calcular el grado de concordancia de los dos puntajes. ¿La misma gente que calificó alto en la primera ocasión también lo hizo en la segunda? Eso pasará si la prueba es confiable. ¿Pudiera ser, sin embargo, que simplemente recordaran la manera en que respondieron la primera vez (aun si estuvieran adivinando) y que ésa sea la razón de que no cambien los puntajes? El método de *confiabilidad de formas alternas* resuelve este problema al dar diferentes versiones del cuestionario en cada ocasión. Si se examina a los sujetos sólo una vez, el cálculo de los puntajes con base en las dos mitades del cuestionario puede estimar la confiabilidad. Por lo general, se hace una suma con todos los reactivos que tengan número non, y otra con todos los pares. Se calcula la correlación entre estos dos subpuntajes; esta correlación recibe el nombre de *confiabilidad por mitades*.

La falta de confiabilidad puede resultar de varios factores. Las pruebas cortas son por lo general menos confiables que las largas. Las pruebas que combinan reactivos no relacionados son menos confiables que aquellas compuestas de reactivos estrechamente relacionados o *reactivos homogéneos*. Otros factores que reducen la confiabilidad son los reactivos ambiguos de la prueba y los factores situacionales que influyen en las respuestas. Además, los cambios reales pueden ocurrir a través del tiempo en la característica que se está midiendo, aunque quizás en este último caso sería mejor hablar de cambio de la personalidad en lugar de una medición no confiable. En general, mientras más largo sea el tiempo que pasa entre la administración de las dos pruebas, más baja será la confiabilidad de la prueba (Schuerger, Zarrella y Hotz, 1989).

VALIDEZ

Alguien podría aseverar que puede evaluar la inteligencia de otro mediante la medición de la circunferencia de su cabeza, o la moral mediante la búsqueda, en lugares específicos, de golpes en su cráneo, como alguna vez hicieron los frenólogos. Sin lugar a dudas, exceptuando ca-

sos inusuales, éstas serían mediciones muy confiables. Sin embargo, no las aceptaríamos, ya que, aunque pudieran ser confiables, no serían válidas.

La *validez* está presente si una prueba mide lo que dice medir. Mientras que la confiabilidad puede evaluarse con toda claridad, determinar la validez requiere de la cuidadosa especificación del constructo teórico. La *validez predictiva* se establece cuando una prueba predice un comportamiento que el investigador acepta como un criterio para medir el constructo (por ejemplo, si una prueba de asertividad predice el número de veces que una persona inicia una conversación). En el método de grupos conocidos, una prueba se aplica a diferentes grupos de gente que se sabe difieren en lo que la prueba mide. Por ejemplo, una prueba del bienestar mental debe producir puntajes más altos entre estudiantes universitarios que entre pacientes psiquiátricos (Hattie y Cooksey, 1984). Los empresarios utilizan una variedad de pruebas cuando están decidiendo qué candidato contratar para un puesto, y los investigadores han estudiado estas pruebas para determinar cuál tiene la mejor validez como pronosticador de una selección efectiva del empleado. Han encontrado que las pruebas mejoran la selección, sobre el simple uso de entrevistas, como muchos empresarios lo han hecho (Schmidt y Hunter, 1998). Por el otro lado, la validez de la prueba puede reducirse por diversos factores, incluyendo la distorsión intencional de las respuestas por parte de los examinados (Furnham, 1990b), la comprensión inadecuada de los reactivos de la prueba y su carencia de conocimientos o de introspección acerca del material sobre el cual se examina.

La validez predictiva se enfoca principalmente en la validez de una prueba en particular. Pero, ¿qué hay acerca de la validez del constructo teórico? Esta pregunta va más allá de la medición. Si un constructo teórico es válido, será posible definirlo de manera operacional en una variedad de formas y esperaríamos que estuviesen correlacionadas estas mediciones. Aún más, las relaciones del constructo con otras variables, que la teoría ha permitido predecir, deberían ser similares sin importar el tipo particular de medición que se utilice. Considere este ejemplo imaginario: si un investigador encuentra que una nueva forma de terapia reduce la ansiedad de los pacientes cuando se mide mediante un autorreporte, pero que se incrementa cuando se emplea una observación conductual, nosotros dudaríamos de la validez del constructo de la ansiedad. Quizá una o ambas mediciones sean defectuosas. Quizá la ansiedad no es la combinación unificada del comportamiento y la experiencia que pensábamos. Hasta que exista una evidencia que indique que dos mediciones son comparables, es mejor limitar nuestras aseveraciones de validez de cada medición por separado, o emplear la adecuada frase de Jerome Kagan, “la validez es local” (1990, p. 294). Sin embargo, si diversos estudios de investigación emplean una variedad de mediciones que presentan líneas convergentes de evidencia sobre la utilidad de un constructo teórico, entonces podemos, sin temor, sostener que se ha establecido la **validez del constructo** (Cronbach y Meehl, 1955).

TÉCNICAS DE MEDICIÓN

Diversas técnicas de medición se han empleado en la investigación de la personalidad. Por lo general, se les pregunta a los sujetos algunos tipos de enunciados verbales para que sean analizados. La investigación de la personalidad depende sobremedida de los reportes verbales, pero este método tiene limitaciones que frecuentemente no se toman en cuenta (Ericsson y Simon, 1980, 1993).

Las *mediciones directas de autorreporte* piden a los sujetos que respondan a preguntas específicas, por lo general en el formato de opción múltiple. Pueden ser cuestionarios (los cuales miden un rasgo o constructo) o inventarios (los cuales miden diversos rasgos o constructos, por ejemplo, el inventario de la personalidad de California y el inventario multifásico de la personalidad de Minnesota). Las mediciones de autorreporte son fáciles de administrar y a menudo confiables, pero tienen sus desventajas. Los sujetos pueden no tener el suficiente conocimiento para proporcionar una información precisa. De manera intencional pueden dar respuestas falsas o pueden estar influidos por grupos de respuestas, tales como la tendencia a estar de acuerdo con los reactivos sin que importe el contenido (Vane y Guarnaccia, 1989; P. White, 1980).

De manera alternativa, la personalidad puede medirse a través de métodos *indirectos*. Cuando la gente habla o escribe sin tener que escoger una respuesta de opción múltiple, las fuentes de distorsión se reducen. Las *preguntas con respuesta libre* (por ejemplo, “hábleme acerca de sus experiencias en la universidad”) u otros materiales (diarios, cartas, etc.) pueden proporcionar información con el fin de que los investigadores la interpreten (C. P. Smith, 1992). Las *pruebas proyectivas* presentan a los sujetos estímulos ambiguos (tales como manchas de tinta o fotos) a los cuales deben responder. El método indirecto puede evitar algunos de los inconvenientes de los informes verbales. (Por ejemplo, ¿qué clase de historia imaginaria inventaría usted acerca de las manchas de tinta para mostrarse bien adaptado? ¡Es difícil de decir!) El método indirecto puede revelar material que la persona desconoce y, por tanto, evita una decepción intencional y las limitaciones de la experiencia consciente. Las pruebas proyectivas incluyen la famosa prueba de las manchas de tinta de Rorschach y la de apercepción temática (TAT, por sus siglas en inglés), que pide a los sujetos crear historias con base en fotografías.

Las *mediciones conductuales* se incluyen a veces en la investigación de la personalidad. Este tipo de medición ayuda a desarrollar una comprensión de la personalidad en el contexto de su mundo real. Los observadores pueden estudiar a la gente en la vida real o en un laboratorio, o se les puede pedir a los sujetos que proporcionen información acerca de sus experiencias en la vida real (por ejemplo, Keisling, Gynther, Greene y Owen, 1993). Tales autorreportes, sin embargo, no siempre son precisos (Sanitioso, Kunda y Fong, 1990; Strauman, 1990).

Los puntajes de las pruebas son información importante en la investigación de la personalidad, pero pueden ser engañosos. La aplicación de pruebas puede desviarse debido al contenido, a las situaciones interpersonales durante la prueba, y a diferencias entre las poblaciones, lo cual da lugar a puntajes que no significan lo que podrían indicar en otras condiciones (Cole, 1981). Es un error generalizar a las poblaciones (por ejemplo, otras razas, edades o grupos socioeconómicos) sin la evidencia de que la prueba es válida para ellas. El no reconocer esto puede llevar a prejuicios raciales y étnicos en las pruebas psicológicas (Schmidt y Hunter, 1974).

Estudios correlacionales

Gran parte de la investigación de la personalidad es correlacional. La **investigación correlacional**, la cual mide dos o más variables para estudiar cómo se relacionan, es vital para mejorar las descripciones de la personalidad. Si un constructo teórico se mide de dos o más formas, estas mediciones deberán estar correlacionadas. Las proposiciones teóricas que describen las causas y los efectos pueden probarse al correlacionar la causa (operacionalmente definida) con el efecto (también operacionalmente definido).

El *análisis factorial* es una técnica estadística que examina de manera sistemática las relaciones entre las medidas. Es de gran ayuda para determinar si hay una o varias dimensiones fundamentales en un cuestionario de varios reactivos. (El análisis factorial se describe con mayor detalle en el capítulo 8.)

Una debilidad de la investigación correlacional, sin embargo, es que no proporciona una fuerte evidencia de la causa. Los resultados siempre pueden dar interpretaciones causales alternativas. Dos observaciones pueden estar correlacionadas debido a que una es causa de la otra (cualquiera puede ser la causa) o debido a que ambas son causadas por una tercera variable. Por ejemplo, suponga que un estudio de investigación correlacional encuentra que dos variables están asociadas en un estudio de niños de primaria: el número de horas que ven televisión (variable A) y la agresividad de los niños, determinada por la observación del comportamiento en el patio de juegos (variable B). ¿Qué podemos concluir con base en esta investigación correlacional? Primero, es posible que A cause B; esto es, mirar televisión incrementa el comportamiento agresivo del niño. Segundo, es posible que B cause A: los amigos pudieran rechazar al niño agresivo después de clase y, al no tener con quién jugar, entonces ven televisión. Tercero, es posible que otra variable, C, cause tanto A como B, lo que lleva a una correlación sin que una cause la otra. ¿Cuál podría ser esta tercera variable? Quizá tener padres irresponsables es la

causa de que los niños vean más televisión (ya que no son alentados a realizar otras actividades que requerirían la presencia de los padres) y también que les obligue a ser agresivos en el patio de juegos (puesto que no se les enseñan más habilidades sociales). El punto es que la investigación correlacional es siempre ambigua acerca de las causas que provocan las asociaciones observadas. Con tal estudio no es claro que la agresividad pudiera reducirse con limitar la televisión, incrementando la atención de los padres, o mediante el cambio de cualquier otra causa potencial que pudiera contar para la relación. Las ambigüedades causales pueden resolverse a través de otra estrategia de investigación: la experimentación.

Experimentación

En la **verdadera investigación experimental**, las relaciones hipotéticas de causa-efecto se ponen a prueba directa. Una **variable independiente**, de la cual el investigador sospecha es la causa, es manipulada por él. Un **grupo experimental** es el que se expone a la variable independiente, mientras que un **grupo control** no. Luego se comparan estos dos grupos para ver si tienen puntajes diferentes en la **variable dependiente**, la cual es el efecto hipotético.

En el ejemplo anterior, se podría realizar un experimento para probar si el ver mucha televisión causa un incremento en el comportamiento agresivo. Un grupo experimental sería asignado a la tarea de ver mucha televisión. Un grupo control vería muy poca televisión. Luego, se observaría su comportamiento agresivo en el patio de juegos. Si ver televisión (la variable independiente) es la causa, existirán diferencias en el nivel de agresión (la variable dependiente) entre los dos grupos. Si alguna otra **variable** es la causa, entonces la agresión no diferirá entre los dos grupos.

Lógicamente, es más fácil imaginar las situaciones como variables independientes en un experimento que en la personalidad. Es muy sencillo manipular el ver televisión. En contraste, ¿cómo podríamos manipular la agresividad, un rasgo de personalidad, si creemos que el rasgo de la agresividad es la causa del comportamiento agresivo? Si la personalidad es una característica de la gente, ¿cómo puede el experimentador manipularla? Una estrategia es cambiar la personalidad de un grupo experimental a través de alguna clase de manipulación situacional o programa de terapia. Mischel y Bandura (cuyas teorías se presentan en el capítulo 11) han efectuado mucha investigación experimental en la que las situaciones o intervenciones de entrenamiento se manipulan para cambiar aspectos de la personalidad y luego se observan los efectos en el comportamiento. De igual manera, un programa de investigación de McClelland y Winter (1969) cambió el rasgo de los hombres de negocios de “necesidad de logro” a través de un programa de entrenamiento, encontrándose que esta modificación trajo consigo cambios a sus actividades en los negocios. Las técnicas experimentales han sido empleadas ocasionalmente por investigadores psicoanalíticamente orientados al psicoanálisis, quienes han hecho surgir experimentalmente material inconsciente para investigar la psicodinamia (por ejemplo, Shulman y Ferguson, 1988; Silverman, 1976, 1983). Sin embargo, la investigación experimental en la personalidad se lleva a cabo con menos frecuencia que la correlacional, en la cual la personalidad se mide en lugar de manipularla.

La investigación experimental también ha combinado una variable situacional manipulada con una variable de la personalidad ya medida, una forma híbrida de la investigación experimental de la personalidad (West, 1986). Tal diseño permite controles estrechos de las variables manipuladas, las cuales pueden interpretarse como causas. Aunque las variables de la personalidad ya medidas deben aún ser interpretadas con toda la cautela de un estudio correlacional; esto es, no necesariamente son las causas de las variables dependientes con las cuales se les asocia.

Los constructos derivados de la investigación experimental no son necesariamente intercambiables con aquellos derivados de la investigación correlacional (Brogden, 1972; West, 1986). Por ejemplo, generalmente una persona ansiosa (con un *rasgo* de ansiedad) puede no ser comparable con una persona calmada que temporalmente sufre de ansiedad debido a una crisis

(con un *estado* temporal de ansiedad). Aunque no puede tomarse por hecho, en ocasiones puede demostrarse la convergencia entre la investigación correlacional y la experimental (Feldman y Hass, 1970; Mischel, 1984a).

La investigación experimental no siempre involucra a los grupos de gente. Existen diseños de investigación experimental que pueden emplearse con sujetos individuales (Dukes, 1965; Hersen y Barlow, 1976; Kratochwill, 1978). Otros enfoques, estudios de caso y psicobiografías, investigan a los individuos sin los controles estrictos de la investigación experimental.

Estudio de los individuos: estudios de caso y psicobiografía

Cuando los investigadores estudian a individuos en lugar de los grupos, con frecuencia describen sus observaciones en formas que nos recuerden a la gente cuando cuenta las historias de su vida. Estas narraciones a menudo son ricas en detalles e imaginación, además de que pueden llevar a introspecciones emocionales en formas en que la información estadística no puede. Un **estudio de caso** es una investigación exhaustiva de un solo individuo. Por ejemplo, un clínico pudiera describir a un cliente individual, o un psicólogo educativo pudiera describir a un determinado niño. Cuando el enfoque es sobre consideraciones teóricas, los estudios de caso reciben el nombre de **psicobiografía**. En la psicobiografía, el investigador trabaja por lo regular con información de archivos, como cartas, libros y entrevistas, en lugar de interactuar directamente con la persona que está siendo descrita.

El análisis de los individuos en ocasiones es iniciado por consideraciones prácticas y aun políticas. Por ejemplo, en 1943 funcionarios del gobierno estadounidense pidieron un análisis psicológico de Adolfo Hitler (Runyan, 1982c), análisis que después fue publicado (Langer, 1972). A principios de la década de los sesenta, una petición similar se hizo del líder soviético Nikita Khrushchev (Mack, 1971). Cuando muere una persona y se sospecha de un suicidio, se realiza una “autopsia psicológica” para ayudar a determinar si el caso en realidad fue un suicidio y, en caso afirmativo, determinar el porqué (Brent, 1989; Kewman y Tate, 1998; Otto y otros, 1993).

Los estudios psicobiográficos no necesitan estar limitados a una sola persona. Éstos pueden investigar a varios individuos que representan un grupo en particular, tales como las mujeres (H. M. Buss, 1990) u homosexuales (G. Sullivan, 1990). El énfasis está todavía en la personalidad individual, a excepción de que varios de los miembros del grupo se consideren similares. En contraste, la *psicohistoria* busca más allá de los individuos, va al escenario más amplio de la historia del mundo. Muchas de las teorías que estudiaremos, en especial las psicoanalíticas (Freud, Jung y Adler), ofrecen el discernimiento sobre la historia y la biografía (Goldwert, 1991).

Los estudios de los individuos que utilizan métodos no experimentales carecen tanto de las ventajas estadísticas de los grandes estudios correlacionales como de las ventajas originadas del control de las variables independientes del método experimental. Sin esos controles, es posible obtener muchas interpretaciones con el mismo material (Runyan, 1981), lo cual hace elusiva la elaboración de análisis definitivos. Los errores metodológicos han llevado a una desconfianza considerable de las psicobiografías y de las historias de caso (Runyan, 1982a, 1982c; D. E. Stannard, 1980). Sin embargo, si se hacen con un mayor cuidado, los estudios de caso pueden tener un valor científico (Edelson, 1985). De hecho, en el campo de la personalidad, los estudios de caso son invaluable si queremos estar seguros de que nuestros conceptos teóricos en verdad nos ayudan a entender a los individuos. Los principios para la investigación de estudios de caso, sin embargo, son diferentes de aquellos de mayor uso en el estudio de grupos (Edwards, 1998).

William McKinley Runyan define a la psicobiografía como “el uso explícito de la psicología formal o sistemática en la biografía” (1982c, p. 233). Aunque se pueden utilizar varias teorías, gran parte de la psicobiografía en el pasado se ha basado en la teoría psicoanalítica. El fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud (1910/1957), escribió la primera psicobiografía: un estudio de Leonardo da Vinci. Irónicamente, este estudio ha sido criticado por no seguir los estándares de la psicobiografía que Freud estableció en el mismo trabajo (Elms, 1988a). El psi-

coanálisis advierte que los factores subjetivos (transferencia) pueden ser una fuente de error en la psicobiografía (Schepeler, 1990). La teoría psicoanalítica ha sido la teoría predominante que guía los análisis psicobiográficos desde el esfuerzo inicial de Freud (por ejemplo, Baron y Pletsch, 1985; Ciardiello, 1985; E. H. Erikson, 1958b; Freud y Bullitt, 1966), aunque tiene algunas fallas como modelo guía. Una sola cosa, la evidencia acerca de la experiencia en la niñez, la cual es muy importante en las formulaciones psicoanalíticas, con frecuencia es pobre (Runyan, 1982c). La teoría a menudo lleva a poner énfasis con exageración en un periodo en particular, la “falacia del periodo crítico”, o en eventos específicos de la vida, “eventismo” (Mack, 1971). La teoría tampoco presta atención a los factores históricos y culturales que influyen en la personalidad (L. Stone, 1981).

En décadas recientes, el interés por la psicobiografía ha resurgido (Runyan, 1982b, 1987, 1988b, 1988c), con una consideración más cuidadosa de los temas metodológicos y un mayor uso de las alternativas a los enfoques psicoanalíticos (DeWaele y Harrei, 1979; Elms, 1988b; McAdams, 1988; Munter, 1975b; Runyan, 1988a, 1988b, 1990). Por ejemplo, la teoría de Raymond Cattell se ha utilizado para analizar a Martín Lutero y a otros líderes reformadores (Wright, 1985), y la teoría de Henry Murray ha sido aplicada al estudio psicobiográfico de Richard Nixon (Winter y Carlson, 1988).

Los investigadores que han empleado los materiales existentes (documentos personales, diarios, cartas y registros de sueños) desarrollaron nuevas maneras para analizarlos sistemáticamente (Gruber, 1989; Stewart, Franz y Layton, 1988). Rae Carlson (1981, 1988) está en favor del uso de la teoría del material escrito de Silvan Tomkin, la escritura como una alternativa sofisticada a la psicobiografía psicoanalítica (cf. Abelson, 1981). A diferencia de la teoría psicoanalítica, la teoría del material escrito no necesita remontarse desde la vida adulta hasta la experiencia infantil. Se enfoca en el afecto y en la cognición; por lo tanto, se conecta con algunos de los principales temas de la investigación psicológica actual. Otros investigadores han utilizado métodos similares (por ejemplo, I. E. Alexander, 1988, 1990; McAdams, 1990; Ochberg, 1988). Los avances en la tecnología de las computadoras han hecho posible la disposición de nuevos métodos para analizar los materiales verbales, pero las interpretaciones de los críticos humanos todavía son esenciales en estos esquemas narrativos, en formas inigualadas por los cuestionarios de opción múltiple. Esto hace tal investigación extremadamente laboriosa.

La psicobiografía es muy útil en el estado del “esclarecimiento... de la teoría”, más que en el estado anterior del desarrollo de ésta o en el estado posterior de probarla (Carlson, 1988, p. 106). Fuerza a los investigadores a clarificar los constructos y las proposiciones teóricas al considerar cómo se aplican en un momento en particular (por ejemplo, Howe, 1982), y puede impulsar revisiones de las hipótesis cuando no se confirman las predicciones sobre un individuo (Elms, 1988b). Además, un individuo en particular se puede entender sólo al tomar en consideración las influencias situacionales y culturales que afectan su vida. Aunque la psicobiografía es una técnica idiográfica, puede contribuir a incrementar el conocimiento. Puede dirigir su atención a las influencias ignoradas por la investigación nomotética que pueden no ser consideradas suficiente en la teoría existente (cf. Lomranz, 1986).

TEORÍAS NO CIENTÍFICAS (IMPLÍCITAS) DE LA PERSONALIDAD

El hacer distinciones entre los individuos es la segunda naturaleza de la gente en su vida cotidiana (cf. Lupfer, Clark y Hutcherson, 1990). Las creencias cotidianas no científicas acerca de la personalidad en ocasiones reciben el nombre de teorías implícitas de la personalidad. Asumimos que ciertos fenómenos que vemos son acompañados por otras características de la personalidad, aun cuando no tengamos oportunidad de observarlos. Por ejemplo, se asume que la gente atractiva es cálida y digna de confianza. Las teorías implícitas son especialmente importantes cuando juzgamos a gente que no conocemos (Vonk y Heiser, 1991). Muchos estudiantes

universitarios basan sus decisiones sexuales sobre teorías implícitas de la personalidad, al creer que pueden evaluar el estado VIH por la apariencia y otros factores irrelevantes. Esta evaluación errónea lleva a un comportamiento sexual de alto riesgo (Williams y otros, 1992).

El concepto de la teoría implícita de la personalidad implica que nosotros, estudiantes y maestros por igual, llevamos preconcepciones al estudio formal de la personalidad. Estas creencias pueden prejuiciarnos en favor de las teorías que se compaginan con nuestras propias teorías implícitas. Algunas personas creen que la inteligencia, la moral u otros aspectos de la personalidad son fijos y no cambian; otros creen que tales características en realidad cambian (Dweck, Hong y Chiu, 1993). Quienes creen que tales rasgos son fijos (llamados “teóricos de la *entidad*”) predican el comportamiento de la gente a partir de esos rasgos y esperan que una persona que ha dado una mala impresión continúe haciéndolo. En contraste, los que creen que los atributos personales cambian (llamados “teóricos *incrementales*”) se resisten más a predecir el comportamiento futuro con sólo la información de los rasgos y están más dispuestos a creer que la gente puede mejorar (Chiu, Hong y Dweck, 1997; Erdley y Dweck, 1993). En este libro, algunas teorías son más consistentes con los teóricos implícitos de la entidad, especialmente con aquellos de la perspectiva de los rasgos. En contraste, las perspectivas del aprendizaje y del aprendizaje social cognoscitivo encajan más de cerca con las teorías implícitas incrementales. Kalliopuska (1985) informa que las teorías implícitas de la personalidad de los estudiantes se equiparan más estrechamente con aquellas de algunos teóricos (Murray, Allport, Erikson, Freud y Kelly) que con las de otros. Los teóricos mismos probablemente desarrollarán las teorías que formalicen sus propias preconcepciones.

Las teorías implícitas de la personalidad no son necesariamente incorrectas. Algunos investigadores creen que con frecuencia corresponden a las teorías formales que han sido derivadas de la investigación extensiva (Sneed, McCrae y Funder, 1998). Sin embargo, no existe ninguna garantía de su precisión. Los estudios de investigación bien planeados son necesarios para probar, y a veces corregir, muchos errores que emanan de las teorías implícitas.

¿UNA O MUCHAS TEORÍAS? ECLECTICISMO Y EL FUTURO DE LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

Muchos de los psicólogos de la personalidad prefieren un enfoque **eclectico**, uno que combine los conocimientos de muchas teorías diferentes. La investigación empírica no valida una perspectiva teórica de manera tan convincente que las otras se vuelvan obsoletas. En el lenguaje de Thomas Kuhn (1970), no existe un solo **paradigma** que sirva como un modelo teórico que sea aceptado por todo el campo de la personalidad. Existen, en su lugar, paradigmas que compiten, incluyendo el psicoanálisis, la teoría del aprendizaje, los enfoques de rasgos y la psicología humanista. Algunos intentos se han hecho para integrar las teorías (por ejemplo, Messer, 1986; Messer y Winokur, 1980). En su mayor parte, sin embargo, las teorías simplemente coexisten, cada una desarrollando su propia literatura teórica y de investigación. ¿Por qué?

Primero, algo de esta fragmentación se debe a las grandes divisiones de la psicología entre lo que tradicionalmente se ha llamado “las dos disciplinas” (Cronbach, 1957, 1975) o “las dos culturas” (Kimble, 1984) de la psicología. Un lado pone énfasis en la experimentación y los estudios de grupos de gente. El otro está más interesado en los individuos y no le importa comprometer el rigor experimental para enfocarse en los aspectos de la persona que no pueden ser estudiados en forma experimental. Gregory Kimble (1984), de manera indudable, habló por muchos psicólogos cuando expresó su pesimismo acerca de las oportunidades de lograr una integración de las dos orientaciones (véase la tabla 1.3).

Segundo, las teorías pueden tener diferentes áreas de utilidad. Por ejemplo, una teoría puede ser muy útil para entender la experiencia subjetiva de la vida de la gente, otra para predecir cómo se comportará la gente en una situación dada. Algunas teorías nos ayudan a entender la

Tabla 1.3 Análisis de Kimble de la psicología “científica” vs. la “humanística”

	<i>Cultura científica</i>	<i>Cultura humanística</i>
Marco de la investigación	Laboratorio	Estudio de campo y estudio de caso
Generalidad de las leyes	Nomotética	Idiográficas
Nivel de análisis	Elementalismo	Holismo
Valores eruditos	Científicos	Humanísticas
Fuente de conocimiento	Observación	Intuición

Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39, 833-839. Derechos Reservados © 1984 por la American Psychological Association. Adaptado con permiso.

mente enferma o a los individuos perturbados por un agobiante estrés; otras son útiles para entender las culminaciones creativas de aquellos que no sufren de perturbaciones. Algunas teorías pueden aplicarse sólo al género masculino o a quienes tienen la suficiente comida como para preocuparse de temas menos mundanos que la simple supervivencia.

Además de las diferentes áreas de aplicación, las teorías se especializan en las diferentes influencias sobre la personalidad. Algunas se enfocan en la experiencia temprana; otras, en el impacto del pensamiento; otras, en las influencias biológicas; etc. Ya que diversos procesos psicológicos influyen en la personalidad individual, y ya que las influencias varían desde lo biológico a lo social, el campo de la personalidad probablemente sea siempre más extenso que cualquier teoría por sí sola. Al mantener varias teorías, tenemos las herramientas para entender más fenómenos que lo que cualquier teoría por sí sola pudiera abarcar. Sin embargo, el eclecticismo no es muy satisfactorio como etapa final de la teoría de la personalidad. Algunos sostienen que está emergiendo un nuevo paradigma, con base en las perspectivas cognoscitivas (por ejemplo, Mischel, 1977b); que toma más en cuenta el sentido de la acción humana (Rychlak, 1984b, 1986); y está menos unido al modelo de la ciencia neutral, de valor cero (Howard, 1985; Howard y Conway, 1986; Sampson, 1981; R. W. Sperry, 1988). Otros anticipan que los avances en la neurociencia empujarán las fronteras de la teoría de la personalidad de sus suposiciones demasiado humanas hacia un fundamento más biológico. Otros más están interesados en las implicaciones culturales de la teoría de la personalidad, la cual esperan que reconozca más el impacto de los eventos situacionales y socioculturales sobre la personalidad y explore de manera más completa la diversidad de la experiencia humana, incluyendo las perspectivas de las mujeres y las minorías (Enns, 1989; Franz y White, 1985; Helson y Picano, 1990; Lerman, 1986b; Lott, 1985; Lykes, 1985; Naffin, 1985; Torrey, 1987; Veroff, 1983; Winbush, 1977). En todo esto, uno se pregunta si las teorías de la personalidad permanecerán siempre tan diversas como hasta ahora, o de alguna manera algún día emergerá una teoría unificada, con múltiples niveles y aplicaciones.

Para asegurarse, sería fácil perderse en tales debates, pero el problema en cuestión de nuestra disciplina nos trae siempre de regreso a la gente. Las teorías de la personalidad pasadas y actuales tanto ayudan como obstruyen el progreso hacia nuevas teorías que expliquen a la gente. Nos ayudan al grado de que proporcionan conceptos útiles y heurísticos. Nos obstaculizan al grado de que las preconcepciones teóricas, como las teorías implícitas de la personalidad, nos ciegan hacia nuevas direcciones. ¿Cómo podemos salir de tales obstáculos? Una sugerencia es tomar el consejo del político británico Benjamín Disraeli:

Leer... biografías, porque eso es la vida sin teoría. (*Contarini Fleming*, pt. i, capítulo 23.)

RESUMEN

La *personalidad* se define como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia. Los psicólogos en el campo de estudio de la personalidad estudian a los individuos. Ellos buscan entender cómo las leyes generales de la personalidad se aplican a los individuos y desarrollar sus propios conceptos para entender a los individuos. Tres áreas están dirigidas por la teoría de la personalidad: *descripción*, *dinámica* y *desarrollo*. La personalidad ha sido descrita en términos de amplios tipos o de *rasgos* más numerosos y estrechos. Mediante las técnicas estadísticas, los rasgos pueden combinarse con los *factores* de la personalidad. La personalidad por lo regular se describe mediante la comparación de la gente, el *método nomotético*. En contraste, los estudios de un solo individuo utilizan el *método idiográfico*. Algunos investigadores han cuestionado la suposición de la *consistencia* de la personalidad, sugiriendo que los rasgos de la personalidad, concebidos como características estables de los individuos, pueden no ser la mejor manera de describir la personalidad. La *dinámica* de la personalidad se refiere al aspecto motivacional de la personalidad. Algunos teóricos ponen énfasis en las motivaciones comunes, las cuales influyen en toda la gente, mientras que otros se enfocan en las diferencias individuales de la dinámica de la personalidad. La dinámica de la personalidad permite la *adaptación* al mundo y puede ser estudiada en términos del ajuste o de la salud mental. Múltiples influencias afectan la dinámica de la personalidad. El *desarrollo* de la personalidad en la niñez y en la adultez también es descrito mediante diversas teorías, reconociendo las influencias biológicas y sociales en el desarrollo.

El enfoque científico sobre la personalidad supone un *determinismo* y hace observaciones sistemáticas para probar y revisar las teorías. Las *constructos* teóricos y las *proposiciones* se prueban a través de definiciones operacionales e hipótesis. Las teorías pueden ser evaluadas según el criterio de *verificabilidad*, *comprensión* y *valor aplicado*. La teoría y la investigación se influyen mutuamente. La medición de la personalidad debe ser *confiable* y *válida*. Diversas técnicas se emplean, incluyendo las mediciones de autorreporte, medidas proyectivas, medidas de experiencias de la vida y medidas conductuales. Las técnicas de investigación incluyen la investigación *correlacional*, en la cual se examinan las asociaciones entre varias medidas, y la investigación *experimental*, en la cual las relaciones de causa-efecto se prueban mediante la manipulación de la variable *independiente* para evaluar su efecto sobre una variable *dependiente*. Además, los *estudios de caso* y la *psicobiografía* estudian a un individuo de manera exhaustiva. La psicobiografía, en que la teoría se utiliza sistemáticamente para entender a un individuo, puede ofrecer sugerencias para el desarrollo de la teoría.

La gente tiene *teorías implícitas* informales sobre la personalidad; con ellas trata de entender a los demás. Los psicólogos de la personalidad utilizan muchos *paradigmas* para entender la personalidad. Muchos adoptan un enfoque *ecléctico*, mientras que otros buscan integrar las teorías en competencia.

Reflexión sobre la teoría de la personalidad

1. Observe nuevamente los refranes literarios al inicio del capítulo. Discútalos en términos del interés de la teoría de la personalidad. Por ejemplo, ¿se relacionan con la descripción, la dinámica o el desarrollo? ¿Pueden ser verificados? ¿Puede pensar en algún refrán acerca de la personalidad además de los del capítulo?
2. ¿Qué tan importante piensa que es para la teoría de la personalidad ser evaluada de acuerdo a los criterios científicos? ¿Es demasiado limitante el método científico?
3. ¿Qué ideas implícitas acerca de la personalidad, además de las mencionadas en el texto, podrían producir un prejuicio cuando pensamos en la personalidad?
4. Estudie las tablas anteriores para los siguientes capítulos. ¿Cuáles de estas teorías le agradan más? ¿Por qué?

Preguntas de estudio

1. Defina personalidad.
2. Enumere y explique tres temas que estudia la teoría de la personalidad.
3. Contraste los tipos, rasgos y factores como unidades de descripción en la personalidad.
4. Explique la diferencia entre los enfoques idiográfico y nomotético.
5. Explique por qué la consistencia de la personalidad es importante para la teoría de la personalidad.
6. Explique lo que se quiere decir con dinámica de la personalidad.
7. Explique el término *adaptación*.
8. Describa cómo los procesos cognoscitivos y la cultura están relacionados con la dinámica de la personalidad.
9. ¿Cuáles son algunas influencias importantes en el desarrollo de la personalidad?
10. Explique qué se quiere decir con temperamento.
11. Describa el enfoque científico en la personalidad. Incluya en su respuesta los constructos teóricos, proposiciones, definiciones operacionales e hipótesis.
12. Enumere y explique los criterios de una buena teoría.
13. Discuta la relación entre la teoría y la investigación.
14. Describa algunas maneras de cómo puede medirse la personalidad.
15. Explique la confiabilidad y la validez de la medición.
16. Explique la diferencia entre los estudios correlacionales y los experimentales.
17. ¿Qué es la psicobiografía? Discuta los puntos fuertes y los débiles de este enfoque para entender la personalidad.
18. ¿Qué es una teoría implícita de la personalidad? ¿Qué tan diferente es de la teoría formal de la personalidad?
19. ¿Qué es eclecticismo? ¿Por qué alguien preferiría tener más de una teoría?

Glosario

adaptación enfrentarse con el mundo externo

comprensión la capacidad de una teoría para explicar una amplia variedad de observaciones

confiable repetible, como cuando una medición se repite en otro momento o por otro observador, con resultados similares

consistencia repetible y predecible (como se asume que tradicionalmente es la personalidad)

constructo un concepto utilizado en una teoría

definición operacional procedimiento para medir un constructo teórico

desarrollo formación o cambio (de la personalidad) con el tiempo

descripción tarea teórica para identificar las unidades de la personalidad, con énfasis particular en las diferencias entre la gente

determinismo la suposición de que los fenómenos tienen causas que pueden ser descubiertas mediante la investigación empírica

diferencias individuales cualidades que hacen que una persona sea diferente de otra

dinámica el aspecto motivacional de la personalidad

eclectico combinación de ideas de varias teorías

empírico basado en observaciones científicas

estudio de caso una investigación exhaustiva de un solo individuo

factor una dimensión cuantitativa, estadísticamente derivada de la personalidad, que es más amplia que la mayoría de los rasgos

grupo control en un experimento es el que no se expone al tratamiento experimental

grupo experimental en un experimento, el grupo experimental es el que se expone al tratamiento experimental

hipótesis una predicción que se probará mediante la investigación

idiográfico enfoque en un solo individuo

investigación aplicada la desarrollada para uso práctico

investigación básica la que se orienta a desarrollar la teoría

investigación correlacional método de investigación que examina las relaciones entre las mediciones

investigación experimental verdadera estrategia de investigación que manipula una causa para determinar su efecto

mediciones cuantitativas mediciones que permiten la expresión de varias cantidades de algo, tal como un rasgo

método científico el método de conocer con base en la observación sistemática

nomotética involucrar comparaciones con otros individuos; investigación basada en grupos de personas

paradigma un modelo teórico básico, compartido por varios teóricos e investigadores

personalidad las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia

proposición teórica declaración teórica acerca de las relaciones entre los constructos teóricos

psicobiografía la aplicación de una teoría de la personalidad al estudio de la vida de un individuo; diferente de un estudio de caso, ya que su énfasis es teórico

rasgo característica de la personalidad que hace que una persona sea diferente de otra y/o que describe la personalidad de un individuo

temperamento estilos consistentes de comportamiento y reacciones emocionales presentes desde el principio de la vida, presumiblemente a causa de los factores biológicos

teoría herramienta conceptual que consta de constructos y proposiciones ordenadas de manera sistemática para entender ciertos fenómenos específicos

teorías implícitas de la personalidad ideas acerca de la personalidad que son mantenidas por gente ordinaria (no sobre la base de una teoría formal)

tipo categoría de personas con características similares

validez de constructo la utilidad de un término teórico, evidenciado por la acumulación de hallazgos de investigación

valor aplicado la capacidad de una teoría para guiar los usos prácticos

variable dependiente el efecto en un estudio experimental

variable en la investigación, una medición de algo entre varias personas (o momentos o situaciones), la cual toma diferentes valores

variable independiente en un experimento, la causa que es manipulada por el investigador

verificable la capacidad de una teoría de ser probada por procedimientos empíricos, lo que resulta en una confirmación o refutación

Lecturas sugeridas

Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. Nueva York: Westview Press.

Runyan, W. M. (1982). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. Nueva York: Oxford University Press.

P A R T E

I

La perspectiva psicoanalítica

La perspectiva psicoanalítica sobre la personalidad se ha vuelto uno de los enfoques más ampliamente conocidos fuera de la psicología. Dentro de ésta, tiene sus fieles seguidores y acérrimos críticos. La idea central de la perspectiva psicoanalítica es el *inconsciente*. En palabras sencillas, este concepto afirma que la gente no está consciente de los determinantes más importantes de su comportamiento. El autoentendimiento es muy limitado y con frecuencia erróneo. El concepto del inconsciente, propuesto por Freud, proporciona a los pacientes en terapia una manera de pensar acerca de su comportamiento, estados de ánimo u otros síntomas que parecen estar fuera del alcance de sus intenciones conscientes, de manera que ha sido un concepto valioso en el ámbito terapéutico (Piers, 1998).

Todos los enfoques psicoanalíticos mantienen el concepto de un inconsciente *dinámico*, es decir, que tiene motivaciones o energías y por tanto puede influir en el comportamiento y la experiencia. Varias teorías psicoanalíticas describen de manera diferente el inconsciente. Sigmund Freud (véase el capítulo 2) propuso que el inconsciente está formado por deseos sexuales y agresivos que no son aceptables para la personalidad consciente. Para Carl Jung (véase el capítulo 3), el inconsciente no es primordialmente sexual; consiste de motivaciones más generales, las cuales pueden tener un contenido espiritual. Otros teóricos, incluidos Melanie Klein (1946) y Harry Stack Sullivan (1953), describieron al inconsciente como una composición de conceptos primitivos acerca del sí mismo y de las relaciones con otras personas, especialmente la madre como el primer “otro” que encuentra el lactante.

A pesar de estas variaciones, los psicoanalistas comparten postulados característicos:

1. La personalidad está fuertemente influida por determinantes inconscientes.
2. El inconsciente es dinámico, o motivacional, y está en conflicto con otros aspectos del inconsciente y con la conciencia.
3. El inconsciente se origina en la experiencia temprana.

El psicoanálisis se originó y continúa desarrollándose en el contexto de la psicoterapia. Sus comunicaciones profesionales están restringidas enormemente a las revistas y a las organizaciones que están fuera de la tradición científica académica de la comprobación empírica de las proposiciones teóricas. Su información principal proviene de los informes de los pacientes en terapia, a los cuales se les alienta a expresar sus pensamientos que, de otra manera, serían desechados. El hecho de que la precisión histórica de estas inferencias no sea regularmente verificada con evidencia externa ha sido el foco de una gran controversia, cuando las inferencias

acerca del abuso sexual han llevado a los pacientes a confrontar a sus supuestos abusadores. Los psicoanalistas por lo general dudan que las complejidades de la personalidad, en especial los procesos inconscientes, puedan ser medidas con instrumentos objetivos (cf. Sugerman, 1991). Cuando se emplea una medición formal, por lo regular los psicoanalistas utilizan las *técnicas proyectivas*. Éstas presentan estímulos ambiguos, tales como manchas de tinta en la conocida prueba de Rorschach, y se les pide a los pacientes (o sujetos de estudio) que digan lo que ven. Tales técnicas son por lo general menos confiables que los cuestionarios, pero sus partidarios sostienen que ellas proporcionan acceso a niveles más profundos de motivación que no están disponibles a la percepción consciente.

La teoría psicoanalítica de la personalidad supone que estos reportes proporcionan información que es ampliamente aplicable, no sólo para aquellos que buscan ayuda terapéutica, sino también para la población en general. Esta suposición es, sin embargo, desafiada por quienes se encuentran fuera del marco psicoanalítico. Otra objeción es que los teóricos psicoanalíticos no han especificado con claridad los tipos de evidencia que refutarían la teoría psicoanalítica. A menudo la personalidad es descrita como algo que consiste en una motivación consciente (por ejemplo, autocontrol) y una motivación inconsciente opuesta (por ejemplo, libertad sexual). En tal caso, cualquier comportamiento observado es consistente con la teoría. Si una persona se comporta con autocontrol, se presume que el consciente es la causa; si se observa promiscuidad, entonces se dice que el inconsciente determina este comportamiento. Científicamente, la teoría no puede ser comprobada si ninguna observación es consistente con ella. No es *verificable*, como se explicó en el capítulo 1. Al explicar de manera potencial cada observación, el psicoanálisis ha debilitado su estatus científico. Desde el punto de vista del modelo de la teoría presentada en el capítulo 1, la teoría psicoanalítica no ha especificado con claridad las definiciones operacionales de sus constructos teóricos. Debido a que éstos son vagos, las observaciones empíricas no están unidas a los constructos teóricos de una manera en que puedan ser especificados de antemano con claridad. En su lugar, la intuición (“introspección clínica”) realiza estas uniones. El pensamiento metafórico ocurre donde el científico pragmático prefiera el riguroso pensamiento concreto.

Fuera de la psicología, la teoría psicoanalítica se ha vuelto popular. Su influencia se refleja en el arte y en la literatura, en el cine y en la cultura popular. Con el decaimiento de la religión tradicional y del pensamiento místico, el psicoanálisis se ha vuelto, para muchos, una manera de contactar las fuerzas irracionales dentro de la personalidad humana, la cual es lo suficientemente “científica” según los estándares del siglo XX. Si esto es una función legítima y si el psicoanálisis la llena de manera adecuada son cuestiones de debate.

Preguntas de estudio

1. ¿Cuáles son los postulados principales de la perspectiva psicoanalítica?
2. ¿Qué objeciones se han hecho contra la perspectiva psicoanalítica?

FREUD

El psicoanálisis clásico

*S*inopsis del capítulo

EL PSICOANÁLISIS CLÁSICO

Introducción: Un resumen de la teoría de Freud

El inconsciente

Determinismo psíquico

Niveles de la conciencia

Efectos de la motivación inconsciente

Origen y naturaleza del inconsciente

Estructuras de la personalidad

El ello

El yo

El superyó

Conflicto intrapsíquico

Hipótesis de la energía

Ansiedad

Mecanismos de defensa

Sublimación

Medición de las defensas

Desarrollo de la personalidad

Las cinco fases psicosexuales

Tratamiento psicoanalítico

Técnicas de terapia psicoanalítica

La controversia sobre la memoria recuperada

Psicoanálisis y los métodos de la ciencia

Los experimentos de Silverman

Cognición inconsciente

Resumen

Biografía de Sigmund Freud

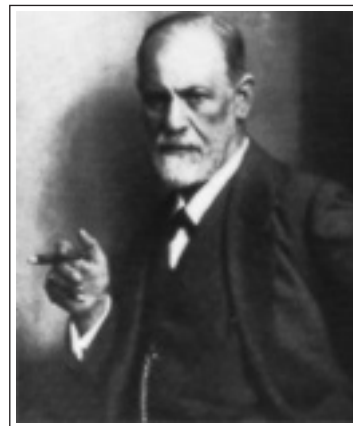
Sigmund Freud nació en 1856 dentro de una familia judía en la predominantemente católica ciudad de Freiberg, Moravia (entonces parte del imperio austrohúngaro pero ahora parte de la República Checa). A la edad de cuatro años su familia se mudó a Viena, que siguió siendo su hogar casi hasta su muerte.

Freud fue uno de diez hijos, incluidos los dos medios hermanos del primer matrimonio de su padre. Su papá se volvió a casar a la edad de 40 años y su joven esposa dio a luz a ocho niños. Sigmund fue el mayor y, por lo que se sabe, el favorito de su madre. Ella esperaba que él fuera grandioso, le daba la única lámpara de aceite de la casa y no permitía que su hermana lo molestara con el piano, mientras él estaba estudiando. Su papá, un comerciante en lana, no muy exitoso, fue una figura de autoridad y rígida dentro de la familia.

Freud estudió medicina en la Universidad de Viena; se especializó en neurología. Intentó ser catedrático y publicó cinco estudios de investigación a la edad de 26 años. A la luz de lo que sería más tarde su teoría, conocida por su énfasis sobre el sexo, una interesante nota histórica dice que en unos apuntes de su investigación neurológica informó el descubrimiento de las gónadas de una anguila. Estudió las propiedades anestésicas de la cocaína; casi perdió la fama por poco margen, pues un colega había publicado en esta área antes que él. De manera realista, sin embargo, la medicina académica no pagaba bien y la discriminación en contra de los judíos hacía improbable que él lograra tan alta posición como la que deseaba. Por tanto, Freud tomó el consejo de un profesor, se dedicó a la práctica privada como neurólogo clínico y pronto pudo casarse con su prometida de cuatro años atrás, Martha Bernays. La unión produjo seis niños, incluida su hija Ana, quien siguió los pasos de su padre como psicoanalista.

En su práctica, Freud vio una variedad de pacientes psiquiátricos, incluidos muchos diagnosticados como histéricos, un trastorno psicológico que produce síntomas físicos sin daño físico corporal. Durante su larga carrera, Freud desarrolló nuevas formas de pensar acerca de estos trastornos, formulando así la teoría del psicoanálisis. Su reputación rebasó los confines de Viena. Fue bien recibido en Estados Unidos, en especial después de su serie de conferencias en la Universidad de Clark, Massachusetts, en 1909. Su teoría fue controvertida debido a su énfasis sobre la sexualidad infantil. Fue también criticada como una ciencia judía, porque trataba trastornos psiquiátricos que entonces se pensaba afectaban en particular a los judíos. Sin lugar a dudas, el antisemitismo de su sociedad influyó en gran medida en Freud y sus pacientes (H. P. Blum, 1994). Los nazis quemaron los trabajos de Freud y de otros en 1933, como parte de sus ataques en contra de los intelectuales judíos (incluido Einstein), y en repetidas ocasiones atacaron su casa en Viena en los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial. La salud de Freud estaba decayendo en este tiempo; tenía cáncer en la boca, agravado por su adicción a los puros. Finalmente, en 1938 huyó de Viena, a la edad de 82 años, y se fue a Londres, donde murió en 1939.

SIGMUND FREUD



Biografías ilustrativas

La interpretación psicoanalítica de la biografía empezó con los propios estudios de Sigmund Freud sobre Leonardo da Vinci (1910/1957), Woodrow Wilson (Freud y Bullitt, 1966) y Moisés (S. Freud, 1939/1955; Elms, 1988b). La psicobiografía psicoanalítica sigue siendo popular (Baron y Pletsch, 1985; Bergmann, 1973; Meyer, 1987; Thomas y Baas, 1993). Una de las razones de que la teoría psicoanalítica haya sido tan atractiva para los psicobiógrafos es que tiene en cuenta minuciosamente los pormenores de la vida de un individuo. Otras dos personas muy distintas que pueden ser entendidas desde esta perspectiva son la artista Georgia O'Keeffe y el dictador Adolfo Hitler.

Georgia O'Keeffe

Georgia O'Keeffe fue quizá la artista femenina mejor conocida del siglo XX. Es ampliamente aclamada por sus "femeninas" pinturas al óleo de flores gigantes y de huesos de animales blanqueados por el sol. Muchos han interpretado sus pinturas como símbolos freudianos de los genitales masculino y femenino (R. Robinson, 1989). ¿Es ésta una interpretación introspectiva o un psicoanálisis vuelto salvaje?

O'Keeffe nació en 1887, en una familia de inmigrantes húngaros e irlandeses en Sun Prairie, Wisconsin, donde creció en una gran granja de leche con un hermano mayor y cinco más chicos (Lisle, 1980). A la edad de 12 años declaró su ambición de ser artista. Ya una individualista en su infancia, por lo regular se vestía de un negro sombrío y simple, ignorando la moda de entonces. Estudió en el Art Institute de Chicago, Art Students League de Nueva York y en la Universidad de Virginia. Aunque trabajó por un tiempo como artista comercial y como maestra de arte, en la mayor parte de su vida adulta O'Keeffe vivió su sueño, manteniéndose a sí misma como artista al vender sus pinturas, las cuales alcanzaron precios altos.

Su trabajo fue exhibido por primera vez en una galería de arte de Nueva York por Alfred Stieglitz, un fotógrafo que se hacía amigo de artistas estadounidenses prometedores. Aunque 23 años mayor que O'Keeffe y casado, se convirtió en su amante y, después de divorciarse, en su marido. El matrimonio alimentó las carreras de ambos. Stieglitz alentó la carrera de ella y administró los aspectos del negocio. Ella, a cambio, posó para algunas de sus mejores fotografías conocidas. A pesar de su indiscutido amor por Stieglitz, O'Keeffe mantuvo su nombre de soltera y, al cumplir



los 40, dejó a Stieglitz durante varios meses cada año para pintar en Nuevo México, donde se sentía más en casa que en Nueva York. Cuando su marido murió, se mudó a Nuevo México.

¿Cómo llegó esta mujer a convertirse en una artista con tal individualidad y creatividad? ¿Su elección por los temas (colinas de Nuevo México, flores y huesos) tienen algún significado psicológico? En términos más generales, ¿cuál es la relación entre la personalidad y el arte? Éstas son algunas de las preguntas que pudiéramos hacerle a la teoría psicoanalítica.

Adolfo Hitler

Adolfo Hitler fue probablemente el tirano más infame del siglo XX, quizás de todos los tiempos. Este dictador carismático fue responsable de la muerte de millones de judíos y de otros prisioneros en los campos de exterminio de la Alemania Nazi durante la Segunda Guerra Mundial.

Los orígenes de Hitler no prometían la grandeza. Nació en 1889 en Austria, cerca de la frontera alemana, hijo de un oficial de aduanas y de su segunda esposa. El padre de Hitler, que era hijo ilegítimo, estuvo en posibilidad de casarse con su madre solamente después de recibir una dispensa del Papa, ya que eran primos segundos (a través de la adopción, no por sangre). Su madre fue sobreprotectora debido, en parte, a que sus otros hijos habían muerto de enfermedad en la niñez.

Hitler resistió los esfuerzos de su padre para que siguiera sus pasos como oficial del gobierno. Él aspiraba a ser un artista, pero no tenía talento. A pesar de que su familia necesitaba dinero, no trabajó, aun después de que su padre muriera. En su lugar, engañó a su familia y amigos haciéndoles creer que asistía a una escuela de arte en Viena, al no confesarles que había reprobado el examen de admisión. Leía de manera independiente y actuaba el papel de un estudiante, fantaseando sobre una masiva renovación arquitectónica de las ciudades de Alemania. Cuando se le acabó el dinero, se volvió vagabundo, ganándose su magra existencia como "artista", vendiendo tarjetas postales y pequeñas pinturas.

Adolfo Hitler se mudó a Alemania, evitó ser reclutado por el ejército austríaco y adoptó a Alemania como su país natal. Sirvió en el ejército bávaro en la Primera Guerra Mundial. Se involucró en la política durante el periodo del descontento siguiente a la derrota de Alemania en la guerra y soñaba con la restauración de la gloria alemana. Cumplió condena carcelaria por sus actividades en contra del gobierno. Su elección como canciller de Alemania en 1933 llevó a una rápida in-



vasión de los países vecinos en Europa; las hostilidades se intensificaron hasta convertirse en la Segunda Guerra Mundial. Lejos de restaurar la gloria alemana, el resultado de las ambiciones de Hitler fue la destrucción de las ciudades de Europa y el exterminio de millones de judíos y otros prisioneros en los campos de concentración. Finalmente, Hitler, su amante, Eva Braun, y algunos de sus estrechos colaboradores se suicidaron en vista de la derrota en mayo de 1945.

¿Cómo se convirtió Hitler en líder despótico de un imperio asesino? ¿El genocidio en contra de los judíos refleja su psicopatología personal o fue simplemente una cuestión de estrategia política? ¿Su ascenso al poder refleja algún principio general entre la personalidad y su liderazgo político? Éstas son algunas de las preguntas que su biografía sugiere a la teoría psicoanalítica.

Σ | psicoanálisis clásico

Probablemente ninguna teoría de la personalidad ha sido tan ampliamente conocida o tan controversial como la propuesta por Sigmund Freud. Freud comparó su teoría con las ideas de Copérnico, quien sostenía que los humanos no viven en el centro del universo, y de Darwin, quien desechó la idea de que los humanos fuesen una especie creada por separado. La humanidad fue aún más humillada por la aseveración de Freud (1925/1958, p. 5) que dice que la razón no gobierna el comportamiento. Él propuso que las fuerzas psicológicas inconscientes afectan en forma poderosa al pensamiento humano y al comportamiento. Estas fuerzas se originan en las emociones de la niñez y continúan su influencia durante toda la vida. Freud representó a los humanos como seres movidos por sus impulsos que “en sí mismos no son buenos ni malos” (p. 213), pero que tienen ambas clases de efectos. Estas fuerzas alimentan los logros positivos de la cultura pero también llevan a la guerra, al crimen, a la enfermedad mental y a otras miserias. La teoría psicoanalítica ha transformado nuestro entendimiento del sexo y de la agresión y ha llevado a la gente de la era posfreudiana a nunca confiar en realidad en su experiencia consciente.

INTRODUCCIÓN: UN RESUMEN DE LA TEORÍA DE FREUD

La teoría de Freud tiene implicaciones para las principales preguntas teóricas, tal como se presentan en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Introducción a la teoría de Freud

Diferencias individuales	La gente difiere en sus mecanismos de defensa del yo, los cuales controlan la expresión de las fuerzas primitivas en la personalidad.
Adaptación y ajuste	La salud mental involucra la capacidad de amar y de trabajar. El psicoanálisis proporciona un método para superar el conflicto psicológico inconsciente.
Procesos cognoscitivos	No se puede confiar en la experiencia consciente con frecuencia debido a las distorsiones producidas por los mecanismos de defensa inconscientes.
Sociedad	Todas las sociedades tratan con los conflictos humanos universales y llevan a la represión de los deseos individuales. La religión tradicional es puesta a prueba como un mecanismo de defensa compartido.
Influencias biológicas	La motivación sexual es la base de la personalidad. Las diferencias en la herencia pueden influir en el nivel del impulso sexual (libido) y en los fenómenos tales como la homosexualidad.
Desarrollo del niño	La experiencia en los primeros años es crítica para la formación de la personalidad. Los conflictos psicosexuales orales, anales y fállicos (edípicos) son centrales.
Desarrollo del adulto	La personalidad adulta cambia muy poco.

EL INCONSCIENTE

Cuando se le pregunta a la gente por qué hizo algo, por lo regular puede contestar sin mucha dificultad. ¿Por qué decidió leer este capítulo? ¿Por qué decidió estudiar psicología? Aunque, como mucha gente, usted pudiera pensar que conoce las respuestas a estas preguntas y a muchas otras, Freud sugirió que los determinantes más importantes del comportamiento no están disponibles para nuestro pensamiento consciente. Si esto es cierto para las decisiones rutinarias de la vida, es todavía más cierto para los trastornos psicológicos, tales como los que motivan a la gente a buscar ayuda profesional.

Determinismo psíquico

Al principio, Freud, como los psiquiatras de hoy, buscó las causas físicas de los trastornos psiquiátricos. Como neurólogo, sabía que un daño en el cerebro y las neuronas podría causar que los individuos se comportaran de formas extrañas, incluyendo los síntomas físicos como la pérdida de la sensación (anestesia) o la pérdida de movilidad (parálisis) y los síntomas emocionales como la ansiedad y la depresión. Para algunos pacientes, sin embargo, no se podían encontrar las causas físicas. Los colegas de Freud pensaron que tales pacientes estaban simulando o fingiendo sus síntomas. Las fuerzas externas a la corriente principal de la medicina estaban preparando el camino para otro enfoque psicodinámico (Ellenberger, 1970). Los curanderos populares trataron los trastornos físicos y psicológicos mediante la colocación de las manos y mediante el “magnetismo animal”. Algunos psiquiatras franceses trataron a los pacientes con hipnosis, aunque la principal corriente médica lo consideró como charlatanería. En Salpêtrière, un hospital de París donde Freud estudió durante cuatro meses entre 1885 y 1886, Freud vio a Jean Martin Charcot demostrar que los síntomas psiquiátricos podían inducirse a través de la hipnosis. Más tarde, se impresionó por el descubrimiento de Josef Breuer en el que una paciente que trajo a la memoria recuerdos tempranos durante un trance hipnótico se alivió de sus síntomas cuando el trance terminó.

Estas evidencias sobre la hipnosis hicieron que Freud cambiara el modelo puramente físico de los trastornos psiquiátricos a la psiquiatría “dinámica” (psicológica) (Ellenberger, 1970). Freud se convenció de que las fuerzas inconscientes tenían el poder de influir en el comportamiento, una suposición llamada determinismo psíquico. El término *determinismo* se refiere a la suposición científica fundamental de la ley de causa y efecto. El concepto del determinismo psíquico permite que los factores psicológicos sean las causas.

Al principio, Freud (1895/1966b) trató de entender cómo los factores psíquicos, tales como los eventos traumáticos, producían cambios físicos en el sistema nervioso. Por ejemplo, postuló que la ansiedad de un encuentro sexual traumático podría, al modificar las conexiones del sistema nervioso, producir los síntomas de ansiedad más tarde. Freud se dio cuenta de que el microscopio no sería una herramienta de investigación apropiada para su teoría. Los neurólogos no sabían dónde buscar; después de todo, estos cambios eran por mucho más sutiles que las toscas lesiones con las que generalmente trataban. Así que Freud se dirigió a métodos menos directos de investigación, a través del análisis del material clínico. El método clínico es bien aceptado dentro de la neurología, donde con frecuencia se diagnostica el daño nervioso con base en los síntomas del comportamiento, tales como la parálisis y el dolor, en lugar del examen físico de las neuronas.

Conforme su teoría se desarrollaba, Freud se fue alejando de la neurología, la cual descansa sobre un modelo físico del comportamiento humano, y fundó una nueva ciencia, basada en las causas mentales (Sulloway, 1979). Llamó a esta nueva ciencia **psicoanálisis**. El psicoanálisis presta estrecha atención al contenido del pensamiento en lugar de a las neuronas que lo hacen posible. Si un neurólogo orientado fisiológicamente pudiera ser imaginado como siguiendo el rastro neural, entonces el practicante del psicoanálisis podría pensarse como el que sigue el rastro

de las ideas. Como Freud descubrió, mucho del pensamiento está escondido, aun para el que lo está pensando.

Niveles de la conciencia

Algunos de nuestros pensamientos se conocen con facilidad y pudiera ser que eso es todo lo que hay en nuestra mente. Freud vio los límites de este enfoque. “Lo que está en su mente no es idéntico a aquello de lo que usted está consciente; que algo esté pasando por su mente y que lo escuche son dos cosas diferentes” (S. Freud, 1925/1958, p. 8).

Freud postuló tres niveles de la conciencia y comparó la mente con un iceberg que flota sobre el agua. Como éste, sólo una pequeña parte de la mente se puede ver en realidad: la mente **consciente**. Así como en la superficie del agua, a veces visible y a veces sumergido, está la mente **preconsciente**. Como un iceberg, grandes peligros yacen en lo que no se ve. Por último, existe una gran masa —que es la mayor parte de la mente— que está escondida, como la masa de un iceberg que se encuentra bajo el agua: la mente **inconsciente**.

EL CONSCIENTE

El nivel *consciente* se refiere a las experiencias de las cuales la persona se da cuenta, incluyendo los recuerdos y acciones intencionales. La conciencia funciona de manera realista, según las reglas del espacio y del tiempo. Nos percatamos de la conciencia y la aceptamos como nosotros; nos identificamos con ella.

EL PRECONSCIENTE

Algo del material del cual no nos percatamos en un momento dado puede ser traído con rapidez a nuestra atención; este material recibe el nombre de *preconsciente*. Incluye la información en la que no se está pensando en ese momento, pero que puede ser recordada, si es necesario; por ejemplo, el nombre de soltera de su madre. El contenido del preconsciente no es en principio distinto del consciente. Los pensamientos se mueven con rapidez de uno al otro.

EL INCONSCIENTE

El tercer nivel de la conciencia es diferente. Su contenido no se mueve rápidamente hacia la conciencia. El *inconsciente* se refiere a los procesos mentales de los cuales la persona no se da cuenta. Tal material permanece en el inconsciente, ya que hacerlo consciente produciría mucha ansiedad. Se dice que este material se encuentra *reprimido*; esto es, que se resiste a volverse consciente.

Entre los contenidos del inconsciente están los recuerdos traumáticos olvidados y los deseos negados. Un niño que ha sufrido de abuso sexual, por ejemplo, con frecuencia reprimirá este recuerdo, al tener amnesia de este terrible suceso. Este olvido protege a la víctima de la ansiedad que acompañaría el recuerdo de las experiencias traumáticas. Los deseos también pueden causar ansiedad si nos avergonzamos de lo que deseamos. Por ejemplo, un niño pudiera desear que su hermano pequeño muriera, de manera que no hubiera competencia por el amor de los padres. Este deseo es rechazado por la conciencia como horrendo y malo, así que es reprimido. Los freudianos los llaman deseos negados ya que negamos tenerlos. El inconsciente se vuelve, en efecto, el montón de basura que la conciencia tira. Es emocionalmente molesto y menos civilizado que la conciencia.

Efectos de la motivación inconsciente

El comportamiento está determinado por la combinación de las fuerzas conscientes e inconscientes. Éstas pueden actuar de forma sutil de modo que las acciones de la persona parezcan comprensibles y racionales, como si la conciencia por sí sola determinara el comportamiento. De manera alternativa, las fuerzas inconscientes pueden interferir con las intenciones conscientes. Este conflicto produce pensamientos y comportamientos irracionales. El interés particular de Freud, como clínico, estaba en los casos en que las fuerzas del consciente y del inconsciente estuvieran en conflicto.

SÍNTOMAS FÍSICOS

Muchos de los pacientes de Freud tenían síntomas físicos que no podían atribuirse a ninguna causa orgánica. Influido por su estudio de la hipnosis con Charcot, Freud argumentó que los casos de **histeria de conversión** representan el impacto de las fuerzas inconscientes sobre el cuerpo y que producen los síntomas físicos de parálisis, mutismo, sordera, ceguera, tics u otros trastornos parecidos a las enfermedades físicas, pero que ocurren en cuerpos físicamente normales y sin daño (Breuer y Freud, 1925/1955). Este diagnóstico es menos común en la actualidad (M. M. Jones, 1980), y su aparición está influida por las creencias acerca de la enfermedad, que varían a lo largo del tiempo y según la cultura (Fabrega, 1990).

Un ejemplo visible de histeria de conversión es la *anestesia en guante*. En este trastorno, un paciente no tiene sensación física del tacto o dolor en la mano en el área que un guante cubriría. La sensación sobre el brazo arriba de la muñeca es normal. No existe un patrón de neuronas que, si estuvieran dañadas, podrían producir el trastorno, ya que aquellas células nerviosas responsables de la sensación del pulgar también afectan la sensación en parte del antebrazo por arriba de la muñeca, y aquellas neuronas que afectan a los dedos también sirven para otras partes del brazo. La anestesia en guante es imposible, físicamente. Así que, ¿por qué ocurre en algunos pacientes? Freud sostuvo que la anestesia en guante es producida por las fuerzas psicológicas. Un paciente piensa acerca de la mano como una unidad y del brazo como otra; son unidades psicológicas (sin embargo, no lo son neurológicamente). Una persona que sufre de mucha ansiedad acerca de cuál mano puede sentir o hacer podría sentirse impulsada por esta razón psicológica a tener una anestesia en guante como síntoma.

HIPNOSIS

En la hipnosis, un individuo (el sujeto) experimenta un estado altamente sugestionable, llamado trance, en el cual las sugerencias de un hipnotista influyen sobremanera en lo que se experimenta o recuerda. El hipnotista puede sugerir que el brazo del sujeto se levante en el aire automáticamente, y el sujeto intentaría hacerlo, o que el sujeto fuera incapaz de hacer algo que por lo regular es fácil de hacer, como doblar el brazo. Las sugerencias pueden también alterar las percepciones, lo cual causa que los sujetos vean cosas que no están ahí, o viceversa, o no sentir dolor. En la mente popular, la hipnosis puede ser empleada para forzar a las personas a hacer lo que de otra manera no harían, incluyendo actos criminales o sexuales. De hecho, la evidencia de la investigación no apoya estas aseveraciones (Gibson, 1991), pero a través de la *sugestión poshipnótica*, en la cual el hipnotista sugiere una acción en particular o experiencia (sensación) que ocurrirá cuando el trance hipnótico termine, pueden ocurrir beneficios terapéuticos. Por ejemplo, el hipnotista pudiera sugerir que un sujeto sienta una sensación de asfixia cuando fume un cigarro; después del trance, el sujeto experimentará la sensación de asfixia, haciendo de la hipnosis una manera de dejar el cigarro (Spanos y otros, 1992-1993). La hipnosis es empleada también para tratar la ansiedad, el asma, las enfermedades de la piel (psoriasis y verru-

gas), náusea, bulimia y anorexia nerviosa, así como otras enfermedades (Frankel, 1987). Se emplea para proporcionar alivio a los dolores de cabeza y a otros tipos de dolor (Bowers, 1994; Kraft, 1992; Patterson y otros, 1992; Primavera y Kaiser, 1992; Van der Does y Van Dyck, 1989). La hipnosis se emplea también para reducir el tiempo de hospitalización después de una cirugía (Blankfield, 1991). En resumen, la investigación confirma que la adición de la hipnosis a otras formas de terapia, la psicodinámica y la terapia cognitivo-conductual, mejora los resultados del tratamiento (Kirsch y Lynn, 1995; Kirsch, Montgomery y Sapirstein, 1995).

Estas terapias parecen atestiguar la capacidad de la hipnosis para dirigir el poder del inconsciente hacia propósitos de ayuda, pero la hipnosis continúa siendo un fenómeno controversial. De acuerdo con Ernest Hilgard (1976, 1994), la hipnosis es un estado de la conciencia que está dissociado de la experiencia normal. Esto es, la conciencia está dividida en dos (o más) partes simultáneas y una barrera entre ellas produce amnesia. Como resultado de esta barrera, una parte —la que expresa una sugestión hipnótica— por ejemplo, no recordará lo que pasó cuando la persona estaba en otro estado de conciencia, la parte que recibió la sugestión del hipnotista (Kirsch y Lynn, 1998).

Otros han cuestionado la teoría de la neodisociación de Hilgard (cf. Kirsch y Lynn, 1998; Orne, 1959, 1971; Stava y Jaffa, 1988), argumentando que los factores sociales como la expectativa deben ser considerados para entender la hipnosis y otros estados disociativos tales como el trastorno de personalidad múltiple (Spanos, 1994). Los sujetos hipnotizados a menudo se comportan de manera similar a la gente que no lo está, pero se les ha instruido a actuar como si lo estuvieran. Este hallazgo cuando menos incrementa la posibilidad de que la hipnosis pudiera ser simplemente un papel bien actuado y no un estado separado de la conciencia.

Las ondas cerebrales y otras mediciones fisiológicas no son diferentes bajo la hipnosis que en una conciencia normal (Silverstein, 1993). Muchos de los fenómenos reportados bajo hipnosis pudieran ser resultado del deseo de cumplir con las peticiones del hipnotista (Orne, 1959, 1971; Spanos y otros, 1993). Los reportes de las experiencias de los sujetos hipnotizados pueden resultar de la sugestión, sesgando sus reportes conforme lo demandaba la situación. Por ejemplo, cuando los investigadores hipnotizaron a sujetos experimentales y les dieron una sugestión hipnótica de sordera, los sujetos juzgaron los tonos auditivos menos fuertes que cuando ellos no estaban hipnotizados. En un ensayo subsecuente, cuando no estaban hipnotizados, la declaración del experimentador de que ellos habían sido puestos en hipnosis también llevó a los sujetos a juzgar los sonidos como menos fuertes, aun cuando ellos no habían sido hipnotizados cuando escucharon la sugestión o cuando escucharon el tono que estaban juzgando. Los sujetos control sin la sugestión de la hipnosis juzgaron los sonidos como más fuertes. Si estaban conectados a un aparato de tubo falso, que supuestamente servía como una clase de detector de mentiras para indicar al experimentador lo que en realidad experimentaban, los sujetos cambiaban su historia y reportaban los tonos con más precisión (Perlini, Haley y Buczel, 1998). La investigación tal y como está claramente muestra que los reportes hipnóticos son influidos por la sugestión y que los sujetos hipnotizados corrigen sus reportes para ajustarse a lo que ellos creen que se espera de ellos. Contrario a lo que mucha gente, incluso muchos psicoterapeutas creen, los recuerdos obtenidos de manera hipnótica son con frecuencia imprecisos y no es posible estar seguro de cuándo son precisos y cuándo no (Kihlstrom, 1994, 1995; Lindsay y Read, 1995; Lynn y otros, 1997; Nash, 1987; Steblay y Bothwell, 1994; Yapko, 1994).

PSICOSIS

Una forma extrema de trastorno mental es denominada *psicosis*. Los psicóticos pierden el contacto con la realidad y experimentan el inconsciente de una manera pura a través de *alucinaciones*, ven y escuchan cosas que no están presentes en realidad. La irracionalidad del comportamiento psicótico refleja la irracionalidad subyacente del inconsciente.

SUEÑOS

Freud apreciaba los sueños como “la manera más fácil y segura para llegar al inconsciente”. En la vida de vigilia, las fuerzas del consciente restringen de manera poderosa las fuerzas inaceptables del inconsciente. Durante el sueño, las fuerzas represoras de la conciencia se relajan y el inconsciente amenaza con irrumpir en la conciencia. Esto dispara la ansiedad, lo cual amenaza con despertar al que duerme. El dormir es protegido mediante el disfraz del inconsciente que aminorar la amenaza a través de la forma simbólica en el sueño.

Por lo general, el sueño disfraza el cumplimiento de un deseo reprimido (S. Freud, 1900/1953). Considere el sueño de un joven:

Estaba en la playa con mi novia y otros amigos. Habíamos estado nadando y estábamos sentados en la playa. Mi novia tenía miedo de perder su libro de bolsillo y se mantuvo diciendo que estaba segura de que lo perdería en la playa. (Hall, 1966, pp. 57-58.)

El sueño recordado (aquí, la historia de la playa y del libro de bolsillo) se designa como el **contenido manifiesto** del sueño. La *interpretación del sueño* es el proceso de inferir los deseos inconscientes disfrazados en el sueño. Su significado escondido, revelado por la interpretación de los símbolos del sueño, se denomina **contenido latente** del sueño. Un libro de bolsillo es un símbolo freudiano de los genitales femeninos, así que el sueño simboliza el deseo del soñador de que su novia perdiera su virginidad en la playa. La interpretación del sueño es como un decodificador. El proceso de codificación, el cual ha producido el sueño, se llama *trabajo del sueño*. Las ideas son expresadas mediante símbolos, de manera que pueden ser visualizadas. Una gran cantidad de material es con frecuencia condensada en una forma más breve. Las ideas problemáticas son desplazadas de sus objetos originales para disfrazar las ideas que producirían un conflicto (S. Freud, 1935/1963a, pp. 86-87).

Mientras que la teoría de Freud sugiere que los sueños responden a los eventos de la vida, no lo hacen de una manera clara y obvia. Los sueños reportados por la gente que ha experimentado eventos traumáticos no revelan el tipo real del trauma (Brenneis, 1997). Con el fin de entender el significado emocional de los sueños, es necesario seguir las asociaciones del soñador para ver hacia dónde lo llevan. Freud, por ejemplo, le pidió a una mujer estadounidense que le había escrito una carta acerca de un sueño problemático, que le dijese cuál era el significado del nombre “Mildred Dowl”. En el sueño, la pareja romántica de la mujer le había enviado una cruel nota diciéndole que se había casado con una señorita Mildred Dowl y que ella (en el sueño) se había apuñalado a sí misma en la desesperación. Como Freud dijo, sin el conocimiento del origen del nombre, sólo era posible una interpretación limitada del sueño (Benjamin y Dixon, 1996).

Los investigadores confirman que los sueños contienen mucha emoción (Meritt, Stickgold, Pace-Schott, Williams y Hobson, 1994). La gente cuyas pruebas de personalidad indican que son represores reporta sueños con niveles relativamente altos de agresión, lo cual apoya la interpretación de que los sueños expresan lo que es reprimido en la vida consciente (Bell y Cook, 1998). Los investigadores han encontrado también que algunas personas pueden estar conscientes de que están soñando aun mientras el sueño continúa y que pueden influir en el curso del sueño, un fenómeno llamado *sueño lúcido* (Kahan y LaBerge, 1994). Las alternativas al modelo de la interpretación del sueño de Freud han sido desarrolladas por Carl Jung (véase el capítulo 3) y otros (por ejemplo, Blagrove, 1993; Hermans, 1987). Una sugerencia es que los sueños funcionan para promover las relaciones de apego (acerca de las cuales hablaremos más en el capítulo 6); por ejemplo al promover relaciones madre e hijo y unión de pareja sexual (Zborowski y McNamara, 1998). Fuera del psicoanálisis, mientras que algunos neurocientíficos influyentes niegan que los sueños tengan algún significado (Crick y Mitchison, 1986), otros psicólogos han propuesto modelos para entender los sueños que giran sobre la teoría cognoscitiva moderna y que incrementan el entendimiento de la neurología (Antrobus, 1991; Cicogna, Cava-

llero y Bosinelli, 1991; Hobson, 1988; Hobson y Stickgold, 1994). Sin embargo, a pesar de estos desarrollos, Freud es generalmente conocido como el teórico que llevó los sueños al dominio de la investigación científica.

Las características del trabajo del sueño que Freud describió (condensación, desplazamiento, simbolismo, etc.), representan el funcionamiento del inconsciente de manera más general. Freud entendió no nada más los sueños y la psicosis, sino los aspectos del comportamiento normal de todos los días como resultado de una motivación inconsciente.

LA PSICOPATOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA

Freud describió el impacto del inconsciente en una amplia variedad de comportamientos de la gente normal. Denominó a tales fenómenos, en alemán, *Fehlleistungen*, lo cual podría ser traducido, de acuerdo con Strachey (S. Freud, 1933/1966a, p. 25), como “actos fallidos” o “funciones fallidas”. La desafortunada traducción para este concepto es una palabra inventada, **paraprasias**. Más comúnmente, la gente se refiere a ellas como **actos fallidos freudianos** o “la psicopatología de la vida cotidiana”.

Uno de los actos fallidos freudianos más comunes es el relato inexacto, o *lapsus linguae*. Por ejemplo, al irse de una fiesta aburrida, uno podría decir, “estoy tan contento que tengo que irme ya”, intentando decir, “lo siento, me tengo que ir ya”. El inconsciente dice la verdad, careciendo del tacto de la conciencia. Los errores de memoria son otra clase de acto fallido freudiano; por ejemplo, olvidar el cumpleaños de un pariente no muy querido. Otros actos fallidos freudianos incluyen los errores al escuchar, perder o dejar fuera de su lugar las cosas y los errores de acción. Alfred Stieglitz, en 1935, escribió varias cartas a su esposa, Georgia O’Keeffe, y a su amante, Dorothy Norman, pero colocó cada carta en el sobre equivocado de manera que su esposa recibía la carta que era para su amante (Lisle, 1980, p. 227). ¿Era éste un simple error, o inconscientemente Stieglitz quería confrontar a su esposa con su otra relación? Tales “accidentes”, para un freudiano, no son casuales sino que son motivados por los deseos inconscientes. El determinismo psíquico nos hace estrictamente responsables por todas nuestras acciones.

HUMOR

Freud (1916/1936b) describió el humor como una expresión segura de un conflicto reprimido, derivando placer por la liberación de la tensión a través de un chiste. Nos reímos de chistes si expresan temas o conflictos que son importantes de manera inconsciente, pero que de manera consciente son inaceptables (véase Ruch y Hehl, 1988, para evidencia contraria). Un fanático, por ejemplo, encontrará particularmente entretenidos los chistes raciales. Freud dió muchos ejemplos de chistes en sus escritos. Uno que sobrevive a la traducción del alemán al inglés es el siguiente:

Dos judíos se encuentran en el baño público del vecindario. “¿Ya tomaste un baño?”, pregunta uno de ellos. “¿Cómo?”, pregunta el otro, “¿acaso falta alguno?” (S. Freud, 1916/1963b, p. 49.)

Como un sueño, el chiste es terso. Tanto los sueños como el humor con frecuencia utilizan la técnica de la **condensación**, en los cuales dos o más imágenes se combinan para formar una imagen que unifica los significados y los impulsos de ambos. El humor de este chiste se logra mediante el doble significado de la palabra *tomar*, proporcionando una manera de expresar la actitud (o impulso) antisemita de que los judíos son rateros, en lugar de limpios. Debido a que el antisemitismo es indirecto y disfrazado, el chiste puede ser aceptable para aquellos que no confesarían conscientemente sentir el antisemitismo. Robert Wyer y James Collins (1992) critican el análisis de Freud como insostenible, ya que existen muchas cosas que consideramos co-

mo chistosas sin una irrazonablemente larga lista de emociones reprimidas. (Ellos presentan una extensa teoría del humor que incluye conceptos de la investigación cognoscitiva.)

El maestro del humor, Charlie Chaplin, expresó una opinión consistente con el enfoque psicoanalítico de que lo irracional es la clave del humor:

A través del humor, vemos en lo que parece racional, lo irracional; lo que parece importante, sin importancia. Esto... preserva nuestra salud. Debido al humor estamos menos abrumados por las vicisitudes de la vida. Activa nuestro sentido de la proporción y nos revela que en una exageración de lo serio acecha lo absurdo (1964, pp. 211-212).

Según la nota, debemos estar contentos de que el inconsciente, lo irracional, sea parte de la experiencia de todos nosotros y no sólo de los pacientes psiquiátricos.

PRUEBAS PROYECTIVAS

Finalmente, tanto los clínicos como los investigadores buscan un método para revelar el material inconsciente cuando así lo soliciten, de manera que puedan diagnosticar a los individuos y probar las hipótesis psicoanalíticas. Para este propósito, han desarrollado las **pruebas proyectivas**. Entre las pruebas proyectivas más ampliamente utilizadas en la práctica clínica están la prueba de manchas de tinta de Rorschach y la prueba de apercepción temática (Butcher y Rouse, 1996). La mayoría de las pruebas (no proyectivas) realizan preguntas explícitas. Por ejemplo, una prueba puede preguntar: “¿Se siente feliz la mayor parte del tiempo?” En contraste, una prueba proyectiva presenta al cliente o al sujeto en estudio un estímulo ambiguo, tal como una mancha de tinta o una fotografía, y le da mínimas instrucciones para responder. “¿Qué es lo que ve en esta mancha de tinta?” “Cuénteme una historia acerca de esta fotografía.” La suposición es que las respuestas en tales condiciones mínimamente restringidas revelarán el material inconsciente, desconocido aun por el que responde. Una persona podría decir, en una prueba no proyectiva, que él o ella es feliz la mayor parte del tiempo, o incluso hacer una historia sobre la fotografía que describa tristeza y dolor. Si otras personas realizan historias más felices de la misma fotografía, ¿no es razonable suponer que el dolor está en el narrador de la historia? A veces la historia relatada en relación con un estímulo proyectivo casi habla por sí misma, sin una interpretación profesional. Considere a un hombre a quien se le muestra la fotografía de un niño con un violín, cuya historia es ésta: “Sobre mi pared está la fotografía de un niño mirando un violín. También me quedé viendo el violín pensando y soñando que un día lo tocaba. Sobre la mesa *yace como el cuerpo de un muerto* el libro de música” (Pam y Rivera, 1995; *itálicas agregadas*). Los evaluadores, quienes han tenido mucha más extensa información que esto, concluyeron que el hombre estaba seriamente perturbado y era potencialmente peligroso, quizás suicida, y recomendaron la hospitalización por un largo periodo. Quizá usted esté de acuerdo; después de todo, no mucha gente compara los libros de música con cadáveres.

Origen y naturaleza del inconsciente

¿De dónde viene este poderoso y penetrante inconsciente? Freud aseveró que era creado primero por la experiencia, sobre todo en la niñez. Esto ocurre a través del importante mecanismo de **represión**. A nadie le gusta enfocarse en los pensamientos desagradables si es que pueden evitarse. De acuerdo con la *hipótesis hedonista* de Freud, la gente busca el placer y evita el dolor. Esta simple idea ha sido incluida en muchas teorías psicológicas, en una gran variedad de formas (Higgins, 1997). En la teoría de Freud, los impulsos hedonistas hacia el placer con frecuencia están acompañados por pensamientos dolorosos, puesto que el placer violaría las restricciones morales que hemos aprendido. La represión es un mecanismo para quitar los pensamientos desagradables, incluyendo impulsos no aceptables, de la conciencia. Los pensamientos y los recuerdos

son reprimidos (por ejemplo, se hacen inconscientes) si son dolorosos o si están asociados con algo doloroso.

ESTRUCTURAS DE LA PERSONALIDAD

Para establecer con mayor claridad la tensión entre el inconsciente, que busca expresión, y la conciencia, que trata de frenar las fuerzas del inconsciente, Freud describió tres estructuras de la personalidad. El **ello** es primitivo y la fuente de los impulsos biológicos. Es inconsciente. El **yo** es la parte racional y competente de la personalidad. Es la estructura de la personalidad más consciente (sin embargo, no del todo consciente). El **superyó** está formado por las reglas e ideales de la sociedad que el individuo ha internalizado. Algo del superyó es consciente, pero mucho de él permanece en el inconsciente.

Aunque se encuentran entre los conceptos mejor conocidos de Freud, él introdujo los términos *ello*, *yo* y *superyó* (su hipótesis estructural) un poco tarde en el desarrollo de su teoría. Su libro, *El yo y el ello*, que describe estas estructuras, no fue publicado hasta 1923, cuando él ya estaba cerca de cumplir los 60 años.

Cada estructura sirve a una función diferente. Por ejemplo, considere los diversos aspectos de comer. Una persona siente hambre y quiere comer. La función motivacional pertenece al ello. Antes de que el hambre pueda ser satisfecha, es necesario cocinar o ir a un restaurante, quizás plantar algo y cosecharlo. Estas funciones de planeación y de enfrentamiento pertenecen al yo. Además, existen “deberes” que deben considerarse: consejo acerca de lo que es nutritivo y los estándares de la cocina del gastrónomo. Estos estándares ideales y morales pertenecen al superyó.

En la metáfora de manejar, el ello corresponde al motor de un auto, el yo corresponde a la dirección y el superyó representa las reglas del camino. En la metáfora correspondiente a la época de Freud, el yo

es como un hombre sobre el lomo del caballo, quien tiene que contener la fortaleza superior del caballo... Con frecuencia un jinete, si no va a separarse de su caballo, es obligado a guiarlo por donde quiere ir; de la misma manera el yo está en el lugar para transformar la voluntad del ello en acción como si fuese propia (S. Freud, 1923/1962b, p. 15).

Como el jinete en el lomo del caballo de Freud, el yo pareciese estar guiando más de lo que es en verdad.

El ello

El *ello*, el cual contiene los instintos biológicos, es la única estructura de la personalidad presente al nacimiento. Funciona según el **principio del placer**. En otras palabras, es hedonista y su objetivo es satisfacer sus deseos, lo cual reduce la tensión y por tanto trae placer.

ENERGÍA PSÍQUICA: LIBIDO

Freud propuso que el ello es la fuente de la energía psíquica, llamada **libido**, que es sexual. La motivación para todos los aspectos de la personalidad se deriva de esta energía, la cual puede ser transformada desde su forma instintiva original a través de la socialización. Toda la energía para los logros culturales —para obras de arte, la política, la educación— es energía sexual, transformada. Al contrario, la represión inmoviliza la energía, haciéndola inaccesible para logros más altos.

INSTINTOS DE VIDA Y DE MUERTE: EROS Y THÁNATOS

La energía psíquica es de dos clases. **Eros**, el “instinto de vida”, motiva los comportamientos de mantenimiento de la vida y el amor. Al principio, Freud sintió que toda libido era de esta clase y es la energía descrita por lo general en su teoría. Más tarde, postuló una segunda forma de energía psíquica, también innata. **Thánatos**, “el instinto de muerte”, es una fuerza destructiva que nos dirige de manera inevitable hacia la muerte, el último alivio a la tensión de vivir. Motiva toda clase de agresiones, incluyendo la guerra y el suicidio. Con frecuencia, Freud puso énfasis en lo erótico, la energía sexual y el conflicto sobre su expresión. La muerte y el conflicto acerca de esto, de acuerdo con algunos teóricos, deberían recibir más atención (por ejemplo, Arndt y otros, 1997; Becker, 1973).

CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTINTOS

Debido a que Freud entendió todo funcionamiento de la personalidad como derivado de la energía instintiva, se sabe que los principios fundamentales de la regulación de los instintos proporcionan un marco básico para entender la personalidad. Éstos pueden resumirse en cuatro aspectos básicos de los instintos: fuente, ímpetu, finalidad y objeto.

1. *Fuente*. Toda energía psíquica se deriva de los procesos biológicos en alguna parte u órgano del cuerpo. No hay energía que sea exclusivamente mental o separada. La cantidad de energía que una persona tiene no cambia a lo largo de su vida, aunque se transforma de manera que se “invierte” en forma diferente. Al principio, la energía psíquica es dirigida hacia las necesidades biológicas. Conforme transcurre el desarrollo, esta misma energía puede ser redirigida hacia otras inversiones, tales como las relaciones interpersonales y el trabajo.

2. *Ímpetu*. El ímpetu de un instinto se refiere a su fuerza o cualidad motivacional. Corresponde a la fortaleza del estímulo instintivo; es alto cuando el estímulo no se satisface y decrece en el caso contrario. Por ejemplo, un lactante hambriento tiene un elevado ímpetu en el estímulo del hambre; una vez alimentado, tiene hambre con un menor ímpetu. Cuando el ímpetu es bajo, el estímulo puede no tener efectos observables; pero cuando es alto, puede surgir a través de la interrupción de otras actividades. Por ejemplo, un lactante hambriento se despierta.

3. *Finalidad*. Los instintos funcionan de acuerdo con el principio de homeostasis, o estado de equilibrio, un principio tomado de la biología. Los instintos intentan preservar el estado ideal de equilibrio para el organismo. Los cambios que se mueven hacia fuera de este estado son experimentados como tensión. La finalidad de todos los instintos es reducir la tensión, lo cual es placentero. (Piense en el placer de comer cuando tiene hambre.) Los instintos operan de acuerdo con lo que Freud llamó el *principio del placer*; se dirigen simplemente a producir placer mediante la reducción de la tensión, de inmediato y sin importar las restricciones de la realidad.

La reducción de la tensión ocurre cuando el instinto biológico original es satisfecho en forma directa, por ejemplo, cuando un lactante hambriento es alimentado o cuando el adulto excitado sexualmente logra el orgasmo. Sería un error, sin embargo, concluir que sólo la satisfacción directa del estímulo biológico puede reducir la tensión. Algunas transformaciones de la libido también permiten una reducción de la tensión. Un artista puede experimentar reducción de la tensión cuando se soluciona un problema creativo. En una de sus filmaciones, Charlie Chaplin (1964) declaró:

La solución (a un problema creativo) se revelaría de repente por sí misma, como si una capa de polvo fuera barrida del piso de mármol; ahí estaba el hermoso mosaico que estaba buscando. *La tensión se ha ido* (p. 188; énfasis agregado).

Tales formas sanas y socialmente aceptables de reducir la tensión son denominadas *sublimación*. Sin embargo, las expresiones indirectas de la libido no siempre reducen la presión del ins-

tinto. Por lo tanto, una desviación crónica de un estado de reposo, homeostático, ocurre en los individuos que no encuentran maneras de reducir la tensión, por ejemplo, los neuróticos.

4. *Objeto*. El objeto de un instinto es la persona o la cosa en el mundo que son deseadas de manera que el instinto pueda ser satisfecho. Por ejemplo, el objeto del estímulo del hambre de un lactante es el pecho de su madre: le trae satisfacción. El objeto de un adulto sexualmente excitado es su pareja sexual. La inversión de la energía psíquica en un objeto en particular se llama **catexis**.

¿Qué clase de pareja? Con respecto al objeto de un instinto es de lo más variado, la de mayor influencia en la experiencia en relación con las motivaciones fundamentales de la persona. Algunos hombres sexualmente excitados buscan una mujer igual a su madre; otros buscan entre una variedad de clases de mujeres o a un hombre, o hasta una fotografía o la ropa interior o un niño o cualquiera de una vasta selección de objetos sexuales. Las mujeres, por supuesto, también varían en gran medida en su selección de objetos sexuales.

El hecho de que la libido sea capaz de ser dirigida hacia tantos diversos objetos, no fijados desde lo biológico, se denomina *plasticidad* del instinto. Esta plasticidad es mucho mayor en los humanos que en los animales inferiores, que parecen venir con sus impulsos “preconectados” a varios objetos específicos. Aprender de la experiencia, seleccionar los objetos de las posibilidades en el ambiente y aprender a adaptarse a la realidad, ocurren en el yo. El ello, en contraste, funciona con un mecanismo muy primitivo conocido como proceso primario.

Desde Freud, uno de los mayores desarrollos en la teoría psicoanalítica ha sido el incremento de la atención sobre estos objetos del deseo, hasta las relaciones interpersonales que los pacientes desarrollan. Este enfoque de *relaciones objetales* está menos interesado con la búsqueda del cuerpo por la liberación de la tensión y más con la forma en que la gente se relaciona entre sí (Bachant, Lynch y Richards, 1995; Sugarman, 1995).

FUNCIONAMIENTO PRIMITIVO: PROCESO PRIMARIO

El ello funciona según el **proceso primario** puramente instintivo y no socializado. El proceso primario es tan ciego e inflexible como los impulsos instintivos que atraen a una polilla a la llama de una vela, y sus consecuencias pueden ser tan mortales. El proceso primario ignora el tiempo, no reconoce pasado ni futuro, sólo el momento presente. Demanda una gratificación inmediata; no puede esperar o planear. Si la realidad no puede satisfacer sus impulsos, puede recurrir a una gratificación alucinatoria del deseo, esto es, imaginar simplemente que sus necesidades son cumplidas. Así como un soñador sexualmente excitado evoca a su amante, un individuo psicótico podría alucinar un bote en un mar picado. Esto, por supuesto, no es adaptativo en el mundo real.

Los organismos simples en ambientes naturales pueden ser capaces de funcionar bastante bien con sólo sus impulsos biológicos (o ello), operando de acuerdo con el proceso primario. Los humanos, sin embargo, deben adaptarse a un ambiente social complejo, y el ello, funcionando según el proceso primario y el instinto ciego, no puede adaptarse o aprender. Es el yo el que puede beneficiarse de la experiencia.

El yo

El yo es la estructura de la personalidad que conduce a la unidad de la personalidad y que está en contacto con el mundo real. Opera de acuerdo con el **principio de realidad**. Esto es, puede entender con precisión la realidad y adaptarse a sí mismo a las restricciones del mundo real. El yo puede retrasar la gratificación y planear. Estas habilidades se denominan **proceso secundario**.

La salud mental requiere de un yo fuerte, uno que se pueda defender en contra de la ansiedad mientras todavía permite al individuo luchar en el mundo real externo con alegría. Un yo débil puede no defenderse en forma adecuada en contra de la ansiedad, o puede requerir que

una persona se comporte de manera rígida con el fin de evitar la ansiedad. Si el yo se colapsa, ocurre un episodio psicótico.

El superyó

La tercera estructura de la personalidad, el *superyó*, es el representante interno de las reglas y restricciones de la familia y la sociedad. Genera culpa cuando actuamos contrariamente a sus reglas. Además, el superyó se nos presenta con un ideal del yo, el cual es una imagen de lo que queremos ser, nuestros estándares internos. Debido a que el superyó se desarrolla a temprana edad, representa una forma inmadura y rígida de la moralidad. En la jerga del psicoanálisis, el superyó es “arcaico” y en buena medida inconsciente. Freud sostuvo que nuestro sentimiento de culpa está con frecuencia lejos de la realidad actual, y representa la comprensión inmadura de un niño pequeño.

Ana Freud (1935) da ejemplos para ilustrar la naturaleza arcaica del superyó. Un caso es el de un hombre que, de niño, robaba dulces. Se le enseñó a no hacerlo e internalizó la prohibición en su superyó. De adolescente, se ruborizaba con culpa cada vez que comía dulces, aun cuando ya no estaban prohibidos (p. 97). En otro caso, una mujer no podía seleccionar “una ocupación que requiriera compartir un cuarto con compañeros” (p. 99) debido a un castigo temprano por desnudez. En ambos casos, el superyó se basó en restricciones parentales de la niñez y fracasó en su adaptación a la situación adulta.

Sigmund Freud rechazaba mucho la religión como inmadura también. Para Freud, la ética madura no se logra a través del superyó sino a través del yo, la única estructura de la personalidad que se adapta a la realidad actual.

CONFLICTO INTRAPSÍQUICO

El ello, el yo y el superyó no siempre coexisten en forma pacífica. El ello demanda una satisfacción inmediata de los impulsos, mientras que el superyó amenaza con la culpa si se intenta cualquier satisfacción placentera de los impulsos inmorales. Por tanto, existe un **conflicto intrapsíquico**. El yo trata de reprimir los deseos inaceptables, pero no siempre tiene éxito. Los materiales reprimidos tienen energía, y esta energía trata de regresar el material reprimido a la conciencia. Es como un cubo de hielo que es sumergido por debajo de la superficie del agua: sube y baja una y otra vez. Como un recibo o una cita al dentista olvidados, el material reprimido amenaza con regresar. Debido a que el dolor se encuentra asociado con el material reprimido, continuamos tratando de reprimirlo, como la mano que empuja al hielo debajo del agua. El yo trata de reconciliar las demandas en conflicto del ello y del superyó, mientras que al mismo tiempo toma en consideración la realidad externa, con sus oportunidades limitadas de satisfacer el impulso.

Hipótesis de la energía

Freud entendió este fenómeno desde el punto de vista de la *hipótesis de la energía*. La represión de los pensamientos inaceptables o impulsos requiere de energía psíquica. La fuerza del impulso que busca expresión no debe exceder la fuerza represiva o la represión fracasará y el material reprimido se volverá consciente. Mientras más energía se invierte en el conflicto intrapsíquico, menos disponibilidad habrá para tratar con la realidad actual.

Aunque la hipótesis de la energía por lo general es catalogada como una metáfora anticuada de los físicos del siglo XIX, describe de manera apta la experiencia del agotamiento que puede sobrevenir por el estrés psicológico no resuelto, o por la necesidad del yo de dirigir las actividades (la “función ejecutiva del yo”, en el lenguaje de Freud). Muraven, Tice y Baumeister (1998) informan que el pedir a unos sujetos experimentales que suprimieran sus pensamientos

(acerca de un oso blanco) o sus emociones, llevó al impedimento del desempeño de una variedad de tareas experimentales (tales como apretón de manos y la solución de anagramas), como si su energía hubiese sido disminuida por el esfuerzo de autorregulación. En otro estudio, encontraron que los sujetos experimentales se dieron por vencidos con antelación cuando intentaban solucionar los problemas si se les hacía comer a fuerza rábanos en lugar de chocolates, una opción que parece haber disminuido la energía de su yo (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998). La supresión emocional también tiene sus efectos adversos en el desempeño en tareas de laboratorio (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998) y en la vida.

Ansiedad

La ansiedad señala que el yo fracasa en su tarea de adaptarse a la realidad y de mantener una personalidad integrada. La *ansiedad neurótica* señala que los impulsos del ello pueden irrumpir (superación de la represión) y ser expresados. Una persona que no acepta los deseos sexuales podría esperarse que sufriera de ansiedad neurótica. La *ansiedad moral* indica el temor de que el propio superyó de uno responda con culpa. Una persona que racionalmente cree que es aceptable tomarse la tarde libre, posponiendo el trabajo para el día siguiente, puede sin duda sufrir de ansiedad moral si el superyó demanda más trabajo. La *ansiedad de la realidad* indica que el mundo externo amenaza con un peligro real. El saber que los accidentes automovilísticos son más probables cuando el conductor está cansado pudiera producir una ansiedad real cuando alguien ha manejado demasiadas horas.

Mecanismos de defensa

El yo emplea varias estrategias para resolver el conflicto intrapsíquico. Estos **mecanismos de defensa** se adoptan si la expresión directa del impulso del ello es inaceptable para el superyó o es peligrosa en el mundo real. Todos los mecanismos de defensa empiezan con la represión de los impulsos inaceptables, esto es, los fuerzan a ser inconscientes. Sin embargo, la represión consume energía. Para conservar energía, el yo utiliza una variedad de mecanismos de defensa que disfrazan un impulso inaceptable. Al distorsionar la fuente, la finalidad, y el objeto del impulso, evitan la represalia del superyó, permitiendo al impulso, en efecto, evadir al censor. De esta manera, no es necesaria una represión total del impulso. Esto reduce los requerimientos de energía para la represión, en forma análoga a la manera en que se permite que el vapor salga de la olla de presión para reducir la fuerza requerida para mantener la tapa. Todavía más, evita la experiencia de la ansiedad, que es un aspecto que subyace a todos los mecanismos de defensa (Paulhus, Fridhandler y Hayes, 1997; Turvey y Salovey, 1993-1994).

Los mecanismos de defensa varían desde los muy primitivos, primero desarrollados en la infancia, hasta los más maduros, desarrollados más tarde (Kernberg, 1994; Vaillant, 1971, 1992, 1993). Mientras que todo mundo necesita de los mecanismos de defensa para enfrentar la vida, la gente que está mejor adaptada utiliza defensas más maduras, mientras que el empleo extenso de defensas primitivas es enfermizo. Por ejemplo, las parejas que utilizan mecanismos de defensa más maduros se ajustan mejor a la paternidad cuando nace su primer hijo (Ungerer, Waters y Barnett, 1997).

La **negación** es un mecanismo de defensa primitivo con el cual el individuo no se da cuenta de algunos aspectos de la realidad o del sí mismo dolorosos o provocadores de ansiedad. Por ejemplo, una persona pudiera negar que el fumar está contribuyendo a sus problemas de salud a pesar de las claras afirmaciones de ese efecto por parte de un médico competente. La negación es un mecanismo normal de defensa en los niños preescolares, pero, conforme alcanzan los siete, ocho y nueve años de edad, los niños la emplean con menos frecuencia, y utilizan mecanismos de defensa más maduros en su lugar tales como la proyección (Cramer, 1997; Cramer y Block, 1998). Cuando continúa en la adultez, es de mala adaptación, ya que involucra una mayor distorsión de la realidad.

En la **formación reactiva**, un impulso que no se acepta es reprimido y su opuesto es desarrollado de manera exagerada. Por ejemplo, un niño que odia a su hermana menor puede reprimirlo y en su lugar sentir amor por ella. La defensa puede ser diagramada así:

Odio a mi hermana → amo a mi hermana

Cuando sólo se admite el amor, pero no su opuesto, un psicoanalista sospecha que el odio está presente pero es negado. De igual manera, en las personas altamente modestas se puede sospechar que se defienden del exhibicionismo. La gente que crece con códigos morales muy estrictos, donde no se le permiten los placeres normales de la niñez, a veces se vuelve en contra de sí misma y utiliza la formación reactiva como una defensa en contra de los impulsos adultos para obtener gratificación; por tanto, se vuelve excesivamente “buena” y se inclina al insulto moral en contra de las fallas de otras personas (Kaplan, 1997).

En la **proyección**, ante el propio impulso inaceptable de la persona, se piensa en cambio que pertenece a alguien más. Un hombre es tentado a robar, pero su fuerte sentido ético (superyó) no le permite siquiera pensar en robar, entonces puede proyectar su impulso inaceptable a otra persona:

Quiero robar → esa persona está robando

Los chivos expiatorios culturales con frecuencia se vuelven los blancos de la proyección, acusados de crímenes y actos inmorales que son realmente los impulsos reprimidos del acusador. De esta manera, el conflicto intrapsíquico individual contribuye al prejuicio.

El mecanismo de defensa del **desplazamiento** distorsiona el objeto del impulso. El desplazamiento es menos primitivo que la proyección, ya que se ve al impulso, de manera adecuada, como perteneciente al individuo; sólo se distorsiona el objeto. Por ejemplo, un niño que esté enojado con el padre puede no ser capaz conscientemente de admitir el enojo debido al temor de una venganza y por culpa. El impulso agresivo puede ser disfrazado al dirigirlo hacia el hermano:

Quiero lastimar a papá → Quiero lastimar a mi hermano

Sospechamos que los sentimientos son debidos al desplazamiento, en lugar de ser causados por el comportamiento real del hermano, si son desproporcionalmente fuertes en comparación con lo que la situación actual debería justificar o si la persona tiene frecuentemente impulsos agresivos en una amplia variedad de situaciones. El desplazamiento de otras emociones, tales como la dependencia y la sexualidad, también puede ocurrir.

La **identificación** es un proceso de pedir prestada o fundir la identidad de uno con aquella de alguien más. Es parte del desarrollo normal; los niños se identifican con sus padres, las niñas con sus madres, y el resto de nosotros con los héroes culturales. También puede ser un mecanismo de defensa, evitar el reconocimiento de las propias inadecuaciones y ansiosamente adoptar la identidad de alguien más en su lugar. Un ejemplo de la identificación como un mecanismo de defensa penetrante es Grey Owl, un inglés que se identificó tan fuertemente con las historias de los indios del Oeste que se mudó a Canadá, vivió con la gente nativa y al final se volvió tan parecido a ellos en actitudes y apariencia que pasó como indio (Dickson, 1973). La identificación a veces funciona para superar los sentimientos de impotencia. El adoptar la identidad de alguien que tiene poder sobre nosotros, aun si el poder no se utiliza en nuestro beneficio, se denomina identificación con el agresor. Por ejemplo, los niños pueden identificarse con padres abusivos o los rehenes con sus captores.

En el mecanismo de defensa del **aislamiento**, los pensamientos relacionados con alguna ocurrencia dolorosa son disociados de otro pensamiento y por tanto no recordados. Además,

las emociones que ordinariamente estarían conectadas con los pensamientos se van. Por ejemplo, una persona que ha perdido a un ser querido a causa de su muerte puede aislar esta experiencia, no pensar en el ser amado por la pena que podría ocasionarle.

El mecanismo de defensa de la **racionalización** involucra el dar razones plausibles, pero falsas, a una acción para disfrazar los motivos verdaderos. Por ejemplo, un padre pudiera racionalizar dar de nalgadas a su hijo, diciendo que le enseñará al niño a ser más obediente; sin embargo, el verdadero motivo puede ser que el padre esté resentido con el niño. La racionalización involucra relativamente poca distorsión, de manera que es considerado un mecanismo de defensa relativamente maduro.

El mecanismo de defensa de la **intelectualización** previene el reconocimiento claro, sin distorsiones, de un impulso a través de una explicación excesiva o distorsionada. Una persona que come en exceso puede dar muchas razones: “necesito vitaminas extras para manejar el estrés”; “siempre subo de peso en el invierno”; y así sucesivamente. A veces la intelectualización trabaja como una actitud de las uvas verdes; nos convencemos intelectualmente a nosotros mismos de que no queremos lo que no podemos tener. Margaret Sanger describió la pérdida de su casa recién construida a causa del fuego:

Ni estaba desilusionada ni dolida... En ese instante aprendí la lección de la futilidad de las sustancias materiales, ¿o qué tanta importancia tenían espiritualmente si podían desaparecer tan rápidamente?... Yo podía... ser feliz sin ellas (1938/1971, p. 64).

Este mecanismo de defensa es adaptativo, aunque defensivo, ya que distorsiona el dolor de la tragedia.

Sublimación

La **sublimación** es la forma más deseable y saludable de tratar con los impulsos inaceptables. Ocurre cuando el individuo encuentra una finalidad y un objeto socialmente aceptables para expresar un impulso inaceptable. Esto permite una descarga indirecta del impulso, de manera que se reduce su presión. La sublimación ocurre cuando los artistas transforman los deseos primitivos en arte. Los impulsos agresivos pueden ser sublimados a través de las competencias atléticas. Un freudiano interpretaría los actos de amor de la Madre Teresa, bañar y alimentar al “más pobre de los pobres” (Gonzalez-Balado y Playfoot, 1985), como la sublimación de la motivación sexual. Dentro de la teoría freudiana, ésta es la interpretación más elogiosa que puede hacerse sobre alguien.

CREATIVIDAD

Los individuos creativos están particularmente interesados en los modelos de sublimación y han sido de interés para los psicoanalistas, empezando con Sigmund Freud (1910/1957). Retienen la habilidad, perdida para la mayoría de nosotros, de acceder al mundo de la fantasía del ello. A diferencia de los psicóticos, no son irremediamente atrapados en el ello y, a diferencia de los niños, pueden funcionar con un yo maduro. La gente creativa es capaz de lo que describe el psicoanálisis como “regresión al servicio del yo” (Kris, 1952/1964). La investigación confirma la hipótesis psicoanalítica de que los artistas creativos pueden cambiar rápidamente entre el pensamiento controlado (una función del yo) y el pensamiento no regulado (el inconsciente). Los individuos psicóticos pueden acceder al material inconsciente, también, pero tienen dificultad para regresar al pensamiento controlado (Wild, 1965). El esquizofrénico, en contraste con el poeta, no puede emplear la metáfora como un puente entre la realidad y la imaginación (Reinsdorf, 1993-1994). Los místicos religiosos, al igual que los individuos creativos, pueden tener una afinidad por el inconsciente (Stifler y otros, 1993).

Los artistas surrealistas, como Salvador Dalí, muestran explícitamente las imágenes del material inconsciente en su trabajo. Freud, sin embargo, valoró más al yo que al ello, de manera que sólo llegó a respetar a Dalí después de haberse convencido de la capacidad de control y de expresión del artista (Romm y Slap, 1983; Rose, 1983). Las búsquedas de la creatividad tales como la pintura y la escritura pueden liberar el conflicto inconsciente de manera segura, que es el propósito de los mecanismos de defensa.

Medición de las defensas

La mayoría de las descripciones de los mecanismos de defensa se derivan de las historias de los casos clínicos. Con base en largas entrevistas con el cliente, el terapeuta describe los esfuerzos del yo por transformar un material inconsciente inaceptable a través de los mecanismos de defensa del yo. Tales historias, sin embargo, tienen desventajas para los propósitos de la investigación. Por un lado, son extremadamente tardadas, requieren de docenas o aun cientos de horas de investigación por cada persona estudiada. Además, existe un problema de confiabilidad. Debido a que el terapeuta es tanto el entrevistador como el intérprete del material, es difícil saber en qué grado otro observador independiente llegaría a la misma interpretación.

Para la investigación, se ha hecho una evaluación más sistemática de los mecanismos de defensa, mediante el uso de pruebas psicológicas. Las pruebas proyectivas, utilizadas con frecuencia para la evaluación clínica como también para la investigación, pueden ser instrumentadas para los mecanismos de defensa. Esto se ha realizado con la prueba de apercepción temática (TAT por sus siglas en inglés) (por ejemplo, P. Cramer, 1987) y con la prueba del Rorschach (por ejemplo, Cooper, Perry y O'Connell, 1991; Exner, 1986; Viglione, Brager y Haller, 1991). La investigación que emplea la TAT ha encontrado que los pacientes tienen patrones de defensa más saludables después de la terapia que antes de ella (Cramer y Blatt, 1990).

Los inventarios de autorreporte también han sido desarrollados para evaluar los mecanismos de defensa preferidos de la gente (Andrews, Pollock y Stewart, 1989; Banks y Juni, 1991; Juni, 1982) y las estrategias de enfrentamiento (Amirkhan, 1990, 1994), incluyendo su uso de la represión para defenderse de los pensamientos y sentimientos negativos (Turvey y Salovey, 1993-1994). Algunos estudios indican que las manipulaciones experimentales afectan la defensa (P. Cramer, 1991; Cramer y Gaul, 1988), lo cual incrementa la seguridad de que la prueba sea válida. No se ha demostrado, sin embargo, que estas diversas mediciones, las pruebas tanto de autorreporte como las proyectivas, sean indicadores válidos del uso de los mecanismos de defensa en la vida cotidiana de la gente.

Al mismo tiempo, cuando los investigadores han tenido sujetos que reportan el enfrentamiento en la vida diaria en el momento en que se sentían estresados, utilizando una computadora portátil, estos reportes no correspondían muy bien con posteriores reportes retrospectivos (Stone y otros, 1998). Sin una mejor evaluación, este aspecto de la teoría psicoanalítica no puede ser probado de manera adecuada. Desafortunadamente, existe un espacio entre los reportes retrospectivos de enfrentamiento que los investigadores miden en el cuestionario y las observaciones clínicas del enfrentamiento que los terapeutas obtienen.

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Uno de los legados de Freud es que la experiencia en la niñez influye potencialmente en la personalidad del adulto. El desarrollo de la personalidad involucra una serie de conflictos entre el individuo, quien quiere satisfacer sus impulsos instintivos, y el mundo social (especialmente la familia), el cual restringe este deseo. A través del desarrollo, el individuo encuentra maneras de obtener tanta gratificación hedonista como sea posible, dadas las restricciones de la sociedad. Estas estrategias adaptativas constituyen la personalidad. El refrán popular “árbol que torcido

creció, nunca se enderezó” describe perfectamente la teoría psicoanalítica del desarrollo. Así como un árbol ha crecido torcido en condiciones adversas de viento y terreno, el humano adulto muestra efectos distorsionados permanentes de las luchas en la niñez.

Freud propuso que las membranas mucosas del cuerpo podrían ser la fuente física de los impulsos del ello, las *zonas erógenas* donde se enfocaba la libido. Estas zonas son responsables en gran medida de la sensación y puede estar asociadas con el aumento y reducción de la tensión, como el modelo de la libido lo requiere. Las diferentes zonas son centrales a diferentes edades debido a los cambios de la maduración (por ejemplo, los cambios físicos asociados con la edad). Para el adulto, la zona erógena es el área genital. A temprana edad, sin embargo, otras zonas dan más placer: en la primera infancia, la boca; y después, el ano. Impulsada por factores de la maduración, toda la gente se desarrolla a través de las mismas *etapas psicosexuales* (véase la tabla 2.2).

El lactante, bajo la tiranía del principio del placer, quiere ser alimentado inmediatamente siempre que tenga hambre. En realidad, la alimentación se retrasa a veces y finalmente el infante es destetado. Éste es el conflicto de la primera etapa psicosexual, la **fase oral**. En la segunda, o **fase anal**, el niño disfruta el controlar los intestinos, reteniendo y expulsando las heces fecales de acuerdo con su voluntad; pero el conflicto con las fuerzas restrictivas de la sociedad emerge, conforme la familia demanda el control de ir al baño. El conflicto sobre la satisfacción del impulso en la tercera fase psicosexual, la **fase fálica**, se enfoca en el castigo por la masturbación y la compleja fantasía del niño sobre una unión sexual con el padre del sexo opuesto, un deseo que es frustrado ya que está en conflicto con el tabú universal del incesto.

El desarrollo de la personalidad ocurre conforme el yo encuentra nuevas estrategias para enfrentarse con las frustraciones impuestas por la socialización. Si ésta es demasiado severa o repentina, el joven yo no podrá enfrentarla y el desarrollo de la personalidad se dañará. De repente, severos golpes que están más allá de la capacidad del niño de enfrentar, llamados traumas psíquicos, incluido el abuso sexual y el descubrimiento temprano de los adultos realizando el coito (la “escena primitiva”). La escena primitiva ha sido comparada con los intentos de los niños pequeños sobrevivientes del holocausto por entender la experiencia del holocausto de sus padres: “un conocimiento que abruma al niño que no sabe qué hacer con un conocimiento que él o ella no pueden aún comprender” (Auerhahn y Laub, 1998, p. 371). Tales eventos producen una **fixación**, en la cual los impulsos son reprimidos en lugar de liberados.

El estrés traumático excede la capacidad del yo para integrar la experiencia traumática con el resto de la personalidad, así que permanece separado, disociado de la conciencia ordinaria. Tales disociaciones ocurren en la condición clínica llamada *trastorno de estrés postraumático*. Una

Tabla 2.2 Fases del desarrollo psicosexual

<i>Fase</i>	<i>Edad</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Resultados</i>
Fase oral	nacimiento a los 12 meses	destete	optimismo o pesimismo adicciones al tabaco, alcohol
Fase anal	1 a 3 años	entrenamiento para ir al sanitario	terquedad codicia
Fase fálica	3 a 5 años	masturbación y conflicto de Edipo/Electra	identificación del rol sexual moralidad (superyó) vanidad
Latencia	5 años a la pubertad		
Fase genital	pubertad a la madurez		

forma extrema de disociación ocurre en el *trastorno de personalidad múltiple*. La explicación psicoanalítica de la disociación de estos trastornos ha sido puesta a prueba por investigadores recientes, quienes no han encontrado un enlace lo suficientemente fuerte entre el trauma y los síntomas disociativos como para asegurar que uno causa los otros (Piers, 1998; Tillman, Nash y Lerner, 1994; Yehuda y McFarlane, 1995). En apoyo a la posibilidad de que el trauma pudiera causar la disociación, sin embargo, existen hallazgos acerca de que los cambios en los neurotransmisores producidos por drogas resultan en amnesia temporal (Nissen, Knopman y Schacter, 1987). El trauma podría producir amnesia si es lo suficientemente severo como para alterar el funcionamiento normal del neurotransmisor que es necesario para formar los recuerdos permanentes.

Por lo regular, los efectos producidos por la fijación son mucho menores que estos trastornos severos y son evidenciados por síntomas menos dramáticos. Los efectos específicos de la fijación dependen de cuándo, en la progresión del desarrollo a través de varias fases, ocurre la fijación. Veamos estas fases.

Las cinco fases psicosexuales

Existen cinco fases universales del desarrollo. Freud creyó que la personalidad se formaba esencialmente hacia el final de la tercera fase, a la edad de cinco años aproximadamente. Para entonces, el individuo ha desarrollado las estrategias básicas para expresar los impulsos, estrategias que constituyen el núcleo de la personalidad.

LA FASE ORAL

La fase oral del desarrollo ocurre desde el nacimiento hasta la edad de un año aproximadamente. Durante esta fase, la zona erógena es la boca y las actividades placenteras se centran alrededor de la alimentación (mamar). Al principio, en la fase oral erótica, el lactante pasivamente recibe la realidad, tragando lo que es bueno o (menos pasivamente) escupiendo lo que es desagradable. Más tarde en la fase oral, una segunda etapa, llamada sadismo oral, involucra el desarrollo de un papel más activo, resumido en el morder.

Debido a que las necesidades del lactante son cumplidas sin esfuerzo, se dice que se siente omnipotente. Este sentimiento pasa en el desarrollo normal, pero es retenido en algunas psicosis. El sentimiento de omnipotencia infantil por lo general da paso a la percepción de que las necesidades son satisfechas a través de los objetos amados en el mundo, no mágicamente. Conforme el lactante aprende a asociar la presencia de la madre con la satisfacción del impulso del hambre, la madre se vuelve un objeto separado y ocurre la primera diferenciación del sí mismo de los demás. La fijación en la primera fase psicosexual resulta en el desarrollo de un tipo de personalidad de **carácter oral**, cuyos rasgos incluyen por lo general *optimismo*, *pasividad* y *dependencia*. Sin embargo, a veces las características opuestas son más aparentes. Debido a la formación reactiva, por ejemplo, la persona fijada en esta etapa puede mostrar pesimismo en lugar de optimismo, llevando a una asociación entre la fijación oral y la depresión (C. A. Lewis, 1993). Algunos estudios apoyan la hipotética relación entre la fijación oral y el comportamiento conformista y dependiente. La gente con evidencia de fijación en esta fase (imágenes orales en la prueba de Rorschach) se conforma más con los juicios de otros sobre una tarea de juicio de tipo Asch, particularmente en la presencia de una figura de autoridad de estatus alto (Masling, Weiss y Rothschild, 1968; Tribich y Messer, 1974), y es más probable que indiquen en las pruebas de personalidad la necesidad de ayuda (O'Neill y Bornstein, 1990). Otros estudios, sin embargo, no apoyan esto, lo que sugiere que los intereses orales en el sentido más literal, esto es, "la preocupación por la comida y el comer", podrían no estar relacionados con la dependencia, contrario a la teoría de Freud (Bornstein, 1992, p. 17). Algunos psicoanalistas modernos dicen entender la dependencia en términos de las relaciones con la demás gente (relaciones de objeto), en lugar de oralidad (Bornstein, 1996).

¿Qué hay acerca de los trastornos alimentarios? Parece sensato preguntar si la *anorexia nervosa* y la bulimia se originan a partir de temas no resueltos en la fase oral del desarrollo. Freud pensó que los trastornos alimentarios que observó en sus pacientes podrían deberse a dificultades en la fase oral (Young-Bruehl, 1990). Sin embargo, otras causas han recibido una atención mayor en años recientes, incluyendo temas de independencia y autonomía y factores culturales tales como el énfasis en un cuerpo delgado (Bryant y Bates, 1985; Davis y Yager, 1992; Dolan, 1991; Pate, Pumariega, Hester y Garner, 1992).

LA FASE ANAL

Durante el segundo y el tercer años, el placer del niño se experimenta en una parte diferente del cuerpo, el ano. El deseo del niño(a) por controlar sus movimientos intestinales está en conflicto con la demanda social del entrenamiento para ir al baño. El placer se experimenta al principio a través de la nueva habilidad de retener las heces, la fase anal retentiva, y luego en la experiencia de la defecación a voluntad, la fase anal expulsiva. Si existe una fijación en esta fase, el resultado posible sería conflictos continuos sobre los temas del control, de retener y liberar. El **carácter anal** se distingue por tres características, *sentido de orden, parsimonia y obstinación*, las cuales están correlacionadas en muchos estudios empíricos (Greenberg y Fisher, 1978; pero véase una opinión contraria en Hill, 1976). La fijación anal puede ser expresada por temas relacionados con el dinero, acumularlo o gastarlo, como heces simbólicas (Wolfenstein, 1993). Como fue predicho por la propuesta de Freud de que el humor expresa el conflicto inconsciente (descrito anteriormente), los sujetos experimentales quienes puntuaron alto en los rasgos anales (obstinación, sentido de orden y parsimonia) encuentran que los chistes sobre temas anales son particularmente divertidos (O'Neill, Greenberg y Fisher, 1992).

LA FASE FÁLICA

De los tres a los cinco años (o un poco más tarde), el área erógena primordial del cuerpo es la zona genital. Freud llamó a esta etapa del desarrollo la fase fálica, lo que reflejaba su convicción de que el falo (pene) es el órgano más importante del desarrollo tanto de los hombres como de las mujeres. (Los críticos de Freud lo juzgan severamente por ser falocéntrico.) El deseo del niño por el placer sexual se expresa a través de la masturbación, la cual es acompañada de fantasías importantes (y, para los críticos, increíbles). En esta etapa, los hombres y las mujeres siguen caminos del desarrollo diferentes.

Desarrollo del hombre: el conflicto de Edipo De acuerdo con Freud, el niño quiere matar a su padre y reemplazarlo como la pareja sexual de su madre. El universal **conflicto de Edipo** en el hombre se deriva de la obra de Sófocles, *Edipo Rey*, en la cual sin desearlo Edipo asesina a su padre y toma a su propia madre como esposa. El chico teme que si su padre supiera lo que desea, le castigaría de la manera más apropiada a este crimen: la castración. La **ansiedad de castración**, el temor de que su pene sea cortado, es la ansiedad motivadora del niño en esta fase. Mientras que tal ansiedad de castración pudiera parecer una idea increíble, la amenaza de la castración ocurre en algunas circunstancias grotescas. Se nos dice, por ejemplo, que Adolfo Hitler ordenó que los artistas fueran castrados si empleaban los colores equivocados para los cielos y las praderas (Waite, 1977, p. 30). También se ha sugerido que muchos de los problemas sexuales que los pacientes llevan a las clínicas médicas que tratan la disfunción sexual son derivados de la ansiedad de castración. En otras culturas, la ansiedad de castración se expresa en forma diferente; por ejemplo, en el sureste de Asia, el fenómeno del *koro* es la ansiedad repentina de que el pene (o, en las mujeres, la vulva y los pezones) se regrese al interior del cuerpo (DSM-IV; Kirmayer, 1992).

En el desarrollo normal, la ansiedad de castración es reprimida. La ansiedad inconsciente de castración puede ser desplazada, experimentada como el temor a una tonsilectomía (G. S. Blum, 1953, p. 87) o como el temor a una enfermedad. Freud creyó que la sifilifobia, temor de ser infectado con la sífilis, se deriva de la ansiedad de castración (S. Freud, 1933/1966a, p. 552). Hoy en día él podría relacionar el temor exagerado al SIDA como evidencia de una sustitución similar.

En una resolución sana del conflicto de Edipo, el niño abandona su fantasía de reemplazar al papá y en su lugar decide volverse *como* su padre. Mediante esta identificación, el niño logra dos desarrollos importantes: 1) la internalización de la conciencia, llamada superyó, y 2) un modelamiento apropiado de acuerdo con su sexo masculino. La conciencia es alimentada por la ansiedad de castración: entre más fuerte sea el temor, más fuerte el superyó. O como Freud (1923/1962b, p. 38) tan memorablemente decía, “el superyó ... es el heredero del complejo de Edipo”.

Desarrollo de la mujer: el conflicto de Electra Las niñas se desarrollan de manera diferente. Al ver que carecen de un pene, las niñas creen que han sido castradas. De acuerdo con Freud, las niñas interpretan su clitoris como inferior al pene y desean este último (envidia del pene). Como en los niños, las niñas en la fase fálica fantasean con la unión sexual con el padre. A diferencia de los niños, las niñas deben cambiar su apego erótico de la madre (el primer objeto de amor preedípico para ambos sexos) por el de su padre. Este cambio de objeto es facilitado por el enojo de la niña hacia su madre por no ser lo suficientemente poderosa para protegerla de la castración.

Freud (1933/1966a, p. 590) lista tres posibles resultados del complejo de castración de la niña: inhibición sexual o neurosis, complejo de masculinidad, o feminidad normal. Por *complejo de masculinidad*, Freud quiso decir que la mujer se esfuerza por logros inapropiados para las mujeres, tales como avances en la carrera para excluir los compromisos femeninos tradicionales de la familia. El desarrollo femenino normal, de acuerdo con Freud, resulta en aceptar el papel de esposa y madre y en el desarrollo de rasgos “normales” femeninos como la pasividad y el masoquismo. Las mujeres ahora pueden escoger permanecer sin hijos y muchas lo hacen. Muchos psicoanalistas de la actualidad rechazan la aseveración de Freud de que las mujeres saludables necesitan convertirse en esposas y madres a fin de satisfacer sus deseos innatos (M. G. Morris, 1997). Sin la ansiedad de castración para motivar su desarrollo, las mujeres en teoría están menos desarrolladas psicológicamente que los hombres y con un superyó más débil. Naturalmente, esta aseveración ha sido rechazada por aquellos que sostienen que los factores culturales pueden explicar de manera adecuada la aceptación del sufrimiento que Freud describió como masoquismo biológicamente determinado (por ejemplo, Caplan, 1984). También contradice los registros empíricos de las diferencias de sexo: que las mujeres reportan más vergüenza y culpa (interpretado como evidencia del desarrollo moral), y tienen mayor empatía por los sentimientos de otras personas (Tangney, 1990, 1994) y califican más alto que los hombres en el nivel del desarrollo del yo (por ejemplo, Mabry, 1993).

Incesto: el abandono de Freud de su hipótesis sobre la seducción Freud desarrolló y revisó su teoría a lo largo de muchas décadas. En su visión final, la fantasía de la niña de una relación sexual con su padre es sólo eso: una fantasía. Anteriormente, Freud, había creído que el incesto real, en lugar del imaginado, era importante en las historias de sus pacientes mujeres. Su *hipótesis de la seducción*, la cual más tarde abandonó, sostenía que la seducción del padre (o más apropiadamente dicho, violación) de su hija era responsable del desarrollo de problemas psiquiátricos, específicamente, histeria (S. Freud, 1896/1962a; McGrath, 1986). ¿Por qué cambió de opinión Freud?

El abandono de Freud de la hipótesis de la seducción es aceptado por los freudianos ortodoxos como la corrección de un error temprano. Los críticos no están de acuerdo.

Dos puntos se establecieron más allá de la controversia: el abuso sexual de los niños ocurre con mucha frecuencia también, y tiene efectos negativos de largo plazo en el funcionamiento psicológico (Cahill, Llewelyn y Pearson, 1991).

Regresando a la pregunta histórica, ¿por qué Freud cambió de opinión, primero creyendo que sus pacientes habían sido atacadas sexualmente y más tarde concluyendo que esto había sido imaginación? ¿Pudiera ser que se estuviera defendiendo a sí mismo en contra de la sospecha de que su propio padre lo sedujo a él y a sus hermanos (Kupfersmid, 1992)? Un crítico, Jeffrey Masson (1984, p. 134), acusó a Freud de una “falta de valor”, poniendo los intereses de la carrera por encima de sus pacientes. Otros han defendido a Freud (por ejemplo, Lawrence, 1988; R. Paul, 1985; Rosenman, 1989). A través de la teoría de Freud, los pensamientos y deseos son muy importantes y los eventos reales son menos importantes. Los pensamientos y las fantasías pueden ser cambiadas a través de la terapia y los hechos no (Birch, 1998), así que el análisis se concentra en lo que el recuerdo del abuso significa para el paciente, ahora, en lugar del abuso simplemente como un hecho histórico. Los recuerdos del abuso se vuelven, en efecto, narraciones que sirven como metáforas organizadoras de la experiencia; sin embargo, la teoría que se enfoca en el incesto fantaseado mientras que ignora el incesto real, invita a la crítica (Mack, 1980).

¿Pudiera un incesto real parecer ser sólo una fantasía o un incesto imaginado? A primera vista, parecería imposible confundir a los dos. Un estudio experimental reciente, no obstante, muestra que a veces las experiencias estresantes son recordadas erróneamente como imaginadas en vez de reales. Un estudio controlado de laboratorio, por supuesto, no puede exponer a los sujetos a una victimización sexual. En su lugar, un evento menos severo la sustituyó. Robert Kunzendorf y Cindy Moran (1993-1994) hicieron que sus estudiantes trataran de resolver anagramas. Algunos sujetos recibieron problemas que tenían que ser resueltos (tales como las letras CYJOKE que pueden reacomodarse para hacer la palabra JOCKEY), mientras que otros recibieron anagramas sin solución (como CYSOKE). Durante parte de la prueba, los sujetos pudieron ver pistas que les ayudaron a solucionar los anagramas (tales como RACE) proyectadas en una pantalla. Más tarde en la prueba, las pistas fueron leídas y se les instruyó para que se las imaginaran en la pantalla. Hubo otras manipulaciones experimentales en algunos grupos diseñadas para producir altos niveles de ansiedad acerca del éxito; se les dijo que la prueba medía inteligencia y, en contraste con sus propias dificultades (puesto que sus anagramas eran imposibles), podían ver a otros resolver los anagramas de una manera más rápida. Se realizaron pruebas de personalidad para medir ansiedad y defensa. El resultado es intrigante. Los sujetos que estuvieron temerosos de fracasar era más probable que reportaran que las pistas para los anagramas que fracasaron en resolver habían sido pistas “imaginadas”, aunque de hecho estas pistas habían sido proyectadas en la pantalla. No olvidaron completamente las pistas; reportaron que las pistas se habían presentado (al ser leídas en voz alta). Si bien, en sus recuerdos, las pistas parecieron imaginadas en lugar de vistas en realidad. Si esta distorsión en la memoria ocurre en los estudiantes universitarios con la tarea relativamente inofensiva de solucionar rompecabezas verbales, ¿podría algún proceso similar ocurrir entre las víctimas de abuso sexual en la niñez? ¿Pudieran recordar a veces el incesto como un evento imaginado? La evidencia es escasa, así que sólo podemos especular. Pero si los procesos similares a este experimento controlado ocurrieron en el ámbito más importante de la vida misma, ayudarían a explicar por qué Freud llegó a creer que el incesto era fantaseado.

David Finkelhor y sus colegas reportan una encuesta nacional de estadounidenses, en la cual 27% de las mujeres y 16% de los hombres informaron algún tipo de abuso sexual cuando niños. De todos, 13% de las mujeres y 9% de los hombres reportaron una historia de coito real o su intento. Sin embargo, la pregunta fue formulada ampliamente, dejando poco claro lo que había ocurrido cuando los entrevistados dijeron sí: “Cuando niño (indicando tener una edad de 18 o menos), pudiera recordar haber tenido alguna experiencia que ahora usted podría considerar como abuso sexual, como alguien tratando o teniendo alguna clase de relación sexual con usted, o algo parecido?” (Finkelhor, Hotaling, Lewis y Smith, 1990, p. 20).

El tema es más complejo que simplemente la prevalencia del incesto. La relación entre el incesto y los resultados de una salud mental adversa debe también ser analizada. Aquellos que han sufrido abuso sexual cuando niños tienen un riesgo enorme de sufrir una variedad de trastornos, incluyendo trastorno de estrés postraumático, ansiedad, depresión, suicidio, trastorno fronterizo de la personalidad, trastorno de personalidad múltiple, disociación, abuso de drogas y alcohol, victimización sexual, dificultad en las relaciones y baja autoestima (Alter-Reid y otros, 1986; Barnard y Hirsch, 1985; Browne y Finkelhor, 1986; Connors y Morse, 1993; deChesnay, 1985; Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor, 1993; Kiser, Heston, Millsap y Pruitt, 1991; Leifer, Shapiro, Martone y Kassem, 1991; Saltman y Solomon, 1982; Shapiro, Leifer, Martone y Kassem, 1990; Silon, 1992; Trickett y Putnam, 1993). A pesar de la evidencia de la patología entre muchas víctimas, algunos no desarrollan los síntomas. Hasta ahora, la investigación indica que existe un mayor daño cuando el abuso es más invasivo, cuando el abusador emplea la fuerza física o es coercitivo, y cuando los padres no creen en los informes de los niños acerca del abuso (Spaccarelli, 1994). Conforme los investigadores y terapeutas desarrollen modelos más detallados de cómo los niños enfrentan el abuso sexual (Smith y Jones, 1994; Spaccarelli, 1994), esperamos poder entender por qué un niño desarrolla severos síntomas mientras otro escapa aparentemente incólume, e intervenir de manera más eficiente.

La evidencia acerca del funcionamiento del sistema nervioso es relevante para estos debates sobre el recuerdo o la fantasía del abuso y otros traumas. Cuando una persona o, como sabemos de los estudios controlados, un animal de experimentación, es expuesta a muy altos niveles de tensión, el cerebro responde psicológicamente de formas que pueden alterar la memoria. Los neurocientíficos modernos han descubierto una base biológica para la amnesia producida por la tensión. En estudios con ratas, la tensión se creó con un doloroso choque eléctrico en sus patas causándoles que olvidaran cómo escapar de un tanque de agua. Las ratas que no sufrieron tal dolor nadaron a una plataforma sumergida cuya localización habían aprendido previamente, no así las que sufrieron el choque eléctrico antes de la prueba. La tensión causó un incremento en la hormona glucocorticoide, la cual interfirió con los mensajes neurales en el hipocampo del cerebro, un área conocida por ser importante para la memoria (deQuervian, Roozendaal y McGaugh, 1998). Estas y otras consecuencias bioquímicas de una tensión severa, especialmente en el cerebro inmaduro, podrían causar amnesia debido a razones biológicas (Bremner y otros, 1995, 1996; Van der Kolk y Fisler, 1995). ¿Qué hay acerca de la aseveración de algunos terapeutas de que los síntomas del cuerpo resultan de eventos traumáticos olvidados (Ratican, 1996)? Es posible aún, neurológicamente, que las emociones y las respuestas del cuerpo pudieran registrar los efectos del trauma mientras que la memoria de los eventos se pierde, puesto que el cerebro procesa tales recuerdos de diferente manera; a través del hipocampo para el evento, y a través de la amígdala para las emociones y la memoria corporal (Byrd, 1994). La aseveración psicoanalítica de que la tensión puede causar la amnesia es parcialmente correcta, en cuanto a que la tensión en el estudio de la rata descrito anteriormente sí interfirió con la memoria. El mecanismo, sin embargo, no fue como pensaron los psicoanalistas. El estrés (tensión) alteró la memoria debido a una razón biológica y no porque el recuerdo de las ratas hubiera sido muy doloroso. En este estudio, de hecho, la memoria hubiera sido un alivio. Quizá, al enfocarse en el dolor del recuerdo en lugar de en los mecanismos biológicos, el psicoanálisis ha estado equivocado.

La controversia está muy lejos de terminarse, con el continuo debate sobre la prevalencia del incesto, sus efectos psicológicos, y la pregunta histórica de las motivaciones de Freud para abandonar la hipótesis de la seducción. Los psicoanalistas están reconsiderando las aseveraciones teóricas, incluyendo el amplio tema del papel del complejo de Edipo en el desarrollo (Simon, 1991). El contexto cultural del desarrollo no puede ser ignorado. Para algunos críticos, el tema del incesto está intrincadamente relacionado con el poder del hombre en la sociedad (Herman y Hirschman, 1977). La controversia se ha trasladado a las cortes, también, donde existen juicios de niños que aseveran haber sido abusados por sus padres. Los jueces y jurados están decidiendo

do si el abuso fue real o imaginado con base en si el interrogatorio de terapeutas y otros ayudó a descubrir recuerdos reprimidos o si éstos fueron creados por ellos mediante el poder de la sugestión (Ceci y Bruck, 1993; Ofshe y Watters, 1994; Pressley y Grossman, 1994). El sistema legal, por supuesto, requiere decisiones acerca de qué comportamiento ocurrió en realidad, y el psicoanálisis, porque está interesado en la “verdad subjetiva”, no es muy adecuado para proporcionar la información necesaria (Birch, 1998).

Efectos de la fijación La teoría psicoanalítica dice que la fijación en la fase fálica resulta en dificultades en la formación del superyó; en la identidad del rol sexual; y en la sexualidad, incluyendo la inhibición sexual, la promiscuidad sexual y la homosexualidad. Los problemas con la identificación del rol sexual (aceptar los estándares culturales del comportamiento del hombre y la mujer) pudieran originarse de las dificultades en esta fase. Esta fórmula clásica asume que las normas sexuales culturales serán aceptadas por los individuos sanos; no permite la posibilidad de que las normas del rol sexual estén ellas mismas en la necesidad de cambio.

Freud aseveró que la personalidad se forma principalmente durante estas tres primeras fases psicosexuales, cuando se establecen los mecanismos básicos del yo para lidiar con los impulsos libidinales. Si ocurre la fijación, la neurosis específica dependerá de la fase en la que se dañó el desarrollo. Mientras más temprana la fijación, más serio el trastorno resultante. Freud sugirió que la esquizofrenia, la paranoia, la neurosis obsesiva y la histeria eran resultado de una severa fijación en las primeras tres fases, respectivamente (Sulloway, 1979).

LA FASE DE LATENCIA

La niñez media es un periodo de relativa calma de los impulsos sexuales, así que el modelo de Freud sobre la tensión libidinal dice poco acerca de esta fase. (Es, sin embargo, un periodo importante del desarrollo de acuerdo con otras teorías.)

LA FASE GENITAL

La **fase genital** empieza en la pubertad. En contraste con los objetos sexuales autoeróticos y de la fantasía del niño fálico, el adulto genital desarrolla la capacidad de experimentar satisfacción sexual con un objeto del sexo opuesto. El **carácter genital** es el ideal de Freud de un completo desarrollo. Se desarrolla si las fijaciones han sido evitadas o si han sido resueltas a través del psicoanálisis. Tal persona no tiene conflictos significativos preedípicos; disfruta una sexualidad satisfactoria; y le interesa la satisfacción de la pareja de amor, evitando el narcisismo egoísta. La energía psíquica sublimada está disponible para el trabajo, lo que produce gozo.

Freud consideraba a la neurosis en esencia como una disfunción sexual. Debido al inherente conflicto entre las demandas biológicas y los requerimientos de la civilización, algún grado de conflicto neurótico es inevitable, pero puede ser minimizado a través de la aceptación de las necesidades sexuales. En la era posfreudiana, el desempeño sexual y el goce son ampliamente aceptados como estándares a ser alcanzados.

TRATAMIENTO PSICOANALÍTICO

En el adulto sano, tanto la satisfacción sexual directa como la sublimación indirecta de los impulsos sexuales ocurren, llevando al famoso criterio de Freud de salud mental, *Lieben und Arbeiten*, esto es, “amor y trabajo”. Tal resultado ocurre si no hay graves fijaciones en el desarrollo o si las fijaciones son resueltas a través del tratamiento psicoanalítico. Freud describió el psicoanálisis con la metáfora de la arqueología. El proceso analítico trata de “excavar” el material primitivo “enterrado” por largo tiempo mediante la represión y traerlo a la superficie, a la con-

ciencia, a fin de que pueda ser considerado con las destrezas de un yo más desarrollado. La fórmula de Freud para lograr la salud es “donde esté el ello, ahí estará el yo” (1933/1966a, p. 544).

Técnicas de terapia psicoanalítica

El psicoanalista emplea el principio del determinismo psíquico para descubrir las ideas inconscientes y los conflictos del paciente. La técnica básica del psicoanálisis es la **asociación libre**, lo cual requiere que el paciente “diga lo que se le venga a la mente, mientras deja de dar cualquier dirección consciente a sus pensamientos” (S. Freud, 1935/1963a, p. 75). La suspensión del control consciente permite a las fuerzas del inconsciente, que están por lo general opacadas por la conciencia, ser observadas dirigiendo los pensamientos y los recuerdos. Además de la entrevista, algunos clínicos también emplean las pruebas psicológicas para guiar su diagnóstico (Jaffe, 1992).

Al surgimiento de sentimientos enterrados del inconsciente se le llama **catarsis**. Estos sentimientos, incluyendo el temor y el dolor, con frecuencia acompañan el recuerdo de lo olvidado. Así como cuando se quita el material infeccioso de la herida con un escalpelo, la catarsis libera al inconsciente de las represiones problemáticas.

El tratamiento psicoanalítico produce **introspección**, esto es, el entendimiento de los motivos verdaderos, los cuales son conflictos inconscientes. Para ser terapéutica, la introspección debe estar acompañada por la captación de la emoción. Mientras que la introspección en las motivaciones inconscientes, aun si es acompañada por la catarsis emocional, es un gran paso hacia la superación de los síntomas producidos por el inconsciente, no proporciona una cura mágica, de una vez por todas. Además del recuerdo dramático, el psicoanálisis moderno reconoce que los conflictos inconscientes deben ser confrontados una y otra vez en el tratamiento psicoanalítico. El paciente debe “elaborar” el conflicto, descubriendo las muchas circunstancias que han sido influidas por él y esencialmente reconstruir la personalidad para reemplazar estos determinantes inconscientes irracionales con motivaciones más razonables y maduras.

Un fenómeno fundamental en el tratamiento psicoanalítico es la **transferencia**. Durante el curso del tratamiento psicoanalítico, el paciente desarrolla una relación con el terapeuta con base en las proyecciones inconscientes de la vida anterior. El paciente percibe al terapeuta erróneamente y experimenta emociones que fueron reprimidas cuando fueron sentidas en relación con otras personas significativas del pasado. Es común, por ejemplo, que una paciente femenina “se enamore” de su analista masculino debido a la transferencia del amor que sintió por su padre en la niñez. Se suscitan emociones positivas y negativas. La transferencia es, extrañamente, deseable. Permite que los aspectos primitivos no resueltos se presenten en la sesión analítica, donde pueden ser resueltos. Más problemáticas para el paciente son las reacciones emocionales del analista, llamadas **contratransferencias**, que pueden interferir con el tratamiento, ya que representan los conflictos no resueltos del analista. Aunque quizá no sea necesario para el analista ser completamente neutral hacia el paciente. Algunos analistas modernos han sugerido que la contratransferencia tiene el potencial de proporcionar información útil acerca del paciente (Chessick, 1986; Jennings, 1986).

En sus días, la teoría de Freud fue una fuerza para el tratamiento humano del individuo mentalmente enfermo ya que interpretaba sus trastornos como consecuencia de una enfermedad (el modelo médico) y no del fracaso moral. Hoy en día, los críticos sostienen que el modelo médico tiene sus implicaciones adversas. Trata a la gente como víctimas pasivas de las fuerzas patológicas, minando su esfuerzo activo y responsabilidad por su propio bienestar psicológico. El modelo médico tiende a colocar la sabiduría del médico por encima de la experiencia del paciente y es insensible al papel de los factores sociales en el surgimiento de la psicopatología (cf. Boyers, 1971; Steiner y otros, 1975; Szasz, 1965). Qué ironía que Freud, cuya teoría empezó con la premisa de que la experiencia de los pacientes debe tomarse seriamente, debiera ser criticado por tal defecto.

Actualmente la terapia tiene muchas formas y el tratamiento psicoanalítico es considerablemente más tardado y costoso que los modos alternativos de tratamiento. Un análisis típico puede tomar de tres a siete años, tres sesiones por semana. Algunos tratamientos alternativos pueden tomar sólo unas pocas semanas. ¿Es el psicoanálisis más efectivo, lo que justifica el costo extra y el compromiso? Ha habido gran escepticismo aun sobre la efectividad terapéutica del propio Freud (por ejemplo, Ellenberger, 1972; Mahony, 1986). Para algunos problemas (por ejemplo, fobias y ansiedad), el psicoanálisis es menos efectivo que las terapias alternativas, en este caso, la terapia conductual (Goisman, 1983; Goldfried, Greenberg y Marmar, 1990). Para los trastornos psicosomáticos, el psicoanálisis parece ser más efectivo (Fisher y Greenberg, 1977). Para muchos trastornos psicológicos, la investigación indica que las terapias alternativas y el tratamiento psicoanalítico son igualmente efectivos (Stiles, Shapiro y Elliott, 1986; Wallerstein, 1989).

Además del resultado de los estudios, los investigadores estudian el proceso de la terapia psicoanalítica, mediante el uso de notas clínicas y aun grabaciones de sesiones para entender qué técnicas en particular funcionan (por ejemplo, Jones y Windholz, 1990; Wallerstein y Sampson, 1971; J. Weiss, 1988; Wolpe y Rachman, 1960). Estos estudios sistemáticos de la psicoterapia sugieren que la introspección es menos importante para el tratamiento exitoso que lo que la teoría psicoanalítica pronostica (Wallerstein, 1989).

La controversia sobre la memoria recuperada

Dada la importancia de la experiencia de la niñez en la teoría de Freud, no es de sorprenderse que algunos terapeutas hayan buscado tratar pacientes ayudándolos a recordar experiencias traumáticas de la niñez. El escrutinio público se ha enfocado en las técnicas de *memoria recuperada* de algunos terapeutas, quienes creen que muchos de los síntomas de los pacientes tales como trastornos alimentarios, depresión y una variedad de otros males se originan por el abuso sexual en la niñez. Algunos terapeutas están particularmente inclinados a inferir una historia de abuso sexual y se concentran en la recuperación del recuerdo del abuso como meta terapéutica central (Blume, 1995; Freyd, 1994, 1996; Whitfield, 1995). A veces estas inferencias son verdaderas. A veces son falsas. Los reportes ocasionales son tan raros, incluyendo los reportes del abuso del ritual satánico, de asesinatos de recién nacidos de muchos cultos y de mujeres que paren y cuyos médicos no encuentran evidencia del embarazo, que son absurdos. En algunos casos, las batallas legales han resultado en jugosas ganancias financieras para los padres que demandan a los terapeutas por implantar recuerdos falsos de abuso en las mentes de sus hijas (Ceci y Bruck, 1995; Genoni, 1995; Loftus, 1993; Pope y Hudson, 1996; Ramona v. Isabella y otros, 1994; State v. Michaels, 1993). Muchos expertos de la memoria no creen que el abuso sexual pudiera ser olvidado tan frecuentemente como sostienen los defensores de la memoria recuperada. Señalan la investigación en otros traumas, tales como los desastres naturales, en los cuales las víctimas están angustiadas por recuerdos intrusos, en lugar de olvidar el dolor. Un estudio, sin embargo, en el cual el abuso fue documentado en la niñez, indica que 38% no recordó el abuso 17 años más tarde (Williams, 1994). Aún más, algunos soldados que experimentaron el estrés de la guerra son incapaces de recordar sus experiencias (Karon y Widener, 1997).

Los psicólogos científicos han acusado a los terapeutas de crear falsos recuerdos de abuso a través del poder de la sugestión en clientes crédulos, etiquetando tales recuerdos sugeridos como el *síndrome del recuerdo falso*. Un estudio descubrió que los acusados de abuso sexual después de que su víctima recuperó el recuerdo del abuso en la terapia, pasaron la prueba del detector de mentiras 96% de las veces; en contraste con 22% de los acusados que pasaron la prueba cuando sus víctimas no habían reprimido el recuerdo del abuso (Abrams, 1995). Con frecuencia no existe una manera confiable de saber si los recuerdos de un cliente en particular son ciertos o falsos, o una mezcla de verdad y falsedad (Genoni, 1994; Lindsay y Read, 1995; Schefflin y Brown, 1996), y que es una consecuencia particularmente problemática de este debate: la probabilidad de que haga menos creíbles a algunas víctimas en verdad abusadas.

Desgraciadamente esta controversia ha puesto a los psicólogos el uno contra el otro, conforme debaten la relevancia de los estudios científicos para el tratamiento clínico. Por un lado, el escepticismo científico es apoyado por muchos estudios de laboratorio que muestran que la gente puede ser llevada a creer cosas que nunca pasaron, aun en sus historias personales. A través del poder de la sugestión, algunos sujetos de investigación llegaron a creer que de niños se habían perdido en un centro comercial y con el tiempo reportaron estos incidentes con más detalles, pero incorrectos. Sus familias afirmaron que tales eventos nunca tuvieron lugar (Loftus y Pickrell, 1995). Sin embargo, como los terapeutas señalan, el recuerdo de un abuso sexual en la niñez es algo bastante diferente del recuerdo de perderse en un centro comercial. Envuelto en el secreto y ante la demanda de silencio por parte del perpetrador, el incidente de un abuso sexual en la infancia no es validado o del conocimiento de la familia u otros, y la sociedad con frecuencia se hace sorda también. Aún más, el estrés extremo causado por el abuso sexual puede producir cambios emocionales y bioquímicos que pueden impactar de manera profunda en la memoria, la cual está fuera del alcance de los experimentos cognoscitivos sociales empleados para desacreditar tal amnesia. Existe todavía mucho por aprender acerca del trauma y la memoria.

PSICOANÁLISIS Y LOS MÉTODOS DE LA CIENCIA

El psicoanálisis es mucho más que una terapia. Es una teoría de la personalidad. ¿Es la teoría de la personalidad mucho mejor que la terapia cuando se somete a la evaluación objetiva del método científico? La mayoría de los psicólogos actuales dirían que no. La dificultad principal es que los conceptos de Freud no fueron descritos con la suficiente precisión como para guiar a los científicos hacia una prueba definitiva. Para Freud, el método psicoanalítico de hablar con un solo paciente proporcionaba la suficiente información para verificar su teoría. Él no estaba interesado en una evaluación científica independiente. Muchos analistas todavía defienden la observación clínica como evidencia, a pesar de sus dificultades (Arlow, 1977; Jaffe, 1990; Meissner, 1990; Rubinstein, 1980; E. R. Wallace, 1989). Otros, sin embargo, han conducido estudios empíricos (por ejemplo, Bellak, 1993). El llamado para una investigación más sistemática para complementar la observación clínica ha sido dado no solamente por los críticos del psicoanálisis sino por muchos psicoanalistas mismos (por ejemplo, Grünbaum, 1984, 1990; Holzman, 1985, 1994; Rapaport, 1959b).

Como terapeutas, los psicoanalistas escuchan de manera intuitiva, preparados para sintetizar las diversas y vagas pistas dentro de un marco de la personalidad del cliente. Sin embargo, la ciencia no tolera tales métodos definidos vagamente. La ciencia demanda verificabilidad. Esto es, la ciencia predice qué observaciones confirmarían sus hipótesis y también qué observaciones las negarían. En contraste, un terapeuta intuitivo puede ser capaz de explicar cualquier observación. Por ejemplo, el optimismo o pesimismo pueden ser interpretados como evidencia de una personalidad oral. Aun en el nivel medio entre estos dos opuestos, es consistente con el diagnóstico de la fijación oral, ya que ambos extremos pueden estar presentes, pero en proporciones iguales. Tal teoría flexible no puede ser refutada y por tanto no es ciencia. En su lugar, los críticos describen al psicoanálisis como mito o pseudociencia. Robert Langs (1993) describe al psicoanálisis como una mitología que legitima el tratamiento y que se construye sobre las tradiciones de los “curanderos de homínidos, chamanes y sacerdotes” (p. 559). Otros están de acuerdo con que el psicoanálisis se construye sobre estos orígenes míticos no científicos, pero admiran la conexión mítica (por ejemplo, Walsh, 1994). De acuerdo con el análisis de Langs (1993), sin embargo, esta mitología apoya lo inhumano tanto como algunos tratamientos efectivos, y los psicoanalistas tienen la obligación ética de comprobar sus suposiciones científicamente para erradicar las prácticas “arbitrarias, prejuiciosas, egoístas y dañinas” (p. 564). Urge a los científicos a enfocarse en las unidades básicas de la comunicación emocional y en los procesos

mentales inconscientes en lugar de en algunos de los postulados más imbricados de la teoría psicoanalítica, tales como el complejo de Edipo, el yo, etcétera.

Cuando los investigadores prueban las ideas psicoanalíticas fuera del ámbito terapéutico, otras dificultades emergen. La mayoría de las pruebas psicológicas se apoyan en las mediciones autorreportadas, en las cuales la gente dice lo que experimenta. Éstas son problemáticas, sin embargo, ya que la teoría psicoanalítica en sí misma se basa en la premisa de que la gente tiene poca introspección respecto a su propia psicodinamia. Las pruebas proyectivas tales como la prueba de manchas de tinta de Rorschach (Pichot, 1984), que son comúnmente empleadas para medir las motivaciones inconscientes, tienen poca confiabilidad, lo que impide la investigación. No obstante, algunos resultados sorprendentes se han reportado con la prueba del Rorschach. En un estudio, los protocolos de Rorschach de la escuela de medicina fueron sorprendentemente diferentes entre aquellos médicos que más tarde intentaron suicidarse y los que acabaron con cáncer (C. B. Thomas, 1988). En otro, las pruebas de Rorschach de mujeres que mataron a sus maridos abusivos se encontró que eran similares a las pruebas de veteranos de guerra que sufrieron del trastorno de estrés postraumático de la guerra (Kaser-Boyd, 1993). Las pruebas de Rorschach también han cambiado conforme progresa la psicoterapia, de manera que los puntajes de los pacientes indican un creciente ajuste con el tiempo y un mejoramiento mayor en la terapia a largo plazo que con la de corto plazo (Exner y Andronikof-Sanglade, 1992; Weiner y Exner, 1991).

Aunque las pruebas empíricas sobre la teoría freudiana son menos sistemáticas de lo que muchos investigadores desearían, muchas de estas pruebas han sido reportadas. De acuerdo con los revisores de esta literatura, algunos aspectos de la teoría se llevan bien bajo tal escrutinio, mientras que otros deben descartarse (Greenberg y Fisher, 1978). Seymour Fisher y Roger Greenberg (1977) encontraron apoyo para el concepto de un carácter oral. La dependencia, la pasividad, el pesimismo y los rasgos orales de la personalidad, tuvieron una correlación significativa en varios estudios. Más aún, la imaginación oral de la prueba de manchas de tinta de Rorschach predijo la obesidad, el alcoholismo y el conformismo (cf. Bornstein, 1992). Fisher y Greenberg también concluyeron que el concepto de carácter anal es apoyado por la investigación. Sin embargo, la existencia de los tipos de personalidad que corresponden a los caracteres anal y oral de Freud no establece que estos tipos se desarrollan en la niñez temprana de acuerdo con los procesos descritos por Freud.

Los experimentos de Silverman

Lloyd Silverman (1976, 1983) condujo una serie de evaluaciones que ofrecen las pruebas experimentales del inconsciente. Llamó a su método activación subliminal psicodinámica. Silverman presentó el estímulo con un taquistoscopio, que en esencia es un proyector de transparencias por medio del disparador de una cámara. Este dispositivo permite presentaciones muy breves (cuatro milisegundos) de estímulos. Los sujetos reportaron que sólo pudieron ver parpadeos breves de luz. Aunque no pudieron identificar conscientemente los mensajes subliminales, fueron influidos por ellos. Los esquizofrénicos expuestos a estímulos que provocaban conflictos, “se muere mi mamá”, incrementaron sus síntomas psicóticos. Esta respuesta la predice la teoría de Freud, ya que un esquizofrénico emplea la alucinación, un mecanismo de defensa primitivo del yo de la infancia, para manejar los conflictos de perder a la madre, estando el objeto apenas en desarrollo en la etapa oral. Cuando el taquistoscopio de Silverman transmitió el mensaje inconsciente “mamá y yo somos uno”, los síntomas psicóticos se redujeron, presumiblemente debido a que el conflicto fue reducido inconscientemente. Como podríamos esperar, la investigación subsecuente de Silverman se enfocó en lo benigno de “mamá y yo somos uno”, en lugar de en el estímulo conflictivo causante del síntoma. El trabajo posterior de Silverman probó el estímulo “mamá y yo somos uno” en una variedad de poblaciones. Informó que tenía muchos efectos benéficos en reducir las fobias (Silverman, Frank y Dachinger, 1974), reduciendo la amenaza

homosexual (Silverman, Kwawer, Wolitzky y Coron, 1973) y facilitando la pérdida de peso en las mujeres obesas (Silverman, Martin, Hungaro y Mendelsohn, 1978).

Usando otros estímulos con otras poblaciones de pacientes, Silverman argumentó que la provocación inconsciente del conflicto específico identificado por la teoría psicoanalítica para ser asociado con cada diagnóstico (por ejemplo, conflicto oral en los esquizofrénicos y conflicto anal en los tartamudos), podía producir un incremento o disminución de los síntomas (Silverman, Bronstein y Mendelsohn, 1976). Entre las mujeres con trastornos alimentarios, la producción subliminal del conflicto de abandono llevó a un incremento en el comer dentro de un raro régimen de clasificación de galletas (Patton, 1992). Un estímulo apropiado (“vencer a papá está bien”) fue reportado que mejoraba el desempeño en el tiro de dardos al blanco en estudiantes masculinos universitarios (Silverman y otros, 1978). Si el estímulo era presentado durante exposiciones prolongadas, de manera que pudiera ser reconocido conscientemente, no había efecto en los síntomas, solamente la dinámica inconsciente producía cambios.

Algunos investigadores no repitieron los hallazgos de Silverman, lo cual hace surgir dudas acerca de éstos (por ejemplo, Malik, Krasney, Aldworth y Ladd, 1996). Quizá existen algunas fallas en los métodos de Silverman que pudieran explicar sus hallazgos, de acuerdo con los críticos, quienes requieren réplicas adicionales (Balay y Shevrin, 1988; Brody, 1987; Fudin, 1986). Otros críticos son más positivos (Hardaway, 1990; Weinberger, 1986; Weinberger y Hardaway, 1990). Una revisión estadística sistemática de la investigación utilizando la técnica de activación subliminal concluyó que es efectiva para reducir la patología y que las repeticiones a cargo de otros investigadores no asociados con el laboratorio de Silverman también confirman el efecto (Hardaway, 1990). Así que, aunque el efecto de la activación psicodinámica subliminal es enredado, la información de la investigación nos impide rechazarla así nada más. El cómo funciona no está claro. Una sugerencia es que este estímulo tiene efecto ya que proporciona un estado de ánimo positivo, que a su vez tiene una variedad de efectos benéficos (Sohlberg, Billingshurst y Nylén, 1998). Frases semejantes (“mamá y yo nos parecemos”; “mi amante y yo somos uno”) no tienen el mismo efecto (Hardaway, 1990; Sohlberg, Billingshurst y Nylén, 1998), de manera que la interpretación de un retorno inconsciente a una simbiosis infantil con la madre, antes de la carga de convertirse en un ser separado, permanece como posibilidad, a pesar de lo misterioso que parece tal interpretación.

El trabajo de Silverman representa el más elaborado, pero no el único, intento por verificar las hipótesis derivadas de la teoría psicoanalítica a través de la investigación experimental. Muchos estudios experimentales de la represión se han llevado a cabo; sin embargo, con frecuencia no corresponden con precisión a la conceptualización de Freud (Geisler, 1985). Otros métodos, revisados por Shulman (1990), incluyen la inducción hipnótica de ideas inconscientes para probar sus efectos en el comportamiento (por ejemplo, Reyher, 1962) y el análisis de los efectos de la situación sobre los actos fallidos freudianos (por ejemplo, Motley, Baars y Camden, 1983). Aunque, otros han criticado los conceptos psicoanalíticos por ser demasiado vagos para ser verificados empíricamente, Shulman expresó optimismo en cuanto a que la teoría psicoanalítica podía ser probada con estudios experimentales bien controlados.

Cognición inconsciente

El método científico requiere de la prueba de las proposiciones teóricas y tales pruebas han sido reportadas, como se describió previamente. Además, la ciencia con frecuencia reemplaza las teorías menos adecuadas con alternativas modernas. La teoría moderna de un inconsciente cognoscitivo ofrece un sustituto para el inconsciente dinámico de Freud. La alternativa cognoscitiva no invoca suposiciones cuestionables de la energía psíquica y puede ser reconciliada con la investigación y teoría cognoscitivas recientes.

Freud propuso al inconsciente y la represión para explicar por qué las reacciones emocionales en sus pacientes, aunque evidentes a partir de su comportamiento y reacciones fisiológicas, no eran acompañadas de una adecuada percepción de las mismas (Lang, 1994). Sin embargo, el

material puede ser inconsciente por otras razones además de la represión. A veces, sencillamente no es el foco de atención o no está disponible para el pensamiento consciente debido a asociaciones en competencia, por ejemplo. Varios investigadores recientes han investigado la cognición inconsciente sin los postulados sobre el conflicto que describe el modelo dinámico de Freud (Kihlstrom, 1985, 1987, 1990; Kihlstrom, Barnhardt y Tatarzyn, 1992; Natsoulas, 1994). Podemos hacer muchas cosas sin saber de manera consciente los detalles, tales como escribir a máquina o bailar (Bowers, 1985). También, mientras estamos prestando atención de manera consciente a una cosa, otra información puede presentarse que no se haga consciente, pero que esté siendo percibida en algún nivel. Las presentaciones subliminales de caras sonrientes pueden hacer que los sujetos experimentales se formen actitudes más positivas acerca de la gente (Krosnick, Betz, Jussim y Lynn, 1992). Aun bajo anestesia, la gente puede ser influida por estímulos auditivos. Un estudio reporta que las grabaciones de sugerencias terapéuticas escuchadas por los pacientes durante una cirugía de abdomen reducían la cantidad requerida de calmantes para el dolor después de la cirugía, aun cuando los pacientes no pudieran recordar de manera consciente las grabaciones (Caseley-Rondi, Merikle y Bowers, 1994).

La interpretación cognoscitiva de tal cognición inconsciente no requiere de un proceso sofisticado de represión o censura basado en la ansiedad, tal como Freud propuso. En lugar de que los procesos mentales sean intrínsecamente conscientes, a menos que sean reprimidos para mantenerlos inconscientes, muchos teóricos modernos han propuesto lo opuesto: que los procesos mentales son inconscientes a menos que se hagan conscientes mediante una acción adicional (Natsoulas, 1993), tal como enfocar la atención (Velmans, 1991). En un modelo, la conciencia puede ocurrir cuando la información en la parte inconsciente del cerebro (que es la mayor parte de éste) sea representada nuevamente en un sistema del cerebro dedicado a la conciencia (Olds, 1992). En este modelo, la sugestión inconsciente se explica de inmediato. Los eventos que no llegan a la conciencia pueden activar o fortalecer las redes neurales que están relacionadas con ciertas ideas, de manera que puedan ser más fácilmente activados por los eventos subsecuentes y entonces volverse conscientes (Greenwald, 1992).

Las diferencias individuales en las defensas también pueden ser entendidas sin un modelo de energía psíquica. La represión es un ejemplo. Los experimentos muestran que la gente que es clasificada como represora debido a que las pruebas escritas indican que ellos evitan los pensamientos amenazadores, prestan particular atención a la información emocional, tanto placentera como desagradable. Cuando las circunstancias lo permiten, se distancian a sí mismos de los eventos emocionales (Mendolia, Moore y Tesser, 1996). Las diferencias individuales en las respuestas a la emoción no requieren de un modelo de energía psíquica: pueden ser entendidas como diferencias en la reactividad emocional, quizás causadas por un patrón psicológico pre-dispuesto genéticamente, combinado con formas aprendidas de comportarse.

La investigación por lo tanto apoya la idea de que los procesos inconscientes influyen en el comportamiento, aunque esto es un inconsciente más circunscrito de lo que Freud propuso. En lugar de criticarlo por estar equivocado acerca de muchos detalles de la personalidad y sus bases inconscientes, es más sensato darle el crédito por sugerir áreas dignas de investigación y por abrir las puertas a aquellos que lo siguieron, quienes estuvieron intrigados por el inconsciente, pero insatisfechos con la descripción que Freud dio de él. Después de todo, las teorías no se hicieron para durar por siempre. ¿Si crearon el camino para mejores teorías, no es suficiente?

RESUMEN

La teoría psicoanalítica de Freud propone que el comportamiento es causado por las fuerzas psicológicas de acuerdo con el postulado del *determinismo psíquico*. Las fuerzas inconscientes con frecuencia superan la conciencia, produciendo síntomas de neurosis, sueños y errores en la vida cotidiana. Los sueños pueden interpretarse mediante la búsqueda de sus significados sim-

bólicos (*contenido latente*). El inconsciente se desarrolla cuando los pensamientos inaceptables son reprimidos. La personalidad puede ser descrita en términos de tres estructuras. El *ello* funciona de acuerdo con el proceso primario y el principio del placer, inconscientemente busca la satisfacción inmediata de los impulsos cuya base es biológica, y es la fuente de la energía psíquica (*libido*). El *yo* funciona de acuerdo al proceso secundario y el principio de realidad; se adapta a la realidad mediante el uso de mecanismos de defensa para enfrentar el conflicto intrapsíquico. El *superyó* representa las restricciones de la sociedad y produce la culpa y el ideal del yo.

La personalidad se desarrolla a través de cinco etapas psicosexuales. Es formada en su mayor parte durante las fases *oral*, *anal* y *fálica*, las cuales ocurren desde el nacimiento hasta la edad de cinco años. La fase de *latencia* proporciona una calma antes del final, la fase *genital* de la adultez. La fijación, especialmente en las primeras tres fases, impide el desarrollo y puede producir síntomas tratables mediante el *psicoanálisis*. La técnica básica del psicoanálisis es la *asociación libre*, la cual permite el descubrimiento del material inconsciente. Otros elementos claves del tratamiento son la interpretación de los sueños, la catarsis y la introspección. La recuperación de la memoria en la terapia es una técnica controvertida que puede resultar en recuerdos falsos.

Aun cuando muchos psicoanalistas comparten la creencia de Freud de que las observaciones del tratamiento psicoanalítico proporcionan la evidencia suficiente para la teoría, otros han intentado la verificación empírica a través de la investigación, con resultados mixtos. Se han ofrecido explicaciones alternativas del fenómeno inconsciente, tales como el inconsciente cognitivo (en lugar del dinámico).

Biografías ilustrativas: Observaciones finales

Georgia O'Keeffe creyó que sus cuadros eran estudios en forma, sin significado simbólico. Adolfo Hitler aspiró a gobernar una nación alemana restaurada y justificó sus indescriptibles atrocidades para purificar la "raza". La teoría freudiana reta a las autopercepciones conscientes del genio creativo como también a la demagogia psicopática, al encontrar las motivaciones humanas centrales enterradas en lo profundo de la mente inconsciente.

Para Freud, las condiciones de la satisfacción del impulso en la edad temprana determinan la estructura del carácter. Un yo fuerte, capaz de equilibrar las fuerzas del inconsciente, se debe desarrollar gradualmente, protegido del trauma psíquico y apoyado por la educación y guía de los padres en las áreas que aún no puede manejar. Desde la perspectiva freudiana, entonces, los padres, especialmente la madre, tienen el crédito o (con más frecuencia) la culpa de la personalidad del niño. La madre de Hitler era sobreprotectora y su padre abusivo. La niñez de Georgia O'Keeffe fue más favorable. Por tanto, el yo de Hitler nunca fue lo suficientemente fuerte para contener sus impulsos destructivos, mientras que O'Keeffe, la artista creativa, pudo explorar sus fuerzas libidinales de manera simbólica, segura en la fuerza yoica que su desarrollo le proporcionó. El yo, para Freud, es la fuente de la salud mental y la esperanza de la civilización.

Georgia O'Keeffe

¿Cómo puede el psicoanálisis ayudarnos a entender la creatividad de una artista como Georgia O'Keeffe? Mientras que la buena fortuna de su don genético está más allá del alcance de la teoría, el psicoanálisis describe la dinámica que permite el florecimiento de un potencial creativo e interpreta las direcciones particulares en las cuales es expresado.

La niñez es el momento crítico del desarrollo de la personalidad, de acuerdo con la teoría freudiana. La evidencia disponible sugiere que la niñez de O'Keeffe estuvo libre de traumas. Ella decía de sí misma, "parece que soy una de las pocas personas que conozco que no tienen quejas en contra de mis primeros doce años" (Lisle, 1980, p. 23). Ella no fue sobreprotegida sino que se le dio espacio para desarrollar su individualidad. De hecho, su madre era fría y reservada y parecía favorecer al hermano mayor de O'Keeffe y a su hermana menor. En consecuencia, O'Keeffe se acercó más a su padre. La identificación estrecha con el padre, de hecho, es un patrón común entre las mujeres creativas.

No hay una indicación de que O'Keeffe fuera sexualmente inhibida en el sentido vulgar (aunque no mostró mucho interés en los hombres mientras estaba en la escuela, enfocándose en su pintura). Vivió abiertamente con Alfred Stieglitz como su amante, mientras él estaba casado con su primera esposa, y ella posó para muchas de las fotografías de él, incluyendo fotos nudistas sensuales. Stieglitz, lo suficientemente maduro como para ser su padre, pudiera haber sido el padre sustituto a quien O'Keeffe sedujo para separarlo de su primera esposa, como Freud diría que ella inconscientemente deseó seducir a su padre para separarlo de su madre.

El principal concepto psicoanalítico para entender a los artistas es el de la sublimación. Ésta ocurre cuando los impulsos libidinales son transformados en salidas socialmente deseables, incluyendo la pintura. En el arte, la motivación sexual no satisfecha puede ser expresada simbólicamente.

Para muchos observadores, las pinturas de flores de O'Keeffe, con sus énfasis en los espacios cóncavos y aberturas, se parecen a los genitales femeninos y las colinas de los escenarios de Nuevo México también se asemejan al cuerpo femenino. La pintura de una flor

fue lo suficientemente semejante a la anatomía humana de modo que un padre la empleó para ilustrar una clase de educación sexual a su pequeña hija. Las pinturas de O'Keeffe de flores arisemas muestran una forma fálica exagerada. Además, su primera muestra individual incluye una escultura singular, un objeto que se parece mucho al falo. ¿Podrían ser éstas expresiones artísticas de un anhelo sexual y una envidia del pene?

O'Keeffe describió un episodio de su niñez temprana en el cual estaba tratando de pintar una figura masculina. No lo logró hacer correctamente; las rodillas estaban en un ángulo equivocado. Cuando volteó al hombre por la espalda, lo hizo bien. ¿Podría esto simbolizar un deseo inconsciente de derrocar al hombre? Ya adulta, O'Keeffe se enorgullecía de lograr el reconocimiento en un campo predominantemente masculino. Tal competencia hacia los hombres, de acuerdo con la teoría psicoanalítica, proviene de la envidia del pene no resuelta.

Freud veía el tener hijos como la normal y sana resolución de los conflictos femeninos en relación con la envidia del pene. Sin embargo, Stieglitz desalentó a O'Keeffe de tener hijos, temiendo que interfirieran con su desarrollo artístico. O'Keeffe reconoció que un artista no podría pintar si era sujeto a las interrupciones de los niños. La teoría freudiana agregaría a estas consideraciones prácticas el concepto de economía psíquica; la energía libidinal se hubiera expresado en la maternidad de manera que no estaría disponible para la expresión simbólica sublimada a través de la pintura.

O'Keeffe rechazó la interpretación freudiana de su trabajo, diciendo que le interesaban las formas por sí mismas. Las flores son simplemente flores, no símbolos de los genitales; los cráneos eran simplemente formas hermosas, no símbolos de la muerte; y un hueso pélvico blanqueado por el sol no simbolizaba su propio canal de nacimiento vacío. Sin embargo, desde una perspectiva psicoanalítica, la conciencia está limitada, de manera que la negación consciente no refuta el simbolismo inconsciente. Quizá O'Keeffe hubiera protestado menos vigorosamente si se hubiera percatado de que la interpretación más positiva que la teoría freudiana puede hacer sobre cualquier personalidad, es decir que su energía sexual está sublimada. Una interpretación psicoanalítica más positiva es posible desde la perspectiva de la teoría de Melanie Klein, que enfatiza la relación madre-hijo, lo positivo más que los aspectos negativos de la psique femenina (Gadt, 1994).

Adolfo Hitler

¿Puede ayudarnos el psicoanálisis a entender a Hitler y a su destrucción masiva? El concepto de Freud de Thánatos, el impulso de muerte, es obviamente relevante. (De hecho, Freud desarrolló su concepto teórico tarde en su vida; se podría argumentar que el papel de Hitler en la historia influyó en este concepto de la teoría de Freud.) De acuerdo con el concepto de Thánatos, la agresión y la violencia son inherentes a la naturaleza humana, ya sea que se expresen en contra de otros (como en la "solución final" de los campos de exterminio) o en contra de uno mismo (como en el suicidio de Hitler).

La biografía de Hitler proporciona una amplia evidencia de la psicopatología. Como una descripción general de la salud mental, Freud dijo que una persona sana ama y trabaja. A finales de la adolescencia y a principios de la adultez, Hitler fue un zángano. A pesar de que su padre había muerto (cuando Hitler tenía 14 años), su madre estaba fatalmente enferma y la familia necesitada de dinero, Hitler se rehusó a trabajar. En términos de amor, los reportes de sus encuentros sexuales con mujeres están repletos de historias de perversión (Waite, 1977). No se casó sino hasta poco antes de su suicidio, con su amante de mucho tiempo, Eva Braun, en su bunker de Berlín.

Muchos "síntomas" se pueden observar en la vida de Hitler. En varias ocasiones se reportó que sufría de ceguera histérica, insomnio y perversiones sexuales. Más serias fueron sus ilusiones (creencias falsas). Se informó que Hitler tuvo un berrinche cuando el boleto de lotería que había comprado no ganó, contrario a su creencia de que sí ganaría. Más tarde en la guerra, sufrió de ilusiones acerca de movimientos de tropas de fantasía. Estas falsas creencias son típicas de los psicóticos. Sin embargo, es posible que algunos de sus síntomas posteriores fueran debidos a las drogas prescritas por su doctor; estas drogas se hicieron más poderosas a través de alteraciones por espías.

Como uno podría esperar de una personalidad severamente perturbada, las dificultades pueden relacionarse con las diversas fases del desarrollo, especialmente la fase oral (debido a la sobreprotección materna) y la fase fálica (debido al trauma y a un padre abusivo). La fijación oral es evidenciada por su antojo por los dulces, su vegetarianismo y su hábito de chuparse los dedos.

La carencia de Hitler de un sentido moral pudiera esperarse debido a las dificultades en la fase edípica,

interfiriendo con el desarrollo del superyó. Cuando Hitler tenía tres años, pensó que vio a su padre borracho violando a su madre. Este incidente constituye un trauma psíquico que impediría el desarrollo en esta fase. El padre de Hitler estaba fuera de casa con frecuencia, ya sea en el trabajo o en la taberna. Debido a su trabajo, su padre vivió lejos de la familia por un año cuando Hitler tenía cinco años. Cuando estaba en casa, el padre hacía cumplir una disciplina severa y con frecuencia golpeaba al muchacho, quien temía y odiaba a su padre y carecía del modelo del rol adecuado esencial para el desarrollo normal del superyó y de una identidad masculina.

Los problemas con la sexualidad son rápidamente evidentes en la biografía de Hitler. Llegó a la madurez tardíamente y le faltaba el testículo izquierdo. Levantaba su sentido de autovalor al autoinyectarse testículos de toro y al proyectar en las mujeres su temor por la sexualidad. El saludo nazi mismo, la mano firmemente levantada, ha sido descrito como el símbolo de un pene erecto. En una ocasión se vanagloriaba ante una invitada, "puedo sostener mi brazo así por dos horas. Nunca me canso... Nunca me muevo. Mi brazo es como granito, rígido e inflexible... Es cuatro veces más largo que el de Goering... Me maravillo ante mi propio poder" (Waite, 1977, p. 49). Estaba, simbólicamente, afirmando su potencia sexual.

El mecanismo de defensa de la proyección ocurrió a una escala masiva en la vida de Hitler. Se hizo eco y amplificó los sentimientos antisemitas de su tiempo y la gente judía se convirtió en los blancos de proyección de sus características reprimidas. Algunos biógrafos han afirmado que el abuelo de Hitler era judío y que la negación de su ancestro intensificaba su persecución de la gente judía. Loewenberg (1988) sugiere que Hitler estaba consciente de que "el enemigo verdadero estaba dentro" (p. 143); quizás la proyección de Hitler del mal en los judíos no era enteramente inconsciente sino una estrategia política.

El antisemitismo no era único en Hitler, pero sí contribuyó a su popularidad como líder carismático. En verdad, siempre que la ciudadanía de un país se siente frustrada (como la gente de Alemania se sintió debido a las condiciones políticas opresivas impuestas a ese país después de la Primera Guerra Mundial), es probable que eleven al líder que expresa sus conflictos no resueltos. Por tanto, podemos entender la psicopatología de Hitler desde una perspectiva de la teoría de la personalidad, pero la magnificación de estas patologías en las páginas de la historia requiere un entendimiento histórico.

¿Cómo llega a ser que la psicodinamia de una persona lleve a atrocidades indescriptibles, mientras que para otra el inconsciente produce trabajos de arte bellos y creativos? Ambos potenciales creativo y destruc-

tivo existen en todos nosotros. Es de llamar la atención que Hitler trató, pero fracasó, de ser artista. Sin embargo, no todo artista fracasado se convierte en un demagogo.

Reflexión sobre la teoría de la personalidad

1. ¿Ha observado el comportamiento que encaja en la descripción de Freud sobre la motivación inconsciente? Descríbalo. ¿Podría ser explicado el comportamiento de alguna otra manera, sin referirse a la motivación inconsciente?
2. ¿La idea de Freud de que el conflicto sobre la motivación sexual es central para la personalidad tiene sentido en nuestro tiempo, o las actitudes sociales más permisivas hacia la sexualidad han hecho esta idea obsoleta?
3. ¿Está prejuiciada la teoría de Freud en contra de las mujeres? ¿Por qué sí o por qué no?
4. ¿Haría algunos cambios a la descripción de Freud de la salud mental como la capacidad de amar y trabajar?
5. Considere los recuerdos del abuso sexual que emergen durante la terapia y la decisión de algunos de acusar a sus abusadores a través del sistema judicial. ¿Pienso que es sabia esta acción? ¿Qué responsabilidades tiene el terapeuta con el paciente y con el acusado?
6. ¿Puede sugerir investigación para probar algún aspecto de la teoría psicoanalítica de Freud, más allá de las pruebas descritas en el texto?
7. Si la neurociencia llega a demostrar una base física para las observaciones de Freud, tal como el impacto de experiencias traumáticas en la niñez en la memoria y en los mecanismos de defensa, ¿piensa usted que la teoría psicoanalítica debería ser reemplazada por la neurociencia o integrarla con ella?

Preguntas de estudio

1. Describa lo que Freud sostuvo era revolucionario acerca de su teoría de la personalidad.
2. Explique el concepto del determinismo psíquico.
3. Brevemente describa lo que se encuentra en los niveles consciente, preconsciente e inconsciente de la mente. ¿Cómo son estos niveles con respecto a un iceberg?
4. ¿Cómo la histeria de conversión ilustra el determinismo psíquico?
5. Describa el método freudiano para interpretar los sueños. Explique, en su respuesta, los términos *contenido manifiesto* y *contenido latente*.
6. Describa cómo la represión produce el inconsciente.
7. Liste las tres estructuras de la personalidad. Describa cada una.
8. Liste y explique las cuatro características de los impulsos.
9. Distinga entre proceso primario y proceso secundario.
10. ¿Qué es el conflicto intrapsíquico? Describa los papeles del ello, del yo, y del superyó en este conflicto.
11. Explique la hipótesis de la energía. ¿Cómo interpreta los beneficios de la terapia psicoanalítica?
12. Liste y explique los tres tipos de ansiedad.
13. ¿Cuál es el propósito de los mecanismos de defensa? Listelos y dé ejemplos.
14. Explique la sublimación. Dé un ejemplo.
15. Describa el desarrollo a través de las cinco fases psico-sexuales.
16. Discuta la controversia sobre la hipótesis de la seducción de Freud.
17. Describa el tratamiento psicoanalítico. ¿Cuál es su técnica básica?

18. ¿Qué indica la investigación acerca de la efectividad del tratamiento psicoanalítico?
19. Describa la evidencia empírica que prueba la teoría psicoanalítica, incluyendo los estudios de Silverman de la activación psicodinámica subliminal.
20. Explique la diferencia entre el inconsciente dinámico de Freud y el inconsciente cognoscitivo moderno.

Glosario

actos fallidos freudianos un error motivado psicológicamente en el habla, la escucha, el comportamiento, etc., (por ejemplo, olvidar el cumpleaños de un pariente no estimado)

aislamiento mecanismo de defensa en el cual el material en conflicto se mantiene desconectado de los otros pensamientos

ansiedad de castración temor que motiva el desarrollo masculino a la edad de 3 a 5 años

asociación libre técnica psicoanalítica en la cual el paciente dice lo que se le venga a la mente, permitiendo que sean descubiertas las conexiones inconscientes

carácter anal tipo de personalidad resultante de la fijación a las edades de 1 a 3 años, caracterizada por sentido del orden, parsimonia y obstinación

carácter genital tipo de personalidad sana

carácter oral tipo de personalidad resultante de la fijación en la primera fase psicosexual; caracterizado por el optimismo, la pasividad y la dependencia

catarsis efecto terapéutico de liberar la emoción cuando el material previamente reprimido se hace consciente

catexis inversión de energía psíquica en un objeto

condensación combinación de dos o más imágenes; característica de los procesos primarios (por ejemplo, en los sueños)

conflicto de Edipo conflicto que los hombres experimentan de los 3 a los 5 años y que involucra el amor sexual por la madre y la rivalidad agresiva con el padre

conflicto intrapsíquico conflicto dentro de la personalidad, por ejemplo, entre el ello que desea y el superyó que se restringe

consciente atención; conocedor; procesos mentales de los cuales una persona se percata.

contenido latente el significado escondido inconsciente de un sueño

contenido manifiesto el significado superficial de un sueño

contratransferencia la reacción del analista al paciente, distorsionada por conflictos no resueltos

desplazamiento mecanismo de defensa en el cual la energía se transfiere de un objeto a otro o de una actividad a otra

ello la estructura más primitiva de la personalidad; la fuente de la energía psíquica

eros el impulso de vida

fase anal la segunda fase psicosexual del desarrollo, de 1 a 3 años de edad

fase fálica la tercera fase psicosexual del desarrollo, de los 3 a los 5 años

fase genital la fase psicosexual adulta

fase oral la primera fase psicosexual del desarrollo, del nacimiento al primer año de edad

fijación fracaso en desarrollarse normalmente a través de una fase de desarrollo en particular

formación reactiva mecanismo de defensa en el cual una persona piensa o se comporta de una manera opuesta al impulso inaceptable inconsciente

histeria de conversión forma de neurosis en la cual los conflictos psicológicos se expresan en síntomas físicos (sin un daño físico real)

identificación mecanismo de defensa en el cual una persona se funde o moldea a partir de otra persona

inconsciente procesos mentales de los cuales la persona no se percata

intelectualización mecanismo de defensa en el cual una persona se enfoca en el pensamiento y evita el sentimiento

introspección reconocimiento consciente de la motivación de uno y los conflictos inconscientes

libido energía psíquica, derivada de la sexualidad

mecanismos de defensa estrategias del yo para enfrentar el conflicto inconsciente

negación mecanismo de defensa primitivo en el cual el material que produce el conflicto es simplemente reprimido

parapraxia un error motivado psicológicamente, más comúnmente llamado acto fallido freudiano

preconsciente contenido mental del cual una persona no se da cuenta pero que se puede hacer consciente con rapidez

principio de realidad modo de funcionamiento del yo en el cual existe un contacto apropiado con el mundo externo

principio del placer la motivación del ello para buscar el placer y evitar el dolor

proceso primario funcionamiento mental inconsciente en el cual el ello predomina, caracterizado por un pensamiento ilógico y simbólico

proceso secundario funcionamiento mental consciente en el cual el yo predomina, caracterizado por un pensamiento lógico

proyección mecanismo de defensa en el cual el impulso inaceptable de la persona se piensa incorrectamente que pertenece a alguien más

prueba proyectiva una prueba que presenta estímulos ambiguos tales como manchas de tinta o fotografías, de manera que las respuestas sean determinadas por el inconsciente del que toma la prueba

psicoanálisis teoría de Freud y su aplicación en la terapia

racionalización mecanismo de defensa en el cual se ofrecen explicaciones conscientes y razonables, en lugar de motivaciones inconscientes verdaderas

represión mecanismo de defensa en el cual los impulsos inaceptables se hacen inconscientes

sublimación mecanismo de defensa en el cual los impulsos son expresados de formas socialmente aceptables

superyó estructura de la personalidad que es la voz interna de las restricciones de los padres y de la sociedad

Thánatos el impulso de muerte

transferencia en la terapia, el desplazamiento de los sentimientos del paciente sobre los del terapeuta con base en las experiencias previas (por ejemplo, con los padres del propio paciente)

yo la estructura más madura de la personalidad; media en el conflicto intrapsíquico y se enfrenta con el mundo externo

Lecturas sugeridas

Baker, R. A. (Ed.) (1998). *Child sexual abuse and false memory syndrome*. Amherst, NY: Prometheus.

Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. Nueva York: Basic Books.

Elms, A. C. (1988). Freud as Leonardo: Why the first psycho-biography went wrong. *Journal of Personality*, 56, 19-40.

Freud, S. (1962). *The ego and the id*. (J. Strachey, Ed.; J. Riviere, Trans.). Nueva York: Norton. (Trabajo original publicado en 1923.)

Freud, S. (1972). *Civilization and its discontents*. (J. Strachey, Ed.; J. Riviere, Trans.). Londres: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1929.)

Gay, P. (1988). *Freud: A life for our time*. Nueva York: Norton.

Loftus, E., y Ketcham, K. (1994). *The myth of repressed memory*. Nueva York: St. Martin's Griffin.

JUNG

Psicología analítica

*S*inopsis del capítulo

PSICOLOGÍA ANALÍTICA

Avance: Sinopsis de la teoría de Jung

La estructura de la personalidad

La psique y el Sí mismo: la personalidad como un todo

Yo

Persona

Sombra

Ánima y ánimos

Inconsciente personal

Inconsciente colectivo

Simbolismo e inconsciente colectivo

Mitos y religión

Mitos modernos

Terapia

Sueños

Otras técnicas de terapia simbólica

La vida simbólica

Más allá de la ciencia: Premisas no deterministas de Jung

Sincronicidad

Tipos psicológicos

Introversión y extroversión

Las cuatro funciones

Medición e investigación

Resumen

Biografía de Carl Jung

Carl Gustav Jung nació en Suiza en 1875, fue hijo de un ministro protestante y nieto de un médico que alegaba ser el hijo ilegítimo del renombrado poeta alemán Goethe. Jung tuvo una hermana nueve años más chica que él. Su padre y varios de sus tíos eran clérigos protestantes. Jung sospechó, desde niño, que su padre no creía genuinamente en las enseñanzas de la iglesia, pero que tenía miedo de enfrentar sus dudas con honestidad. La madre era, como muchos miembros de su familia (Noll, 1994), emocionalmente inestable y, de acuerdo con Jung, psíquica.

Como joven psiquiatra, Jung dio clases en la Universidad de Zurich, desarrolló una técnica de asociación de palabras para descubrir los complejos emocionales de sus pacientes y ejerció la práctica privada. Exaltaba el trabajo de Freud sobre el psicoanálisis de manera entusiasta y lo apoyó en sus propios ensayos profesionales, aun cuando el psicoanálisis era controvertido. Después de un periodo de mutua admiración por correspondencia, los dos se encontraron en Viena en el consultorio de Freud. Esta primera reunión duró 13 horas, evidenciando su mutuo interés y respeto. Continuaron teniendo una correspondencia activa, la cual ha sido publicada (McGuire, 1974). Viajaron juntos a Estados Unidos en 1909 para presentar el psicoanálisis en el centro de conferencias G. Stanley Hall de la Universidad de Clark y ambos fueron bien recibidos (Jung, 1910/1987). De acuerdo con un historiador, este viaje tuvo un significado psicológico particular para Jung, ya que Estados Unidos era un símbolo importante para el propio crecimiento personal de Jung (Taylor, 1998). Además, el viaje, el cual en ese tiempo era un largo viaje por mar, dio a Jung y a Freud bastante tiempo para discutir sobre el psicoanálisis y los sueños. Estas conversaciones revelaron una pequeña ruptura en su relación, la cual más tarde se convertiría en una enorme división. Freud, para proteger su autoridad, no revelaría las asociaciones personales de un sueño que le estaba contando a Jung. Estas conexiones mentales hubieran develado una indiscreción sexual y, para proteger su autoridad, Freud decidió violar una regla cardinal del psicoanálisis, mediante la censura de sus asociaciones (Rosen, 1993).

Jung presidió una asociación psicoanalítica en Zurich y Freud trató de que Jung le sucediera como presidente de la Asociación Psicoanalítica Internacional, pensando que sería ventajoso para ampliar el psicoanálisis más allá de su círculo judío. Transmitió sus intenciones a Jung en una carta en la cual se refería a Jung como a un “príncipe heredero” y Jung respondió con gratitud, refiriéndose a Freud como a una figura paterna.

Sin embargo, antes de que esto pudiera lograrse, la relación personal entre Freud y Jung se alteró. Existían desacuerdos intelectuales, Jung sentía que Freud sobreestimaba el papel de la sexualidad en su teoría y subestimaba el potencial del inconsciente para contribuir de manera positiva al crecimiento psicológico. No obstante, fue un conflicto personal e intelectual (Goldwert, 1986; Marcovitz, 1982; Stern, 1976), parte de una crisis de la edad madura en la cual Jung se retiró de sus actividades académicas y se dedicó a la introspección. Sus propios conflictos personales, explorados en este periodo, han sido interpretados desde el punto de vista de la fragmentación del sí mismo, lo cual en este caso no condujo a la patología que tales escisiones a veces producen (Ticho, 1982). Jung creyó que el énfasis de Freud por mantener su autoridad le impedía (a Freud) manejar completamente sus propios conflictos inconscientes, mientras que Freud temía que Jung hubiera abandonado la ciencia por el misticismo.

Jung se había interesado en el fenómeno místico desde hacía mucho tiempo. Su disertación doctoral había reportado experimentos con su primo, un “médium” espiritualista (Ellenberger,

CARL JUNG



1991), uno de los muchos parientes de Jung quien había experimentado tendencias espiritualistas o psíquicas (Las Heras, 1992). Más adelante en la vida, continuó con las exploraciones subjetivas del inconsciente, leyó textos esotéricos sobre misticismo y alquimia y construyó un retiro primitivo en Bollingen, en el lago Zurich. Reportó varias experiencias personales del fenómeno psíquico, el cual entendió como manifestaciones de un “inconsciente colectivo” amplio y transpersonal. Por ejemplo, se dice que Jung tuvo un sueño de Winston Churchill cuando este político estuvo cerca de Suiza, aun cuando Jung no sabía de manera consciente de su llegada (G. Wehr, 1987, p. 357). Entender este inconsciente colectivo fue la mayor tarea de su vida. En verdad, la leyenda dice que muchos de sus estudiantes tuvieron pesadillas antes de saber de su muerte en 1961.

Biografías ilustrativas

Además de las historias de caso (por ejemplo, C. N. Lewis, 1990), la teoría jungiana tiene un gran potencial para el análisis psicobiográfico. Thayer Greene (1976), por ejemplo, ha utilizado sus conceptos para entender a los políticos estadounidenses, incluidos Richard Nixon y Lyndon B. Johnson. La teoría jungiana describe las diferencias de la personalidad en la introversión y extraversión y en las funciones cognoscitivas y emocionales que son las dimensiones básicas de las diferencias individuales. Estas dimensiones ofrecen una tipología básica para clasificar a la gente. Aún más, esta teoría trata de entender el fenómeno que aun Freud evitó. Reconoce un nivel de experiencia humana que trasciende a lo personal. Esta experiencia colectiva puede sentirse de muchas maneras. Algunos, como Martin Luther King, hijo, se dedicaron a las tareas colectivas de la justicia social. Otros, como Shirley MacLaine, reportan experiencias paranormales más allá del campo de la vida ordinaria.

Psicología analítica

Como Freud, Carl Jung propuso una teoría de la personalidad que da un papel predominante al inconsciente. Para Jung, sin embargo, la libido no era primariamente sexual sino una energía psíquica más amplia con dimensiones espirituales. Jung creyó que los desarrollos más interesantes de la personalidad ocurrían en la adultez, no en la niñez. Este énfasis refleja su interés en las direcciones futuras hacia las cuales se está desarrollando la personalidad, en contraste con el énfasis de Freud en el pasado. Como Freud, Jung se permitió experimentar el inconsciente de primera mano a través de sueños y fantasías, comparando su papel con el de un explorador. Se consideró lo suficientemente fuerte como para hacer este peligroso viaje y regresar a decirles a los demás lo que había encontrado ahí. A diferencia de Freud, quien trató de entender al inconsciente desde la perspectiva objetiva de un científico, Jung sintió que la ciencia era una herramienta inadecuada para conocer la psique.

Jung prefirió describir la psique en el lenguaje de la mitología en lugar de la ciencia. Rechazó el “lenguaje científico racional” a cambio de “una forma mitológica dramática de pensar y

Shirley MacLaine

Shirley MacLaine es una bailarina dotada y una actriz de cine galardonada con el Oscar. Ha publicado una serie de libros autobiográficos desde 1970 (1970, 1975, 1983, 1985, 1987, 1990, 1992, 1996) que describen su niñez en Virginia y su relación con sus padres; su matrimonio y su disolución; su hijo y una variedad de romances, como podríamos esperar de una personalidad de Hollywood. Lo que ha cautivado la atención de los medios y del público son las descripciones vívidas de sus experiencias paranormales, incluidos la percepción extrasensorial (PES) y el control del clima.

Asevera haber tenido experiencias extracorporales ("proyecciones astrales") y recordar una diversidad de encarnaciones previas, incluidas una vida como mujer nómada en el desierto de Gobi, como un hombre inca entrenado para experiencias místicas y como una cantante japonesa ciega. En muchas de sus vidas anteriores, sostiene que interactuaba con la gente que ha reencarnado en su vida presente y que sus interacciones actuales están moldeadas por el karma de los asuntos no terminados de sus vidas pasadas.

¿Qué podemos obtener de estas sobresalientes historias? ¿MacLaine ha actuado precipitadamente, al haber experimentado delirios de tipo psicótico? ¿Ha encontrado simplemente un punto de vista ingenioso para vender libros? ¿La teoría de la personalidad tiene que decir algo acerca de tales experiencias paranor-



males, o está esto completamente fuera de las fronteras de la psicología como ciencia? La teoría de Carl Jung trata tales informes con respeto y ofrece un marco para un entendimiento psicológico del fenómeno psíquico. (La mayoría de las teorías evitan tales temas por completo o etiquetan tales experiencias de anormales.)

hablar, ya que esto no es solamente más expresivo sino más exacto que una terminología científica abstracta, habituada a jugar con la noción de que sus formulaciones teóricas pudieran resolverse algún día mediante ecuaciones algebraicas" (1959, p. 13).

No es necesario decir que esta actitud anticientífica coloca a Jung fuera de la corriente principal de la psicología. La crítica de Don McGowan representa la visión de la ciencia; demerita el trabajo de Jung llamándolo "pseudociencia" (p. 12). Esto es, se enmascara como ciencia, mientras que no emplee los métodos científicos de la verificación empírica para determinar lo que es verdadero y lo que no lo es. (Otras áreas no científicas, tales como la literatura y el arte, no son pseudociencias por no pretender ser científicas.) La singular perspectiva de Jung fortalece el puente que Freud empezó entre la psicología y las expresiones simbólicas de la literatura, el arte y la religión. Jung va más lejos que Freud, no obstante, al abandonar las restricciones científicas. Aun Freud, quien se refiere a la historia de Edipo y a otros mitos en su teoría, vehementemente se opone al misticismo de Jung. Sin embargo, la teoría de Jung ha atraído a muchos

Martin Luther King, hijo

Martin Luther King, hijo, fue un estadounidense negro de fama mundial cuyo papel de liderazgo en el movimiento pacifista de los derechos civiles no violentos le hizo recibir el premio Nobel de la Paz en 1964 (Garrow, 1986). Entonces era todavía un joven; un ministro bautista de una congregación segregada; y el padre de cuatro niños, el mayor de sólo ocho años de edad. En menos de cuatro años, a la edad de 39 años, King fue asesinado, dejando a su viuda, Coretta Scott King (1969), para que criara a su familia; y a sus compañeros activistas de los derechos civiles para que continuaran la lucha por una igualdad racial en Estados Unidos.

¿Qué introspección nos puede dar la teoría junguiana sobre la personalidad de este famoso estadounidense? ¿Qué lo hizo decidirse, a pesar de las reservas previas, a convertirse en ministro como su padre y abuelo y luego asumir el papel de líder nacional, aunque tuviera que descuidar las demandas personales de su congregación, su familia y su propia salud?



seguidores y es cada vez más popular. La psicoterapia junguiana y la aplicación de sus ideas en la orientación vocacional, en el desarrollo organizacional, y en la crítica literaria atestiguan su influencia.

AVANCE: SINOPSIS DE LA TEORÍA DE JUNG

La teoría de Jung tiene implicaciones para las principales preguntas teóricas, tal como se muestra en la tabla 3.1.

LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD

Como todos los psicoanalistas, Jung reconoció que la personalidad incluye tanto los elementos conscientes como los inconscientes. Como Freud, Jung se refirió al yo al describir los aspectos más conscientes de la personalidad. Su descripción del inconsciente difiere de las estructuras freudianas del ello y el superyó. Sin embargo, no procuró incrementar el papel de la conciencia en la personalidad ni minimizar la influencia inconsciente, como lo hizo Freud. En su lugar, Jung buscó un equilibrio en el cual los elementos inconscientes tuvieran un papel equitativo, complementario a los de la conciencia.

Tabla 3.1 Sinopsis de la teoría de Jung

Diferencias individuales	Los individuos difieren en su tendencia a ser introvertidos o extrovertidos, lo cual es estable a lo largo de la vida. También difieren en la magnitud en la cual hacen uso de las cuatro funciones psicológicas (pensamiento, sentimiento, sensación e intuición).
Adaptación y ajuste	El inconsciente tiene un papel importante en la sana madurez y debe ser explorado a través del simbolismo. La salud requiere de un equilibrio entre el funcionamiento consciente e inconsciente.
Procesos cognoscitivos	El pensamiento racional, la intuición y el énfasis sobre los detalles concretos proporcionan información útil y deben ser desarrollados. Las imágenes inconscientes influyen en las percepciones y pueden distorsionar nuestra percepción de la realidad.
Sociedad	Los mitos culturales y los rituales proporcionan formas de manejar el inconsciente. Existen diferencias importantes entre las culturas y deben ser preservadas.
Influencias biológicas	Los contenidos mentales (“un inconsciente colectivo”) como también las características físicas son heredados.
Desarrollo del niño	La experiencia temprana es de poco interés para Jung.
Desarrollo del adulto	El cambio en la edad adulta media (individuación) involucra la exploración de los potenciales creativos del inconsciente.

La psique y el Sí mismo: la personalidad como un todo

Jung por lo general no se refería a la personalidad sino a la psique, una palabra griega para denominar “espíritu o “alma” (Hall y Nordby, 1973, p. 32). Este término evita la connotación de una disección científica de la personalidad en funciones sin relación, sugiriendo en su lugar la integración de todos los aspectos de la personalidad. Jung se refirió a toda la personalidad integrada como el **Sí mismo**. (En los escritos jungianos, el sí mismo se escribe con mayúsculas por lo regular, lo cual ayuda a distinguirlo del sí mismo más consciente y social de otros teóricos.) El Sí mismo incluye todas las cualidades y potencialidades de la persona, ya sea que se hayan vuelto o no aparentes o conscientes en una fase de la vida en particular.

A lo largo de la vida, a veces ponemos énfasis en el crecimiento consciente (por ejemplo al desarrollar una identidad vocacional), mientras que otras veces nos enfocamos más en el desarrollo interior. Jung comparó este flujo de libido hacia el exterior (adaptación consciente hacia el mundo) y luego hacia el interior (para servir a las necesidades internas) con el flujo de las mareas. En contraste con la finalidad de Freud, Jung no creyó que fuera posible o deseable vivir completamente consciente; eso sería como tratar de construir un dique a lo largo del océano. No es saludable dar toda la energía al inconsciente tampoco; pues sería como una inundación. Al aprender sobre las mareas, la gente debería esperar a veces lidiar conscientemente con el mundo externo y voltear a su mundo interno para el rejuvenecimiento psíquico.

El consciente y el inconsciente coexisten en los individuos. Jung describió esta relación como una **compensación**. El inconsciente compensa por la parcialidad del consciente al poner énfasis en aquellos aspectos de la totalidad psíquica que han sido olvidados por la consciencia.

Por ejemplo, una persona que ha desarrollado una actitud consciente hacia el pensamiento racional y lógico, pero que ha descuidado los temas emocionales, tendrá estos sentimientos en el inconsciente. El inconsciente tiene mucho que ofrecer. Posee las “partes faltantes” que permiten el desarrollo del Sí mismo hacia la totalidad psíquica.

INDIVIDUACIÓN

La **individuación** es el proceso de restaurar la totalidad a la psique en el desarrollo del adulto. En la edad temprana, la psique empieza como un todo unificado, aunque inconsciente. Durante el curso del desarrollo, varios aspectos de la psique llegan a la consciencia y se desarrollan, mientras que otras áreas permanecen inconscientes. Por ejemplo, en la niñez y en la adolescencia, la persona se desarrolla y se vuelve consciente de una identidad social (la persona, tratada más adelante), pero tiende a ignorar las desventajas y las fallas personales (la sombra, tratada posteriormente). Conforme partes de la personalidad se desarrollan en la consciencia, es inevitable un desequilibrio en la totalidad original.

Este desequilibrio se restaura durante el desarrollo de la adultez en la edad media. Los potenciales inconscientes son explorados y reintegrados al Sí mismo total en un proceso que Jung denominó individuación. La meta de la individuación, en la metáfora de Jung, es mover el centro de la personalidad del yo a algún punto intermedio entre el yo y el inconsciente. En las fases posteriores del proceso de individuación, la **función trascendente** es el aspecto de la personalidad que integra los diversos aspectos dentro de un todo unificado.

El inconsciente desempeña un papel activo en la dirección de este proceso al ofrecer selectivamente material a la consciencia y al reintegrar los desarrollos a todo el Sí mismo. Si a las nuevas experiencias no se les permite el acceso a la consciencia, debido a factores como la ansiedad o el tipo de personalidad, entonces se impide la individuación. Si el inconsciente es consistentemente ignorado, puede actuar de maneras extremas para bloquear a la consciencia, creando síntomas (incluyendo, la enfermedad psicógena y la neurosis) que fuerzan la atención hacia los temas ignorados. Solamente a través del desarrollo adulto de la individuación puede la persona convertirse verdaderamente en un individuo y no simplemente ser un portador de imágenes inconscientes y de las proyecciones de otras personas. Cuando este proceso de desarrollo no se lleva a cabo, se pueden producir graves consecuencias. Por ejemplo, la incapacidad de Marilyn Monroe para individualizarse a sí misma la dejó atrapada en su imagen cultural como una diosa del sexo, sin una identidad individual genuina.

Yo

Jung (1959), como Freud, describió al yo como un aspecto de la personalidad que es principalmente consciente. Nada puede volverse consciente sin pasar a través del yo, que sirve como “el guardián de la consciencia”. El yo es esencial para un sentimiento de identidad personal, sin el cual estaríamos abrumados por las percepciones, pensamientos, sentimientos y recuerdos de nuestra vida diaria. En medio de sus propias e intensas exploraciones dentro del inconsciente, Jung estabilizó su identidad al recordarse a sí mismo las bases de la identidad de su yo, esto es, su papel como terapeuta y miembro de una familia.

El yo es también el centro de nuestra voluntad. Nos permite luchar por las metas conscientes. Existen, sin embargo, límites al poder de la voluntad debido a las limitaciones de la consciencia misma. Para emplear la metáfora de Jung, el yo es parte de la personalidad, pero no es el centro de la personalidad. Mucha gente se identifica muy de cerca con su propia consciencia, en efecto, al ponerla al centro de su personalidad. Probablemente la manera más común de estar fuera de equilibrio, especialmente en la primera mitad de la vida, es identificarse muy estrechamente con la experiencia e intenciones conscientes. Jung llamó a esto **inflación del yo**. Muchas crisis de la edad media ocurren cuando la gente finalmente se da cuenta de las limitaciones de su consciencia, con frecuencia debido a circunstancias adversas tales como un tropiezo en la

carrera o el fracaso de un matrimonio. En la teoría de Jung, el estar excesivamente enfocado en el yo no es deseable. De hecho, las fuerzas del crecimiento dentro de la psique trabajan para deshacer tales identificaciones, al traer tan dramática evidencia de las limitaciones del yo como quedarse sin trabajo (Garden, 1991) o los tropiezos matrimoniales.

De manera alternativa, pero menos frecuente, la inflación psíquica puede resultar de una sobreevaluación del inconsciente. Los místicos y los médiums espiritistas, como también los psicóticos, sufren de esta clase de desequilibrio psíquico. El remedio para cualquier tipo de inflación psíquica es la individuación, la cual significa encontrar un equilibrio adecuado entre la consciencia y el inconsciente.

Persona

La **persona** es el aspecto de la personalidad que se adapta al mundo. El término originalmente significaba la máscara que los actores utilizaban en el teatro, y todavía refleja los papeles que actuamos, no en el teatro sino en la sociedad. La persona es moldeada por las reacciones que evocamos en la demás gente. En la medida en que la gente responda a nosotros como bien parecidos o brillantes o con habilidades atléticas, eso se vuelve nuestra autoimagen, o persona. Luchamos por comportarnos de formas que nos ganen una imagen social positiva, poniendo énfasis en los aspectos de nosotros mismos que son valorados por los demás y tratamos de ignorar o negar el resto. Tales esfuerzos tienen éxito sólo temporalmente. Franz Fanon (1967), un activista político sudafricano, describió los intentos de la gente negra africana de adoptar el lenguaje y los hábitos característicos de los colonialistas blancos para adquirir una persona positiva; pero el esfuerzo estaba condenado al fracaso debido al racismo. Cuando los roles sociales cambian, podemos experimentar una gran discontinuidad en la personalidad. Por ejemplo, cuando alguien se jubila, la persona basada en el rol laboral, el cual ha sido la base de la identidad y de la interacción social por décadas, ya no es relevante.

Los cambios en la persona se celebran a lo largo de la vida con símbolos públicamente visibles del nuevo estatus. Los ritos de iniciación entre las sociedades primitivas son ocasiones en las cuales los miembros reciben un símbolo de su entrada a la adultez. Las ceremonias de matrimonio festejan un cambio en la persona, marcado con frecuencia por el cambio de nombre de la novia o, en la actualidad, a veces de ambas partes. Nuevas ropas y costumbres, como una boda o graduación, subrayan el cambio en la persona. Debido a que la ropa con frecuencia simboliza la persona, una persona inadecuada puede estar simbolizada por el sueño común de estar desnuda y avergonzada en un lugar público.

La persona está por lo general bien establecida para la adultez temprana. Otros dos elementos psíquicos, la sombra y el ánima (en los hombres) o ánimus (en las mujeres), son más problemáticos. Atender a estos elementos e interpretarlos con consciencia son las principales tareas del desarrollo adulto.

Sombra

Mientras que la consciencia ha estado ocupada con la creación de una persona aceptable socialmente, otros potenciales de la personalidad han sido descuidados o reprimidos activamente. El término **sombra** se refiere a aquellos aspectos de la psique que son rechazados de la consciencia por el yo, ya que son inconsistentes con el autoconcepto. Los impulsos sexuales y agresivos que son inaceptables son especialmente característicos de la sombra y éstos son reminiscencias de la teoría de Freud sobre los impulsos reprimidos del ello. Otras características pueden encontrarse en las sombras de algunas personas: la estupidez en una persona que se vanagloria de inteligente, la fealdad en alguien que es atractivo, etcétera.

Una representación de la literatura clásica sobre la sombra es la historia del doctor Jekyll y el señor Hyde de Robert Louis Stevenson. El señor respetable, Dr. Jekyll, representa la persona

deseable socialmente, mientras que el malvado Sr. Hyde representa la sombra. Otra representación literaria de la sombra aparece en la historia de Oscar Wilde *El retrato de Dorian Gray*. Dorian Gray mantuvo la apariencia superficial de un ciudadano fino y honesto. El retrato escondido de sí mismo, mientras tanto, tomaba la mirada espantosa de sus crímenes secretos. Su retrato representaba su sombra —escondida y malvada. Como Dorian Gray, nosotros mostramos nuestra persona al mundo y escondemos la sombra, conforme lo hacemos, la sombra se afea cada vez más y la escisión entre persona y sombra, que por un tiempo quebranta nuestra totalidad, se amplía. Si en su lugar lidiáramos más conscientemente con los asuntos de la sombra, ésta no sería tan horrible.

La sombra media entre la consciencia y el inconsciente y puede observarse como el “guardián del inconsciente”. La emergencia de la sombra desde el inconsciente produce la experiencia del conflicto moral. Nuestra sombra se experimenta como aterradora o malvada cuando tememos a nuestro inconsciente. Esta percepción no representa la verdad, sin embargo, sino únicamente la actitud del consciente, el cual es renuente a compartir el centro del escenario con el inconsciente. De acuerdo con David Rosen (1993), un psiquiatra jungiano y letrado, la sombra coadyuva al crecimiento psicológico, al ayudarlo a que surja un *suicidio del yo* (un suicidio simbólico o un sacrificio del yo); esto ayuda a la persona a encontrar un centro de la personalidad que no esté excesivamente identificado con la consciencia; sino que en su lugar esté más abierto al inconsciente. Cuando una persona llega a comprender el inconsciente y reconoce que tiene contribuciones positivas que hacer a la personalidad como un todo, la experiencia cambia. La sombra se vuelve entonces menos repulsiva y más agradable y produce gusto y vivacidad a la experiencia. La sombra, cuando está integrada con la consciencia, es una fuente de creatividad y placer.

De acuerdo con Jung (1959, p. 8), existen algunas raras excepciones a la regla general de que la sombra es negativa. Pocas personas tienen una identidad que sea conscientemente mala y han reprimido sus propias cualidades positivas dentro de una sombra positiva. Por ejemplo, los tiranos poderosos se enorgullecen de sí mismos por su brutalidad y rechazan las cualidades humanas como “débiles”.

PROYECCIÓN DE LA SOMBRA

La sombra está simbolizada en la literatura y en los sueños por varias imágenes de gente mala, perturbada y repulsiva: los criminales, psicóticos y otros a quienes despreciamos o tenemos lástima, incluyendo los grupos raciales que no gustan. Jung aseveró que en los sueños, la sombra está simbolizada por una figura que es del mismo sexo que el soñador. Las cualidades específicas repulsivas de la figura de una sombra dan pistas del material que la persona ha reprimido al formar un concepto de sí mismo consciente. Por tanto, un hombre que está orgulloso de su inteligencia pudiera representar su sombra en un sueño como un hombre con retraso mental; una mujer sexualmente controlada podría simbolizar su sombra en el sueño como una prostituta.

La tendencia a proyectar los elementos de la sombra sobre personas de otras razas en la vida diurna, como también en los sueños, obviamente contribuye al prejuicio racial. Fanon (1967, p. 165) sugirió que la gente proyecta sus características instintivas animales sobre la gente de color y sus cualidades intelectuales amenazadoras sobre los judíos, una interpretación que Jung probablemente habría aceptado.

Ánima y ánimus

La gente conscientemente rechaza no sólo las cualidades que son malignas o inconsistentes con su persona (la sombra) sino también las cualidades que considera incompatibles con su identidad como hombre o mujer. Estas cualidades inapropiadas al sexo, tradicionalmente ejem-

plificadas por rasgos como emoción en los hombres y poder en las mujeres, constituyen el **ánima** (la represión o falta de desarrollo de las cualidades de tipo femenino) y el **ánimus** (la represión o falta de desarrollo de las cualidades de tipo masculino). Jung se refirió al ánima como “la mujer interior del hombre”. El ánimus es “el hombre interior de una mujer”.

A veces la persona se vuelve “poseída” por su ánima o su ánimus, que es la manera de Jung de describir una condición en la cual las cualidades inconscientes controlan el comportamiento sin estar integradas dentro de la consciencia. Jung interpretó el ánima para representar a Eros, el principio de la relación. Los hombres poseídos por su ánima actúan con mal humor y emociones. Jung se refirió al ánimus como el “logos parental”, sostenía que la lógica y la razón (logos) son cualidades masculinas. Creía que las mujeres estaban poseídas por el ánimus si tenían opiniones y estaban preocupadas por el poder.

El enfoque de Jung sobre la masculinidad y la feminidad parece, para algunos investigadores, consistente con las dimensiones clave de las diferencias individuales medidas por los inventarios de autorreporte (Coan, 1989). Otros, sin embargo, se ofenden por el énfasis de Jung en las diferencias de sexo y lo acusan de sexista. Aunque Jung ponía énfasis en la importancia para cada sexo de desarrollar androgenia psicológica, describió el desarrollo del ánimus de la mujer más duramente que las exploraciones del hombre del ánima (Torrey, 1987). Pareció aceptar las realidades culturales en lugar de promover el progreso hacia una sociedad mejorada, menos sexista. Esta posición resulta de su énfasis en el individuo y en las influencias biológicas más que en la sociedad y en la determinación cultural.

PROYECCIÓN DEL ÁNIMA O ÁNIMUS

El ánima o ánimus inconscientes son proyectados sobre la gente del sexo opuesto, incluyendo los padres y los amantes. Estos individuos desencadenan varias emociones (tales como temor, rechazo y anhelo), dependiendo de la actitud de uno hacia su propia ánima o ánimus inconscientes. Un hombre puede proyectar cualidades negativas o positivas sobre las mujeres, dependiendo de si está en la etapa temprana del rechazo de su “feminidad interior” o en un estado más desarrollado de aceptación. Un hombre que menosprecia a una mujer por su sentimentalismo está, por proyección, rechazando su propio sentimentalismo no reconocido. Cuando está listo para integrarlo, deja de criticar a las mujeres a quienes les ve esa cualidad. De igual manera, las mujeres pueden proyectar su propio ánimus rechazado al temer o atacar las cualidades tales como dominación e independencia en los hombres. Estas proyecciones, también, se vuelven más positivas conforme el ánimus es integrado dentro de la conciencia.

Una de las más comunes y potencialmente saludables instancias de la proyección del ánima o ánimus es la experiencia de enamorarse (Jung, 1931/1954). Enamorarse promete restaurar la pieza faltante de la psique que se dejó en el inconsciente cuando la personalidad consciente se desarrolló. Esta experiencia está, por supuesto, fuera de la realidad y de la planeación voluntaria del yo y en ese sentido es irracional. Tal proyección es la esencia del romance, ya sea que progrese positivamente, como en el cuento de hadas de la Cenicienta, o trágicamente, como en *Romeo y Julieta* de Shakespeare. Cada uno de los amantes se siente un todo psicológicamente cuando está con el ser amado. El ánima o ánimus, todavía no desarrollados conscientemente, se sienten que están presentes con el ser amado. Gradualmente, a través de esta relación de amor, la mujer desarrolla sus propios potenciales masculinos y el hombre se vuelve más consciente de sus propias cualidades femeninas reprimidas. Luego el amor puede moverse de una base en proyección a una base en un conocimiento más preciso del otro. En una relación de amor psicológicamente saludable, la sombra también es aceptada dentro de la consciencia. El amante acepta al otro en su todo, aun los aspectos rechazados de la sombra. Por tanto, el amor facilita el desarrollo psicológico.

Inconsciente personal

Juntos, el ánima o ánimus y la sombra, constituyen lo que Jung llamó el **inconsciente personal**. Éste es el inconsciente de cada individuo que se desarrolla debido a las experiencias únicas de las personas. La sombra está de alguna manera más próxima a la consciencia que el ánima (o el ánimus) y puede y debería ser asimilada a la consciencia. Durante este proceso, la persona tiene más consciencia de sus deficiencias y las acepta más en sí mismo y en los demás en quienes han sido proyectadas. El ánima o ánimus están de alguna manera más en lo profundo en el inconsciente personal, pero mucho de él, también, puede ser diferenciado y hacerse consciente. Conforme esto ocurre, el individuo desarrolla cualidades más andróginas.

Al describir el inconsciente personal, Jung y Freud emplearon un lenguaje diferente, pero ambos estuvieron de acuerdo en que el contenido de este inconsciente está determinado por la experiencia de la persona en el mundo. Existen diferencias, sin embargo: Freud supuso que la consciencia era el punto de inicio y explicó cómo algo del material es reprimido dentro del inconsciente debido al conflicto emocional; Jung dedujo que en un principio hay una totalidad inconsciente, desde la cual emerge la consciencia.

Inconsciente colectivo

Jung también describió un nivel más profundo del inconsciente. Estaba simbolizado, en un sueño que él informó, como el sótano escondido debajo de una casa, al cual se entra por unas escaleras polvorientas y finalmente conduce a un cuarto viejo por debajo de un sótano ordinario, lleno de huesos prehistóricos y alfarería (Jung, 1989; informado en Noll, 1994, pp. 177-178). Jung interpretó su sueño como una representación de un nivel profundo del inconsciente, compartido por todos a pesar de las diferencias de la experiencia personal. Esto contrasta con la interpretación de Freud de los sueños como reflejando simplemente los sueños personales y deseos: en este caso, el deseo de Jung de que alguna gente que había conocido estuviera muerta y enterrada profundamente (Noll, 1994, p. 178).

Jung llamó a este inconsciente más profundo (simbolizado por el sótano escondido) el **inconsciente colectivo**. Éste es el núcleo del misticismo de Jung y es el concepto menos aceptado por la corriente principal de la psicología. Jung describió el inconsciente colectivo como heredado, contenido en la estructura cerebral humana y no dependiente de la experiencia personal para desarrollarse. Puede ser descrito como circuitos impresos en nuestro cerebro, empleando una metáfora eléctrica, o chips de memoria de sólo lectura (ROM, por sus siglas en inglés), utilizando una metáfora de computadora —contenido que es construido dentro de la máquina y que no puede ser cambiado por el usuario. El inconsciente colectivo puede ser también ilustrado con la imaginería de la ciencia-ficción. Los seres humanos, no importa cuán lejos pudieran viajar a las distintas galaxias, llevan la marca de sus ancestros quienes se originaron en un planeta con estaciones y con días de 24 horas, aun si ellos hubieran nacido en una nave espacial en algún lugar del espacio y que nunca hubieran experimentado personalmente la vida en la Tierra. El inconsciente colectivo es moldeado por las experiencias remotas de la especie humana y transmitido a cada individuo a través de la herencia genética.

Más allá de los ritmos de las estaciones y los días, la psicología fisiológica nos dice que existen unidades neurales básicas de sensación y percepción. Ciertas neuronas responden sólo a colores particulares, formas o ángulos. Sabemos por la psicología animal que algunos comportamientos algo extraños ocurren instintivamente, sin la experiencia individual, por ejemplo, un pájaro, que creció en completo aislamiento, en la madurez construirá un nido apropiado para la especie, aunque nunca haya visto uno. Si un instinto puede decirle al animal cómo comportarse, ¿por qué no le puede decir a un humano cómo pensar?

Jung sugirió que puede. Aseveró que el inconsciente colectivo incluye las “imágenes primordiales”, llamadas **arquetipos**, las cuales son similares en toda la gente. Estos arquetipos

son las unidades básicas de un inconsciente colectivo y funcionan como “instintos psíquicos” que nos predisponen a experimentar el mundo de determinadas formas universalmente humanas. De acuerdo con Jung, tenemos imágenes que nos dicen lo que una madre es, lo que un líder espiritual es, incluso lo que Dios es. Toda la experiencia personal es interpretada a través de estos patrones arquetípicos. Éste es un concepto particularmente extraño para la psicología moderna, la cual ha sido profundamente influida por el conductismo y su énfasis sobre el determinismo ambiental. La determinación biológica de la imaginación mental suena traída de lejos para muchos, aunque algunos sugieren que los arquetipos pueden ser reconciliados con la neurociencia (Stevens, 1995). La teoría de Jung sobre los arquetipos por lo general es ignorada por la corriente principal de los psicólogos, ya que carece de rigor, dejándola para que crezca y florezca, “sin verificación mediante un escrutinio razonado y concienzudo” (Neher, 1996, p. 63). Sin embargo, si la suposición de la herencia es puesta de lado y se considera que los arquetipos representan las formas simbólicas importantes, quizá determinadas por la cultura en lugar de por la genética, entonces el concepto de los arquetipos puede ser más aceptable (Pietikainen, 1998).

GENÉTICA Y EL INCONSCIENTE COLECTIVO

Una de las ideas más controvertidas de Jung es que el inconsciente colectivo sigue las leyes de la herencia genética. Es diferente en humanos que en otras especies animales, por supuesto. Jung sugirió que varias razas y familias heredan de alguna manera diferentes variaciones del inconsciente colectivo, así como heredan diferentes características físicas. Esta noción del “inconsciente racial” fue explotada en la era nazi como una racionalización científica para la exterminación motivada por la raza de la gente no “aria”, especialmente judíos. Los psicólogos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, horrorizados por los campos de concentración, naturalmente evitaron las desafortunadas hipótesis genéticas de Jung. Algunos han culpado a Jung por los prejuicios raciales o cuando menos por la estupidez de desarrollar teorías genéticas en una era racista (Dalal, 1988; Odajnyk, 1976; Sherry, 1986). El concepto no ha desaparecido del todo; sin embargo, algunos psicoanalistas todavía se refieren a un “inconsciente étnico”, no necesariamente heredado sino de alguna manera diferente para cada grupo étnico en una sociedad multicultural (Herron, 1995). Finalmente, Jung estaba más preocupado por demostrar la semejanza del inconsciente material a lo largo de las diversas culturas que sus diferencias.

LA SOMBRA Y EL ÁNIMA O ÁNIMUS COMO ARQUETIPOS

Como se describió anteriormente, el *contenido* de la sombra y del ánima o ánimus, con los conflictos emocionales o complejos asociados, es parte del inconsciente personal. El contenido de la sombra sería diferente si una persona fuera criada con diferentes mensajes acerca de lo que está bien y lo que está mal. (Para un hindú vegetariano, tal como Mahatma Gandhi, comer carne es una característica de la sombra; para la mayoría de los estadounidenses, no lo es.) De manera similar, el contenido del ánima o ánimus varía de acuerdo con los roles sexuales enseñados en una cultura.

La predisposición a desarrollar una sombra y un ánima o ánimus es colectiva, de manera que todo mundo la tiene. La experiencia personal moldea su contenido particular para un individuo, haciendo de la sombra de una persona una figura satánica horrenda y de la de otra un criminal menor. Además de la sombra y el ánima o ánimus existen, en el inconsciente colectivo, muchos más arquetipos.

OTROS ARQUETIPOS

Debido a que la sombra y el ánima o ánimus están más cerca de la consciencia, son los arquetipos con los efectos más notables sobre la experiencia. Los demás arquetipos discutidos posteriormente se dice que están más en lo profundo del inconsciente colectivo e influyen en la

experiencia consciente con menos frecuencia. Cuando lo hacen, se sienten más ajenos. Los arquetipos pueden ser experimentados individualmente en los sueños o en proyecciones sobre la demás gente. Además, son reflejados en las historias y los mitos.

La Gran Madre El arquetipo de la gran madre refleja la experiencia ancestral de ser criado por las madres. Los humanos, por ejemplo, no surgimos de un huevo dejado en una playa solitaria, como una tortuga o una visión de Dalí. La Gran Madre ha sido ampliamente representada en la mitología y en el arte, desde los símbolos de la fertilidad que esculpieron las culturas antiguas hasta las pinturas de la Virgen María y las esculturas modernas de Henry Moore. Incluso la estrella de rock Madonna adopta este arquetipo de la Gran Madre y, al hacerlo, ilustra la diversidad de formas particulares que puede inspirar un arquetipo.

Todos los arquetipos tienen una cualidad ambivalente, tanto con los aspectos positivos como con los negativos. De manera sentimental, la maternidad y la tarta de manzana son positivas, pero la Gran Madre también incluye elementos negativos. El principio del arquetipo femenino encierra no sólo la fertilidad del vientre sino la muerte y el dolor. La diosa hindú Kali simboliza el arquetipo tanto con aspectos positivos como negativos. No solamente alimenta a los infantes sino que también bebe la sangre (Neumann, 1963, p. 152). Muchos mitos primitivos relacionan la fertilidad de cosechar y de la reproducción humana con la muerte; por tanto, expresan ambos aspectos del arquetipo. Por ejemplo, el mito de Deméter y Perséfone celebra la llegada de la primavera solamente después del viaje de la mujer al inframundo.

El Padre Espiritual En sus descripciones del arquetipo del padre, Jung contrastó las cualidades instintivas, las cuales aseveró eran femeninas, con las cualidades espirituales del arquetipo del padre. La asociación de la espiritualidad con la masculinidad no se originó con Jung; tiene una larga tradición judeocristiana (Daly, 1978; Lacks, 1980; Patai, 1967), la cual ha representado tradicionalmente a Dios y a los líderes espirituales como masculinos.

El Héroe El héroe de la mitología y el folclore vence a los enemigos y gana muchas batallas. Es con frecuencia, como Daniel en la cueva de los leones o Pársifal del mito del santo Grial, un individuo de relativa debilidad, pero que recibe poderes especiales que le permiten vencer a sus oponentes. Muchas variedades de héroe mítico son descritas por el experto jungiano Joseph Campbell (1949). Jung cree que este arquetipo está asociado con la batalla psíquica interna para convertirse en un individuo, separado de sus ataduras regresivas a la madre. También relaciona las batallas externas con las fuerzas amenazadoras del mundo.

El Tramposo El Tramposo aparece en varias culturas como el estúpido bromista que parece ser engañado pero quien al final aporta buenos resultados. El cuento de hadas de los Grimm sobre el estúpido Hans es un ejemplo. Las figuras tramposas son menos comunes en nuestra cultura que en otras (por ejemplo, en la mitología indígena americana), pero pueden ser vistas en los desfiles de los carnavales y en los payasos de los circos. Jung (1969) se refirió al tramposo como “una figura colectiva de la sombra, una suma de todas las características inferiores del carácter en los individuos” (p. 150). Debido a que proporcionan una expresión simbólica de esta sombra, los mitos del tramposo pueden asistir a los individuos a incorporar la sombra, para encontrar formas creativas para el crecimiento de un material previamente reprimido.

Mandala Un mandala es un arquetipo de orden, por lo regular simbolizado mediante un círculo o un cuadrado o un cuadrado dentro de un círculo. Los ejemplos varían desde la rueda de la fortuna del hinduismo a los modernos platos voladores (véase la figura 3.1). Los mandalas están relacionadas con el simbolismo de los números. Numeramos o contamos cuando tratamos de dar orden a las cosas. El número 4 en particular sugiere orden o terminación y un círculo es una fase más perfecta y más desarrollada de esta cuaternidad.

Figura 3.1

Un mandala, símbolo de la totalidad psíquica



Muchas religiones incluyen mandalas como símbolos facilitadores del desarrollo espiritual (Coward, 1989). Los sueños de los mandalas con frecuencia ocurren cuando la gente está experimentando un gran conflicto. Tales sueños pueden ser interpretados para significar que el inconsciente ha desarrollado una mayor solución al conflicto que lo que la persona reconoce de manera consciente. Por tanto, el símbolo anticipa el desarrollo de un Sí mismo más acabado, balanceado (Coward, 1989). Debido a que el mandala representa la totalidad psíquica que emerge, la meta del desarrollo del Sí mismo, podemos entonces hablar del arquetipo del Sí mismo (Edinger, 1968).

Transformación La **transformación** está simbolizada por muchos símbolos míticos e individuales. Los alquimistas, predecesores de los químicos modernos, lucharon por encontrar el secreto que transformaría el metal en oro: la búsqueda de la piedra filosofal. Los mitos de los grandes viajes, como las travesías de Odiseo en la antigua Grecia, son paralelos clásicos de las imágenes más mundanas de cruzar puentes o cruzar calles. Tal cruzamiento simboliza la transformación psicológica, los cambios que ocurren con un desarrollo continuo (Jung, 1944/1968b). Además de los arquetipos descritos por Jung, expertos modernos han sugerido que la experiencia de la muerte cercana puede también ser un arquetipo. La gente que ha estado cercana a la muerte o aun clínicamente muerta y que revive informa por lo regular un fenómeno similar, con frecuencia incluyen un túnel de luz y un sentimiento de paz (Groth-Marnat y Schumaker, 1989; Quimby, 1989).

PSICOSIS: LOS PELIGROS DEL INCONSCIENTE COLECTIVO

La teoría de Jung (1960a) interpreta las alucinaciones psicóticas y los delirios como expresiones directas del inconsciente colectivo. Sin el yo consciente para actuar como mediador, este poderoso inconsciente colectivo sobrepasa la individualidad de la persona y deja manifiesto lo que está latente en el resto de nosotros. Las drogas pueden disparar la psicosis al inducir químicamente un encuentro con las imágenes del arquetipo inconsciente. La experiencia directa es peligrosa, pero el inconsciente colectivo puede ser enfocado con cuidado, con la ayuda de símbolos y mitos.

SIMBOLISMO E INCONSCIENTE COLECTIVO

Como Freud, Jung creyó que el inconsciente se manifiesta a sí mismo en símbolos. Éstos llegan a lo profundo de la psique, más allá de los efectos de la experiencia personal dentro del inconsciente colectivo. Un símbolo está formado en el punto de encuentro entre el inconsciente y la consciencia. Está moldeado tanto por la experiencia consciente como por el material inconsciente, incluyendo los arquetipos. Los arquetipos no son en sí mismos símbolos sino el material en crudo que subyace, el cual con frecuencia se expresa simbólicamente. Debido a que el inconsciente colectivo está determinado por la herencia en lugar de la experiencia personal, sus contenidos son similares de persona a persona, aunque puedan vivir en diferentes ambientes, aun en diferentes siglos. Los símbolos tocan este sustrato arquetípico compartido y, por tanto, tienen más o menos significados universales (cf. Chetwynd, 1982; Cirlot, 1971). Además, la expresión simbólica puede ser modificada por la experiencia individual única.

A Jung le agradó el descubrir semejanzas entre las experiencias de los pacientes psicóticos y los símbolos del arte y la mitología antiguos. Para él, esta similitud confirmaba la existencia de un inconsciente colectivo. Por ejemplo, informó de paralelismos entre las alucinaciones y los dibujos de los pacientes psiquiátricos y los símbolos de un recién descubierto papiro griego. Jung dijo que los dibujos modernos no podían venir de algún conocimiento basado en la experiencia, de manera que tienen que venir del inconsciente colectivo. Existen, sin embargo, algunas dudas sobre el informe de Jung; un historiador sugiere que las imágenes de la antigua Grecia fueron publicadas antes que las imágenes de los pacientes, de manera que pudieron ser éstas sus fuentes; y que otros pacientes que apoyaban a Jung al decir que produjeron estas imágenes de manera espontánea como las que hicieron los antiguos pudieron haber sabido de estas imágenes de antemano (Noll, 1994). Otro crítico encontró diversas explicaciones alternativas a este reporte, incluyendo la simple coincidencia, que no constituye una evidencia de la teoría de Jung de los arquetipos (Neher, 1996).

El inconsciente colectivo produce una sensación que Jung llamó **numinosa**, lo que significa “espiritual” o “asombroso”. Nunca podrá ser totalmente asimilada dentro de la conciencia individual, pero es importante para ésta tener alguna relación con este inconsciente colectivo. Esto puede lograrse a través de símbolos, los cuales dan acceso a la energía del inconsciente. Cuando los contenidos inconscientes son simbolizados, pueden volverse conocidos para la mente consciente. No se trata de analizar los símbolos, sin embargo, para hacerlos enteramente conscientes, puesto que al hacerlo disminuirían su poder, que viene del inconsciente y que alimenta la vida creativa. Bettelheim (1976) encontró que cuando exponía a muchachos jóvenes sólo a versiones “seguras” de las historias de cuentos tradicionales, quitando todos los monstruos, brujas y episodios aterradores, los muchachos interrumpían mucho más que los niños expuestos a las historias de miedo tradicionales de los Grimm. La representación simbólica de las emociones de temor a través de los cuentos trae estos temas a la consciencia, donde pueden ser manejados por las fortalezas del yo. Si estas fuerzas negativas no son simbolizadas, permanecen sin cambio en el inconsciente primitivo, desde el cual emergen sin transformarse y sin civilizarse. Esto produce dificultades psicológicas como los comportamientos antisociales de estos mucha-

chos trastornados. Los cuentos se emplean por algunos analistas junguianos como una manera de alentar la creatividad al desarrollarse nuevas maneras de pensar acerca de los temas de la vida (Kast, 1996).

Mitos y religión

¿Cómo podemos tocar las energías del inconsciente sin ser destruidos por ellas? Ésa es la función de la mitología, la religión y las artes, las cuales proporcionan los símbolos culturales. Jung alentó a la gente a participar en las tradiciones religiosas en las cuales habían sido criados. (Desalentó a los occidentales a cambiar a las religiones orientales, con base en su premisa de que de alguna manera diferentes inconscientes estaban representados en cada una.)

Los mitos expresan el inconsciente colectivo. Esto, para Jung, es el porqué de que los mitos sean con frecuencia similares entre las diversas culturas. (Una explicación alternativa es la *hipótesis de la difusión*, la cual supone que la comunicación de los mitos se realizó por medio de los viajeros de una cultura a la otra en el pasado lejano.) Los mitos proporcionan los medios para tocar más profundo, los niveles creativos del potencial humano, sin ser destruidos por él (como en la psicosis).

En nuestra época científica, a veces malinterpretamos el mito como simplemente una ciencia primitiva. Un mito de la salida del sol, por ejemplo, es considerado como una declaración fuera de época antes de que la gente supiese que la tierra giraba alrededor del sol. Los ritos de fertilidad están, desde esta perspectiva, fuera de época debido a nuestro mayor entendimiento de la ciencia natural. Para Jung, sin embargo, son mucho más que la ciencia primitiva ya que lidian con la *experiencia* humana de los eventos de la naturaleza. El mito de la “puesta” de sol no sólo describe al sol yéndose a lo profundo de la tierra sino también expresa el dolor de la gente de ver partir al sol y su temor de los peligros que vienen con la noche. La ciencia, la cual es intencionadamente neutral en la esfera emocional, no puede reemplazar esta función emocional del mito. Quizá un sentimiento de pérdida ha contribuido a las tendencias en contra de la ciencia en nuestra era moderna.

Los mitos religiosos son probablemente los más importantes, proporcionan una guía valiosa para la vida y el desarrollo. Un interés creciente en los dioses antiguos y particularmente en las diosas, que ha ocurrido culturalmente en los años recientes, refleja un hambre moderna por los mitos (May, 1991). Alguna gente toma por ofensa el llamar a la religión como mito y trata de defender las aseveraciones religiosas mediante estándares científicos. El debate sobre la creación *versus* la evolución es un ejemplo. Juzgar a la religión mediante criterios científicos es no comprender y desestimar la naturaleza del mito y no es realmente más sensato que enviar una lavadora de trastes al taller debido a que no puede cocinar un pastel.

Mitos modernos

Los mitos antiguos, por tanto, no se han hecho obsoletos por los avances científicos. Ellos, y el inconsciente colectivo que estudian, incluyen la “sabiduría de edades que yacen dormidas en el cerebro” y así ofrecen una guía valiosa para la vida humana. Influidos por la teoría jungiana, muchos estudiosos están investigando los antiguos mitos de la sabiduría. Existe un particular interés en los mitos de lo femenino, para balancear lo que se percibe como una sobreestimación de los valores masculinos en la cultura occidental (por ejemplo, Bolen, 1984; Goldenberg, 1979; Lauter y Rupprecht, 1985; M. Stone, 1976; D. S. Wehr, 1987; Whitmont, 1982). Sin embargo, los mitos antiguos pueden ser insuficientes; también necesitamos de nuevos mitos que nos guíen a través de los nuevos retos de nuestra época (Atkinson, 1991; DeCarvalho, 1992; May, 1991). Cuando mucho, la creación de mitos es un proceso activo y vital de la cultura humana. De acuerdo con Jung, cuando los humanos pierden la capacidad de mitificar, pierden contacto con las fuerzas creativas de su ser.

Los mitos modernos son descritos por varios estudiosos junguianos, incluyendo el mitólogo Joseph Campbell (1972). Los ejemplos incluyen la película *La guerra de las galaxias* (Ryback, 1983) y otros trabajos de ciencia-ficción. Uno de los estudiantes de Campbell, George Lucas, ha producido una serie de películas bien conocidas que son los mitos modernos, incluidas *Cazadores del arca perdida*, *Indiana Jones y el templo de la Perdición*, e *Indiana Jones y la última cruzada*. (Esta última se extiende a la leyenda medieval, el Santo Grial.) El carácter de la serie televisiva Doctor Who ha sido interpretado como una versión moderna del héroe mítico (Stanard, 1988). El cambio tecnológico y social ha hecho algunos mitos obsoletos y la conciencia que nutren peligrosa. Enfrentamos nuevos peligros, tales como la amenaza de un holocausto nuclear, que demandan nuevas maneras de pensar (Kull, 1983; Mack, 1986; Perlman, 1983). La creación de nuevos mitos, en la tradición junguiana, puede ser nuestra guía para desarrollar nuevas formas de relaciones con el inconsciente humano colectivo y con las experiencias históricas de nuestra época. Un analista junguiano, por ejemplo, exalta la película de Spielberg (1993), *La lista de Schindler* por su enfoque del holocausto; la historia permite al espectador experimentar el dolor y la vergüenza sin una confrontación con estas emociones, que son tan directas que puedan abrumar, proporcionando “un rito sanador de la visión” (Beebe, 1996).

Los mitos son centrales para el proceso psicoanalítico como Jung lo entendió. Fuera de la corriente, en los centros de entrenamiento alternativos, fluye un respeto por la mitología como una herramienta necesaria para entender la psique y para entrenar a los psicoterapeutas (Lukoff, 1997). Esto contrasta con la corriente principal de la psicología, la cual pone énfasis en las actitudes científicas. Sin embargo, existe algo de base para el diálogo cada vez mayor entre estos dos campos. Aun cuando la psicoterapia es descrita como un proceso de ayuda para que los clientes construyan una nueva historia o narrativa de la vida (Frank y Frank, 1991), algunos psicólogos orientados a la investigación están analizando las historias de la vida de los sujetos para obtener introspección sobre sus propias vidas (Lukoff, 1997; McAdams, 1988).

TERAPIA

La terapia junguiana, como el psicoanálisis freudiano, se enfoca en gran medida en los sueños y en el material simbólico. A diferencia de Freud, Jung no pone énfasis en el pasado o en los orígenes infantiles de la dificultad psicológica. Jung descartó el diván freudiano. Prefirió un encuentro cara a cara entre el terapeuta y el paciente. Esto reflejaba su convicción de que el terapeuta no debería esconderse detrás de la autoridad y de un disfraz de objetividad científica.

Jung trató al inconsciente como un aliado y no como un enemigo. Sus energías pueden ser creativas, no destructivas. La dirección del crecimiento, en la terapia y afuera, es hacia una mayor totalidad. Las partes de la psique que se han separado del todo deben ser recuperadas e integradas con el resto de la personalidad. Con frecuencia las piezas aisladas toman la forma de **complejos**. Éstas son redes de emociones y pensamientos que están en conflicto y en el inconsciente. Se centran alrededor de un tema común (tal como el complejo de madre o el complejo de héroe), lo cual es con frecuencia un arquetipo (Edinger, 1968). La terapia se dirige hacia la integración de este material con el resto de la personalidad.

¿Cómo se descubren los complejos? Éstos pueden aparecer en síntomas o en sueños. También pueden ser evocados a través de la **prueba de asociación de palabras** (WAT, por sus siglas en inglés), que desarrolló Jung (1973), un enfoque que lo llevó, en su momento, a la fama internacional por su trabajo experimental y que ha sido descrito como el precursor de la ciencia cognoscitiva moderna (Noll, 1994). En esta prueba, el paciente escucha una palabra y se le pide que diga lo que se le venga a la mente. Las asociaciones inusuales y los retrasos al responder indican que un complejo psicológico puede haber sido activado. Esta prueba fue, incidentalmente, una influencia sobre Hermann Rorschach, un colega de Jung en el hospital Burghölzli, en su desarrollo de la famosa prueba de manchas de tinta de Rorschach (Pichot, 1984).

La técnica de asociación de palabras ha sido elaborada en investigaciones subsecuentes (Zivkovic, 1982). En un estudio, sujetos universitarios sirvieron como jueces. Se les pidió que decidieran cuál de los protocolos de asociación de palabras fue producido por un “sospechoso” que había actuado el papel de ladrón. Los resultados sugirieron que la gente que realiza la tarea de una manera juguetona, heurística, en lugar de una manera lógica, fue más exitosa (Dollinger, Levin y Robinson, 1991). La interpretación clínica, también, requiere de intuición.

Sueños

Jung, como Freud, consideró a los sueños como productos del inconsciente. Con frecuencia los pacientes tienen sueños al principio del análisis que, en efecto, son declaraciones del inconsciente de la tarea terapéutica. Los sueños también reflejan una enfermedad física (R. A. Lockhart, 1977). Debido a que el inconsciente junguiano incluye múltiples niveles, personales y colectivos, varias clases de sueños pueden ser distinguidas. Muchos sueños revelan los complejos emocionales no resueltos. Estos sueños, los cuales tocan al inconsciente personal, se comparan con los sueños freudianos, aunque Jung (1974) no los interpretó de manera sexual. Otros sueños llegan al inconsciente colectivo e incorporan la imaginería arquetípica. La investigación sugiere que los neuróticos (medidos mediante el inventario de la personalidad de Eysenck) tienen menos sueños arquetípicos, mientras que los tipos intuitivos (medidos mediante el inventario de tipo Myers-Briggs, descrito posteriormente) tienen más (Cann y Donderi, 1986). De acuerdo con Jung, ocasionalmente, los sueños no son del todo personales sino parecidos a los “grandes sueños” de los indios americanos: mensajes a la humanidad, con el individuo sólo como medio de recepción.

La interpretación de los sueños involucra tres etapas. Primero, el soñador recuerda el sueño, relata todo en detalle. Segundo, en la **amplificación** del sueño, el soñador elabora las imágenes del sueño, describe asociaciones de la gente y los símbolos incluidos en el sueño (Mattoon, 1978). Los junguianos con frecuencia agregan una tercera etapa, la **imaginación activa**, en la cual el soñador continúa con la imaginería del sueño en la fantasía diurna, agregando nuevos episodios o de otra forma continúa el trabajo simbólico hacia el crecimiento personal que empezó en el sueño.

Jung interpretó a todas las personas y los símbolos del sueño como aspectos de la psique del soñador. La manera en que interactúan en el sueño describe los esfuerzos y los obstáculos en el desarrollo de la tarea de la individuación. Por ejemplo, el sueño de explorar el sótano olvidado desde hace tiempo y estar asustado por los monstruos que viven ahí puede reflejar el temor de una persona de explorar el inconsciente. Muchos sueños pueden ser interpretados de acuerdo con el principio de compensación (Jung, 1974; M. F. Mahoney, 1966). Esto es, el sueño presenta ideas o emociones que suplen las limitaciones de la consciencia. Tales sueños, si se les entiende, impulsan al soñador a tener un enfoque más balanceado de los aspectos de su vida actual. Jung (1961) describió uno de sus propios sueños en los cuales él miraba hacia un valle y, esforzando la mirada, vio a uno de sus pacientes. Interpretó este sueño, de acuerdo con el principio de la compensación, y le dio el significado de que en la vida real él había estado “viendo” al paciente con una actitud condescendiente. Esa interpretación, que compartió con el paciente, dio lugar a un cambio en la actitud de Jung hacia su paciente, lo cual facilitó el progreso terapéutico.

Para los sueños que reflejan principalmente los complejos personales, este nivel de interpretación del sueño es todo cuanto es necesario o apropiado. Para los sueños que alcanzan el inconsciente colectivo, la familiaridad con el lenguaje arquetípico simbólico es esencial para amplificar las imágenes del sueño.

Otras técnicas de terapia simbólica

Además de los sueños, están disponibles otras técnicas para alentar al diálogo con el inconsciente. La terapia de juego es empleada por los junguianos (y terapeutas de algunas otras tradi-

ciones teóricas) entre los niños (Allan y Brown, 1993). Entre los niños y los adultos, las creaciones artísticas proporcionan una manera de expresar las imágenes desde el inconsciente, especialmente como pudieran aparecer en los sueños. A veces estas imágenes visuales pueden ser interpretadas de manera que unan la experiencia del soñador con grandes mitos (Nez, 1991). Las imágenes artísticas de varias sociedades, incluidas las imágenes prehistóricas, comparten similitudes que apoyan la interpretación de los significados míticos comunes (Johnson, 1991).

También, los mitos pueden proporcionar significados de los comportamientos problemáticos de los pacientes. Por ejemplo, el trastorno alimentario de la *anorexia nervosa* puede tener un significado más amplio al interpretar este comportamiento como una actuación inconsciente de un ritual ascético de ayunar, que se intenta como un ejercicio espiritual (Barret y Fine, 1990). Por tanto, el síntoma, la enfermedad, proporciona una conexión inconsciente con un significado mayor y más saludable y espiritual. Las imágenes arquetípicas más amplias proporcionan un marco para entender los temas personales (Edinger, 1988).

La vida simbólica

La atención a los símbolos no debe terminar con la conclusión de la terapia. Una mayor exploración simbólica a través de talleres estructurados (por ejemplo, Progoff, 1975) puede ser útil. En su conclusión más deseable, la terapia junguiana prepara a los individuos para crear nuevas formas simbólicas. Participan activamente en el devenir de la tarea humana de tocar las energías creativas del inconsciente; por tanto, contribuyen a un destino humano en evolución. Quien ha terminado con éxito un análisis junguiano debe llevar una “vida simbólica”.

MÁS ALLÁ DE LA CIENCIA: PREMISAS NO DETERMINISTAS DE JUNG

La teoría de Jung claramente ha cumplido su intención, descrita al principio de este capítulo, de presentar “una forma dramática, mitológica de pensar y hablar...[en lugar del] terminología científica” (Jung, 1959, p. 13). Su estilo lo llevó a ser el foco de un carismático movimiento de culto, de acuerdo con Richard Noll (1994), quien lo describe como “el epítome de un líder carismático” (p. 17), quien llegó a creer que había experimentado la deificación, como se describe en la antigua religión mística griega (p. 213). El legado de Jung se enfoca más en la inspiración de un movimiento cuasi-religioso que describe el crecimiento personal que en postulados científicamente significativos. Estas acusaciones sobre la naturaleza de culto y religiosidad de las contribuciones de Jung han sido puestas a prueba por otro historiador (Shamdasani, 1998), quien cita la propia negación de Jung de que su trabajo es una nueva religión. Shamdasani señala que Jung instituyó el requerimiento de un análisis de aprendizaje, de manera que los psicoanalistas deben por sí mismos experimentar el proceso del psicoanálisis antes de convertirse en miembros permanentes de la comunidad psicoanalítica, pero esto no es equivalente a una iniciación de culto.

Puesta de lado la controversia del culto, muchos conceptos de Jung, tal como los arquetipos y el inconsciente colectivo, son difíciles o imposibles de probar empíricamente. Jung no se esforzó en hacerlo mediante el empleo de procedimientos científicos bien controlados como los conocemos, y sus seguidores también ponen énfasis en los métodos no empíricos. Una excepción, un estudio experimental del simbolismo arquetípico, es reportada por D. H. Rosen y otros (Rosen, Smith, Huston y Gonzalez, 1991). Ellos desarrollaron un inventario de símbolos arquetípicos que consiste en 40 imágenes que muestran símbolos asociados con los arquetipos junguianos. A los estudiantes de psicología se les administró un par de tareas de aprendizaje en las cuales trataron de aprender a asociar estos símbolos con palabras. Sin que los sujetos supieran, cerca de la mitad de las palabras empataban con el significado arquetípico acertado de los símbolos y la otra mitad no (asociadas con el símbolo incorrecto). Los resultados apoyaron la

validez de los símbolos arquetípicos. La imagen de una serpiente, por ejemplo, igualaba a la palabra “salud”, como podría parecer sensato al considerar que el caduceo, el símbolo de la profesión médica, tiene la figura de una serpiente. Además, el símbolo de una luna creciente empató con la palabra “femenino”, como aquellos conscientes de la imaginería lunar podrán de inmediato apreciar. Cuando los símbolos fueron presentados con sus parejas de palabras, la precisión de la memoria fue del 53.8%, que es más alto que el 46.1% de las palabras recordadas con pareja no equivalente ($p < 0.0001$). Otros análisis mostraron que los sujetos no estaban conscientes del significado de los símbolos (Huston, Rosen y Smith, 1999). Esta investigación no demuestra definitivamente la aseveración junguiana que dice que los símbolos arquetípicos son innatos, pero sí es, sin embargo, un paso excelente en la aplicación de métodos científicos al elusivo concepto del inconsciente colectivo.

Jung y otros sostienen que el inconsciente colectivo no es simplemente una herencia humana compartida sino una realidad psíquica que trasciende la conciencia individual en el momento. Dicen que forma la base de los fenómenos paranormales que no tienen explicación causal en una ciencia determinista. La corriente principal de los científicos rechaza los fenómenos tales como la percepción extrasensorial (ESP, por sus siglas en inglés), el espiritismo y la telepatía mental como supersticiones o fraudes. En contraste, Jung estaba fascinado con ellos. Estudió las sesiones espiritistas; escribió en términos laudatorios acerca de los experimentos controversiales de J. B. Rhine sobre la ESP; escribió acerca de los platillos voladores (Jung, 1964).

¿Jung había abandonado la ciencia y el sentido común al mismo tiempo, como Freud temió? Los escritores simpatizantes con Jung sostienen que él no era realmente un creyente de estos fenómenos (por ejemplo, Hall y Nordby, 1973). En su lugar, él sentía que las explicaciones precientíficas ofrecían un blanco sobre el cual la gente proyectaba sus conceptos e ideas preexistentes, especialmente sus imágenes arquetípicas. Los alquimistas de la Edad Media describieron su búsqueda del proceso de transformar el metal en oro y en sus descripciones emplearon símbolos que proporcionaron las pistas para conocer sus patrones arquetípicos de pensamiento (Jung, 1959; 1968a; 1944/1968b; 1970). Este enfoque de Jung, aunque es preciso, está incompleto. Tiende a presentar a Jung como un observador más objetivo que, por su propia cuenta, lo era. Experimentó un mundo en el cual los eventos a veces no tienen una explicación determinista. La autobiografía de Jung (1961) reporta muchos incidentes de la experiencia paranormal. Por ejemplo, reportó despertar de un sueño con un dolor en su cabeza al momento de que, sin saberlo, un paciente se disparó en la cabeza. Soñó con premoniciones sangrientas de guerra. Descubrió que una historia que había inventado acerca de actividad criminal ficticia era en realidad la historia real de la vida de un hombre que acababa de conocer. Estas son sólo algunas de las experiencias paranormales reportadas por Jung. No rechazó tales experiencias como coincidencias sin sentido.

Sincronicidad

Jung (1960b) propuso el término **sincronicidad** para describir las experiencias que desde la lógica pueden ser simple coincidencia, pero que en un sentido afectivo tienen un significado. En resumen, éstas son coincidencias con significado. Además de los ejemplos anteriores, Jung reportó el siguiente incidente. Uno de sus pacientes relataba el sueño de un escarabajo, el cual es sagrado en la tradición egipcia. En ese momento, un insecto golpeaba su ventana y lo dejó entrar. Este insecto suizo era la especie más cercana al escarabajo egipcio (p. 22). Otra coincidencia significativa ocurrió cuando hablaba con Freud. Ambos oyeron un fuerte y sorpresivo ruido proveniente de un librero y se preguntaron qué había sido. Jung dijo que habían sido las fuerzas de su contacto y para probarlo predijo que pasaría nuevamente. Y así sucedió (Jung, 1961). Jung interpretó tales eventos sincronizados como manifestaciones del inconsciente colectivo que ocurren cuando este nivel de la experiencia es activado por circunstancias, tales como la reunión de dos analistas. Para la mayoría de la gente, sin embargo, es simplemente una coincidencia que se haya asentado el librero o quizá rajado en ese momento.

Jung estaba interesado en el **I Ching**, un método tradicional chino de “consultar un oráculo” o, más claramente, de adivinación (Wilhelm, 1960). El I Ching se basa en un sistema numérico, con 64 hexagramas que corresponden a varias fases de las siempre cambiantes condiciones de la experiencia humana (Phillips, 1980). Tradicionalmente, los chinos sacaban las pajillas para seleccionar la respuesta relevante a su pregunta. De manera alternativa, Jung empleó un método de lanzar monedas. Llevaba una bolsa de monedas especiales para este propósito. Era su manera de trascender las limitaciones del yo consciente cuando la vida parecía ponerle dificultades imposibles de resolver a través de la razón. Aun si el oráculo proporciona un consejo al azar (aunque Jung no era tan racionalmente cínico), existe la probabilidad de que haya algo que decir para encontrar un camino para salir de los surcos cada vez más profundos de las estrategias para la toma de decisiones del consciente imperfecto.

El lado místico de Jung, como todo pensamiento paranormal, está en conflicto con los postulados deterministas de la ciencia (Blackmore, 1994; Gallo, 1994; Grey, 1994; Tart, 1992). Algunos han sostenido que la mayor parte de la teoría de la personalidad se basa en un modelo de realidad derivado de la física obsoleta. Los desarrollos de la teoría de la relatividad y de la física cuántica, aseguran, proporcionan un mejor modelo para la psicología, uno que permite el indeterminismo y la libre voluntad y es más compatible con los enfoques subjetivos y aun místicos (Herbert, 1988; Keutzer, 1984; Mansfield, 1991; Mansfield y Spiegelman, 1991; Slife, 1981; Von Franz, 1964). ¿Es una nueva filosofía de la ciencia que esté emergiendo la que validará las ideas místicas junguianas? Posiblemente. Sin embargo, esta referencia a los nuevos modelos de la física también puede ser algo parecido a lo que ocurrió con los alquimistas medievales, cuya objetividad se opacó con sus propias presuposiciones.

Otra manera de interpretar el misticismo de Jung se deriva de su teoría de los tipos psicológicos (véase más adelante). La ciencia tradicional se basa en el pensamiento lógico y concreto. La teoría de Jung sobre los tipos psicológicos propone que tal pensamiento representa sólo un uso parcial del potencial de la psique. Emplea solamente dos de las cuatro funciones psicológicas que él identifica (las funciones de sensación y pensamiento), descuidando las otras dos (intuición y sentimiento). Esta teoría sostiene que cualquier método que no emplee las cuatro funciones está incompleto. Su lado místico puede ser visto como la exploración de las implicaciones de las funciones mal representadas. ¿Debería la teoría de la personalidad incluir el material místico o su compromiso con la ciencia requiere la exclusión del misticismo de Jung y el trabajo de otros que escriben sobre el potencial humano de maneras no empíricas (por ejemplo, Washburn, 1990; Wilber, 1990)? Quizá al considerar la teoría de Jung sobre los tipos psicológicos, tratados a continuación, ayudarán a explicar su simpatía hacia el misticismo.

TIPOS PSICOLÓGICOS

La descripción de Jung sobre los tipos de personalidad es uno de los más directos y menos místicos aspectos de su teoría. Entre otras cosas, ayuda a explicar el por qué algunas personas ponen énfasis en las descripciones de sus experiencias místicas y mitológicas con entusiasmo, mientras que otros las desechan como sin sentido científico. La diferencia depende del **tipo psicológico** de la persona, esto es, la agrupación de la persona con base en las tres principales dimensiones de la personalidad propuestas por Jung. Las tres dimensiones son *introversión versus extraversión*, *pensamiento versus sentimiento* y *sensación versus intuición*.

Para identificar el tipo psicológico, es necesario primero determinar si la persona está orientada principalmente hacia el mundo interior (introversión) o hacia la realidad externa (extraversión). Jung llamó a la introversión o la extraversión la *actitud fundamental* del individuo para poner énfasis en su importancia. A continuación, se evalúa cuál de las cuatro *funciones psicológicas* (pensamiento, sentimiento, sensación o intuición) prefiere la persona. Esto recibe el nombre de **función dominante**. La función dominante es dirigida hacia la realidad externa si la persona es extrovertida o hacia el mundo interior si la persona es introvertida (O’Roark,

1990). Las actitudes fundamentales (introversión y extroversión) pueden ser combinadas con las cuatro funciones (pensamiento, sentimiento, sensación e intuición) de ocho maneras diferentes, constituyendo ocho psiquetipos (véase la tabla 3.2). Para dar una descripción más completa, podemos también identificar la función que el individuo emplea para tratar con la dirección menos preferida (realidad interna para un extrovertido, realidad externa para un introvertido). Esto recibe el nombre de **función auxiliar** (véase la figura 3.2).

Jung describió las cuatro funciones psíquicas como constituyentes de dos pares de funciones. Las dos funciones racionales, pensamiento y sentimiento, nos permiten realizar juicios o tomar decisiones. Las dos funciones irracionales, sensación e intuición, nos proporcionan la información sobre la cual basar estos juicios. Si la función dominante es una función racional (decisión), la función auxiliar será una irracional (recopilación de información), y viceversa (McCaulley, 1990). Juntas, considerando tanto el psiquetipo y la función auxiliar, dan por resultado 16 patrones diferentes posibles.

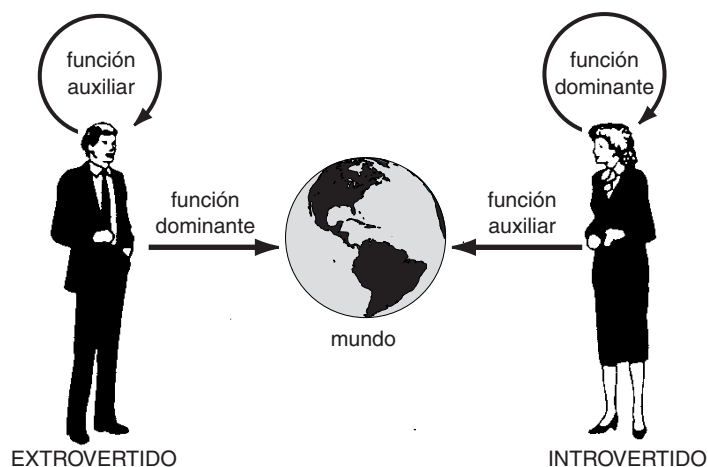
Introversión y extroversión

Aun la gente sin entrenamiento psicológico emplea los términos *extrovertido* e *introvertido* para indicar si la gente es tímida o sociable. Los introvertidos se retraen de la compañía, mientras que los extrovertidos se mezclan fácilmente con la demás gente. Jung describió la experiencia subjetiva de estos tipos. Los introvertidos dirigen su atención y su libido al interior, hacia sus propios pensamientos y estados internos, mientras que los extrovertidos dirigen su energía y atención hacia fuera, hacia la gente y las experiencias en el mundo. Las orientaciones de estos dos tipos son tan fundamentalmente diferentes que con frecuencia no se entienden entre sí. El extrovertido, inconsciente de su propia dinámica interna, piensa que el introvertido es “egoísta y estúpido”. El introvertido, poco interesado con la demás gente, considera al extrovertido como “superficial e hipócrita” (Fordham, 1966, p. 33). Jung creyó que los introvertidos y los extrovertidos eran tan completamente diferentes que no podían ser amigos a largo plazo. Entendió su

Tabla 3.2 Psiquetipos de la personalidad

Pensamiento introvertido	interesado en las ideas (en lugar de los hechos); interesado en la realidad interior; pone poca atención en la demás gente
Sentimiento introvertido	superficialmente reservado, pero simpático y comprensivo con los amigos cercanos u otros que lo necesiten; amoroso pero no demostrativo
Sensación introvertida	pone énfasis en la experiencia que disparan los eventos, en lugar de los eventos por sí mismos (por ejemplo, músicos y artistas)
Intuición introvertida	interesado con las posibilidades, más que en lo que actualmente está presente, en contacto con el inconsciente
Pensamiento extrovertido	interesado en los hechos acerca de los objetos externos al Sí mismo; lógico; reprime la emoción y los sentimientos, descuida a los amigos y las relaciones
Sentimiento extrovertido	interesado en las relaciones humanas; ajustado al ambiente (especialmente frecuente entre las mujeres, de acuerdo con Jung)
Sensación extrovertida	pone énfasis en los objetos que disparan la experiencia y con hechos y detalles, y a veces con la búsqueda del placer
Intuición extrovertida	interesado con las posibilidades para el cambio en el mundo externo, en lugar del familiar; un aventurero

(Adaptado de Fordham, 1966.)

Figura 3.2 Las funciones dominante y auxiliar en los extrovertidos e introvertidos

La persona de tipo extrovertido usa la función dominante para encarar el mundo exterior, y la función auxiliar para hacer frente a la realidad interior. La persona de tipo introvertido usa la función dominante para manejar la realidad interior, y la función auxiliar, para hacer frente al mundo exterior.

propio conflicto personal con Freud como un ejemplo de tales choques de tipos. La introversión de Jung fue siempre sospechosa para el extrovertido, Freud. Saber las bases de tales conflictos interpersonales no los elimina, sino que puede proporcionar al menos una contrafuerza frente a la tendencia a devaluar al otro tipo de persona.

Jung creyó que la persona permanece introvertida o extrovertida, sin cambio, por toda la vida. La herencia determina si la libido es dirigida para “fluir hacia dentro”, hacia el mundo interior, o “fluir hacia fuera”, hacia la realidad externa. Esta estabilidad hipotética del rasgo introversión-extroversión es consistente con la investigación empírica que emplea medidas no junguianas de la introversión y la extroversión. Sin embargo, la descripción particular de la extroversión ofrecida por Jung ha sido criticada por los investigadores ya que es multidimensional, es decir, combina más de un rasgo (Watson y Clark, 1997). Un introvertido piensa acerca de los pensamientos internos y sentimientos, pero también es insociable. Un extrovertido dirige su atención hacia la demás gente, pero también es activo en lugar de reflexivo. ¿Qué hay acerca de alguien que es irreflexivo e insociable? Esta combinación no cabe ni en la extraversión ni en la introversión, y los teóricos orientados a la investigación preferirían que no fueran combinadas dentro del mismo constructo teórico.

Las cuatro funciones

Las cuatro funciones psicológicas describen los procesos cognoscitivos fundamentales que todo mundo emplea (pero en diversos grados). ¿Cómo tomamos decisiones? (¿Ponemos énfasis en el pensamiento lógico o en el sentimiento emocional?) ¿Cómo obtenemos la información sobre la cual basamos esas decisiones? (¿Enfatizamos los detalles de la sensación o el gran panorama intuitivo?)

PENSAMIENTO Y SENTIMIENTO

Como Freud, Jung observó que la emoción y el pensamiento no son siempre consistentes. El **pensamiento** y el **sentimiento** son formas alternativas de tomar decisiones de valor o juicios. Algunas personas deciden qué es lo que vale la pena mediante el cómo se sienten emocional-

mente. Toman las decisiones que incrementan las emociones positivas, tales como excitación, placer o alegría. Evitan hacer aquello que trae emociones negativas, tales como ansiedad, dolor o pena. Otra gente piensa las cosas a través de la lógica, considerando las razones y los principios. La diferencia entre los tipos racional y emocional se representa en la serie de televisión “Viaje a las estrellas” donde el señor Spock, un vulcano de tipo racional, lógico e insensible, contrasta con el doctor McCoy, un humano de tipo emocional (Barry, 1991). Típico de los tipos opuestos, luchan para relacionarse con la experiencia del otro y sus interacciones tienden a ser conflictivas debido a sus diferencias psicológicas. Michael Malone (1977) lista ejemplos adicionales de tipos emocionales (Emily Dickinson, Albert Schweitzer, Norman Mailer, Gerald Ford y Vincent van Gogh) y tipos racionales (Sigmund Freud, Jimmy Carter, Aristóteles, Albert Einstein y John F. Kennedy). Benjamin Franklin, quien llevó una vida cuidadosamente organizada y mantuvo registros sistemáticos de sus esfuerzos hacia sus metas, también fue un tipo racional.

El enfoque de Jung gusta a mucha gente que está insatisfecha con el estudio científico impersonal de la personalidad. En contraste con Freud, Jung rechazó el postulado de que el pensamiento racional es superior a la emoción. La emoción no está limitada a la fuerza avasalladora e indiferenciada resultante de la represión temprana. La emoción puede ser desarrollada y aun inteligente, tanto como el concepto de la inteligencia emocional propuesto por Peter Salovey y John Mayer (1990). Si el desarrollo continúa hacia una madurez saludable, un adulto debe desarrollar un equilibrio entre el pensamiento y el sentimiento. Una persona que, en la juventud, toma decisiones de manera emocional debe aprender a pensar las cosas a través de la lógica también, y una persona lógica fría debe poner atención a los sentimientos.

SENSACIÓN E INTUICIÓN

La **sensación** y la **intuición** son formas complementarias de conseguir información acerca del mundo. ¿Nos enfocamos en los detalles específicos o en todo el panorama? El tipo sensitivo pone atención a los detalles y conoce lo que llega a través de los cinco sentidos: lo que se ve, escucha, toca, saborea o huele. El tipo sensitivo es improbable que se dirija por corazonadas, ya que para hacerlo tiene que hacer una inferencia más allá de los detalles concretos. El presidente Harry Truman, famoso por su actitud “¡soy de Missouri, enséñame!”, ejemplifica el interés del tipo sensitivo por los detalles concretos. Este tipo se enfoca en las particularidades de una situación que hace que se pueda perder todo el panorama. Entre los tipos sensitivos de Michael Malone (1977) se incluyen a Ernest Hemingway, Mohandas Gandhi, Joe Namath, Burt Reynolds y Richard Nixon. (Quizá si el presidente Nixon se hubiera enfocado menos en los detalles particulares, hubiera podido darse cuenta del daño potencial del allanamiento de Watergate cuando estuvo a tiempo de manejarlo de forma diferente.)

En contraste con el tipo sensitivo, la persona de tipo intuitivo es muy buena para considerar todo el panorama, aunque con frecuencia es incapaz de decir con exactitud por qué lo entiende. La intuición puede sonar intangible, pero aun la investigación de laboratorio sobre la cognición ha estudiado la intuición como un proceso que permite a la gente hacer suposiciones correctas sobre tareas sin ser capaz de identificar las respuestas correctas en las palabras (por ejemplo, Wippich, 1994). Jung sugirió que los tipos intuitivos tienen las habilidades para saber lo que la otra persona experimenta, casi como lectores de la mente con su habilidad de actuar con la misma longitud de onda que los demás. Esto se debe a que la otra persona da las pistas inconscientemente y sin intención y la persona de tipo intuitivo las recoge, con frecuencia con una rara precisión. Con esta habilidad, a menudo reconocen los potenciales desarrollos en situaciones que el tipo sensitivo orientado al detalle pierde. La intuición es mucho más alta entre la gente creativa y artística (Sundberg, 1965). Entre los tipos intuitivos de Malone (1977) se incluyen a Richard Wagner, General George Patton, Walt Disney, Marilyn Monroe y el mismo Carl Jung. Como la dimensión pensamiento-sentimiento, la dimensión sensación-intuición se

desarrolla a lo largo de la adultez. Con el tiempo, un adulto deberá desarrollar ambas habilidades; sin embargo, alguna de ellas la pudo haber tenido desde joven.

Medición e investigación

Teorizar acerca del tipo psicológico no es difícil. Es más desafío medir las diferentes dimensiones de la personalidad y luego demostrar que estas mediciones predicen el comportamiento como lo describe la teoría.

MEDICIÓN: EL INDICADOR DE TIPO DE MYERS-BRIGGS

La prueba psicológica más comúnmente empleada para medir las funciones junguianas es el **indicador de tipo de Myers-Briggs (MBTI)** (McCaulley, 1990; Myers y McCaulley, 1985). La prueba da puntajes para introversión-extroversión y las cuatro parejas de funciones (pensamiento-sentimiento y sensación-intuición). Determina cuál de las cuatro funciones es dominante por medio de una cuarta escala que mide si se acerca al mundo externo mediante una función de juicio (pensamiento o sentimiento, lo que sea más alto) o por medio de una función perceptiva (sensación o intuición), la que sea más alta. Para los extrovertidos, la función identificada por esta escala de juicio-percepción es la función dominante. Para los introvertidos, identifica la función auxiliar puesto que su función dominante se dirige hacia dentro en lugar de hacia el mundo exterior (McCaulley, 1990). Debido a que el MBTI especifica la función auxiliar además del psiquetipo básico, produce 16 tipos en lugar de sólo 8.

Los investigadores han debatido la mejor manera de medir las funciones psicológicas de Jung. Él propuso tipos, no rasgos (descritos en el capítulo 1). La mayoría de los métodos de prueba están diseñados para medir rasgos, dándole a cada persona un puntaje que indica qué tanto del rasgo tiene. Un método diferente es requerido para medir un tipo (cf. Chambers, 1985; Hicks, 1985), y el MBTI puede no corresponder a la teoría de tipo de Jung tan bien como implica su popularidad (McCrae y Costa, 1989). La prueba presenta preguntas de opción múltiple que requieren escoger entre las alternativas de pensar y sentir (y así sucesivamente, para las otras funciones bipolares). Se puntúa comparando las opciones al contrastar los polos y asignar al individuo a uno u otro tipo con base en esta comparación. Los críticos señalan que pensar y sentir ser sensitivo e intuir pueden no ser opuestos bipolares, excepto por el formato de opción forzada de la prueba (Girelli y Stake, 1993; J. B. Murray, 1990). Algunas personas pueden haber desarrollado tanto los supuestos opuestos en pareja; como otros pudieron no haber desarrollado ninguno. Esto describe un modelo de rasgo. Sería necesario un procedimiento alternativo para evaluar esta dimensión, uno que no paree las escalas sino que mida cada una como un rasgo separado. Los investigadores están en desacuerdo con cuál método es mejor (Cowan, 1989; Lorr, 1991; O'Roark, 1990).

La investigación empleando el MBTI confirma que es una medida confiable y válida (J. G. Carlson, 1985; J. B. Murray, 1990; Thompson y Borrello, 1986) que correlaciona con otras pruebas psicológicas, como uno podría esperar (por ejemplo, Campbell y Heller, 1987). Algunas preguntas han surgido acerca de escalas específicas. Quizá la dimensión de extroversión es simplemente sociabilidad en lugar de una más general de "energía dirigida al exterior", la cual propuso Jung. La escala juicio-percepción parece tocar la impulsividad (Sipps y Alexander, 1987; Sipps y DiCaudo, 1988). A pesar de estas reservas, las escalas del instrumento de Myers-Briggs se han mantenido bien para la evaluación empírica. Un revisor dice que "es el instrumento más ampliamente utilizado por las poblaciones no psiquiátricas" (J. B. Murray, 1990, p. 1187).

PREDICCIÓN DEL COMPORTAMIENTO

El MBTI ha sido utilizado en gran medida en la investigación, en el asesoramiento y especialmente en los negocios (Bubenzer, Zimpfer y Mahrle, 1990). Al enseñar a la gente su tipo psicológico y sus implicaciones, los entrenadores esperan concientizar a la gente de que los demás

pueden ver el mundo de manera muy diferente a la de ellos, y hacer los preparativos para esto al momento que trabajen y vivan juntos. Sin tal entrenamiento, tenderemos a sobreestimar la extensión a la cual los demás son como nosotros; por ejemplo, los extrovertidos interpretan la información ambigua acerca de la gente como que ésta es extrovertida, mientras que los introvertidos interpretan la misma información ambigua como indicadora de introversión (Frederickson, 1995). Otra aplicación a la administración de la prueba es la identificación de ejecutivos de tipo intuitivo que posean inspiración súbita para la creación de nuevas ideas (Agor, 1991).

Correlaciones de las escalas de Myers-Briggs apoyan los significados dados a estas mediciones. La extroversión está correlacionada con otras mediciones psicológicas de ese rasgo (Apostal y Marks, 1990; Sipps y Alexander, 1987). Los extrovertidos puntúan más alto en automonitoreo que los introvertidos (Hicks, 1985; Mill, 1984) y es más probable que trabajen en ventas (Sundberg, 1965). Los tipos emocionales pueden percibir fotografías de caras con emociones más rápidamente que los tipos racionales, cuando las caras se presentan brevemente, empleando un taquistoscopio (Martin y otros, 1996). Las calificaciones altas en intuición están correlacionadas con recuerdos más frecuentes de sueños arquetípicos (Cann y Donderi, 1986) y mayor creatividad (Myers y McCaulley, 1985; cf. Tegano, 1990). Los tipos sensitivos se encuentran sobrerrepresentados entre la gente con enfermedades del corazón (Thorne, Fyfe, y Carskadon, 1987). Conforme a la teoría de Jung, sin embargo, deberíamos considerar los tipos psicológicos, en lugar de los rasgos (como se discutió en el capítulo 1). Esto significa, cuando menos, que más de una de sus dimensiones están incluidas para describir a la gente. Por ejemplo, los tipos racionales califican alto en una prueba psicológica de asertividad, si también son extrovertidos (Tucker, 1991).

Tipo psicológico y toma de decisiones En los negocios y en otras organizaciones, los defensores del entrenamiento proponen que la toma de decisiones puede mejorar a través de la conciencia de que el estilo de toma de decisión de una persona varía con el tipo psicológico (Olson, 1990; Rideout y Richardson, 1989). Se reporta que más de 3 millones de personas al año toman la prueba MBTI, y cerca de 40% de estas pruebas se llevan a cabo en las corporaciones, para el entrenamiento del personal (Gardner y Martinko, 1996). Se ha encontrado que los tipos sensitivos se desempeñan mejor que los tipos intuitivos en decisiones de negocios simuladas por computadora (Davis, Grove y Knowles, 1990). A pesar de tal evidencia, una investigación cuidadosamente controlada para medir el desempeño administrativo en una aerolínea internacional no encontró correlaciones significativas con los puntajes del MBTI (Furnham y Stringfield, 1993). El instrumento de Myers-Briggs ha sido empleado de manera exitosa en intervenciones para la reducción del estrés, con base en la suposición de que la gente de diferentes tipos psicológicos no experimenta de la misma manera la tensión (Goodspeed y DeLucia, 1990).

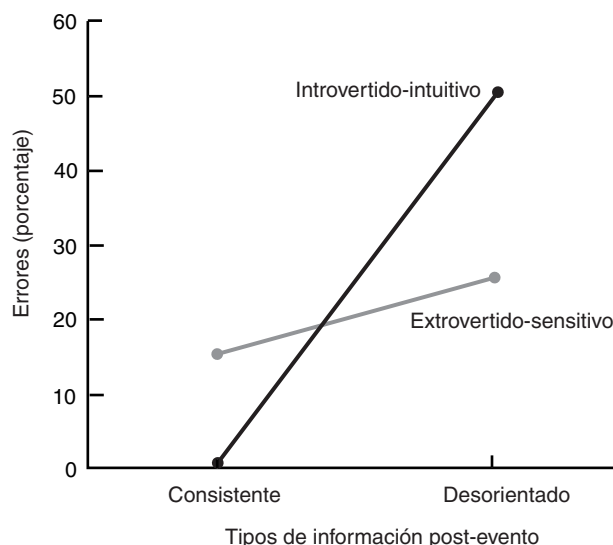
Dependiendo del tipo psicológico, los estudiantes realizan su trabajo de manera diferente. Si emplean un consejo académico con énfasis en los detalles (tipos sensitivos) o en la cantidad de información (tipos intuitivos) varía de acuerdo con el tipo psicológico (Crockett y Crawford, 1989). Es más probable que los estudiantes de tipo sensitivo escojan los campos aplicados que los tipos intuitivos (Myers y McCaulley, 1985) y aprendan un programa de computadora más rápidamente mediante una instrucción de videodisco (Matta y Kern, 1991). Existe algo de evidencia de que los tipos juiciosos se ponen a estudiar con una ética más enfocada hacia el trabajo (Schurr y otros, 1997) y emplean los servicios de carrera ofrecidos por la universidad con más frecuencia que los tipos perceptivos (Nelson y Roberge, 1993). Algunos investigadores han recomendado actividades educacionales hechas a la medida para los estudiantes de diferentes tipos psicológicos, aunque ésta es probablemente una aplicación prematura de la investigación. En todo caso, la teoría de los tipos junguianos ayuda a entender la diversidad de las formas en que los estudiantes experimentan el ambiente educacional.

Las funciones psicológicas han sido descritas como las diferencias cognoscitivas que tienen implicaciones en los fenómenos que han sido estudiados por los psicólogos sociales. Tal área

es investigación basada en el testimonio de testigos. Ward y Loftus (1985) reportaron que, cuando los testigos eran cuestionados acerca de lo que habían visto, los tipos introvertidos e intuitivos (medidos por el MBTI) fueron particularmente influidos por el tipo de verbalización de las preguntas. Si las preguntas eran prejuiciosas (por ejemplo, referentes a una señal de alto que no estaba realmente ahí), los sujetos introvertidos e intuitivos tuvieron más errores al recordar. Sin embargo, si las preguntas eran consistentes con lo que se había visto, estos tipos dieron un testimonio más preciso que los tipos opuestos (extrovertido y sensitivo). Los investigadores sugieren que los introvertidos intuitivos son particularmente reacios a confiar en sus propios sentidos y por tanto son influidos por la información inmediata de las preguntas (véase la figura 3.3).

Otro experimento también demostró el impacto diferencial de las manipulaciones del ambiente sobre las personas dependiendo de su tipo psicológico. Un hallazgo importante en la psicología social es el error fundamental de atribución (Ross, 1977), un hallazgo de particular interés para los psicólogos de la personalidad. ¿Cuál es el error fundamental de la atribución? La mayoría de las personas le dan mucha importancia a la personalidad y muy poca a las situaciones cuando dan las razones del comportamiento de otras personas. Por ejemplo, cuando al leer ensayos se dijo que habían sido escritos por otros estudiantes que tomaron partido sobre un tema social (antiaborto, proaborto, antiarmas nucleares, proarmas nucleares, etc.), los sujetos por lo general juzgan que la actitud del escritor está reflejada con precisión en el ensayo, aun cuando se les diga que la postura expresada en el ensayo fue asignada por el profesor (Jones y Nisbett, 1972). Hicks (1985) encontró que existe un tipo de personalidad relativamente resistente a este error: el tipo racional intuitivo. Al establecer en cuál de ellos la mayoría de los estudiantes mantendrían posiciones antinucleares, los tipos racionales intuitivos juzgan que el ensayo del escritor probablemente también lo hace, aun si el ensayo fuera pronuclear, puesto que se les ha dicho que la posición del ensayo fue asignada. Otros tipos pasan por alto la restricción de la

Figura 3.3 Errores en el testimonio de testigos para dos psiquetipos



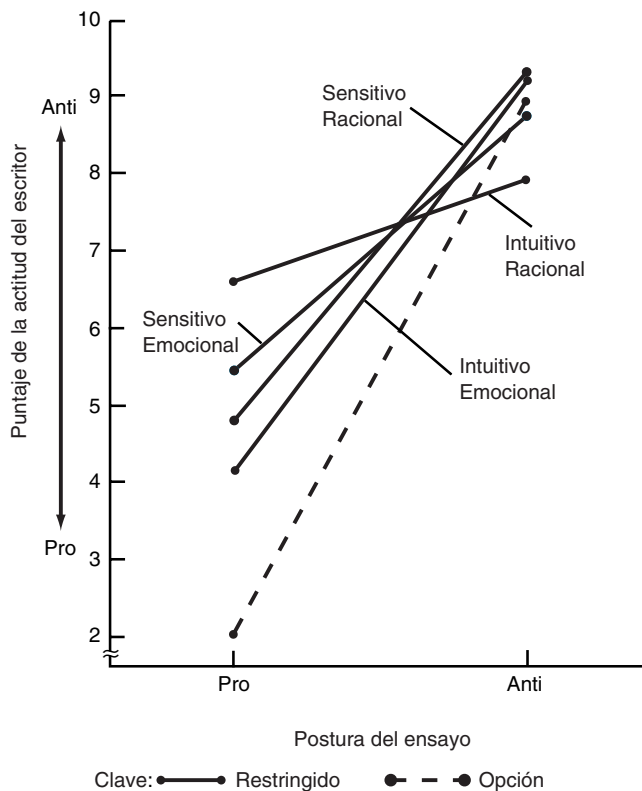
Porcentaje de sujetos introvertidos-intuitivos y extrovertidos-sensitivos
Sujetos quienes respondieron incorrectamente en el reactivo crítico

(*Journal of General Psychology*, 112[2], 191-200. Reimpreso con permiso de Helen Dwight Reid Educational Foundation. Publicado por Heldref Publications, 1319 Eighteenth St., NW, Washington, DC 20036-1802. Derechos reservados © 1985.)

situación (la asignación del ensayo) y juzgan que la persona que escribió el ensayo pronuclear debe tener esa misma actitud (véase la figura 3.4). Otro estudio sugiere un hallazgo consistente: los tipos intuitivos, comparados con los tipos sensitivos, exagerarán probablemente menos su control sobre los resultados de sus acciones (Thomson y Martinko, 1995). Hicks (1985) nota que los tipos racionales intuitivos son más proclives a entrar a las carreras científicas, lo cual es consistente con sus juicios más objetivos.

Posibles causas del tipo psicológico Más allá del nivel descriptivo, ha habido poca investigación sobre los determinantes del tipo psicológico. Las diferencias de sexo son mínimas, excepto que las mujeres tienden a calificar más alto en la escala de sentimiento y los hombres en la escala de pensamiento (Myers y McCaulley, 1985). Shiflett (1989) reporta que las escalas de sensación-intuición y de juicio-percepción están relacionadas con el hemisferio dominante, pero que sería prematuro concluir una base fisiológica para los tipos psicológicos sin una investigación más amplia.

Figura 3.4 Diferencias de atribución por psiquetipo



Evaluación sobre la actitud del escritor del ensayo como una función de la postura del ensayo para el grupo de elección y para los subgrupos restringidos con base en los puntajes del indicador de tipos de Myers-Briggs

Nota: Mientras más se desvíe una línea de la línea punteada, obtenida con la condición opción, menor el error de atribución.

(Figura 1, p. 444 de "Is there a disposition to avoid the fundamental attribution error? Por L. E. Hicks en el *Journal of Research in Personality*, 19, 1985. Derechos reservados © 1985 por Academic Press, Inc.)

A pesar del entusiasmo con el cual los investigadores han adoptado el MBTI y el concepto junguiano de los tipos psicológicos, Hillman (1980) advierte que Jung nunca intentó que sus tipos fueran empleados para diferenciar a la gente. En su lugar, los tipos presentan las descripciones de las funciones psíquicas que existen en todo el mundo, que necesitan sean reconocidas y desarrolladas en cada persona si la tarea de convertirse en un ser humano desarrollado se va a lograr.

RESUMEN

Jung propuso una teoría de la personalidad en la cual el inconsciente incluye una amplia energía psíquica, en lugar de simplemente una energía sexual como Freud postuló. La consciencia y el inconsciente existen en una relación de compensación. Durante el proceso de *individuación* de la adultez, los aspectos inconscientes de la personalidad se desarrollan e integran con aquellos de la consciencia en el desarrollo de un *Sí mismo* maduro. En este proceso, el centro de la personalidad es alejado del yo. La *persona* es puesta a prueba por el surgimiento de la sombra y el *ánima* o *ánimus* del inconsciente. La proyección de la *sombra* contribuye al racismo. La proyección del *ánima* o *ánimus* ocurre en el amor romántico. Jung ha sido criticado tanto por racismo como por sexismo.

El *inconsciente personal* incluye el material reprimido durante la experiencia individual. El *inconsciente colectivo* incluye el material transpersonal, heredado, incluyendo varios *arquetipos* que sirven como patrones para la experiencia. Jung alentó a la gente a encontrar el inconsciente a través de los símbolos en los sueños, mitos, religión y rituales culturales. Los mitos modernos, como también los antiguos, son valiosos y deberían continuar siendo desarrollados por los individuos que llevan una vida simbólica creativa. Jung discutió sobre los fenómenos paranormales, místicos en su concepto de *sincronicidad*, o coincidencia significativa. Desarrolló la prueba de *asociación de palabras* (WAT, por sus siglas en inglés). Interpretó los sueños como compensatorios de la percatación consciente.

La teoría de Jung de los tipos psicológicos comprende ocho psiquetipos, basados en la dimensión introversión-extroversión y las funciones pensamiento-sentimiento y sensación-intuición. Estas dimensiones pueden medirse mediante el indicador de tipos de Myers-Briggs. La investigación en los negocios, en la educación y en el laboratorio ha confirmado que los tipos varían de acuerdo con su experiencia y comportamiento.

Biografías ilustrativas: Notas concluyentes

Aunque Shirley MacLaine y Martin Luther King, hijo, son algo diferentes en muchos aspectos, ambas vidas pueden entenderse solamente cuando el simbolismo de su experiencia es apreciado. Para ambos, poderosos símbolos tocaron profundamente las energías inconscientes, lo cual expresaron públicamente; una, como heroína mística, fue testigo de mundos irreales; el otro, como héroe en la batalla en contra de la injusticia en nuestro muy real mundo. Tales figuras públicas sirven como conductos a través de los cuales las energías arquetípicas descritas por Jung son traídas a nuestra experiencia cultural. En verdad, es sólo porque reaccionamos a estas imágenes que hacemos a sus portadores famosos.

Martin Luther King, hijo, y Shirley MacLaine experimentaron el inconsciente de distintas maneras, lo cual Jung entendería como una consecuencia de sus diferentes personalidades.

Shirley MacLaine

Shirley MacLaine puede ser clasificada como un tipo emocional extrovertido con sensación como función auxiliar. Sus descripciones de las experiencias de la vida están llenas de detalles concretos característicos de la función sensitiva. Por ejemplo, describió a su hija antes de su nacimiento como "sólo un gran estómago, algo que se mueve y patea intermitentemente", pero después del nacimiento se alegró de manera que "la he visto moverse, escuchado su llanto y pronto sostendré a una pequeña, esperanzadora y demandante persona" (1970, p. 80). Así como la teoría de Jung (1954) predice (Aunque Carlson y Williams, 1984, están en desacuerdo) a una mujer de tipo sensitivo, MacLaine se enamoró de un tipo opuesto, pero tuvo problemas cuando se dio cuenta de que "él nunca había mencionado lo que comía, lo que tocaba, lo que veía, lo que olía y cómo se sentía" (MacLaine, 1983, p. 41); aseveraba que en una vida pasada ella había sido ciega, de manera que había desarrollado más sus otros sentidos, de tal forma que todavía afectan su encarnación actual (MacLaine, 1985, p. 394).

Sus descripciones sobre la proyección astral y las vidas pasadas pueden ser explicadas como proyecciones hacia fuera de sus experiencias internas. Lo

que un tipo extrovertido sensitivo reporta como eventos externos reales, un tipo introvertido racional (tal como Martin Luther King, hijo) describiría como experiencias personales internas (cf. Jung, 1971, pp. 353-354). MacLaine describió flotar o volar sobre la tierra como "una experiencia y no como un sueño, aunque esto pasó cuando estaba dormida, ya que lo sentí más real que un sueño" (MacLaine, 1983, p. 3). Esta opción de materializar el lenguaje refleja la tendencia del extrovertido para minimizar la realidad de las experiencias internas.

MacLaine (1985) puso énfasis en el concepto de androginia al sostener que había vivido como hombre y como mujer en sus vidas pasadas. Describió su vida como una búsqueda de la "dimensión perdida en mí misma" (p. 305), y fue más allá al proclamar "que todo lo que había pasado en mi vida había ocurrido porque yo lo creé a fin de aprender sobre mí misma" (1987, p. 5). Esto es un paralelo con el concepto de la individuación de Jung, el desarrollo de un Sí mismo más completo.

Mientras que sus autobiografías son entendibles desde la perspectiva junguiana, debemos tener en cuenta que ella había leído los trabajos junguianos y que pudo haber sido influida por su teoría. En verdad, en sus últimos libros empleó el lenguaje junguiano, tal como "sincronicidad".

Martin Luther King, hijo

Martin Luther King, hijo, habría sido aceptante del esfuerzo por analizar psicológicamente su vida. Él se lo hizo a sí mismo en el posgrado, cuando estaba en favor tanto de los enfoques del psicoanálisis como del conductismo (Oates, 1982, p. 36). Habló en una reunión de psicólogos en 1967, discutiendo sus contribuciones potenciales al movimiento de los derechos civiles (M. L. King, 1968). Si hubiera estudiado la teoría junguiana, hubiera descubierto ahí el análisis psicológico de los símbolos religiosos y de los conflictos raciales centrales para el trabajo de su vida.

Aun al principio, es obvio que un análisis tipológico no será simple. La pregunta fundamental, ¿era él intro-

vertido o extrovertido?, fue contestada por King, quien se denominó a sí mismo como un "ambivertido". Dentro de los tipos listados por Jung, King pudiera ser clasificado como intuitivo introvertido. Como introvertido, estuvo en contacto con su propia vida interna. Recurría a su campo simbólico para preparar sus sermones. En los momentos críticos se volvía un orador devoto, por ejemplo, cuando decidió si tomar o no el papel de líder en la conferencia líder cristiana sureña, a pesar de las demandas en conflicto de su congregación y de su joven familia. Jung (1971, p. 400) dijo que los tipos introvertidos intuitivos son con frecuencia profetas (véase también Maidenbaum y Thomson, 1989) y muchos, in-

cluyendo el mismo King, aplicaron este término a su ministerio.

Su función auxiliar fue probablemente más pensamiento que sentimiento, dada su intensa motivación por la educación, la cual le inspiró a terminar su doctorado, a pesar de su desventaja temprana de una educación inferior en las escuelas segregadas.

A lo largo de su ministerio, King habló a su congregación y al mundo en símbolos que movilizaron las energías del inconsciente. Tanto Jung como King fueron indudablemente influidos por tener ministros cristianos en sus familias, por tanto compartían un lenguaje simbólico. El discurso más famoso de King, en agosto de 1963, describió un sueño desde lo alto de la montaña, su visión de la igualdad racial. King trabajó para hacer sus sueños realidad en el mundo, pero describió esto como un futuro potencial (con el cual los tipos intuitivos por lo general están interesados) más que de una realidad actual.

Jung recomendó que la gente se quedara dentro de los símbolos y la mitología de su propia herencia y así lo hizo King. El tomó prestadas las ideas de la no violencia de las enseñanzas de Gandhi en la India y Sudáfrica, pero las presentó dentro de un marco cristiano de su propia herencia bautista.

La teoría junguiana también nos ayuda a entender la respuesta del público hacia King. Jung describió el arquetipo del héroe. Este concepto sugiere que la gente estaría lista a proyectarse sobre algunos líderes, como King, la combinación de diversas características: una promesa de una mejor vida; la expectativa de que el héroe luchará las batallas difíciles en lugar de los demás; y en muchos mitos, el trágico final en el cual el héroe, una vez coronado como héroe, debe morir.

Desde la profecía hasta el asesinato, la vida de King se lee como un arquetipo inolvidable. Fue el trabajo más importante para Jung explorar los arquetipos de manera que pudieran coexistir con la consciencia racional en lugar de que estuvieran conduciendo ciegamente la experiencia humana. Mientras las masas sean inconscientes del campo arquetípico, continuaremos actuando estos trágicos papeles.

El enfoque tipológico de Jung proporciona un marco para entender cómo los individuos, incluidos Martin Luther King, hijo, y Shirley MacLaine, pueden tener tales experiencias tan diferentes de la vida, cada uno encarnando sólo una parte de todo el potencial humano. Finalmente, es de otras personas de quienes podemos aprender mucho acerca de nuestro propio potencial para lograr un completo desarrollo de la humanidad.

Reflexión sobre la teoría de Jung

1. ¿Piensa que el inconsciente puede ser creativo? Si es así, ¿por qué a veces lleva a la creatividad y otras a un desajuste?
2. ¿Qué observaciones acerca de la sociedad (tales como los eventos en las noticias) pueden ser entendidas a través del concepto de Jung sobre la sombra?
3. ¿Piensa que la interpretación de Jung sobre la mitología religiosa tiene alguna implicación acerca del valor de la misma? (¿Es un insulto a la religión? ¿Hace a la religión más importante?)
4. ¿Piensa que los fenómenos paranormales (tales como la ESP y la astrología) deberían ser incluidos en una teoría científica de la personalidad? Si es así, ¿sugeriría algunos cambios a la descripción de Jung de lo paranormal?
5. ¿Le sirve el concepto sobre tipos psicológicos para entenderse a usted mismo o a alguien que conozca?
6. ¿Puede sugerir una manera de evaluar la teoría arquetípica de Jung a través de la investigación?

Preguntas de estudio

1. Compare la descripción de Jung sobre el inconsciente con la de Freud.
2. Explique el concepto de Jung sobre el Sí mismo. ¿Cuál es la relación entre la consciencia y el inconsciente en el Sí mismo?

3. Describa el proceso de individuación.
4. ¿Qué es la inflación del yo?
5. Explique el término *persona*.
6. Describa la sombra. ¿Cómo puede contribuir al prejuicio racial? ¿Cómo puede contribuir, de una manera positiva, a la personalidad?
7. Describa el ánima y el ánimus. Discuta el entendimiento de Jung sobre las diferencias de sexo, androginia y enamoramiento.
8. Explique el término *inconsciente colectivo*. Liste varios de sus arquetipos.
9. Describa la sombra. ¿Cuáles son algunas de las formas en que puede ser experimentada?
10. ¿Por qué el simbolismo y la mitología son importantes para la personalidad?
11. Describa el entendimiento de Jung acerca de la religión.

12. Compare la terapia jungiana con el psicoanálisis freudiano.
13. Describa la prueba de asociación de palabras.
14. Explique el enfoque de Jung acerca de la interpretación de los sueños.
15. ¿Qué significa vida simbólica?
16. Discuta los conceptos místicos de Jung, incluyendo la sincronicidad.
17. ¿Cuál fue la actitud de Jung hacia el fenómeno paranormal?
18. Liste tres dimensiones que Jung empleó para determinar el tipo psicológico de una persona (psiquetipo). Descríbalas.
19. Describa el MBTI. Describa unos cuantos resultados de la investigación de este instrumento.

Glosario

amplificación elaboración de imágenes de sueños como un paso hacia la interpretación del sueño

ánima la feminidad que es parte del inconsciente de cada hombre

ánimus la masculinidad que es parte del inconsciente de cada mujer

arquetipo una imagen primordial en el inconsciente colectivo; un patrón innato que influye en la experiencia del mundo real

compensación principio de la relación entre el inconsciente y la conciencia, por el cual el inconsciente proporciona lo que falta de la conciencia para hacer un todo completo

complejos redes cargadas emocionalmente de ideas (tales como aquellas resultantes de los conflictos sin resolver)

función auxiliar la segunda función más desarrollada de la personalidad del individuo

función dominante una función psicológica predominante de la persona

función trascendente el proceso de integración de todos los aspectos opuestos de la personalidad dentro de un todo unido

I Ching método chino antiguo de adivinar la fortuna

imaginación activa técnica para explorar el inconsciente mediante la promoción de fantasías diurnas

inconsciente colectivo el inconsciente heredado

inconsciente personal la parte del inconsciente derivada de una experiencia individual

indicador de tipos de Myers-Briggs prueba psicológica para medir las funciones psíquicas en un individuo

individuación el proceso de volverse una persona completamente desarrollada, con todas las funciones psíquicas desarrolladas

inflación del yo sobrevaloración de la conciencia del yo, sin el reconocimiento de que es limitado su papel en la psique

intuición función psicológica en la cual el material es percibido con una amplia perspectiva, poniendo énfasis en las posibilidades futuras más que en los detalles actuales

mandala representación simbólica de toda la psique, poniendo énfasis en los círculos y/o cuadrados

numinoso experiencia de energías espirituales o transpersonales

pensamiento función psicológica en la cual las decisiones están basadas en la lógica

persona la identidad social de una persona

prueba de asociación de palabras método diseñado por Jung para revelar los complejos pidiéndole a la gente que diga lo que se le venga a la mente cuando escuchen una palabra

sensación función psicológica en la cual el material es percibido concretamente, en detalle

sentimiento función psicológica en la cual las decisiones se basan en las emociones que provocan

Sí mismo la personalidad total e integrada

sincronicidad principio sin causa, en el cual los eventos están determinados por las fuerzas transpersonales

sombra el complemento inconsciente de la identidad consciente de un individuo, con frecuencia experimentada como peligrosa y mala

tipo psicológico patrón característico de una persona de grandes dimensiones en la personalidad (introversión-extroversión, pensamiento-sentimiento y sensación-intuición)

transformación modificación de la energía psíquica para propósitos más altos, por ejemplo, a través de un ritual

Lecturas sugeridas

- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Nueva York: Knopf.
- Campbell, J. (1968). *The hero with a thousand faces* (2da edición). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hall, C. S., y Nordby, V. J. (1973). *A primer of Jungian psychology*. Nueva York: Mentor.
- Jung C. G. (1954). Marriage as a psychological relationship. En C. G. Jung, *The development of personality* (pp. 187-201) (W. McGuire, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 1931.)
- Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections* (A. Jaffee, Ed.; R. Winston y C. Winston, Trans.). Nueva York: Random House.
- Rosen, D., y Luebbert, M. (Eds.). (1999). *The evolution of the psyche*. Westport, CT: Praeger.

P A R T E

II

La perspectiva psicoanalítica-social

La teoría psicoanalítica de Freud inspiró a muchos clínicos y teóricos a considerar la personalidad en términos dinámicos. Sus extensiones sobre la teoría de Freud llevaron a nuevos desarrollos en la teoría psicoanalítica. En particular, muchos teóricos pusieron énfasis en las funciones del yo más allá de lo que hizo Freud (Hartmann, 1939/1958). Pusieron énfasis en la capacidad del individuo para demorar la gratificación, no simplemente ser dirigidos por los impulsos inconscientes del ello. Freud desarrolló la descripción del yo en los últimos años de su teorización, desde la publicación en 1923 de *El Yo y el ello* (Rapaport, 1959a), de manera que los nuevos desarrollos continuaron razonablemente a partir de su teoría.

La frontera entre las perspectivas psicoanalíticas y las psicoanalíticas-sociales es borrosa. Incluye a muchos teóricos quienes se consideran a sí mismos como freudianos ortodoxos. La hija de Freud, Anna Freud, trabajó sobre el concepto de las defensas del yo en su clásico libro *El yo y los mecanismos de defensa* (A. Freud, 1936/1966). Heinz Hartmann (1939/1958) puso énfasis en el papel del yo en la organización o integración de la personalidad. Alfred Adler, un miembro del círculo cercano a Freud, puso de relieve los aspectos de lucha de la personalidad y el contexto social del desarrollo, los cuales son característicos de la perspectiva psicoanalítica social.

El papel del yo incluye la adaptación a las relaciones con otra gente. La infancia es reinterpretada para poner énfasis en el desarrollo de una relación con la madre (E. H. Erikson, 1950; H. S. Sullivan, 1953). Un lactante que se alimenta al pecho de su madre, por ejemplo, es visto por Sigmund Freud como la satisfacción de los impulsos libidinales. En contraste, Alfred Adler y los psicólogos del yo insistieron en la relación de cooperación del lactante con la madre, cada uno necesitando del otro (T. Davis, 1986). Este énfasis sobre las relaciones con la gente se refleja en los enfoques de las *relaciones de objeto*, llamadas así debido a que la gente es el “objeto” del deseo instintivo.

Los teóricos de la tradición psicoanalítica social también llaman nuestra atención a los factores culturales que influyen a los individuos. Las categorías sociales tales como la raza y el género influyen en el desarrollo de la personalidad y el bienestar, influencias que no fueron examinadas en las teorías de Freud y de Jung.

Los teóricos presentados en los siguientes tres capítulos, Alfred Adler, Erik Erikson y Karen Horney, discutieron los aspectos interpersonales del funcionamiento del yo, empezando en la familia y extendiéndolo a la sociedad en general. La cultura, no simplemente la biología, determinan las diferencias sexuales, de acuerdo con Adler y Horney. Erik Erikson continuó siendo tradicionalmente psicoanalítico en su explicación biológica de las diferencias sexuales, aunque

destacó las influencias culturales en otros aspectos. Además de reinterpretar los papeles sexuales como productos culturales, el énfasis social ha alentado el desarrollo de tipologías de estilos de conducta interpersonal. Adler (tipos “quien consigue”, “gobernante” y “evasivo”) y Horney (tipos “ir hacia”, “ir en contra” y “alejarse de”) ofrecieron cada uno tales tipologías. Las más detalladas tipologías han sido subsecuentemente desarrolladas (Kiesler, 1983; Wheeler, 1989). Por tanto, además del énfasis en el yo dentro de la personalidad, estos teóricos han puesto más atención a la sociedad, el contexto en el cual la personalidad se desarrolla.

Los teóricos psicoanalíticos sociales están de acuerdo con los teóricos de la perspectiva psicoanalítica en dos puntos importantes. El inconsciente es un concepto útil para entender la personalidad y la experiencia de la niñez es importante para determinar la personalidad. Además, los teóricos de la perspectiva psicoanalítica social tienen postulados distintivos:

1. El *yo*, la fuerza de adaptación de la personalidad, es más importante que en la teoría de Freud.
2. Es descrito el desarrollo de un sentido del *Sí mismo*.
3. Las *relaciones interpersonales*, más allá de las relaciones con los padres de uno, son aspectos importantes de la personalidad.
4. Los *factores sociales y culturales* influyen en la personalidad de manera importante.

La mayoría de los teóricos psicoanalíticos sociales, como los psicoanalistas freudianos y junguianos, han basado sus teorías en la información clínica. Sin embargo, la tradición de la investigación sobre el desarrollo del yo también ha emergido. Muchos estudios de la teoría de Erikson han sido conducidos mediante el uso de datos de autorreporte y los veremos en ese capítulo. Además, Jane Loevinger (1966, 1976, 1979; Loevinger y otros, 1985) ha desarrollado un extenso programa teórico y de investigación que mide el desarrollo del yo a través de cuestionarios, permitiendo a los investigadores investigar el desarrollo del yo en poblaciones no clínicas.

Los teóricos de la tradición psicoanalítica social han presentado un enfoque que no es tan estrechamente biológico como el psicoanálisis clásico. Ponen énfasis en los aspectos adaptativos y personales de la personalidad y han proporcionado los conceptos para entender las formas en que la sociedad da forma al desarrollo humano.

Preguntas de estudio

1. ¿Qué postulados comparte la perspectiva psicoanalítica social con la perspectiva psicoanalítica?
2. ¿Cuáles son los postulados distintivos de la perspectiva psicoanalítica social?

ADLER

Psicología individual

*S*inopsis del capítulo

PSICOLOGÍA INDIVIDUAL

Avance: Sinopsis de la teoría de Adler

Esfuerzo desde la inferioridad hacia la superioridad

Inferioridad

Finalismo ficticio

La unidad de la personalidad

Estilo de vida

Estilos de vida errados y sanos

El desarrollo de la personalidad

Conducta de los padres

Constelación familiar

Salud psicológica

Interés social

Las tres tareas de la vida

Intervenciones basadas en la teoría de Adler

Escuela

Terapia

Resumen

Biografía de Alfred Adler

Alfred Adler nació en un suburbio de Viena (Penzing) en 1870; fue el segundo hijo de una familia de cuatro hombres y dos mujeres. Su papá fue un comerciante de cereales. Su familia tenía una buena situación económica y era una de las pocas familias judías del pueblo. En protesta contra el aislamiento del judaísmo ortodoxo, Alfred se convirtió al cristianismo.

Cuando era niño, Alfred fue enfermizo y sufrió de raquitismo. Su más temprano recuerdo reportado fue a la edad de dos años, vendado de tal manera que apenas podía moverse, mientras que su hermano mayor deambulaba libre. Su niñez, dijo, fue triste por los grandes logros de su hermano mayor, contra quien Alfred compitió sin éxito. A la edad de cinco años escuchó a un médico decirle a su padre que la neumonía de Alfred era tan seria que moriría; el tratamiento era inútil. Esto podría suceder puesto que su hermano menor, con quien compartía un cuarto, había muerto en cama dos años antes. Sin embargo, con la supervisión de un segundo médico, Alfred recibió tratamiento y se recuperó. Decidió convertirse en médico “a fin de superar la muerte y el temor a ella” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 199). Además de esto, fue atropellado dos veces cuando tenía cuatro o cinco años de edad.

Con el tiempo, con el coraje que luego tuvo para estimular a sus pacientes, Adler superó sus dificultades físicas. Fue activo en los deportes y se volvió popular con sus compañeros de clase (pero no con su hermano mayor). También compensó sus desventajas tempranas en el área académica, especialmente en matemáticas, convirtiéndose, como Bottome (1947) dijo, en un “prodigio de las matemáticas, solucionando los problemas tan rápidamente como se los ponían” (p. 28). A través de la vida, Adler amó la música, asistiendo a varios conciertos y cantando con una maravillosa voz de tenor que, algunos pensaron, lo hubiera llevado a ser un cantante de ópera.

Adler se casó con una emigrante rusa, quien era miembro de la inteligencia y cuyas ideas eran por mucho más liberales que las de la Austria de aquel tiempo. Indudablemente ella influyó en Adler para que denunciara las restricciones de las actitudes tradicionales hacia las mujeres. Por ejemplo, Adler dirigió un estudio en el cual encontró que las mujeres exitosas con frecuencia tuvieron madres con carreras. Adler y su esposa, Raissa, procrearon cuatro hijos.

Adler recibió su grado de médico de la Universidad de Viena en 1895. Empezó a practicar como oftalmólogo, para convertirse más tarde en médico general. Estaba interesado en la contribución de los factores psicológicos a la enfermedad y a su cura, pero no limitó su práctica a la psiquiatría sino hasta 1910, después de su rompimiento con Freud. Como médico general, el interés de su vida por el contexto social de la enfermedad se ejemplifica en su folleto “La salud de los sastres”, en el cual expuso las condiciones de trabajo que llevaban a tasas altas de enfermedades en ese grupo ocupacional. Durante la Primera Guerra Mundial, Adler sirvió como médico en el ejército austriaco, tratando las neurosis de guerra (más tarde llamadas neurosis causadas por bombardeo).

Adler (como Jung) se impresionó por el libro de Freud sobre los sueños y lo defendió por escrito en contra de las críticas, aunque en ese tiempo no conocía personalmente a Freud. Éste respondió con gratitud. En 1902, Freud invitó a Adler a unirse a su grupo de discusión semanal, más tarde conocido como la Sociedad Psicoanalítica de Viena. Aunque Adler no fue psicoanalizado por Freud o por alguien más, participó en estas discusiones. Se convirtió en el sucesor de

ALFRED ADLER



Freud como presidente del grupo en 1910 y coeditó su revista. Tomó muchos de los casos de Freud y fue su médico personal.

En 1911, sin embargo, Freud rompió con Adler, incapaz de reconciliar las contribuciones teóricas de Adler con las suyas propias. Freud cuestionó la capacidad intelectual de Adler y lo acusó de fracasar en el reconocimiento de la importancia del inconsciente y, por tanto, errando fundamentalmente el punto del psicoanálisis. Adler, por su lado, consideró a Freud como un niño malcriado quien nunca había podido superar su autoindulgencia de la niñez y quien se aferraba a la autoridad como defensa.

Adler tenía muchos seguidores. Cuando dejó el círculo de Freud, renunciando a la presidencia de la sociedad psicoanalítica en 1911, nueve de los 35 miembros se fueron con él. En 1912, estableció una asociación psicoanalítica independiente. La Sociedad de la Psicología Individual, y en 1914 fundó su propia revista.

Adler estaba particularmente interesado en los problemas con los niños, incluidos la prevención de la delincuencia y las dificultades psicológicas debidas a las discapacidades físicas, educación pobre por parte de los padres y problemas en la relación con los otros niños (Ansbacher, 1992). Estableció cerca de 50 clínicas de ayuda a niños en Viena y en otras partes de Europa. Se reporta que hacía empatía con gran éxito, aun en casos difíciles. Los cirujanos le pedían que calmara a sus jóvenes pacientes y era especialmente exitoso con los pacientes depresivos. Sin embargo, dirigió su mensaje más al público que a los expertos médicos y no le gustaban los estudios de investigación empíricos. Esta orientación popular le impidió su reconocimiento entre los académicos; sin embargo, fue eco de los que piden a los psicólogos que “dejen la psicología” (G. Miller, 1969) al público.

Adler escribió mucho, publicando más de 300 artículos y libros (Dinkmeyer y Dinkmeyer, 1989). Su reputación se extendió internacionalmente y dio conferencias tanto en Estados Unidos como en Europa. Como muchos europeos durante los tiempos políticamente turbulentos anteriores a la Segunda Guerra Mundial, Adler se fue a Estados Unidos en 1935. Impartió clases en el Long Island College of Medicine. En 1937, a la edad de 67 años, murió de problemas cardíacos, sin haber tenido antecedentes y después de una edad adulta saludable, mientras daba una serie de conferencias en Escocia.

Adler reconoció que su teoría resultó de sus propias experiencias de vida. Es fácil ver cómo un chico enfermo y diagnosticado como un caso terminal aspiraría a ser médico y describiría el vencimiento de los defectos físicos como una fuerza motivacional.

Biografías ilustrativas

La psicología individual de Adler ofrece perspectivas sobre la psichistoria y la psicobiografía que, más que el psicoanálisis, reconocen la influencia mutua del individuo y la sociedad (Pozzuto, 1982). Algunos análisis adlerianos ponen énfasis en el deseo por el poder, por ejemplo, en las vidas políticas de Winston Churchill (Rintala, 1984) y Gordon Liddy (T. D. Lewis, 1983). La biografía de Hellinga (1975) sobre Sir Henry Morton Stanley, el explorador que encontró al Doctor Livingstone en África y pronunció la bien conocida frase “Dr. Livingstone, ¿supongo?”, se enfocó en la inseguridad de Stanley y su meta de la aceptación y de la fama. Un psicobiógrafo, analizando la personalidad del científico Francis Galton, se sorprendió de que la teoría con frecuencia desvalorada de Adler tuviera más que ofrecer que la teoría de Freud. Explicaba por qué el hombre que sufría de sentimientos de inferioridad desarrollaría una teoría científica sobre la superioridad de la herencia, y por qué el hijo menor desarrollaría un estilo humorístico, aun en su serio trabajo científico (Fancher, 1998).

La teoría de Adler, en contraste con las teorías de Freud y Jung, pone énfasis en la lucha consciente de los individuos por mejorar sus vidas. Ofrece conceptos para comprender a la gente que, a través de un arduo trabajo, tiene éxito. ¿Qué hay con los que no lo intentan? En lugar de aceptar su carencia de esfuerzo como una consecuencia de las fuerzas más allá de su control consciente, la teoría de Adler hace responsables a estos individuos por sus decisiones erradas.

Dos personalidades modernas que ilustran los conceptos de Adler son Donald Trump, quien se basó en el éxito de su padre para convertirse en un magnate multimillonario de los bienes raíces, y Tina Turner, quien superó las adversidades de la pobreza, un hogar destruido y del abuso físico para lograr el éxito como una cantante popular.

Donald Trump

Donald Trump se convirtió en multimillonario a través de un desarrollo emprendedor de los bienes raíces, al inicio en la ciudad de Nueva York. Además de sus negocios de bienes raíces, Trump adquirió un equipo de fútbol, los New Jersey Generals. Se casó y después se divorció de una modelo de modas, Ivana, con quien tuvo tres hijos. Un subsecuente matrimonio con Marla Maples también terminó en divorcio.

Nacido en 1946, Donald fue el cuarto de cinco hijos. Fue el segundo hijo varón de un contratista quien acumuló riqueza al construir casas subsidiadas por el gobierno en las afueras de la ciudad de Nueva York. Su padre, aunque su oficina era sencilla y estaba en un humilde vecindario, tenía una limusina y un negocio millonario que había empezado él mismo. Pocos hijos podían esperar sobrepasar a tal padre.

La lucha de Trump a lo largo de su carrera fue dirigida hacia la construcción de proyectos ambiciosos, más elegantes que los desarrollos residenciales de su padre. Construyó edificios de oficinas, departamentos, un casino y mucho más. Demandaba excelencia: mano de obra de alta calidad, término a tiempo y dentro del presupuesto. Trump con frecuencia caracterizó su nombre prominentemente en sus edificios: Torre Trump, Plaza Trump, Parque Trump, etc. Durante un proyecto de rehabilitación, tenía un cartel con el nombre Trump sobre la Gran Terminal Central; era visible en la mitad del área de Manhattan, creando la especulación de que Trump estaba rehaciendo la propia estación del tren. Trump extendió su experiencia en construcción a un proyecto de la ciudad de Nueva York, para vergüenza de los funcionarios de la ciudad. La ciudad de Nueva York tenía un registro continuo de retrasos, trabajos mal elaborados y costos sumamente altos para reparar una pista externa de patinaje sobre hielo, Wollman Rink, en el Parque Central. Trump se ofreció voluntariamente para tomar el proyecto y terminar la renovación con rapidez y dentro del presupuesto.



Trump (1987) reconoció su éxito en parte a su "enfoque total", el cual describió como "casi... una neurosis controlada, la cual es una cualidad que he notado en muchos empresarios muy exitosos" (p. 47). Dijo que no apostaba, pero que tomaba riesgos calculados y que no fumaba ni bebía. Dijo que confiaba mucho en su intuición, su reacción instintiva para un posible compromiso. Sostenía no estar motivado por el dinero mismo, "excepto como una manera de seguir anotando" (p. 63). De tal manera que, cuando su inteligencia y su arduo trabajo se combinaban con un clima económico favorable, lo hacían un ganador. No obstante, cuando el mercado de bienes raíces tambaleó, la situación se tornó en su contra.

Tina Turner

Tina Turner, una famosa cantante de ritmo y de blues, grabó éxitos como "A Fool in Love", "Honky Tonk Women" y "Nutbush City Limits". Como muchas superestrellas, en su vida personal hubo momentos humildes y dolorosos antes de que fuera famosa.

Nació como Anna Mae Bullock en 1939. Creció en el pequeño pueblo de Nut Bush, Tennessee, oficialmente segregada de los blancos debido a su herencia negra y de indígena americano. Sus padres peleaban, tanto de manera verbal como físicamente. Desde los tres años de edad, cuando sus padres se separaron, Turner creció con parientes por etapas. Dio a luz un hijo ilegítimo justo después de su graduación de preparatoria y un segundo hijo después cuando tenía 20 años. El padre de su segundo hijo era Ike Turner, un exitoso músico de rock quien la había llevado a su grupo y que luego la incluyó entre sus muchas amantes. Conforme su carrera como cantante tenía más éxito, Ike Turner grababa y viajaba con ella (con la desaprobación de su esposa), se cambió el nombre al de "Tina Turner", y luego se casó con él.

El matrimonio de Ike y Tina Turner tuvo problemas por la infidelidad y el abuso de él. La golpeaba frecuentemente, dejándole moretones y heridas visibles. Ella trató de suicidarse una vez, con una sobredosis de valium. Finalmente, dejó a su marido; pero ella ya no tenía dinero, dependía de la buena voluntad de los amigos y de la asistencia social hasta que su carrera como solista despegó.



¿Cómo pudo una niña pobre, de raza mezclada, insegura, de una familia separada alcanzar el estrellato? ¿Por qué se casó con Ike Turner aunque tuviera dudas y se quedó con él a pesar de las repetidas palizas? Aunque la teoría de Adler reconoce el papel esencial de la elección y del libre albedrío al determinar el curso de la vida, él ofrece conceptos que nos ayudan a entender la historia de éxito de Tina Turner.

Psicología individual

Alfred Adler fue uno de los primeros y de mayor influencia que disintían del círculo interno de los primeros psicoanalistas. A diferencia de Freud, quien ponía énfasis en los conflictos universales que toda la gente experimenta, Adler enfocó su atención en que cada persona es única. Llamó a su teoría psicología individual. Sus ideas han influido tanto en otros psicoanalistas, incluidos a Karen Horney, Erich Fromm y Harry Stack Sullivan, que quizá debieron llamarse neo-adlerianos en lugar de neo-freudianos (Wittels, 1939). Incluso Freud fue influido. Tomó prestadas muchas de las ideas adlerianas, aunque con frecuencia las llamaba con un nuevo nombre: mecanismos de defensa (de las tendencias de salvaguarda de Adler), yo-ideal (del sí mismo-ideal de Adler) y superyó (de contra-ficción de Adler) (Ansbacher y Ansbacher, 1956, pp. 21-22). Las discusiones de Adler sobre la protesta masculina contribuyeron al postulado de Freud sobre el complejo de Edipo.

Adler sostuvo que la gente debe ser entendida desde una perspectiva social, no biológica. Se opuso al énfasis exclusivo de Freud sobre el sexo como una fuente de energía y afirmó que cualquier método determinístico que no considere las metas individuales está incompleto y no puede proporcionar una terapia efectiva. Sus enfoques presentan un reto para desarrollar una teoría consistente con el determinismo (Christopher y Leak, 1982). El énfasis de Adler sobre la tendencia innata hacia el interés social y sobre el enfoque holístico de la personalidad es un precursor histórico del concepto humanístico de los psicólogos sobre la autorrealización (Runyon, 1984). Su énfasis en el crecimiento y el libre albedrío es una fuerza opositora a la actitud determinista de Freud. Podemos decir que Adler defendió el papel del alma o del sí mismo en la teoría psicológica (cf. Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 62; Weiss-Rosmarin, 1958/1990).

A lo largo de la historia subsecuente de la teoría de la personalidad, la influencia de Adler es clara. Su énfasis en toda la persona se refleja en el trabajo de Allport, Maslow y Rogers. Su atención al contexto social se repite en el trabajo de Horney y en los psicólogos sociales modernos. Algunos conceptos adlerianos se han vuelto tan populares que se parecen más al sentido común que a la teoría psicológica (por ejemplo, el complejo de inferioridad).

AVANCE: SINOPSIS DE LA TEORÍA DE ADLER

La teoría de Adler tiene implicaciones en las principales preguntas teóricas, como se presentan en la tabla 4.1.

ESFUERZO DESDE LA INFERIORIDAD HACIA LA SUPERIORIDAD

El motivo fundamental de la teoría de Adler es el esfuerzo sin fin para moverse a una mejor manera de vivir. La lucha toma diferentes formas para diferentes personas y parece imposible para algunos, los que se resignan a la derrota.

Inferioridad

Casi todo mundo ha oído el término *complejo de inferioridad*, el cual describe el ser embargado por un sentimiento de carencia de valor. Este concepto fue desarrollado y popularizado por Alfred Adler, aunque él pudiera no haber originado este término en particular (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 256). Para Adler, la motivación básica humana es esforzarse “desde una situación sentida como menor, hacia una situación mayor, de un sentimiento de inferioridad hacia la superioridad, perfección, totalidad” (p. 1). Éste es un proceso disparado por la insatisfacción de lo “sentido como menor”.

LAS IDEAS EVOLUTIVAS DE ADLER ACERCA DEL ESFUERZO POR MEJORAR

¿Qué es este “sentimiento de menos”? Toda la gente empieza la vida como lactante. Se sienten inferiores y desamparados debido a que su supervivencia depende de los demás. Con el desarrollo, el sentido de cada persona de lo que es negativo y lo que podría ser más positivo emerge de una manera única y personal. La terminología de Adler cambió conforme él desarrollaba su teoría con los años, aferrándose a entender este proceso. Estas cinco etapas del pensamiento de Adler son más o menos sinónimas, conforme se esforzaba por describir el desarrollo de la personalidad con más precisión, culminando en su descripción final: esfuerzo por lograr la perfección.

Tabla 4.1 Sinopsis de la teoría de Adler

Diferencias individuales	Los individuos difieren en sus metas y en cómo tratan de lograrlas, su “estilo de vida”.
Adaptación y ajuste	La salud involucra el amor, el trabajo y la interacción social y es la responsabilidad de cada individuo. El interés social, en lugar de egoísmo, se requiere para la salud.
Procesos cognoscitivos	La experiencia consciente y el pensamiento son importantes y generalmente confiables.
Sociedad	La sociedad influye en la gente a través de los roles sociales, incluidos los roles sexuales. Las escuelas son especialmente influyentes.
Influencias biológicas	La inferioridad del órgano proporciona la dirección del desarrollo de la personalidad conforme el individuo trata de compensar la inferioridad.
Desarrollo del niño	Los padres tienen una influencia importante en los niños y se pueden enseñar mejores técnicas a los padres. Se proporcionan guías extensas para la crianza de los niños, especialmente los cuidados para evitar consentirlos. Las relaciones con los hermanos son importantes; el orden al nacer afecta la personalidad.
Desarrollo del adulto	A lo largo de la vida, la gente crea sus propias personalidades a través de la búsqueda de metas.

La inferioridad del órgano Al principio, influido por su práctica médica, Adler (1923/1929) se refirió a la inferioridad del órgano como la fuente del sentimiento de menos. Las inferioridades hereditarias intensifican “el sentir normal de la debilidad y la impotencia” que todos los niños experimentan (p. 18). Una persona con extremidades débiles (como Adler mismo, que había sufrido de raquitismo) considera a sus piernas como inferiores. Un niño con problemas de audición se sentiría inferior en capacidad auditiva. La pubertad tardía puede también ser una fuente de este sentido de inferioridad del órgano, llevando a la noción de que uno siempre permanecerá como niño (1921/1927, p. 72).

Es la experiencia subjetiva la que es importante al determinar el sentido de inferioridad. El lactante hace las comparaciones con otros niños y las demandas de su mundo social. La socialización severa y las demandas ambientales pueden producir un sentimiento de inferioridad que podría evitarse, dada la misma condición física, en un ambiente más benigno.

El órgano débil puede convertirse en la base de un desajuste neurótico, en el cual la persona explota la deficiencia física como una excusa para evitar las tareas de la vida. Los niños físicamente discapacitados enfrentan este peligro psicológico. Se requiere de un padre o un maestro con habilidades particulares, como Anne Sullivan (la maestra inspiradora de Helen Keller), para ayudar a ese niño a vivir con más valentía.

Sin embargo, en un ajuste saludable el niño se esfuerza por compensar el órgano inferior. Adler (1926/1988c) sugirió que los niños con oídos defectuosos pueden compensar esa deficiencia con el desarrollo de una capacidad musical, como Beethoven, quien siendo adulto se quedó completamente sordo. Las últimas investigaciones revelan que la gente con deficiencias visuales de color o auditivas compensan estas inferioridades de órgano, confirmando la teoría de Adler (Overton, 1958).

Por supuesto, no todo aquel que tenga un órgano deficiente, es capaz de compensarlo de manera exitosa. No obstante, el intento por hacerlo dirige la motivación. Si fracasa la compensación, el individuo puede desarrollar un sentido de incapacidad que el de inferioridad no puede superar, por ende, un *complejo de inferioridad*.

Impulso agresivo El segundo término que Adler empleó para este proceso, conforme evolucionó su teoría, fue el **impulso agresivo**. El esfuerzo hacia el sentimiento más alto puede tomar la forma de pelear o crueldad, o puede ser expresado en una forma más socializada como competencia atlética u otro esfuerzo para dominar, incluida la política. Es en este sentido que hablamos de los “deportes agresivos” o una “campana agresiva” o incluso un “acuerdo de negocios agresivo”. Conscientemente, el impulso agresivo puede ser experimentado como enojo.

Protesta masculina En la tercera etapa de su pensamiento, Adler se refirió a la **protesta masculina**, una afirmación de la masculinidad que implica una mayor competencia, superioridad y control. Tales rasgos como agresividad y actividad son vistos como masculinos, donde la sumisión y la obediencia son femeninos. Adler notó que los roles sexuales tradicionales en la cultura, los cuales dan a las mujeres una posición subordinada, contribuyen a experimentar la protesta masculina. No aceptó los roles sexuales de su cultura como ideal ya que tienen efectos adversos sobre ambos sexos (Adler, 1917/1988a). Escribió críticamente sobre “el mal principal de nuestra cultura, el exceso de preeminencia de la masculinidad” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 55). La crítica de Adler sobre los roles sexuales tradicionales le han ganado la etiqueta de “la primera feminista” (Stein y Edwards, 1998).

Las mujeres, como los hombres, son motivadas por la protesta masculina conforme se esfuerzan en contra de las restricciones del menos valorado socialmente papel de la mujer. Pueden resultar problemas físicos, incluidos dificultades menstruales, dificultades con el embarazo y el dar a luz, y desórdenes sexuales. O la protesta masculina puede llevar a las mujeres a estar orientadas hacia una carrera, a casarse tarde o no hacerlo, tener pocos hijos, convertirse en lesbianas o convertirse en monjas como un rechazo a su rol femenino. A pesar de los juicios implícitos en estos “síntomas”, Adler (1978, p. 35) advirtió al terapeuta que “no lleve sus propios juicios de valor acerca de los rasgos masculinos y femeninos al análisis”.

Lucha por la superioridad En otra etapa del pensamiento, Adler habló de la **lucha por la superioridad**. No quería decir ser una eminencia, sino el automejoramiento. Quiso decir lucha para lograr lo mejor de la persona de uno, en lugar de luchar por ser mejor que los demás.

Esfuerzo por lograr la perfección El último término que Adler empleó para el proceso es el **esfuerzo por lograr la perfección**. Quizá más que ninguno de los anteriores términos, éste tiene la connotación de un proceso de crecimiento inherente dentro del individuo. Se refiere al esfuerzo por mejorar lo que es real, en contraste con el perfeccionamiento neurótico (Lazarsfeld, 1991). Los teóricos posteriores, Rogers y Maslow (véanse los capítulos 13 y 14), describieron un proceso que se oye algo similar a la motivación básica de Adler. La llamaron autorrealización.

COMPLEJO DE INFERIORIDAD

Cuando el proceso de crecimiento se estanca, una persona puede caer víctima de un **complejo de inferioridad**. En este caso, la situación de sentirse menos es demasiado poderosa como para ser superada y la persona acepta un exagerado sentido de inferioridad como una precisa autodescripción. Todos los neuróticos tienen un complejo de inferioridad, de acuerdo con Adler. Aun la gente no neurótica tiene sentimientos de inferioridad; pero solamente en su forma exagerada, cuando sobrepasan los intentos de moverse hacia el sentimiento más alto y estancan el crecimiento, se dice que tienen un complejo. Este sentido exagerado de inferioridad puede resultar de discapacidades físicas, dinámica familiar o influencias de la sociedad que son abrumadoras (Stein y Edwards, 1998).

COMPLEJO DE SUPERIORIDAD

Algunos neuróticos reprimen sus sentimientos de inferioridad y se creen a sí mismos mejores que los demás. Este resultado es denominado **complejo de superioridad**. Debido a que en-

mascara un sentido de inferioridad, no es saludable. La gente con este complejo de superioridad se comporta de manera arrogante; exageran sus logros, los cuales pueden ser intelectuales, atléticos o emocionales, dependiendo de las fortalezas únicas del individuo. Pueden adoptar un comportamiento idiosincrásico que los separa de los demás. Adler sugiere que las aseveraciones de poderes telepáticos pudieran surgir de un complejo de superioridad. Un exagerado sentido de superioridad de alguien sobre las demás razas y nacionalidades es otra forma de complejo de superioridad.

Finalismo ficticio

Como se describió en el capítulo 2, Freud estaba comprometido con la suposición científica del determinismo aun en el ámbito psicológico. Esta suposición llevó a una teoría que trataba a los humanos como productos pasivos de varias fuerzas, principalmente biológicas. En contraste, Adler vio a los individuos como causas en lugar de efectos. Sostenía que la personalidad es creativa. La gente toma opciones y determina su propio destino en la vida. Los factores externos presentan los retos y las opciones, pero no determinan completamente los resultados. Utilizando una frase de Adler que contiene este enfoque, la persona es un **sí mismo creativo** que está tratando de descubrir o crear experiencias que llevan a la realización. Para Adler, cada persona es “el artista de su propia personalidad” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 177).

En su propia vida, cada persona imagina una situación mejor que la presente. Esta situación ideal es diferente para cada persona. Es una imagen de la realización de la que carece en el momento actual: un cuerpo saludable, si la persona está enferma; una fortuna, si la persona se siente restringida por la carencia de dinero; admiración, si la persona no se siente apreciada; etc. Los médicos, de acuerdo con Adler, con frecuencia están compensando algo de sus experiencias tempranas con la muerte, tratando de superarla a través de sus carreras. Otros están dirigidos por un “complejo de redentor”, tratando (no necesariamente en forma consciente) de salvar a alguien, tal vez mediante la medicina o el ministerio.

A esta meta imaginaria, el estado futuro deseado, Adler la llamó **finalismo ficticio** del individuo. (Adler dio crédito de este término al filósofo Hans Vaihinger.) El finalismo ficticio es la imagen individual de la meta, una experiencia subjetiva en lugar de una realidad objetiva. Da la dirección al esfuerzo de un individuo.

La gente por lo común no tiene una idea clara y completa del finalismo ficticio que la dirige. La meta es una “imagen borrosa”, parcialmente conocida y parcialmente desconocida. La parte desconocida de la meta constituye el inconsciente. (Obviamente es por mucho un inconsciente diferente del de Freud, el cual ponía énfasis en el pasado en lugar del futuro.) A lo largo de la vida, la dirección general del esfuerzo permanece, pero un entendimiento de la meta puede cambiar. Mientras que una persona sana modifica la meta, un neurótico puede tener tal finalismo ficticio inflexible que su comportamiento no es adaptativo.

Puesto que la motivación fundamental del individuo es impulsada hacia el finalismo ficticio, una persona no puede ser entendida sin conocer su única meta. Una vez que es entendida, explica la consistencia de la lucha de la persona.

LA UNIDAD DE LA PERSONALIDAD

Adler (1937/1982b, 1932/1988b) puso énfasis en la unidad de la personalidad. Antes de separarse de Freud, explicó esta unidad como el resultado de una “confluencia de impulsos”. Conforme su teoría evolucionó, abandonó el modelo del impulso y describió la personalidad como sostenida por el finalismo ficticio y el estilo único de vida.

El énfasis en la unidad contrasta con la descripción de Freud sobre el conflicto dentro de la personalidad. De acuerdo con Freud, la unidad es la fachada creada por el mecanismo de de-

fensa de la sobrecompensación; enmascara los conflictos profundos dentro de la personalidad. De acuerdo con Freud, Adler no entendía la importancia de la represión y el inconsciente. Simplemente, perdió el punto de la revolución psicoanalítica. Adler rechazó la idea de un conflicto entre el consciente y el inconsciente como “una división artificial... que tiene su origen en el fanatismo psicoanalítico” (Adler, 1936/1964, p. 93). Creyó que el consciente y el inconsciente trabajan juntos con más frecuencia de lo que están en conflicto (Ansbacher, 1982).

Estilo de vida

Las metas de una persona se dirigen a un **estilo de vida** único. El estilo de vida empieza como un proceso compensatorio, intentando cubrir una inferioridad particular. Lleva a la consistencia de la personalidad conforme la persona compensa, incluso sobrecompensa, esta inferioridad. Además de la meta, el estilo de vida incluye los conceptos individuales acerca del sí mismo y el mundo y su manera única de esforzarse hacia la meta personal en ese mundo. Algunas personas adoptan estilos antisociales de vida, engañando y buscando agresivamente su propia satisfacción; otros son cooperativos y trabajan arduamente.

PRIMEROS RECUERDOS

El estilo de vida de una persona, de acuerdo con Adler, se establece a la edad de los cuatro o cinco años. En esto está de acuerdo con Freud acerca de la importancia de la experiencia temprana para determinar la personalidad. Una clave para identificar el estilo de vida es el primer recuerdo de una persona, el cual, en promedio, data desde los tres años y medio (Mullen, 1994). Pocas personas pueden recordar eventos antes de los tres años y, para mucha gente, nada se recuerda hasta los seis o siete años de edad. Los primeros recuerdos con frecuencia son erróneos y los adultos parecen confusos sobre lo que verdaderamente recuerdan y lo que se les ha dicho acerca del pasado (Eacott y Crawley, 1998). Los eventos que ocurren muy temprano en la vida no se recuerdan años después, aun si los pudieran reportar unas pocas semanas después (como en un estudio sobre la alarma de incendios en una escuela primaria), presumiblemente debido a los cambios en el proceso cognoscitivo (Pillemer, Picariello y Pruett, 1994), o el autoconcepto (Howe y Courage, 1993), o quizá debido a que el hipocampo, en el cerebro, no ha madurado lo suficiente como para permitir que se desarrollen los recuerdos permanentes (Nadel y Zola-Morgan, 1984). Los investigadores pueden evaluar la memoria al observar si un niño interactúa con objetos de manera diferente, habiendo interactuado con ellos en el pasado, que cuando el objeto es experimentado por primera vez. Si el comportamiento ha cambiado, por ejemplo, al hacer movimientos hacia una parte del objeto de juego que en el pasado produjo eventos interesantes cuando se le manipulaba, existe recuerdo. Empleando este método, los investigadores informan que, aun a la edad de uno o dos años, los niños recuerdan los eventos en sus vidas durante semanas o incluso meses. Este recuerdo, sin embargo, no está en la forma en que un niño mayor y los adultos pueden manejar historias narrativas expresadas en palabras, de manera que no es por lo general accesible a que el adulto lo recuerde (Bauer, 1996). Conforme los investigadores desarrollan un mejor entendimiento de los sistemas de la memoria, expandiendo lo que ya conocían acerca de la distinción entre la memoria de los eventos (memoria episódica) y la memoria que está estrechamente ligada al lenguaje (memoria semántica), vemos que los recuerdos de la niñez son selectivos (Wheeler, Stuss y Tulving, 1997).

El primer recuerdo permanece ya que la persona lo ha pensado repetidamente a lo largo de los años y captura lo que ha sido subjetivamente importante para ella. La clave para la importancia de este primer recuerdo no son los hechos objetivos recordados sino la importancia psicológica de la memoria temprana del individuo. Los investigadores sugieren que los primeros recuerdos están influidos por hablar con adultos acerca de los eventos. Esto ocurre más a menudo con los primogénitos y con las niñas, lo que hace que sus primeros recuerdos se den más temprano (Mullen, 1994). Mary Mullen también informa que los caucásicos reportan en prome-

dio más recuerdos tempranos que los asiáticos, interpretando esta diferencia como el resultado de un mayor énfasis en la individualidad de la cultura occidental que en la de la asiática. La investigación apoya esta diferencia cultural más directamente al pedirles a niños y niñas de cuatro a seis años de China, Corea y Estados Unidos que hablen de sus vidas. En comparación con los países asiáticos, los niños estadounidenses se mencionan a sí mismos y a sus sentimientos con más frecuencia en estos recuerdos (Han, Leichtman y Wang, 1998).

Adler consideró los informes de pacientes de eventos tempranos increíbles, tales como los recuerdos de su nacimiento y cuidado materno en la infancia temprana, como sospechosos pero psicológicamente reveladores. Adler mismo reportó un recuerdo temprano erróneo. Recordó que, cuando era niño, corría a través del cementerio para superar su miedo a la muerte. El recuerdo debe haber sido impreciso, pues no había un cementerio en el lugar que él describe. Sin embargo, el recuerdo falso es una pista importante para los esfuerzos propios de Adler por superar la muerte (Bruhn, 1992a; Monte, 1980).

Adler dijo que los “recuerdos representan la ‘Historia de mi vida’ de una persona; una historia que se repite a sí misma para advertirle o confortarla, para mantenerla centrada en su meta y para prepararla mediante las experiencias pasadas, de manera que se encuentre en el futuro con un estilo de acción ya probado” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 351). Los recuerdos son la clave de un estilo de vida. Los recuerdos de accidentes pueden sugerir un estilo de vida basado en evitar el peligro. Los recuerdos de nuestra madre pueden sugerir temas que tienen que ver con su cuidado o la carencia de éste. Los recuerdos del primer día de clases pueden sugerir “la gran impresión producida por las nuevas situaciones” (p. 354).

Adler dijo que siempre incluiría preguntas de los primeros recuerdos en un análisis de personalidad. La gente está dispuesta a informarlos ya que no se da cuenta de cuánto le revelan a un psicólogo. Cualquier recuerdo temprano, aun si no son los primeros recuerdos, son pistas valiosas del estilo único de vida de una persona.

Los recuerdos tempranos son constantemente evaluados en la terapia adleriana y son útiles con los pacientes de todas las edades, incluyendo los ancianos (Sweeny y Myers, 1986). Arnold Bruhn (1992a) desarrolló un método para interpretar los recuerdos tempranos estableciendo brevemente la estructura esencial del recuerdo, por tanto reestableciendo los recuerdos particulares de una forma general para resaltar sus significados para nuestra vida actual. Por ejemplo, un recuerdo de huir de sus compañeros de juego después de caer de alguno de los juegos del parque es declarado de manera más general: “Cuando encuentro dificultades con una tarea de logro... me retiro” (Bruhn, 1992b, p. 327). Los pacientes psiquiátricos (todos hombres) que habían cometido crímenes reportaron más recuerdos tempranos de abuso y agresión que los pacientes psiquiátricos no peligrosos. Los que recordaron un abuso psicológico temprano eran 14 veces más proclives a estar en un grupo peligroso que en un grupo no peligroso (Tobey y Bruhn, 1992).

Los recuerdos tempranos están significativamente relacionados con el interés vocacional y la elección vocacional (Elliott, Amerikaner y Swank, 1987), con la delincuencia (Davidow y Bruhn, 1990) y criminalidad (Hankoff, 1987), y la depresión (Acklin, Sauer, Alexander y Dugoni, 1989; Allers, White y Hornbuckle, 1990). Las correlaciones con varias escalas clínicas —incluidos el inventario multifásico de la personalidad de Minnesota (MMPI, por sus siglas en inglés) y la lista de verificación de síntomas 90, revisada, confirman la hipótesis de que los recuerdos tempranos expresan “paradigmas de relación” y por tanto pueden reflejar ajuste o desajuste (Acklin, Bibb, Boyer y Jain, 1991).

Estilos de vida errados y sanos

El estilo de vida de una persona es único. A Adler no le gustaba la práctica de presentar tipologías ya que ignoraban la singularidad de cada individuo. Para propósitos de la enseñanza, sin embargo, describió cuatro tipos diferentes (Adler, 1935/1982a), incluidos tres estilos de vida “errados” (o enfermos) y uno que era el recomendado. Su intento no fue clasificar a la gente sino hacer más fácil la comprensión de este concepto; por tanto, deberíamos darnos cuenta de

que estas categorías son solamente indicaciones burdas de los muchos estilos de vida que la gente adopta.

ESTILOS DE VIDA ERRADOS

No todos los estilos de vida son igualmente deseables. A veces, temprano en la vida, la gente desarrolla estrategias para mejorar sus situaciones que son, en el largo plazo, adaptativamente malas. Por ejemplo, un niño puede volverse sobredependiente de sus padres o superrebelde. Adler se refirió a éstos como “estilos de vida errados”. Hizo una lista de varios tipos, los que examinaremos aquí.

Tipo gobernante Los tipos gobernante buscan dominar a los demás. Pueden confrontar activamente los problemas de la vida de una manera egoísta, volverse “delincuentes, tiranos, sádicos” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 168). Adler (1998) describió, por ejemplo, a una niña de escuela que actuó sarcásticamente y de manera arrogante hacia sus compañeros, buscando satisfacción en ello, ya que era incapaz de hacer su tarea. O, si son menos activos, los tipos gobernante pueden atacar a otros de manera indirecta a través del suicidio, la adicción a las drogas o al alcoholismo, de acuerdo con Adler. No toda la gente de este tipo es despreciable. Algunos, con talento y arduo trabajo, tienen grandes logros, pero son vacíos y supercompetitivos. Pueden expresar su sentido de la superioridad sobre los demás al hacerlos menos, una tendencia que Adler (1921/1927, p. 161) llamó el **complejo despreciativo**.

Tipo de quien consigue Los tipos de quien consigue se apoyan en los demás. Son dependientes. Adoptan una actitud pasiva en lugar de activa hacia la vida y pueden volverse depresivos. Adler dijo que las mujeres y los niños consentidos están sujetos a presiones ambientales que alientan este estilo neurótico, pero es siempre la opción del individuo, en lugar de las circunstancias externas, lo que determina el estilo de vida.

Tipo evasivo Los tipos evasivo no tratan de manejar los problemas, por tanto evitan la posibilidad de la derrota. La agorafobia, un temor irracional que confina a la gente en sus casas, es una forma de este estilo mal adaptado de vida. Los tipos evasivo tienden a estar aislados y pueden parecerles a los demás como fríos. Esta apariencia externa esconde una fundamental, pero frágil, creencia de superioridad. Todas las clases, grupos religiosos y naciones pueden adoptar este estilo, el cual obstaculiza el progreso de la civilización (Adler, 1921/1927, p. 186).

EL ESTILO SANO DE VIDA: EL TIPO SOCIALMENTE ÚTIL

Si el estilo de vida es adaptativo, Adler se refirió a él como el **tipo socialmente útil**. Para ser caracterizado así, una persona debe actuar de formas benéficas para los demás. Esto no necesariamente implica productividad económica o actos considerados por lo general altruistas. Adler incluyó a los artistas y poetas como gente que “sirve a una función social más que a nadie. Nos han enseñado cómo ver, cómo pensar y cómo sentir” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 153). Esta gente tiene un sentido bien desarrollado de “interés social”, el cual se describe en una sección posterior de este capítulo. Además, tiene un sentido del control interno (Minton, 1968), una actitud que es especialmente importante en las teorías del aprendizaje social cognoscitivo de Rotter, Mischel y Bandura.

La investigación longitudinal confirma el pronóstico de Adler de que el estilo de vida es consistente desde la niñez hasta la adultez (Pulkkinen, 1992). La identificación del estilo de vida en la niñez es particularmente importante debido a que la intervención puede prevenir patrones no deseables de resistirse al cambio (Ansbacher, 1988).

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Aunque Adler dijo que cada persona era completamente responsable por sus propias decisiones en la vida, reconoció que las circunstancias pudieran inclinar a la gente hacia estilos de vida deseables o indeseables. Fue crítico de los roles sexuales restrictivos (especialmente para las mujeres), de las orientaciones beligerantes en el gobierno y de la pobreza y las condiciones adversas de vida. Estos factores sociales impiden el desarrollo de un estilo de vida psicológicamente sano. Debido a que el estilo de vida se desarrolla tempranamente, la familia es una influencia particularmente importante. Adler, como Freud, describió las relaciones con los padres. Además, consideró el impacto de los hermanos en el desarrollo de la personalidad.

Conducta de los padres

El niño empieza la vida en un estado desvalido. Los padres pueden ayudar u obstaculizar el desarrollo de un estilo de vida sano para compensar por este fundamental sentimiento de menos. Pueden ayudar a prevenir la neurosis al proteger al niño de las tareas muy difíciles de cumplir de manera exitosa y al asegurarse de que las tareas apropiadas estén disponibles. Los padres cometen errores si tratan de hacer que sus niños sean siempre superiores a los demás, más símbolos del valor de los padres que del de los individuos por derecho propio.

La madre, en particular, influye en el desarrollo del sentimiento social, la actitud cooperativa que distingue los estilos de vida sanos de los enfermos. El padre, tradicionalmente la autoridad en la familia, enseña al niño sobre el poder y su expresión egoísta o socialmente responsable. (Adler, como Freud, desarrolló su teoría en el contexto de la familia nuclear tradicional de dos padres.) Sin embargo, la madre por lo regular pasa más tiempo con los niños y la investigación sugiere que el comportamiento maternal está más estrechamente unido con el comportamiento agresivo y problemático de los niños (Rothbaum y Weisz, 1994).

Dreikurs y Soltz (1964) han resumido los consejos de Adler para criar niños sanos (véase la tabla 4.2).

EL NIÑO CONSENTIDO

Algunos de los puntos más críticos de Adler fueron dirigidos hacia el **consentir** de los padres. Los niños que son tratados con indulgencia en demasía llegan a esperar que los demás abastezcan sus necesidades. Son, en una palabra, niños malcriados. Por último, debido a que el mundo real es mucho menos indulgente de lo que ellos llegan a demandar, no serán amados. Adler criticó la teoría freudiana como la construcción de un niño consentido. ¿Quién sino un niño

Tabla 4.2 Consejo para criar niños sanos, derivado del enfoque de Adler

Aliente al niño, en lugar de sólo castigarlo.
 Sea firme, pero no dominante.
 Muestre respeto por el niño.
 Mantenga la rutina.
 Ponga énfasis en la cooperación.
 No le preste demasiada atención al niño.
 No se involucre en luchas de poder con el niño.
 Muestre acciones, no sólo palabras.
 No ofrezca excesiva simpatía.
 Sea consistente.

(Adaptado de Dreikurs y Soltz, 1964.)

malcriado, preguntó, propondría un complejo de Edipo universal en el cual el niño quisiera una posesión total de la madre?

EL NIÑO DESCUIDADO

El **descuido** de los padres también contribuye a un desarrollo desadaptado. Los niños que han sido descuidados, incluidos los huérfanos, los no deseados y los ilegítimos, probablemente creerán que los demás no los apoyan. Las tareas de la vida parecen abrumadoramente difíciles.

Extrañamente, el descuido de los padres puede llevar a un niño a adoptar un estilo de vida de niño consentido. Es el deseo de ser consentido, la meta ficticia de ser cuidado, en lugar del hecho de ser consentido, lo que caracteriza el estilo de vida consentido. Por tanto, los niños descuidados, como también los niños con quienes se ha sido sobreindulgente, pueden convertirse en sumamente dependientes de los demás por el reconocimiento y el nutrimiento.

PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO PARA PADRES

Entrenar a los padres para que sean más efectivos puede prevenir y ayudar a solucionar problemas que podrían aparecer en la escuela y en otros lados. Un estudio informa, por ejemplo, que agregar un componente de entrenamiento de padres al programa Head Start (Programa estadounidense para los niños con desventajas de edad preescolar)* trajo mejores resultados. Conforme los padres aprendieron a ser más positivos y menos críticos y castigadores, los niños se volvieron más felices y se comportaron de una manera más cooperativa (Webster-Stratton, 1998). Se han desarrollado muchos programas de entrenamiento para padres basados en los principios adlerianos (Dreikurs y Soltz, 1964; Dinkmeyer y McKay, 1976). Una gran meta de estos programas es enseñar a los padres a entender las razones del mal comportamiento de sus niños de manera que puedan influir de una manera más efectiva. Dreikurs (1950) identificó cuatro metas del comportamiento de los niños: “obtención de atención, lucha por el poder o superioridad, deseo de venganza o quedar iguales, y mostrar una inadecuación o inhabilidad asumida” (Dinkmeyer y Dinkmeyer, 1989, p. 28). Sobre todo, aunque no hayan sido evaluados tan completamente como se pudiera esperar (Wiese y Kramer, 1988), la evidencia sugiere que a los padres pueden enseñárseles formas más efectivas de ser padres con base en los conceptos adlerianos (Utay y Utay, 1996).

Constelación familiar

Las interacciones entre las hermanas y los hermanos en la niñez han sido influencias importantes en el desarrollo de la personalidad. Puesto que otros psicoanalistas han puesto énfasis en las interacciones padre-hijo, y de manera no tan frecuente han considerado las relaciones de hermanos (por ejemplo, Agger, 1988), este énfasis en la **constelación familiar** (el número, la edad y el sexo de los hermanos) fue una contribución importante y distintiva de Adler. En una tradición de investigación completamente diferente, los que han estudiado el impacto de la genética en la personalidad han observado un curioso hallazgo: los niños que crecen en la misma familia tienden a ser más *diferentes* el uno del otro que lo que esperaríamos con la pura genética, como si sus interacciones, o quizá su deseo de presentarse a sí mismos como únicos para los demás que conocen a sus hermanos, hicieran que pusieran énfasis en sus diferencias (McCartney, Harris y Bernieri, 1990). Frank Sulloway (1996) teoriza que los niños diferentes en la misma familia desarrollan personalidades divergentes ya que cada niño se esfuerza por competir por la atención de los padres y debe hallar una manera única de hacerlo. Adler no predijo este hallazgo; sin embargo, llamó la atención sobre el papel de las relaciones de los hermanos en el moldeado de la personalidad.

*Programa educativo de Estados Unidos para niños discapacitados en edad preescolar, establecido según el Acta de Oportunidad Económica de 1964. El programa inicialmente estaba dirigido a la preparación de niños pobres para las escuelas primarias, pero más tarde se extendió a niños que no eran pobres y cuyos padres pagaban según sus ingresos. N. del T.

PRIMOGÉNITO

El primogénito empieza la vida con toda la atención de los padres y este niño es con frecuencia consentido o malcriado. Luego, cuando los otros niños llegan, el mayor debe compartir la atención de los padres con el nuevo bebé. Solamente el niño mayor tiene toda la atención de los padres, de manera que solamente el primogénito siente profundamente la pérdida del amor de los padres, especialmente del materno. Adler (1936/1964, p. 231) describió al niño mayor como “destronado” por la llegada de los niños posteriores y notó, con algo de burla hacia su excolega, que aun Freud adoptó su frase.

Para compensar por tener que compartir la madre con el nuevo bebé, el niño mayor puede volverse hacia su padre. O él o ella pueden tomar de alguna manera el “rol paternal”, papel protector (y, no incidentalmente, poderoso) en la relación con los hermanos menores. Los niños mayores pueden añorar el pasado (por ejemplo, el tiempo antes de la competencia) y tienden a sobrevalorar la autoridad y a mantener valores conservadores. Con frecuencia, de acuerdo con Adler, los niños más grandes no resuelven bien el destronamiento. Es probable que se vuelvan “niños problema, neuróticos, criminales, bebedores y pervertidos” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 377). La mayoría de los niños problema, sostiene son primogénitos.

EL NIÑO NACIDO EN SEGUNDO TÉRMINO

El segundo hijo, viendo la ventaja que el hermano mayor tiene en la vida, puede sentir envidia, experimentar “una nota dominante de ser desestimado, descuidado” (Adler, 1921/1927, p. 127). Esto con frecuencia lo hace ser rebelde, incluso revolucionario. Esta experiencia presenta un reto que puede usualmente ser un resultado exitoso.

El hermano mayor sirve como el “marcador del paso”, analogía de Adler con una carrera. Por tanto, el segundo hijo es estimulado a un mayor logro. Observando el paso establecido por el hijo mayor, el segundo hijo no gasta su energía tratando un paso imposible. (En contraste, el primogénito puede cansarse al tratar arduamente, como un corredor de largas distancias sin un marcador del paso.) A diferencia del niño mayor, el segundo hijo siempre tiene que compartir el amor de los padres y por tanto es improbable que sea malcriado. Adler consideró al segundo hijo como el que tiene la posición más favorable.

Mientras que la explicación de Adler de esta ventaja puso énfasis en la motivación y la comparación, las ventajas también surgen del aprendizaje. Los niños que tienen hermanos y hermanas mayores comprenden la idea de una “falsa creencia” a una edad más temprana de lo que lo hacen los primogénitos (Ruffman y otros, 1998). Ya sea que desee interpretar esto como el beneficio educacional de jugar “finjamos que” con alguien algo mayor, o una lección autoprotectora aprendida tempranamente para protegerse en contra del fastidio del niño mayor, es una cuestión que Usted pueda desear discutir con sus hermanos, si es que tiene alguno.

EL HIJO MENOR

A menudo el hijo menor, dijo Adler (1921/1927, p. 123), se vuelve un niño problema. Este niño, como el bebé de la familia, es más probable que crezca en una atmósfera más cálida que la de los niños mayores. Esto implica el riesgo de ser consentido y, como niño malcriado, carecer del incentivo para desarrollar la independencia. Con demasiados “marcadores del paso”, el niño menor puede competir en muchas direcciones, dirigiéndose a una difusión y a un sentido de inferioridad. Es posible lograr el éxito, si encuentra un área del esfuerzo que no haya sido reclamada por otros miembros de la familia. Esto es menos verdadero en las niñas, quienes tienen (al momento del ensayo de Adler) menos oportunidades disponibles (1936/1964, p. 239). Sullo-way (1996) tiene la hipótesis de que los científicos que no son primogénitos están predispuestos a la rebelión, lideran las revoluciones en contra de lo establecido, como dos científicos que no fueron primogénitos: Copérnico, quien, en contra de todo el mundo, sostuvo que la Tierra gira-

ba alrededor del sol, y Darwin, quien firmemente desafió la idea de que los humanos estaban completamente separados de los animales.

Hijo ÚNICO

El hijo único nunca compite con los hermanos por la atención. Es probable que este niño sea consentido y ligado excesivamente a la madre, quien es con frecuencia sobreprotectora, de manera que el niño desarrolla el “complejo de madre” (“mamitis”) (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 381). La atención constante de los padres da al niño único un sentido irreal de valor personal.

OTROS ASPECTOS DEL AMBIENTE FAMILIAR

Además del lugar entre los hermanos, muchos aspectos particulares del ambiente familiar pueden modificar estos resultados. Los niños cuyos talentos son muy diferentes de los de sus hermanos, están en una situación muy diferente de los que compiten directamente. El espacio entre los niños es significativo. Si pasan muchos años entre el nacimiento de varios niños, tendrán todas algunas características de un niño único. El número de niños y niñas también influye en el fomento de la masculinidad o la feminidad en cada niño.

INVESTIGACIÓN SOBRE EL ORDEN AL NACER

La investigación sobre el orden al nacer y la personalidad ha mostrado alguna relación, pero no siempre en la dirección hipotética de Adler, y los efectos son débiles e inconsistentes (Jefferson, Herbst y McCrae, 1998). De acuerdo con el pronóstico de Adler, los segundos niños pueden marcar el paso de su trabajo de una manera más real; un estudio los encontró menos susceptibles de cansarse al aprender que los primogénitos (Forey, Christiensen y England, 1994). Sin embargo, la investigación por lo general no apoya el argumento de Adler de que el segundo hijo consigue muchos logros; los primogénitos por lo general logran más (Forer, 1976; Goertzel, Goertzel y Goertzel, 1978; Schachter, 1963), son los más inteligentes (Sulloway, 1996) y están muy bien representados entre los líderes políticos mundiales (Hudson, 1990). Sin embargo, este logro no es enteramente sano. Los primogénitos son con frecuencia personas de tipo A (presionados por el tiempo, predispuestos a enfermedades coronarias) (Ivancevich, Matteson y Gamble, 1987; Strube y Ota, 1982), especialmente si son mujeres (Phillips, Long y Bedeian, 1990). Se reporta que los primogénitos son altamente narcisistas (autoabsorción), lo que es consistente con la descripción negativa que Adler hace de ellos (Curtis y Cowell, 1993; Joubert, 1989a). Los hombres primogénitos experimentan una mayor ansiedad que los niños subsecuentes o las mujeres (Fullerton, Ursano, Wetzler y Slusarcick, 1989). Una revisión de muchos estudios muestra que sólo los niños, como los primogénitos, consiguen por lo regular altos logros y con más ventajas en diversas características de la personalidad, incluyendo el “*locus* de control, autonomía, liderazgo y madurez” (Falbo, 1987, p. 165). Además, en estudios occidentales son comparables con otras posiciones de los hermanos en ajuste y sociabilidad.

En China, sin embargo, los hijos únicos tienen características sociales indeseables, incluidos la dependencia y el egocentrismo, debido quizás a la indulgencia excesiva de los padres (Falbo, 1987). Esta diferencia cultural se origina, presumiblemente, desde la política del gobierno chino de un solo niño. Las familias son fuertemente alentadas a limitar su tamaño a un hijo debido al temor de que la sobrepoblación llevará al hambre y a otros problemas sociales. Sin embargo, las parejas desean tener más niños; cuando tienen sólo un hijo, los padres tienden a ser indulgentes en lugar de disciplinar a este niño preciado. En contraste, la cultura en la cual Adler desarrolló su teoría era una donde las familias eran por lo general grandes y no existía el control natal. Si acaso, los niños siguientes podrían estar dolidos en lugar de enorgullecerse debido a la creciente carga financiera que colocaron en la familia y se sentirían menos amados que el primero o segundo hijos. Obviamente, existe una gran variedad de estas reacciones pa-

rentales dentro de cualquier cultura. Aún más, varios estudios muestran a veces características inconsistentes del estatus del hijo único en China, y las familias con un solo hijo no son comparables en estatus socioeconómico y otros factores con las familias fuera de China (Chen y Goldsmith, 1991). Sin embargo, el ejemplo de China nos hace darnos cuenta de que tales fenómenos como los efectos del orden de nacimiento pueden variar significativamente de una cultura a otra.

Alguna evidencia sugiere que los varones no primogénitos tienen mayor bienestar psicológico que los varones en otras posiciones (Fullerton y otros, 1989), lo cual es inconsistente con la descripción de Adler del niño consentido. Aunque la diferencia es pequeña, los niños que nacen después tienden a ser calificados por sus compañeros como más extrovertidos que sus hermanos mayores; son más confiables e innovadores (Jefferson, Herbst y McCrae, 1998). En un estudio de los primeros recuerdos, los niños que nacen después eran más proclives que los primogénitos a incluir a los miembros de su familia en sus recuerdos, mientras que los primogénitos eran más proclives a recordar a la gente fuera de la familia y recordar eventos traumáticos tales como heridas; en otros aspectos, los recuerdos eran similares (Fakouri y Hafner, 1984).

Varios estudios muestran que los padres tratan a los niños en las diversas posiciones entre hermanos de manera diferente. Los padres por lo general tienen mayores expectativas por el primogénito, a quien le dan más responsabilidades (L. W. Hoffman, 1991), así como también más críticas y presión para cubrir las expectativas de los padres (Newman, Higgins y Vookles, 1992). Lasko (1954), en un estudio longitudinal que estudió a familias en sus hogares, encontró que los primogénitos recibían mucha atención hasta que nacía el hermano, momento en que el primogénito recibía poca atención. Un estudio que exploraba la relación entre la posición entre hermanos y la percepción de que uno era el favorito de alguno de los padres (Kiracofe y Kiracofe, 1990), encontró que la posición de los hermanos no era muy importante; en su lugar, los niños percibían favoritismo por el padre del sexo opuesto.

Las relaciones con los hermanos parecen influir en el desarrollo de la personalidad. Por ejemplo, los niños de los populares jardines de infantes probablemente tengan relaciones positivas con sus hermanos (Mendelson, Aboud y Lanthier, 1994). Sin embargo, los efectos del orden de nacimiento no necesariamente reflejan la influencia de los hermanos. Los padres también tienen diferentes relaciones con cada niño y por lo general están más ansiosos y son más exigentes con su primogénito que con los otros niños (Falbo, 1987). Aunque Adler describió los efectos del orden de nacimiento de manera clara, su teoría pone énfasis en que las condiciones generales no determinan los resultados. Por último, los individuos crean sus propios estilos de vida.

SALUD PSICOLÓGICA

La descripción de Adler de la salud psicológica fue expresada en términos más sociales, menos individuales que el modelo intrapsíquico de Freud. Puso énfasis en el tener relaciones sanas con las demás personas, no simplemente con la libido de uno.

Interés social

Los humanos son inherentemente sociales. Un sentido de comunidad es esencial para la supervivencia humana. Adler consideraba que el individuo estaba “embebido socialmente”. Mientras más **interés social** tenga la persona, más serán canalizados sus esfuerzos a tareas sociales compartidas, en lugar de a metas egoístas, y más saludable será psicológicamente la persona. Este concepto del interés social ayuda a corregir el excesivo énfasis en el individualismo de la cultura occidental (Richardson y Guignon, 1988; Triandis, 1989).

En alemán, Adler empleó el término *Gemeinschaftsgefühl*, el cual ha sido traducido como “interés social”, “sentimiento social”, “sentimiento comunitario”, etc. Quizá “sentimiento de la comunidad” es la mejor descripción para el interés social (Stein y Edwards, 1998). No debería ser confundido con extroversión. Tampoco es simplemente la necesidad de afecto, aunque Adler utilizó ese concepto anteriormente en el desarrollo de su teoría (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 40). El interés social es el potencial innato para vivir en cooperación con otras personas. Permite a la persona valorar el bien común por encima del bienestar personal. No es una cuestión de sacrificarse uno por el otro. Las conexiones sociales con los demás y el desarrollo individual se engrandecen mutuamente (Guisinger y Blatt, 1994; Stein y Edwards, 1998). Aunque el interés social es un potencial innato, debe nutrirse. En la vida temprana, la madre sirve como el “primer puente a la vida social” (p. 372) al ser de confianza y amorosa, pero no posesiva, y al nutrir las interacciones cooperativas con los demás. Como una experiencia sentida, el interés social ha sido descrito como una condición subjetiva distintiva tan real como el enojo y el dolor (Hanna, 1996).

Podemos comparar el interés social adleriano con la *empatía*, definida como el interés por la experiencia de la otra persona. Los individuos empáticos responden emocionalmente, compartiendo las alegrías y las penas de los demás. También están interesados en forma cognoscitiva, tratando de imaginar las situaciones desde la perspectiva de los demás. De acuerdo con Carolyn Zahn-Waxler y Marian Radke-Yarrow (1990), la empatía se encuentra en los niños desde los dos años de edad. Ellos responden a las emociones de los demás aún más temprano, desde los primeros días después del nacimiento (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). Estas observaciones contrastan con la creencia común de que los niños son egocéntricos pero consistentes con el enfoque de Adler del interés social como un potencial innato. La investigación también confirma las advertencias de Adler de que el interés social debe ser alimentado. La empatía declina con las condiciones adversas, incluyendo padres que están deprimidos o en conflicto el uno con el otro o que maltratan al niño (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, 1990). Proporciona la base del desarrollo moral, de acuerdo con la teoría propuesta por Martin Hoffman (1975). El interés social puede incluso contribuir a la espiritualidad, al alentar una actitud amorosa hacia toda la vida (Eriksson, 1992). Sin el interés social, la vida parece carecer de un propósito y el sí mismo se siente vacío (Richardson y Manaster, 1997).

El interés social es un concepto nuclear para Adler, quien dice que todas las neurosis se originan a partir de un sentimiento social inadecuado. Una carencia extrema de sentimiento social ocurre en la esquizofrenia, de acuerdo con Adler; los esquizofrénicos están muy bajos en empatía, como pudiera esperarse (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990). Los criminales, también, carecen de interés social, como también los que se suicidan (Adler, 1937/1958). Roy Baumeister (1990, p. 107) hace una lista de los “sentimientos de responsabilidad y el temor de que los otros lo desaprobán” como uno de varios obstáculos al suicidio. Tales sentimientos se corresponden estrechamente con el concepto de Adler del interés social, aunque la teoría de Baumeister es considerablemente más amplia. Algunos estudios señalan que las mujeres tienen un interés social más alto que los hombres (Joubert, 1989b; Kaplan, 1991). Esto es consistente con los reportes de una alta empatía en las mujeres, evidenciada alrededor de los dos primeros años de vida (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992).

Los grupos, como también los individuos, pueden describirse por el interés social o su carencia. La carencia del interés social lleva a los “grupos y naciones hacia el abismo de la autoexterminación” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 449). Las sociedades impiden el desarrollo del interés social a través de la glorificación de la guerra, la pena de muerte, el castigo corporal y el abuso, y el fracaso de proporcionar las condiciones humanas para todas las clases y categorías de gente (Adler, 1936/1964, pp. 280-281). Las instituciones socialmente sanas, incluidas las religiosas, “enseñan a amar al prójimo” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 449), por tanto promueven el interés social. El concepto de Adler sobre el interés social ha sido comparado con las enseñanzas de varias tradiciones religiosas, incluidos cristianismo, judaísmo y budismo (Kaplan y Schoeneberg, 1987; Leak, Gardner y Pounds, 1992; Watts, 1992).

Adler evaluó el interés social a través de la entrevista y la historia (véase la tabla 4.3). Desde entonces, los investigadores han desarrollado varias escalas de autorreporte para medir el interés social. Las más comúnmente empleadas son la escala del interés social (SIS, por sus siglas en inglés) (Crandall, 1975/1991) y el índice de interés social (Greever, Tseng y Friedland, 1973).

Aunque no todas las mediciones del interés social producen los mismos resultados, varios estudios confirman las predicciones teóricas. La gente que califica alto en el interés social califica bajo en narcisismo (Miller, Smith, Wilkinson y Tobacyk, 1987), bajo en alienación (Leak y Williams, 1989) y bajo en las escalas MMPI que indican desajuste (Mozdzierz, Greenblatt y Murphy, 1988). Califica alto en las escalas de afiliación, nutrimento y agresión de la forma de investigación personalizada (PRF, por sus siglas en inglés) y en las escalas del inventario de estilos de vida (LSI, por sus siglas en inglés) pensadas para estar asociadas con la autorrealización (Leak y otros, 1985). Los estudiantes altos en interés social tienen actitudes hacia el amor que ponen énfasis en la compañía (“almacén”) y rechazan el juego egocéntrico (“ludus”) (Leak y Gardner, 1990). Algunos estudios reportan que las medidas del interés social se correlacionan con la conducta prosocial: ser voluntario en las agencias legales de defensa (pero no de otras clases) (Hettman y Jenkins, 1990) y tener más amigos (Watkins y Hector, 1990).

Los que califican alto también están más satisfechos con sus trabajos (Amerikaner, Elliot y Swank, 1988), sugiriendo que saben manejar la tarea de la vida mejor que aquellos bajos en el interés social. Son también más sanos. Tal vez puedan resistir los efectos de las experiencias negativas de la vida y las molestias de la salud. En un estudio correlacionado, sin embargo, también es posible que la causalidad sea revertida, esto es, que la salud lleve al interés social (Zarski, Bubbenzer y West, 1986).

En resumen, los investigadores en el área del interés social están convencidos de que este constructo es útil y que la conceptualización de Adler es firme, aunque tienen algunas preguntas sin resolver acerca de su medición.

Las tres tareas de la vida

La vida en la sociedad requiere de la cooperación y, por tanto, de interés social. Esto ya se ve cuando se consideran las tres tareas fundamentales de la vida: trabajo, amor e interacción social. El éxito en todas estas tres áreas es una evidencia de salud mental.

TRABAJO

El trabajo se refiere a tener una ocupación, ganando el sustento mediante un trabajo socialmente útil. La división del trabajo es un medio para organizar la cooperación entre la gente al proporcionar las necesidades y deseos de todo mundo. Cualquier ocupación que contribuya a la comunidad es deseable. Cuando los niños describen sus aspiraciones ocupacionales, propor-

Tabla 4.3 Ejemplos de preguntas sugeridas por Adler para medir la salud psicológica en los niños

1. ¿Hace amigos con facilidad el niño, o es antisocial, y molesta a la gente y a los animales?
2. ¿Tiene inclinación el niño a tomar el liderazgo? ¿O se mantiene neutral?
3. ¿Tiene rivalidades el niño con sus hermanos?
4. ¿El niño interrumpe los juegos de los otros niños?
5. ¿En qué aspecto es desalentado el niño? ¿Se siente disminuido? ¿Reacciona favorablemente al aprecio y al halago?
6. Habla el niño abiertamente de su carencia de habilidad, de “no estar lo suficientemente dotado” para la escuela, para el trabajo, para la vida? ¿Tiene pensamientos suicidas?

(Adaptado de Adler, 1936/1964, pp. 299–307.)

cionan introspección sobre su estilo de vida. Las aspiraciones ocupacionales pueden cambiar conforme el niño aprende más acerca de la realidad. Esto, dice Adler, es un signo sano (Ansbacher y Ansbacher, 1956, pp. 430-431). Los criminales fracasan en la tarea del trabajo (como también en las otras dos tareas) y este fracaso puede ser observado con regularidad desde muy temprano en las historias de su vida (p. 412).

AMOR

La tarea del amor se refiere a las relaciones sexuales y al matrimonio entre hombres y mujeres, incluyendo la decisión de tener hijos (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 432). Adler recomendó la monogamia como la mejor solución para la tarea del amor (p. 132) y objetó las relaciones premaritales, diciendo que las apartan de “la devoción íntima del amor y del matrimonio” (p. 434). Alguien que fracasa en el amor con dos personas a la vez, al hacerlo está evitando la tarea del amor completo (p. 437). En la actualidad, los enfoques menos tradicionales acerca de la tarea del amor han tenido voz en los adlerianos, incluido el enfoque de que las tareas del amor pueden ser cumplidas tanto en las relaciones homosexuales como en las heterosexuales (Schramski y Giovando, 1993).

Adler pensó que muchas disfunciones sexuales y perversiones, incluso desinterés en la pareja de uno, se originan por la carencia de interés social en lugar de las causas puramente físicas. La igualdad entre los hombres y las mujeres es esencial para el éxito en la tarea del amor, de acuerdo con Adler. El amor exitoso afirma el valor de la pareja. En otros aspectos, sus actitudes parecen menos modernas. Aunque sugirió que el control natal y el aborto deberían ser una decisión de la mujer (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 434), Adler criticó la decisión de algunas mujeres de no tener hijos. Es interesante especular cómo hubiera resuelto él este tema ahora, al inicio del nuevo milenio en un planeta sobrepoblado. ¿Existe un conflicto entre su recomendación de la paternidad como la norma de un individuo sano y la necesidad de la humanidad de mantener habitable el planeta?

INTERACCIÓN SOCIAL

La tarea de la interacción social se refiere a “los problemas de la vida comunal” (Adler, 1936/1964, p. 42), esto es, las relaciones sociales con los demás, incluida la amistad. A diferencia de las dos tareas anteriores, la interacción social no es una que Freud hubiera señalado cuando describió a una persona sana como alguien que puede “amar y trabajar”. Las personas desempeñan mejor esta tarea de la vida si su interés social es elevado. Todas las relaciones sociales deberían estar basadas en un fuerte sentido de interés social, lo cual previene una actitud narcisista, autocentrada.

Esas tres tareas están interrelacionadas. Ninguna puede ser resuelta en el aislamiento. Ninguna puede ser resuelta adecuadamente a menos que exista un suficiente interés social. Si existe una cuarta tarea de la vida, Adler sugiere, ésta sería el arte (Bottome, 1947, p. 81).

INTERVENCIONES BASADAS EN LA TEORÍA DE ADLER

Como todos los psicoanalistas, Adler discutió el papel de la psicoterapia formal en la superación de los problemas psicológicos. Alguna intervención específica es con frecuencia necesaria para superar los errores del desarrollo en la niñez. Ya no aprendemos de la vida misma porque interpretamos la experiencia de la vida de acuerdo con las direcciones con frecuencia erradas de nuestro estilo de vida (Adler, 1921/1927, p. 222).

Además de la psicoterapia formal, los principios de la psicología individual también pueden ser aplicados en otras intervenciones, tales como escuelas, haciendo a Adler un pionero de las intervenciones psicológicas en la comunidad moderna. De hecho, Adler pensó que los psicólogos deberían dedicarse al cambio social para prevenir los desórdenes mentales (Ansbacher, 1990a).

Escuela

Las ideas de Adler han sido aplicadas en las escuelas, donde se les llaman *educación individual* (Clark, 1985). Pensó que las escuelas tenían un gran potencial para el crecimiento de la personalidad, pero sólo si los métodos tradicionales autoritarios eran reemplazados por las prácticas diseñadas para promover el interés social. El castigo corporal, de acuerdo con Adler, no es efectivo y “muestra que el educador no está muy interesado en los problemas particulares del niño” (1998, p. 125). Puede detener el mal comportamiento por un tiempo, pero no cambia el estilo de vida del niño. Los profesores deberían alentar la cooperación entre los estudiantes. Cuando surjan los problemas, incluso los problemas tradicionalmente manejados por los maestros, tales como flojera, deben ser discutidos por los estudiantes. El niño problema no deberá ser identificado personalmente, pero aprenderá del grupo (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 402). Adler recomendó hacer que los compañeros de clase ayudaran a los estudiantes lentos. Él favorecía los clubes. Pensaba que era buena idea para el maestro tener los mismos estudiantes por varios años para permitir una intervención más efectiva en el desarrollo de la personalidad.

Adler enseñó sus conceptos de la psicología individual en más de 30 clínicas de orientación para niños que estableció en Viena durante la década de 1921 a 1930. En estas clínicas, entrevistó a niños problema enfrente de una audiencia de profesores, empleando esta demostración para enseñarles los principios de su psicología. Estas clínicas eran muy concurridas y exitosas, pero a principios de la década de 1931 a 1940 los cambios políticos en Europa lo forzaron a cerrar. Durante los años que operaron las clínicas, los casos judiciales de delincuencia juvenil y neurosis en Viena disminuyeron drásticamente (Bottome, 1947, p.51).

La ciudad de Viena también estableció una Escuela Experimental de Psicología Individual pública como un lugar para que las ideas adlerianas fueran aplicadas. La escuela original operó solamente de 1931 a 1934 cuando, junto con las clínicas-guías de orientación para niños, fue cerrada. Las escuelas de demostración fueron reabiertas después de la Segunda Guerra Mundial (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 404). Hoy en día, los adlerianos continúan desarrollando nuevos programas de intervención en las escuelas (Corsini, 1989; Dinkmeyer, McKay y Dinkmeyer, 1982; Morse, Bockoven y Bettsworth, 1988; Turk, 1990). Las intervenciones en las escuelas no están, por supuesto, siempre basadas en los principios adlerianos, y a veces tratan con los temas que no están intrínsecamente relacionados con los problemas de escuela, tales como ayudar a los niños cuyos padres están divorciados (Grych y Fincham, 1992).

Terapia

La terapia adleriana se dirige al cambio de pensamiento, emoción y comportamiento a través de etapas progresivas. (Véase la tabla 4.4.) Debido a que la psicología individual cree que todos los fracasos de la personalidad son resultado de la carencia de interés social, la terapia adleriana intenta promover el interés social individual, es decir, tomar el control de la función maternal (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 119). Al poner énfasis en la naturaleza social del humano, los adlerianos también han estado altamente involucrados en la terapia de familia (Dinkmeyer y Dinkmeyer, 1989; Sherman y Dinkmeyer, 1987). Su enfoque le agrada a algunas feministas, ya que pone énfasis en la libertad y el propósito y además porque Adler con frecuencia pone de relieve la importancia de la igualdad de los géneros (Morris, 1997).

El estilo de vida del paciente es evaluado al principio de la terapia, con frecuencia en la primera consulta. Proporciona un contexto para entender el problema específico del paciente. Al preguntar al paciente: “¿Qué haría si no hubiera tenido este problema?”, Adler fue capaz de determinar lo que el paciente estaba tratando de evitar (Bottome, 1947, p. 148). El estilo de vida proporciona una estrategia general para evitar las tareas de la vida, y el problema específico que el paciente presenta en la terapia es con frecuencia enlazado con el estilo de vida. El síntoma, por tanto, no puede ser quitado sin modificar el estilo de vida.

Tabla 4.4 Etapas de la psicoterapia adleriana

1. **Etapas de empatía y relación:** Ofrecer empatía al paciente y establecer una relación de trabajo.
2. **Etapas de información:** Reunir la información acerca del problema y la historia pasada del paciente, primeros recuerdos y funcionamiento actual.
3. **Etapas de clarificación:** Clarificar las creencias centrales del paciente acerca del Sí mismo, los demás y la vida.
4. **Etapas de fomento:** Fomentar al paciente hacia el progreso.
5. **Etapas de interpretación y reconocimiento:** Interpretar el comportamiento del paciente y ayudarlo a reconocer y reconsiderar su meta ficticia.
6. **Etapas de conocimiento:** El paciente sabe más acerca de su comportamiento y metas, sin tanta interpretación terapéutica.
7. **Etapas de crisis emocional:** Los patrones viejos y no sanos son expresados en crisis emocionales y son reemplazados por nuevos, a veces con la ayuda de la imaginación y de la actuación de roles.
8. **Etapas de hacerlo diferente:** El paciente empieza gradualmente a comportarse de manera diferente en la vida.
9. **Etapas de refuerzo:** El paciente empieza poniéndole más atención a las necesidades de otras personas, no solo a las propias.
10. **Etapas de interés social:** Se fortalece un sentimiento de comunidad.
11. **Etapas de redirección de la meta:** El paciente encuentra una nueva meta para seguirla.
12. **Etapas de apoyo y lanzamiento:** El paciente está luchando hacia la nueva meta en el espíritu del interés social.

(Preparado por Stein, 1988, y Stein y Edwards, 1998.)

El cambio hacia un estilo de vida más sano necesariamente involucra un mayor interés social. Los beneficios se esperan no solamente para el paciente sino para los demás. Tinling (1990) sugirió que la madre de una mujer víctima de incesto contribuyó involuntariamente al problema familiar mediante un estilo de vida enfermizo y de víctima; un incremento en su sentido social hubiera hecho al incesto menos probable en la familia. (Obviamente, esto es sólo una perspectiva sobre un tema complejo; la madre no es la única a quien culpar o cambiar.)

Adler (1921/1927, pp. 30-31) dio el ejemplo de un hombre que sin bases reales creía que su prometida rompería su compromiso. El primer recuerdo del hombre (siempre una pista importante para el estilo de vida) fue el ser levantado por su madre en una multitud pero luego bajado nuevamente para que su hermano menor fuera levantado. Este recuerdo sugiere un estilo de vida basado en un sentido de no ser el favorito, lo cual desde luego contribuiría a posteriores dudas acerca de la formalidad de la mujer con la que pensaba casarse.

Los sueños son interpretados como indicadores del estilo de vida único del individuo. La clave para entender los sueños, para Adler, es la emoción que crean. Estas emociones son las que necesita el soñador para solucionar los problemas actuales de la vida. Adler citó el ejemplo de un hombre que había soñado que su esposa había descuidado a su tercer hijo, de manera que éste se extravió. Se despertó con un sentimiento crítico hacia su esposa. Esta emoción, aunque disparada por un sueño que no era preciso en términos de los hechos, era la emoción que el hombre necesitaba lidiar con su propia insatisfacción con su matrimonio (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 361). Los sueños en este enfoque no tienen mucho que ver con el inconsciente, sino con los problemas actuales de la vida, en la relación con el estilo de vida de la persona (Lombardi y Elcock, 1997).

Como Freud, Adler consideraba importante entender las experiencias de la niñez. A diferencia de Freud, Adler trató de evitar el desarrollar una relación transferencial, la cual pensó que innecesariamente complica y prolonga la psicoterapia. Adler creía que el tratamiento debería evidenciar algún éxito dentro de los tres primeros meses. La terapia adleriana por lo general es breve (Ansbacher, 1989). Como en las escuelas, Adler recomendó evitar un enfoque autoritario en el análisis. El terapeuta puede instruir y aconsejar, pero es el esfuerzo y la valentía del paciente los que determinan si habrá un resultado favorable (cf. Sizemore y Huber, 1988). Adler explícitamente alentó a sus pacientes a aceptar su responsabilidad. No intimidaba a sus pacientes con su experiencia académica, prefería hablar con ellos “como una abuela”, como lo refiere un amigo cercano (Bottome, 1947, p. 41).

La meta de la terapia adleriana es incrementar la autoestima del paciente. Un sentido de inferioridad es la base de todos los estilos de vida enfermizos. Adler dijo, “creo que al cambiar nuestra opinión de nosotros mismos también podemos cambiar nosotros” (Bottome, 1947, p. 83). Por supuesto, puso a prueba la falsedad de las autopresentaciones de sus pacientes, pero realizó su “desenmascaramiento... con amor” (p. 42). La atmósfera en las sesiones de Adler era de apoyo, con un mínimo de tensión. Adler utilizaba el humor con frecuencia. Le dijo a su biógrafo que un capítulo debería ser titulado “Bromas terapéuticas” (p. 119). Otros terapeutas están de acuerdo en que el humor puede ser efectivo en la terapia (Baker, 1993). Quizás de manera sorpresiva, se ha diseñado una intervención terapéutica formal empleando el humor (Prerost, 1989), aunque no dentro de un contexto específicamente adleriano.

Adler respetó las obligaciones religiosas de sus pacientes. Consideró la idea de Dios como un reflejo de la lucha básica del humano por una mejor condición. Las obligaciones religiosas de los pacientes podían facilitar este proceso de crecimiento. (Freud, en contraste, puso énfasis en la función defensiva de la religión.) Muchos terapeutas evitan el seguimiento del tema de la religión en sus pacientes y por tanto comunican la idea de que la experiencia religiosa no debería ser parte de la experiencia terapéutica; al hacerlo así, pierden oportunidades terapéuticas (LaMothe, Arnold y Crane, 1998).

El mejoramiento físico como el psicológico pueden resultar de la terapia. Adler (1936/1964, p. 78) reportó el alivio de “dolores de cabeza nerviosos, migraña, neuralgia del trigémino y ataques epileptiformes” en casos no provocados por problemas orgánicos. Aseveró que aun los problemas de tiroides pueden responder al tratamiento psicológico (p. 181). Reconoció componentes físicos genuinos de la enfermedad e insistió en que los psicoterapeutas sean supervisados por un médico en caso de que no tengan entrenamiento médico. Sin embargo, los factores psicológicos están casi increíblemente involucrados en algunas condiciones físicas.

Las aseveraciones de Adler acerca de la importancia de los factores psicológicos en la enfermedad física son más convincentes debido a sus muchos años como médico general antes de su especialización en psiquiatría. Tenía buena reputación como médico (Bottome, 1947). Podemos considerar a Adler como un pionero en el campo de la medicina psicosomática, la cual reconoce los componentes psicogenéticos en muchas enfermedades físicas. La investigación reciente demuestra que los factores psicológicos con frecuencia contribuyen a la salud física y a la enfermedad (por ejemplo, L. Sperry, 1992). Se ha propuesto que aun el cáncer tiene alguna etiología psicológica, un postulado que es compatible con el pensamiento adleriano (O'Connor, 1987). La investigación longitudinal muestra que un estilo explicativo pesimista anticipa una salud deficiente en las décadas posteriores (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988); parece razonable interpretar el estilo explicativo optimista productor de la salud como indicador del esfuerzo creativo adleriano.

Adler fue innovador en sus técnicas terapéuticas. Una vez tuvo un paciente cuya habla era extremadamente lenta, como resultado de la depresión, y lo hizo hablar más rápido sólo al continuar haciéndole preguntas a un ritmo normal, ya sea que hubiera terminado de responder o no (Dreikurs, 1940/1982). Un conductista podría decir que él tuvo éxito al retirar el reforzamiento (atención) cuando hablaba lento. De hecho, la teoría adleriana es esencialmente una versión primitiva del condicionamiento operante (Pratt, 1985). Parece razonable entonces, que

las revistas de la psicología conductual hayan sido el principal foro para la publicación de los estudios de uno de los énfasis de Adler, los programas de entrenamiento para padres (Wiese y Kramer, 1988). Los psicólogos conductuales también han aplicado sus métodos a las intervenciones en escuelas, otro de los esfuerzos principales de Adler (Kratochwill y Martens, 1994; Repp, 1994). Los conductistas ponen énfasis en que es importante analizar la función de la conducta indeseable de los estudiantes, por ejemplo, ver cómo influye en el maestro (Taylor y Romanczyk, 1994). Este análisis funcional es esencialmente el mismo que el consejo de Adler de ver lo que el niño problema está tratando de lograr. Los terapeutas adlerianos continúan explorando nuevas técnicas, incluida la hipnosis como un medio de producir un cambio en el estilo de vida (Fairfield, 1990). W. O'Connell (1990) sostiene que su enfoque de "elación natural" engloba los principios adlerianos del holismo y la trascendencia. El enfoque terapéutico de Adler ha sido comparado con varias técnicas terapéuticas modernas, incluyendo los enfoques sistémicos de familia (Carich y Willingham, 1987), la terapia cognoscitiva (Elliot, 1992) y la terapia racional emocional (Ellis, 1989). Estos desarrollos en la terapia y en la escuela de psicología muestran que los psicólogos han juzgado positivamente las ideas de Adler.

RESUMEN

Adler puso énfasis en el esfuerzo consciente y el Sí mismo creativo, en contraste con el determinismo inconsciente de Freud. Describió la motivación fundamental de la lucha desde un sentido de menos hasta un sentido de más. Una persona con un *complejo de inferioridad* se siente sobrepasada por la carencia de valía y cesa de luchar. En su esfuerzo, una persona es guiada por el *finalismo ficticio*, la imagen de una meta. Adler vio la personalidad como una unidad. El *estilo de vida* único de una persona es evidenciado por los recuerdos tempranos. Aunque pensó que cada persona es única, Adler hizo una lista de los tipos de estilos de vida erróneos: tipo gobernante, tipo de quien consigue, tipo evasivo de la persona. En contraste, el estilo de vida sano es útil socialmente.

Los padres contribuyen a los estilos de vida enfermizos al *consentir* o *descuidar* a sus hijos. La teoría de Adler ha inspirado los programas de entrenamiento de los padres. La *constelación familiar*, particularmente el orden de nacimiento, influye en el desarrollo de la personalidad. Adler consideró a la posición del segundo hijo en nacer como la más deseable, aunque la investigación no confirma su predicción de un logro más alto debido a esta posición del hermano.

El *interés social* es el factor clave de la salud psicológica. Una persona sana tiene éxito en tres tareas de la vida: trabajo, amor e interacción social. Adler intervino en las escuelas para manejar a los niños problema. La terapia adleriana apoya la autoestima y se dirige a cambiar el estilo de vida al de uno *socialmente útil*. Adler describió los beneficios tanto físicos como psicológicos de la terapia.

Biografías ilustrativas: Notas concluyentes

La teoría de Adler pone énfasis en el propositivo esfuerzo del individuo y la selección temprana de una meta, un finalismo ficticio, el cual dirige el esfuerzo posterior. Tanto Tina Turner como Donald Trump lograron un gran éxito, por el cual trabajaron arduamente. La teoría de Adler les daría crédito a ambos por su éxito, pero demandaría también que el interés social fuera agregado al éxito material.

Donald Trump

Donald Trump describió su filosofía como la “piensa a lo grande”. Aspiró a sobrepasar a su padre y a otro promotor de bienes raíces, William Zeckendorf. Esta aspiración ilustra el concepto de Adler de la protesta masculina, la cual “intensifica los deseos del niño, quien busca sobrepasar al padre en todo respecto” (Ansbacher y Ansbacher, 1956, p. 48).

Esta lucha se refleja en los recuerdos tempranos de la niñez. Trump se recuerda, siendo joven, rogándole a su padre que lo llevara a ver el edificio del Empire State, entonces la estructura más alta del mundo (Trump, 1987, p. 337). Una de sus construcciones de la niñez fue tan alta que empleó sus bloques y varios de los de sus hermanos. Para impedir que su hermano tomara sus bloques nuevamente, Donald los pegó (p. 72). Ya entonces su estilo de vida incluía inteligencia y habilidades extraordinarias para reclamar “lo más alto para él”, aunque pasarían años antes de que planeara construir en la ciudad de Nueva York el edificio más alto del mundo.

Trump recuerda que siempre fue asertivo, incluso agresivo. En el segundo año, le pegó a su maestro de música, dejándole un ojo morado (Trump, 1987, p. 71). (Uno se pregunta cómo Adler pudiera haber intervenido en una escuela clínica.) Esta experiencia temprana, combinada con su agresividad en los tratos de sus negocios, lo hizo ajustar en la descripción de Adler de un tipo gobernante.

La notable exhibición de su nombre, la marca Trump, puede ser rastreada hasta sus recuerdos infantiles. Observó que el diseñador de uno de los puentes principales del Río Hudson no fue nombrado en una ceremonia de inauguración del puente (Tuccille, 1985). Trump parece haber hecho votos para que nunca le pasara a él. Además, debió de haber sido sensible en la niñez al hecho de que su hermano mayor tuvo el privilegio de tener el nombre de su padre. La exhibición pública de su propio nombre pudiera reivindicar un sentido particular de inferioridad en este punto.

El papá de Trump, Fred Trump, había intentado que su hijo mayor, Fred, hijo, siguiera sus pasos como un promotor de bienes raíces. Sin embargo, éste no mostró ningún interés en el negocio. Más tarde se volvió alcohólico, lo que resultó en una muerte temprana. Donald, sin embargo, estaba interesado en el trabajo de su padre desde su niñez. En este caso, la predicción de Adler de que el segundo hijo sería más exitoso se confirma si estamos de acuerdo en que este negocio de la construcción no considera a las niñas.

No existe una evidencia clara de que el adulto Donald Trump estuviera listo para confinar a las mujeres a los roles tradicionales. Aunque la mamá de Trump era ama de casa, Trump informa que “He contratado a muchas mujeres para trabajos importantes, y han estado dentro de lo mejor de mi gente” (Trump, 1987, p. 173). Su esposa Ivana, antes de su divorcio, también participó activamente en algunos aspectos de su negocio.

Adler sugirió que la marca de una salud mental es el interés social. ¿Cómo puede ser medido Trump por este criterio? La meta para construir excepcionales proyectos y amasar una gran fortuna seguramente parece egoísta en lugar de orientada a los demás. Su servicio a la ciudad de Nueva York al renovar el Wollman Rink puede reflejar su interés social; pero la publicidad fue un impulso a su carrera, de manera que su motivación es cuestionable. Incluso su oferta para dar techo a los indigentes en uno de sus departamentos fue, a pesar de sus detractores, una motivación egoísta. En ese tiempo trataba de echar a los residentes de unos departamentos, quienes estaban protegidos por controles de renta, a fin de renovar el edificio.

Tal vez el desarrollo de un interés social es una etapa de la vida media de Donald Trump. En su autobiografía, dijo: “El mayor reto que puedo ver en los siguientes veinte años es resolver algunas formas creativas para regresar algo de lo que he recibido” (1987, pp. 366-367). Al inicio de sus cuarenta, al momento de hacer la declaración anterior, le quedan todavía varias décadas para cumplir el criterio adleriano del interés social.

Tina Turner

La niñez de Tina Turner (como Anna Mae Bullock) resume la situación de un niño descuidado, una situación que Adler describió que con frecuencia llevaba a un estilo de vida imperfecto. Fue abandonada por sus padres a la edad de tres años y nuevamente después de una reconciliación temporal. Tina sentía que su hermana era la favorita de su madre. En consistencia con la descripción de Adler del segundo hijo, Turner respondió con una actitud rebelde, pero era incapaz de superar el sentimiento de no ser amada. Dijo llanamente: "No tuve amor de mi madre o mi padre desde mi nacimiento" (Turner, 1986, p. 10).

Turner (1986, p. 11) se describió a sí misma como "un marimacho descarado". Adler llamaría a esto una protesta masculina. La situación del sentimiento de menos que ella trataba de superar se originó de su insatisfacción con la atmósfera pobre y fría de su familia y del pueblo donde vivió. El pueblo era pobre, sin calles pavimentadas y sin cañerías. Aunque su familia era menos pobre que muchas otras familias negras, estaba consciente de que los blancos tenían casas mejores y familias más amorosas.

De acuerdo con Adler, el no sentirse amada y el estar expuesta a la pobreza y a la segregación racial contribuyeron a un sentido de inferioridad. La autoimagen negativa de Tina Turner contribuyó a una aceptación del abuso físico de Ike Turner. Aunque su imagen en el escenario era de éxito, como una persona real, Tina afirmó que "era como una sombra. Casi no existía... solía odiarme a mí misma entonces..." (Turner, 1986, pp. 130-131).

Un recuerdo temprano, sin embargo, proporciona una pista para un elemento positivo en su autoimagen, un aspecto de su estilo único de vida que con el tiempo

la llevó a un futuro más positivo. Cuando compraba con su madre, la niña Anna Mae, como se le llamaba entonces, cantó, y los vendedores y clientes la aplaudieron y dieron dinero. "Conseguí una alcancía de vidrio grande y empecé a llenarla...; todavía puedo verla en mi mente, llena con aquellas monedas brillantes. Sólo por cantar" (Turner, 1986, p.16).

Su meta, la cual le dio dirección a su lucha, fue lograr una vida con más glamour. Disfrutó ir de compras y lo utilizó como escape. Turner continuó persiguiendo su meta con un estilo de vida de quien consigue, un estilo enfermizo que contribuyó a su sufrimiento en los años adultos. Se apoyaba particularmente en su esposo para conseguir sus necesidades financieras y profesionales.

Su madre dijo que Anna Mae por lo general jugaba sola cuando niña, comportamiento que Adler interpreta como característica de la gente con un interés social bajo. Su intento de suicidio a la edad de 28 años es también evidencia de su bajo interés social. En su autobiografía no existe evidencia de éxito en el amor y pocos amigos cercanos se le han conocido. En el trabajo, cuando menos, logró un considerable éxito.

Después de abandonar a Ike, Tina Turner hizo cambios significativos en su estilo de vida. Se volvió más asertiva y se preparó para una etapa de vida socialmente útil. Probablemente no había terminado la transición cuando escribió su autobiografía, aunque era más libre para dar a otros que en sus primeros años. Participó en la ayuda para aliviar la hambruna en África ampliamente publicitada, cantando "We Are the World" con docenas de otras celebridades en una empresa común con un obvio valor positivo social. Recalcó: "No soy lo suficientemente madura como para enseñarle a alguien." Se estaba refiriendo a las lecciones espirituales que ella misma estaba aprendiendo (Turner, 1986, p. 252). Mostró valentía, un atributo que Adler describiría como esencial para el desarrollo de un estilo de vida sano.

Reflexión sobre la teoría de Adler

1. ¿El énfasis de Adler sobre los aspectos sociales de los problemas de la personalidad tiene alguna relevancia particular para los problemas actuales?
2. ¿Cómo se aplicaría el concepto de inferioridad de Adler a la gente con discapacidades físicas?
3. ¿Piensa que el empleo del término de Adler *protesta masculina* sea relevante para la sociedad actual?
4. Imagine que está escribiendo una pregunta de respuesta abierta para un proyecto de investigación. ¿Qué preguntaría para evaluar el finalismo ficticio de la gente?
5. ¿Tiene algún recuerdo temprano, un primer recuerdo que pueda ser interpretado desde la perspectiva de la teoría de Adler?
6. Las familias han cambiado considerablemente en muchas culturas, incluidas la estadounidense y otras culturas occidentales y China (con la política de hijo único) desde que Adler escribió su teoría. ¿Qué adiciones le sugeriría para describir los efectos de estos cambios?
7. Las culturas occidentales ponen énfasis en el individualismo. ¿Cómo podría la teoría de Adler ayudar a corregir los problemas creados por demasiado autointerés?

Preguntas de estudio

1. ¿En qué difiere el enfoque de Adler de la personalidad con el de Freud?
2. Describa la motivación fundamental de la persona, de acuerdo con Adler. Liste los cinco términos empleados por él en el desarrollo de esta idea.
3. Distinga entre un sentimiento de inferioridad y un complejo de inferioridad.
4. Explique el término *finalismo ficticio*. Dé un ejemplo.
5. Explique cómo los recuerdos tempranos son la clave de la personalidad.
6. ¿Qué es un estilo de vida? Liste tres estilos de vida erróneos. ¿A qué llamó Adler un estilo de vida sano?
7. ¿Cómo contribuyen los padres al desarrollo de estilos de vida enfermizos de sus niños?
8. Explique cómo los niños pueden ser ayudados al enviar a sus padres a programas de entrenamiento de padres.
9. Discuta la teoría de Adler de la relación entre el orden al nacer y la personalidad. ¿Qué esperaba que fuera la personalidad típica del hijo mayor? ¿Del intermedio? ¿Del menor?
10. Describa cómo la teoría de Adler contrasta con la investigación del orden al nacer.
11. Explique lo que se quiere decir con interés social.
12. Liste y explique las tres tareas de la vida.
13. Describa las intervenciones de Adler en las escuelas.
14. Describa la terapia adleriana. ¿Por qué se le compara con la terapia familiar en lugar de con los enfoques individuales?

Glosario

complejo de inferioridad estancamiento del crecimiento en el cual las dificultades parecen demasiado inmensas para superarlas

complejo de superioridad una creencia neurótica de que uno es mejor que los demás

complejo despreciativo forma enfermiza de buscar la superioridad mediante la humillación de los demás

consentimiento comportamiento parental en el que un niño es consentido y malcriado

constelación familiar la configuración de los miembros de la familia, incluidos el número y el orden al nacer de los hermanos

descuido comportamiento paterno en el cual las necesidades del niño no son cumplidas adecuadamente

esfuerzo por la superioridad esfuerzo por alcanzar el mejoramiento en uno mismo

estilo de vida la forma consistente de una persona para luchar

finalismo ficticio la imagen que una persona tiene de la meta de su lucha

impulso agresivo uno de los términos de Adler para el esfuerzo positivo; pone énfasis en el enojo y la competitividad

interés social potencial innato para vivir cooperativamente con otra gente

protesta masculina uno de los términos de Adler para el esfuerzo positivo; pone énfasis en la hombría

sí mismo creativo la persona que actúa para determinar su propia vida

tipo socialmente útil una personalidad que está bien ajustada

Lecturas sugeridas

Adler, A. (1964). *Social interest: A Challenge to mankind*. Nueva York: Capricorn. (Trabajo original publicado en 1936.)

Fancher, R. E. (1998). Biografía y teoría psicodinámica: Algunas lecciones de la vida de Francis Galton. *History of Psychology*, 1, 99-115.

Leak, G. K., Gardner, L. E., y Pounds, B. (1992). Una comparación de la religión oriental, el cristianismo y el interés social. *Individual Psychology*, 48, 53-64.

Triandis, H. C. (1989). El sí mismo y el comportamiento social en los diferentes contextos culturales. *Psychological Review*, 96, 506-520.

ERIKSON

Desarrollo psicosocial

*S*inopsis del capítulo

DESARROLLO PSICOSOCIAL

Avance: Sinopsis de la teoría de Erikson

El principio epigenético

Las ocho etapas psicosociales

Etapa 1: Confianza *versus* desconfianza

Etapa 2: Autonomía *versus* vergüenza y duda

Etapa 3: Iniciativa *versus* culpa

Etapa 4: Laboriosidad *versus* inferioridad

Etapa 5: Identidad *versus* confusión de identidad

Etapa 6: Intimidad *versus* aislamiento

Etapa 7: Generatividad *versus* estancamiento

Etapa 8: Integridad *versus* desesperanza

El rol de la cultura en relación con las ocho etapas

Rituales y ritualismos

Identidad racial y étnica

Género

El juego de los niños

Resolución de identidad de hombres y mujeres

Investigación sobre el desarrollo a través de las etapas psicosociales

Estatus de la identidad

Otras etapas psicosociales

Correlaciones de mediciones de las etapas

Hacia una psicología psicoanalítica social

Resumen

Biografía de Erik Erikson

Erik Homberger Erikson (como nosotros lo llamamos ahora) nació cerca de Frankfurt, Alemania, en 1902. Criado por su madre, quien era judía y de ascendencia danesa, y su padrastro, un pediatra judío a quien su madre conoció cuando buscó atención para Erikson de tres años de edad. Erikson no supo que fue concebido ilegítimamente y creyó que su padrastro era su padre biológico y que fue quien le dio su apellido, Homburger, (Hopkins, 1995). Su padre biológico, un protestante danés, había dejado a su madre antes de que él naciera. Erikson no fue aceptado por completo como judío debido a su apariencia física que fue el legado de sus padres daneses: alto, rubio y de ojos azules. Sin embargo, no fue educado para pensar de sí mismo como danés. De alguna manera, este confuso bagaje contribuyó a desarrollar su interés en la identidad, como dijo posteriormente.

Erikson estudió arte y se paseó por Europa en su juventud, tratando de convertirse en artista (Wurgaft, 1976). En un trabajo que encontró por sugerencia de un amigo, Erikson enseñó arte a los niños del medio ambiente de Freud. Su futura esposa, Joan Serson, estaba estudiando para ser psicoanalista y lo introdujo al psicoanálisis. (De una forma curiosa, en años posteriores él se convirtió en psicoanalista y ella en artista.) Erikson fue analizado por la hija de Freud, Anna, durante tres años, y fue reclutado como analista, un “analista lego” debido a que su entrenamiento no era médico. En 1933, él y su esposa dejaron Alemania, donde el antisemitismo se había vuelto cada vez más evidente. Estuvieron brevemente en Dinamarca, su hogar ancestral, y luego se mudaron a Estados Unidos. Para marcar el cambio de identidad en su propia vida, en ese momento tomó el apellido de Erikson.

Aunque no tenía un grado universitario (ni siquiera uno anterior a éste), Erikson se convirtió en analista de niños y enseñó en Harvard. Allí estuvo afiliado a la Clínica Psicológica de Harvard, bajo Henry Murray (E. H. Erikson, 1963), y fue el autor del Test de Producciones Dramáticas en el bien conocido informe de investigación de Murray (1938, pp. 552-82) *Exploraciones en la personalidad*. También estuvo afiliado, en varias etapas de su carrera, al Instituto de Relaciones Humanas de Yale, al Estudio de Orientación del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de California en Berkeley, y al Centro de Austen Riggs en Berkshires. Además de sus estudios clínicos y del desarrollo, su asociación con antropólogos le permitió observar el desarrollo entre dos culturas indígenas estadounidenses, la de los Sioux de Pine Ridge, Dakota del Sur, y la de los Yurok, una tribu de pescadores de California.

En el tiempo en que Erikson fue profesor de psicología y conferencista en psiquiatría en la Universidad de Berkeley en California, Estados Unidos, estaba pasando por una ola de interés sobre la infiltración comunista en las escuelas. Los miembros de la facultad fueron requeridos a firmar un juramento de lealtad adicional, además del juramento que ya habían hecho de respetar las constituciones nacionales y estatales. Erikson y otros se rehusaron, lo que resultó en su despido, aunque esto fue revertido en los tribunales. Puesto que Erikson, ya adulto, se había convertido en ciudadano estadounidense y conducido una investigación psicológica para el Gobierno durante la Segunda Guerra Mundial, analizando los discursos de Hitler y conduciendo otros estudios relacionados con la guerra (Hopkins, 1995), no pudo ser acusado de antiestadounidense por su posición. Al explicar su acción, Erikson (1951b) argumentó que la histeria

ERIK ERIKSON



anticomunista que había desencadenado el requerimiento de un juramento de lealtad era peligrosa para el rol universitario histórico en el que la verdad y la razón pueden buscarse libremente y donde los estudiantes aprenden el pensamiento crítico. Sin lugar a dudas su experiencia con el nacionalismo alemán bajo los nazis figuró en su posición.

Aunque se consideraba freudiano, Erikson propuso muchas innovaciones teóricas que pusieron énfasis en el yo y en los factores sociales. Con gran notabilidad, Erikson teorizó que el desarrollo del yo continúa a lo largo de la vida. En sus ochenta, él y su esposa todavía estaban activos entrevistando a un grupo de ancianos californianos para aprender más sobre esta última etapa de la vida (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986). Murió en un asilo para ancianos en Massachusetts el 12 de mayo de 1994 a la edad de 91 años.

Aunque Erikson no tuvo “ni entrenamiento médico ni un grado académico avanzado de cualquier clase excepto un certificado en educación Montessori” (Fitzpatrick, 1976, p. 298), sus contribuciones a la psicología han transformado nuestro entendimiento del desarrollo humano y de la relación entre el individuo y la sociedad. La contribución más importante de Erikson fue un modelo del desarrollo de la personalidad que se extiende a lo largo de la vida. El concepto del desarrollo del yo, aunque no exclusivamente de la contribución de Erikson (cf. Hartmann, 1958; Loevinger, 1966), se ha vuelto mucho más popular como una consecuencia de su trabajo.

Biografías ilustrativas

Erikson (1975) ha sido un teórico influyente en los campos de la psichistoria (Pois, 1990) y la psicobiografía. Describió la tarea del psicobiógrafo como la que involucra la “subjetividad disciplinada” (p. 25). Requiere de un autoconocimiento no distorsionado, el cual puede lograrse después de alcanzar el efecto del psicoanálisis. En 1958, en su libro *Young Man Luther*, despertó un renovado interés en la aplicación de la teoría psicológica a las figuras históricas y se volvió un modelo para los psichistoriadores (Coles, 1970; Hutton, 1983; Schnell, 1980). Ayudó a mover a la psichistoria más allá de la etapa en la cual documentaba el impacto de la gente importante en la historia y hacia una etapa que reconoce las influencias mutuas de las fuerzas psicológicas e históricas (Fitzpatrick, 1976). Erikson (1958b, 1975) propuso que los conflictos de la persona estudiados en la psicobiografía no eran simplemente conflictos individuales sino que representaban los conflictos de la sociedad en la cual la persona vivió. Por tanto, el estudio de los individuos puede dar luz al entendimiento histórico.

Además de Luther, Erikson escribió análisis breves de George Bernard Shaw (1968), de Hitler y Gorky (1963), y de Gandhi (1969). El análisis de Gandhi, *Gandhi's Truth: On the Origins of Militant Nonviolence*, le hizo ganar el premio Pulitzer y el Premio Nacional del Libro.

Desarrollo psicosocial

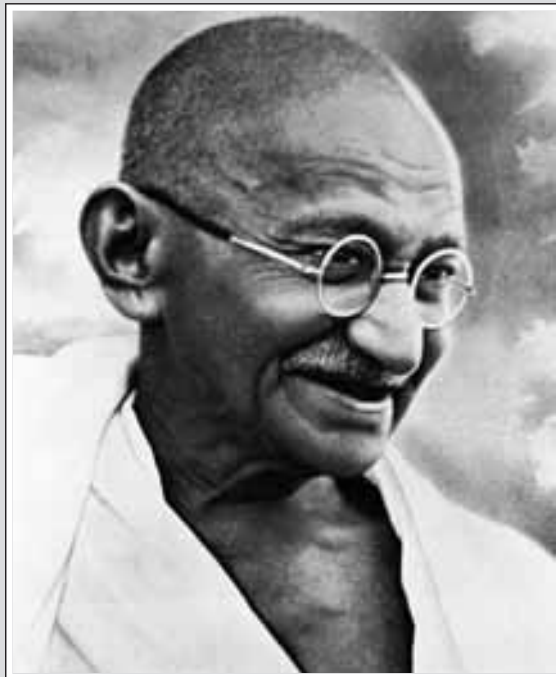
Cada persona se desarrolla dentro de una sociedad en particular, la cual, a través de sus patrones específicos culturales del cuidado del niño y de las instituciones sociales, influye profundamente en cómo la persona resuelve los conflictos. El yo está interesado no sólo en los temas biológicos (psicosexuales) sino también en los interpersonales, a lo cual Erikson llamó **psicosocial**. Su énfasis en la cultura fue la contribución fundamental de Erikson al psicoanálisis.

Mahatma Gandhi

Mohandas Gandhi (más tarde llamado Mahatma, "Gran Espíritu," en honor de su liderazgo espiritual) nació en 1869 en Porbandar, India, hijo de la cuarta esposa de un administrador del Gobierno. La familia de su padre durante varias generaciones había servido en las oficinas gubernamentales bajo el dominio inglés. De acuerdo con la costumbre de su numerosa familia hindú, Gandhi se casó a la edad de 13 años. Éste fue un matrimonio real, no sólo un compromiso. Mohandas y su esposa, Kasturba, vivieron juntos y procrearon un hijo, el que murió poco después de haber nacido. Esto ocurrió no mucho después de la muerte del padre de Gandhi, cuando Gandhi tenía 16 años. Más tarde, él y Kasturba tuvieron cuatro hijos.

Gandhi fue a Inglaterra a obtener su grado en leyes. Los miembros de su casta rehusaron aprobar este viaje. Al irse se convirtió en paria y fue socialmente condenado al ostracismo a su regreso. El consentimiento de su madre fue concedido sólo hasta después de que Gandhi hizo votos de abstinencia de la carne, vino y mujeres. Gandhi lo prometió, no revelando que ya había comido carne con un amigo. En adelante cumplió el voto hacia su madre en Inglaterra. Rehusó la carne, el jugo de carne, los huevos y la leche, aun cuando los médicos se los prescribieron. Hubo una excepción, cuando tomó leche de cabra, razonando legalmente que él sólo había prometido a su madre abstenerse de la leche de las vacas y los búfalos; pero se arrepintió de esta acción. De hecho, sus restricciones dietéticas se extendieron, hasta el punto en que la mayor parte de su dieta consistió de fruta y nueces.

Después de obtener su grado en leyes, y debido a que le fue difícil establecerse como abogado en la India, Gandhi trabajó, como abogado para una compañía india, en Sudáfrica. Fue víctima del prejuicio racial. Los indios eran rechazados por ser una amenaza económica y por sus diferentes hábitos de vida. A pesar de su educación británica, se le negó hospedarse en un hotel y hacer un viaje por tren en primera clase. En una ocasión fue golpeado simplemente por estar en el vecindario equivocado. Gandhi se embarcó en una larga carrera al servicio público y al activismo político en beneficio de los indios en Sudáfrica y, más tarde, en India. Influyó en la conclusión de la práctica del trabajo por contrato. En la India fundó un ashram (una organi-



zación de vida comunal tradicional) y admitió de manera arriesgada a una familia intocable como miembros, violando las prácticas de casta tradicionales de la India. Organizó a los trabajadores de telas indios en contra de la explotación por parte de sus patrones y organizó un movimiento civil para protestar por el impuesto británico a la sal. Fue a prisión por sus actividades políticas. A lo largo de su vida, tuvo como guía el principio de la *ahimsa*, o no-violencia, la cual buscaba no hacer ningún daño a los demás (Gandhi, 1957, p. 349; Teixeira, 1987). Ayunó como estrategia política.

Mucho de la vida de este líder de reconocimiento mundial invita al análisis psicoanalítico. Su enfoque sobre su interés en la restricción sexual y alimentaria van de la mano con dos de las áreas del enfoque libidinal llamado así por Freud. El otro, analidad, es también representado en la autobiografía de Gandhi, con su interés frecuente por las condiciones insalubres, las cuales fueron prevalentes en la India debido a la carencia de instalaciones sanitarias de interiores. Para explicar cómo su psicología personal se relaciona con las áreas pública y política, sin embargo, es necesario teorizar más allá del nivel psicosexual, como lo hace la teoría psicosocial de Erikson.

Eleanor Roosevelt

Eleanor Roosevelt nació en octubre de 1884, la niña mayor de una familia de la sociedad de Nueva York emparentada con Theodore Roosevelt (tío de Eleanor). Su niñez estuvo marcada por la muerte de toda su familia excepto un hermano. Su madre murió cuando Eleanor tenía ocho años y su padre (quien había estado lejos de la familia por varios años, en un tratamiento por alcoholismo) cuando ella tenía nueve años. Uno de sus hermanos menores murió de difteria poco después de la muerte de su padre. Después de la muerte de su madre, Eleanor creció al cuidado de su abuela.

En su adolescencia, Eleanor pasó tres años en un internado en Inglaterra. La directora, la señorita Souvestre, la inspiró a que no sólo aprendiera habilidades sociales habituales de su papel esperado en la sociedad, sino que pensara de manera inteligente acerca del mundo.

A la edad de 19 años, Eleanor Roosevelt se casó con Franklin D. Roosevelt, un primo lejano con quien compartía su apellido. Su tío, el presidente Theodore Roosevelt, asistió a la ceremonia. La pareja más tarde tuvo cuatro hijos y una hija. Un sexto niño murió en sus primeras semanas de vida. Una estrecha relación con su suegra hizo emerger sentimientos conflictivos de afecto y resentimiento. Al principio de su matrimonio, su sentido del sí mismo estaba definido principalmente por su papel como madre y esposa. Dirigió el enorme manejo de la casa, atendida por sirvientes (ya que eran ricos) y apoyó a su esposo conforme ascendía políticamente desde secretario de la marina a gobernador de Nueva York y, por último, para convertirse en el trigésimo segundo presidente de Estados Unidos (1933-1945).

El matrimonio entre estas dos fuertes personalidades fue amenazado por la infidelidad de su esposo con Lucy Mercer. Eleanor Roosevelt le pidió el divorcio. Él lo rechazó y ella pensó que por el impacto que pudiera haber tenido en su carrera política. En su autobiografía, describió esta crisis como un hito en su vida. Posteriormente, ella misma se involucró en intereses fuera de casa, escribir para revistas y hablar en la radio, y en dictar conferencias. Continuó estas actividades como primera dama e incluso después. Sin embargo, sus actividades estaban estrechamente vincu-



ladadas con las de su esposo. Eleanor se convirtió en la tabla de resonancia y en una ruta de acceso informal a la presidencia durante sus años en la Casa Blanca. Aunque no había asistido a la universidad, hablaba muchos idiomas y tenía conocimiento sobre las culturas europeas, de manera que facilitaba las relaciones personales entre el presidente y los Jefes de Estado de varias naciones europeas. Como esposa del presidente, fue una socia importante, no sólo una fuente emocional de apoyo. De hecho, su influencia política parece haber disminuido su capacidad de ser un apoyo puramente emocional. No permitía a su esposo descansar más que ella misma ni ponía el placer personal por encima del deber. Franklin Roosevelt se dice haber orado, "Oh señor, haz que se canse Eleanor" (Lash, 1972, p. 162).

Cuando su esposo murió en su despacho, unos meses antes de que terminara la Segunda Guerra Mundial, muchos esperaban que la vida pública de Eleanor Roosevelt se estancara. No fue así. Además de continuar su columna en el periódico, trabajó como delegada de las Naciones Unidas. Presidió un comité que preparó la declaración sobre los derechos humanos, negociando vigorosamente con los rusos, quienes objetaban el énfasis sobre los derechos individuales por encima de los temas económicos. Se ganó el respeto de los que habían cuestionado su designación y luego vio la adopción de la declaración de los derechos humanos por parte de las Naciones Unidas. La Asamblea General reconoció su contribución con una ovación de pie.

En contraste con el énfasis de Freud sobre la sexualidad, Erikson (1968) propuso que la motivación principal del desarrollo es social:

La personalidad... se puede decir que se desarrolla de acuerdo con los pasos determinados en la preparación del organismo humano para ser dirigido hacia, estar consciente de, e interactuar con un radio amplio de individuos significativos e instituciones (p. 93).

Muchos psicólogos consideran que los determinantes sociales son importantes. Quizás eso explique la amplia popularidad de la teoría de Erikson del desarrollo psicosocial.

AVANCE: SINOPSIS DE LA TEORÍA DE ERIKSON

La teoría de Erikson tiene implicaciones en la mayoría de las cuestiones teóricas, como se presenta en la tabla 5.1.

EL PRINCIPIO EPIGENÉTICO

Erikson (1959) basó su entendimiento del desarrollo en el **principio epigenético**: “que todo lo que crece tiene un *plan fundamental* y que de éste emergen las *partes*; cada parte tiene su *tiempo* de ascensión especial, hasta que todas las partes hayan emergido para formar un *todo*”

Tabla 5.1 Sinopsis de la teoría de Erikson

Diferencias individuales	Los individuos difieren en las fortalezas de su yo. Los hombres y las mujeres difieren en personalidad debido a sus diferencias biológicas.
Adaptación y ajuste	Un yo fuerte es la clave para la salud mental. Proviene de una buena resolución de las ocho etapas del desarrollo del yo, en las cuales las fortalezas positivas del yo predominan sobre el polo negativo (confianza sobre desconfianza, etc.).
Procesos cognoscitivos	El inconsciente es una fuerza importante en la personalidad. La experiencia es influida por los modos biológicos, los cuales son expresados en símbolos y en el juego.
Sociedad	La sociedad moldea la manera en la cual la gente se desarrolla (de allí el término desarrollo “psicosocial”). Las instituciones culturales continúan apoyando las fortalezas del yo (la religión apoya la confianza o la esperanza y así sucesivamente).
Influencias biológicas	Los factores biológicos son determinantes importantes de la personalidad. Las diferencias de sexo en la personalidad son fuertemente influidas por las diferencias en el “aparato genital”.
Desarrollo del niño	Los niños se desarrollan a través de cuatro etapas psicosociales, cada una de las cuales presenta una crisis en la que una fortaleza del yo en particular se desarrolla.
Desarrollo del adulto	Los adolescentes y los adultos se desarrollan a través de cuatro etapas psicosociales adicionales. Nuevamente, cada etapa involucra una crisis y desarrolla una fortaleza del yo en particular.

funcional" (p. 52). Este principio se aplica al desarrollo físico del feto antes del nacimiento (donde es fácil visualizar el surgimiento gradual de partes cada vez más diferenciadas) y al desarrollo psicológico de la gente a lo largo de su vida. En un todo, para que se desarrolle un yo sano, varias partes deben desarrollarse secuencialmente. Estas partes son las fortalezas del yo que identificó Erikson y se desarrollan en ocho etapas. En cada etapa existe un enfoque particular sobre un aspecto del desarrollo del yo: confianza en la infancia, autonomía al empezar a gatear y así sucesivamente.

LAS OCHO ETAPAS PSICOSOCIALES

Erikson (1959) reinterpretó las etapas psicosexuales de Freud, poniendo énfasis en los aspectos sociales de cada una. Además, extendió el concepto de etapa, dando un enfoque del desarrollo a lo largo de la vida. Las primeras cuatro etapas de Erikson corresponden a las fases oral, anal, fálica y de latencia de Freud. La fase genital de Freud incluye las cuatro últimas etapas de Erikson (véase la tabla 5.2).

Cada etapa involucra una crisis y el conflicto se centra en un tema distintivo. Una crisis puede ser pensada como el punto crucial del desarrollo (E. H. Erikson, 1964). Como, biológicamente, corazón, brazos y dientes se desarrollan con más rapidez en diferentes momentos, así es con las fortalezas del yo de esperanza, voluntad, propósito, etc. De cada crisis emerge un yo fortalecido o "virtud" que corresponde específicamente a esa etapa (E. H. Erikson, 1961). Entonces

Tabla 5.2 Etapas del desarrollo psicosocial en comparación con el desarrollo psicosexual

<i>Etapa psicosocial</i>	<i>Etapa psicosexual y modo</i>	<i>Comparación con la fase freudiana</i>	<i>Edad</i>
1. Confianza <i>vs.</i> desconfianza	Oral-respiratorio, sensorial-kinestético (modo de incorporación)	Oral	Infancia
2. Autonomía <i>vs.</i> vergüenza y duda	Anal-uretral Muscular (modo eliminativo-retentivo)	Anal	Niñez temprana
3. Iniciativa <i>vs.</i> culpa	Infantil-genital Locomotor (intrusivo, modo inclusivo)	Fálica	Edad del juego
4. Laboriosidad <i>vs.</i> inferioridad	Latencia	Latencia	Edad escolar
5. Identidad <i>vs.</i> difusión de la identidad	Pubertad	Genital	Adolescencia
6. Intimidad <i>vs.</i> aislamiento	Genitalidad	Genital	Adulthood joven
7. Generatividad <i>vs.</i> autoabsorción	Procreatividad	Genital	Adulthood
8. Integridad <i>vs.</i> desesperanza	Generalización de los modos sensuales	Genital	Edad avanzada

(Adaptado de *The Life Cycle Completed: A Review*, por Erik H. Erikson, mediante permiso de W. W. Norton & Company, Inc. Derechos reservados © 1982 por Rikan Enterprises Ltd.)

la fortaleza se vuelve parte del repertorio de habilidades del yo a lo largo de la vida del individuo. Cada fortaleza se desarrolla con relación a un polo opuesto o negativo. La fortaleza de la confianza se desarrolla con relación a la desconfianza, la fortaleza de la autonomía con relación a la vergüenza y así sucesivamente. En el desarrollo sano, existe una proporción mayor de fortaleza que de debilidad. Además, estas fortalezas se desarrollan en relaciones con gente significativa, empezando con la madre y expandiéndose más a lo largo de la vida (véase la tabla 5.3).

Aun cuando cada habilidad del yo tiene su periodo de mayor crecimiento en un periodo distinto de la vida, los desarrollos tempranos pavimentan el camino de esa fortaleza y los desarrollos posteriores pueden en alguna extensión modificar una resolución temprana (véase la figura 5.1). Por ejemplo, ser un abuelo ofrece a muchas personas ancianas una segunda oportunidad para desarrollar la fortaleza del yo (generatividad), que tuvo su enfoque principal en el desarrollo de la etapa anterior (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986).

Cada una de estas etapas debe ser considerada no simplemente desde el punto de vista del individuo sino también desde el social. La identidad del adolescente se desarrolla en relación con los ideales y valores de la generación mayor. Los otros Significativos, como miembros de la sociedad, están involucrados intrincadamente en cada etapa. El desarrollo infantil no sólo implica las necesidades del niño sino también la necesidad complementaria de la madre de alimentarlo (E. H. Erikson, 1968; Erikson, Erikson y Kivnick, 1986). La teoría de Erikson ofrece una razón para promover los programas que incrementan el contacto intergeneracional (ReVelle, 1989).

Etapas 1: Confianza *versus* desconfianza

Durante el primer año de vida, el lactante desarrolla la **confianza** básica y la **desconfianza** básica. La primera es el sentido de que los demás son confiables y que proporcionarán lo que es necesario, como también el sentido de que uno en sí mismo es de confiar (E. H. Erikson, 1968, p. 96). Se basa en la buena paternidad (tradicionalmente, Erikson puso énfasis en la buena maternidad), con una adecuada provisión de alimento, cuidado y estimulación. El lactante se acerca al mundo de un modo *incorporativo*, tomando no sólo leche y comida sino estimulación sensorial, mirando, tocando, etc. Esto inicia de manera relativamente pasiva al principio, pero su vuelve cada vez más activa en la infancia posterior. Esta etapa es de mutualidad, no simplemente receptiva; el lactante busca el cuidado de la madre y busca explorar el ambiente de manera táctil, visual, etcétera.

En la medida en que el lactante no encuentre el mundo con respuestas a sus necesidades en esta etapa, la desconfianza básica se desarrolla. Alguna desconfianza es inevitable puesto que la crianza de los padres no es tan confiable como la conexión umbilical. El mundo que el individuo enfrentará después de su infancia no será siempre confiable y la capacidad de la desconfianza será requerida para una adaptación realista. En una resolución sana de la crisis entre la confianza básica y la desconfianza básica, la confianza debe predominar, proporcionando la fortaleza para un desarrollo continuo del yo en las etapas posteriores. En la vida adulta, la habilidad para confiar en los demás, aun cuando pudieran traicionar la confianza, es una cualidad importante que contribuye al ajuste y a la felicidad (Jones, Couch y Scott, 1997).

Etapas 2: Autonomía *versus* vergüenza y duda

Durante el segundo año de vida, el niño desarrolla un sentido de **autonomía**. Este periodo incluye el entrenamiento para ir al baño, en el cual Freud puso énfasis, pero también aspectos más amplios del control de la musculatura en general (volverse capaz de caminar bien) y controlar las relaciones interpersonales. El niño experimenta con el mundo a través de los modos de *agarrarse* y *dejar*. Él o ella requieren del apoyo de los adultos para desarrollar, gradualmente, un sentido de autonomía. Si la vulnerabilidad del niño no es apoyada, se desarrollan un senti-

Tabla 5.3 Fortalezas desarrolladas en cada etapa del desarrollo psicosocial y su contexto social

<i>Etapas psicosociales</i>	<i>Fortaleza</i>	<i>Gente significativa</i>	<i>Elementos relacionados en la sociedad</i>
1. Confianza <i>vs.</i> desconfianza	Esperanza	Persona maternal	Orden cósmico (por ej., religión)
2. Autonomía <i>vs.</i> vergüenza y duda	Voluntad	Personas parentales	Ley y orden
3. Iniciativa <i>vs.</i> culpa	Propósito	Familia básica	Prototipos ideales (por ej., hombre, mujer, estatus socioeconómico)
4. Laboriosidad <i>vs.</i> inferioridad	Competencia	Vecindario, escuela	Orden tecnológico
5. Identidad <i>vs.</i> difusión de la identidad	Fidelidad	Compañeros y grupos externos	Visión mundial ideológica
6. Intimidad <i>vs.</i> aislamiento	Amor	Modelos de liderazgo	
		Compañeros en la amistad, sexo, competencia, cooperación	Patrones de cooperación y competencia
7. Generatividad <i>vs.</i> autoabsorción	Cuidado	División del trabajo y sostenimiento compartido del hogar	Corrientes de educación y tradición
8. Integridad <i>vs.</i> desesperanza	Sabiduría	“Humanidad” y “mi clase”	Sabiduría

(Adaptado de *The Life Cycle Completed: A Review*, por Erik H. Erikson, mediante permiso de W. W. Norton & Company, Inc. Derechos reservados © 1982 por Rikan Enterprises Ltd.)

Figura 5.1 Gráfica epigenética

Ancianidad	VIII								INTEGRIDAD vs. DESESPERANZA
Adultez	VII							GENERATIVIDAD vs. ESTANCAMIENTO	
Adultez joven	VI						INTIMIDAD vs. AISLAMIENTO		
Adolescencia	V	Perspectiva temporal vs. confusión del tiempo	Autocertidumbre vs. autoconciencia	Experimentación del rol vs. fijación del rol	Aprendiz vs. parálisis del trabajo	IDENTIDAD vs. CONFUSIÓN DE IDENTIDAD	Polarizacion sexual vs. confusión bisexual	Líder y seguidores vs. confusión de autoridad	Compromiso ideológico vs. confusión de valores
Edad escolar	IV				LABORIOSIDAD vs. INFERIORIDAD	Identificación de la tarea vs. sentido de futilidad			
Edad de juego	III			INICIATIVA vs. CULPA		Anticipación de los roles vs. inhibición del rol			
Niñez temprana	II		AUTONOMÍA vs. VERGÜENZA Y DUDA			La voluntad de ser uno mismo vs. autoduda			
Infancia	I	CONFIANZA vs. DESCONFIANZA				Reconocimiento mutuo vs. aislamiento autista			
		1	2	3	4	5	6	7	8

Adaptado de *Identity, Youth and Crisis* por Erik H. Erikson, con permiso de W. W. Norton & Company, Inc. Derechos reservados © 1968 por W. W. Norton and Company, Inc.

do de **vergüenza** (de exposición prematura) y un sentido de duda. Como en la primera etapa, un alto grado del polo positivo (autonomía) debería prevalecer, pero algún grado de vergüenza y duda son necesarias para la salud y para el bien de la sociedad.

Etapas 3: Iniciativa *versus* culpa

Los niños de cuatro y cinco años enfrentan una tercera crisis psicosocial: **iniciativa *versus* culpa**. El niño puede tomar opciones acerca de qué clase de persona ser, en parte sobre la base de las identificaciones con sus padres. Erikson estuvo de acuerdo con Freud en que el niño a esta edad está interesado en la sexualidad y en las diferencias de sexo y está desarrollando una conciencia (superyó). El niño joven actúa de un modo intrusivo, entrometiéndose física y verbalmente en el espacio de los demás. El niño se acerca a lo desconocido con curiosidad. Para el niño, esta intrusión es congruente con la percatación temprana de la sexualidad, descrita en la fase fálica de Freud. Para la niña, la conciencia de la diferencia de su aparato sexual es significativa en esta etapa, de acuerdo con Erikson, quien sostuvo que los niños reflejan estas diferencias en la sexualidad en su juego (descrito en una sección posterior). Si la etapa es resuelta positivamente, el niño desarrollará más iniciativa que culpa.

Etapas 4: Laboriosidad *versus* inferioridad

El resto de la niñez, hasta la pubertad, está dedicado a la tarea de escuela-edad de la etapa 4: el desarrollo de un sentido de **laboriosidad**. El polo negativo es **inferioridad**. El niño en esta etapa “aprende a ganar el reconocimiento al *producir cosas*” (E. H. Erikson, 1959, p. 86). Un niño que trabaja todas las tareas hasta su término logra la satisfacción y desarrolla la perseverancia. La calidad del producto importa. Si el niño no puede producir un producto aceptable o fracasa en obtener el reconocimiento de ello, entonces prevalecerá un sentimiento de inferioridad. Los maestros son especialmente importantes en esta etapa puesto que mucho del desarrollo ocurre en la escuela.

Etapas 5: Identidad *versus* confusión de identidad

El concepto mejor conocido de Erikson es la crisis de identidad, la etapa de desarrollo de la adolescencia. En ese momento de la transición hacia los roles del adulto, el adolescente lucha por lograr un sentido de **identidad**. Erikson (1968) definió el sentido de identidad del yo como “la captación del hecho de que existe una mismidad y continuidad en los métodos sintetizadores del yo, el *estilo de la individualidad de uno*, y éste es el estilo que coincide con la mismidad y la continuidad del *significado de uno para los otros significativos* en la comunidad inmediata” (p. 50). La tarea es encontrar una respuesta a la pregunta “¿Quién soy yo?” que es mutuamente agradable para el individuo y los demás. Las identificaciones tempranas con los padres y otros modelos de roles tienen su influencia, pero el adolescente debe desarrollar una identidad personal que vaya más allá de estas identificaciones. Una ocupación es con frecuencia un centro importante de la identidad y la exploración de las diferentes posibilidades de carrera es parte del proceso de lograr una identidad.

La **confusión de identidad** ocurre si una identidad coherente no puede ser lograda. Ninguna identidad prevalece como el núcleo. Otra resolución no deseable de la crisis de identidad es el desarrollo de una **identidad negativa**, esto es, una identidad basada en los roles no deseables en la sociedad, tales como la identidad como delincuente juvenil. Cuando los jóvenes delincuentes son encarcelados con los criminales, esto puede alentar el desarrollo de tal identidad negativa (E. H. Erikson, 1962/1988). La cultura proporciona imágenes claras de tales identidades negativas, haciéndolas más atractivas a aquellos que encuentran que una identidad valorada positivamente parece inalcanzable (E. H. Erikson, 1968).

La sociedad puede asistir a la resolución de esta etapa al proporcionar una **moratoria**, un periodo en el que el adolescente es libre de explorar diversos roles adultos sin tener las obligaciones que vendrán con la adultez real. Tener la oportunidad de estudiar varios campos, aun cambiar de carrera, en la universidad antes de establecer un compromiso de carrera proporciona una moratoria. Erikson destacó la importancia de la exploración, temiendo también que un compromiso temprano hacia una identidad en particular sea riesgo de una elección pobre. Además, no proporcionaría una oportunidad para desarrollar la fortaleza del yo de esta etapa: *fidelidad*, la cual definió como “la habilidad para mantener lealtades libremente a pesar de las contradicciones inevitables de los sistemas de valor” (E. H. Erikson, 1964, p. 125). Antes de la resolución de la identidad, las preguntas y los experimentos del adolescente; después, el adulto “ha hecho sus compromisos y está luchando por honrarlos” (Newman y Newman, 1988, p. 551).

Etapas 6: Intimidad *versus* aislamiento

La primera de las tres etapas de la adultez es la crisis de **intimidad *versus* aislamiento**. La intimidad psicológica con otra persona no puede ocurrir, de acuerdo con Erikson, hasta que se establezca la identidad del individuo. La intimidad involucra una capacidad de fusión psicológica con otra persona, ya sea un amigo o amante, asegurando que la identidad individual no será destruida por la unión. La intimidad es selectiva. Erikson (1959) se refirió al *distancia-*

miento como la contraparte de la intimidad, definiéndola como “la prontitud para repudiar, aislar, y, si es necesario, destruir aquellas fuerzas y gente cuya esencia parece peligrosa para la de uno mismo” (pp. 95-96). El adulto que no resuelve satisfactoriamente esta crisis permanece autoabsorbido y aislado.

La intimidad se incrementa durante los primeros años adultos (Reis, Lin, Bennett y Nezlek, 1993). Para muchos jóvenes adultos, esta crisis se experimenta a través del rol social del matrimonio, aunque el matrimonio no es una garantía de que la crisis será resuelta de manera exitosa. Aún más, la intimidad psicológica no es lo mismo que la intimidad sexual, y una esposa no es el único otro significativo que pueda representar un rol para resolver esta etapa

Etapas 7: Generatividad *versus* estancamiento

La séptima tarea es desarrollar la fortaleza del yo de la **generatividad**, “el interés en establecer y guiar a la siguiente generación” (E. H. Erikson, 1959, p. 97). Una descripción de un alto nivel de generatividad ha sido ofrecida por los investigadores actuales: “los individuos *generativos* están involucrados sobremanera en su trabajo y en el crecimiento de la gente joven y están interesados con temas sociales más amplios. Son tolerantes de las diferentes ideas y tradiciones y son capaces de luchar por un equilibrio entre el cuidado y la consideración del sí mismo y de los demás” (Bradley y Marcia, 1998, p. 42). La generatividad es con frecuencia, pero no necesariamente, expresada a través del rol de padres. Ser un maestro o mentor puede ser un sustituto. El fracaso en desarrollar óptimamente esta etapa deja a la persona con un sentido de **estancamiento**, no siendo capaz de estar completamente involucrada en el cuidado de los demás de una manera que nutra.

Etapas 8: Integridad *versus* desesperanza

La tarea de la ancianidad es resolver la crisis de integridad *versus* desesperanza. El sentido de **integridad** significa ser capaz de mirar atrás sobre la vida de uno y decidir que ha sido significativa como se ha vivido, sin desear que las cosas hubieran sido diferentes. Los periodos de vida cuando las transiciones importantes y opciones fueron tomadas son prominentes en la reminiscencia. Entre los psicólogos famosos, de acuerdo con los investigadores que analizaron sus autobiografías, la retrospectiva se enfoca en la universidad y en los años de graduación, los cuales lanzaron sus vidas profesionales (Mackavey, Malley y Stewart, 1991). En ausencia de un sentido de integridad, la **desesperanza** ocurre en su lugar, como también la negación de aceptar la muerte.

El rol de la cultura en relación con las ocho etapas

Las etapas por sí mismas, dijo Erikson, son universales, pero cada una de las culturas organiza la experiencia de sus miembros. La manera como la gente resuelve cada etapa internaliza las características particulares de la cultura. La cultura no solamente proporciona un marco en el cual las crisis psicosociales se enfrentan y se dominan; también proporciona un apoyo continuo para las fortalezas del yo cuando son amenazadas más tarde en la vida. Cada etapa tiene su propia institución cultural para apoyar su desarrollo. Erikson (1963) listó estas relaciones y observó que

así como existe una afinidad básica al problema de la confianza básica con la institución de la religión, el problema de la autonomía se refleja en la organización política básica y legal y de la iniciativa en el orden económico. De manera similar, la laboriosidad se encuentra relacionada con la tecnología; la identidad con la estratificación social; la intimidad con los patrones de la relación; la generatividad con la educación, el arte y la ciencia; y la integridad, finalmente, con la filosofía (pp. 278-279).

La influencia tiene dos direcciones. El individuo es apoyado por las instituciones sociales. Además, “cada generación puede y debe revitalizar cada institución, incluso conforme crece dentro de ella” (p. 279).

LA PRIMERA ETAPA: RELIGIÓN

Los desarrollos positivos en la primera etapa psicosocial dejan a uno con la capacidad para la **esperanza**. Erikson (1959) observó que la “religión a través de los siglos ha servido para restaurar un sentido de confianza a intervalos regulares en la forma de fe mientras da una forma tangible a un sentido de maldad el cual promete prohibir” (p. 65). De esta manera, apoya los desarrollos del yo de la primera etapa del desarrollo psicosocial: la confianza básica y la desconfianza básica. Otros apoyos culturales para estas fortalezas del yo pueden ser sustituidos por la religión. Erikson listó “la camaradería, el trabajo productivo, la acción social, la búsqueda científica y la creación artística” como las fuentes de fe para algunas personas (p. 64).

LA SEGUNDA ETAPA: LEY

Los desarrollos positivos en la segunda etapa psicosocial dejan a uno con la capacidad de la **voluntad**, o el poder de la voluntad, el cual se desarrolla a partir de la batalla del niño entre la autonomía y la vergüenza. El apoyo institucional de la voluntad se encuentra en la ley, la cual legitima y proporciona las fronteras para acotar la autonomía del individuo. La ley proporciona también los castigos. En el pasado, el castigo a veces consistió en la vergüenza pública. Aquellos a quienes se descubría comportándose mal podían ser empicotados, manos y cabeza inmovilizados en un marco de madera, expuestos al escarnio público. En la actualidad, la cárcel y/o una multa son los castigos esperados. Algunos han sugerido que se les permita a los jueces ordenar la vergüenza pública como un castigo moderno, pero la idea es controversial (Massaro, 1997).

LA TERCERA ETAPA: PROTOTIPOS IDEALES

La tercera etapa del desarrollo psicosocial deja al niño con la virtud básica del **propósito**. El elemento correspondiente del orden social para esta etapa consiste en los *prototipos ideales* de la sociedad. Erikson dijo que las culturas primitivas proporcionaban un pequeño número de prototipos constantes, cercanos a la economía de la tribu —por ejemplo, el cazador de búfalos de los Sioux. Éstos proporcionan modelos directos para los niños a fin de que canalicen su iniciativa en el juego (por ejemplo, jugar a la caza del búfalo con arco y flecha) y a los adultos a canalizar y apoyar su iniciativa en las versiones serias de estos roles. En contraste, en las culturas civilizadas, los prototipos son numerosos, fragmentados y cambiantes. ¿Qué roles deberán jugar los niños para que continúen siendo significativos en su adultez?

Los estadounidenses valoran el estatus socioeconómico y responden con culpa cuando es amenazado, como la tercera etapa del desarrollo pronosticaría (cf. E. H. Erikson, 1959, p. 28). Tal estatus socioeconómico es abstracto y fragmentado, sin embargo, cuando se compara con toda la persona del prototipo de cazador de búfalos. Otro prototipo ideal que Erikson discutió es el prototipo militar (p. 27), el cual canaliza los ideales agresivos importantes en esta etapa (1968, p. 122). Los roles sexuales, centrales para la teoría psicoanalítica de esta edad, proporcionan los prototipos ideales para apoyar la fortaleza del yo de la iniciativa.

LA CUARTA ETAPA: ELEMENTOS TECNOLÓGICOS

El sentido de **competencia** que se desarrolla en la cuarta etapa es apoyado por los elementos tecnológicos de la cultura, particularmente la manera en que el trabajo es dividido entre la gente. Las oportunidades injustamente limitadas por la discriminación son particularmente dañinas

para el desarrollo de esta etapa, así como el sobreénfasis en el trabajo como una base de la identidad (cf. E. H. Erikson, 1968, pp. 122-128).

LA QUINTA ETAPA: PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS

La virtud de la **fidelidad**, la cual surge de la quinta etapa psicosocial, permite al individuo ser fiel a una ideología. Por tanto, las perspectivas ideológicas de la sociedad apoyan, a veces incluso promueven, la fortaleza de este yo. La causa puede ser política, social u ocupacional, o de otra forma. Erikson (1968) enumeró una relación compleja entre las etapas del desarrollo y el cambio cultural:

Es a través de su ideología como los sistemas sociales participan en el carácter de la siguiente generación y tratan de absorber dentro de su alma el poder rejuvenecedor de la juventud. La adolescencia es, por tanto, un regenerador vital en el proceso de la evolución social, ya que la juventud puede ofrecer sus beneficios y energías tanto para la conservación de aquello que continúa sintiéndose verdadero como para la corrección revolucionaria de aquello que ha perdido su significado regenerador (p. 134).

Esta etapa permite reevaluar el papel de la tecnología y encontrar sus límites apropiados (cf. Côté y Levine, 1988c; E. H. Erikson, 1968, p. 259). Otro potencial es la creación de una identidad más inclusiva que pueda encerrar tanto la identidad racial como la identidad estadounidense de los negros estadounidenses (E. H. Erikson, 1968, p. 314). Debido a que el individuo y la sociedad se encuentran interrelacionados, la identidad no puede ser resuelta completamente en el ámbito individual. Sin embargo, los desarrollos de la identidad personal de la gente especialmente desarrollada, tales como Gandhi, pueden ayudar a señalar el camino hacia el cual debe dirigirse la sociedad.

LA SEXTA ETAPA: PATRONES DE COOPERACIÓN Y COMPETENCIA

La resolución exitosa de la sexta etapa produce la fortaleza del yo que Erikson llamó capacidad de **amar**. Esta fortaleza es apoyada y canalizada a través de lo que Erikson (1982) denominó “patrones de cooperación y competencia” (p. 33). Para muchos, el matrimonio sirve para este rol, aunque las culturas pueden proporcionar otras formas, además de la familia nuclear, para moldear el sentido de la comunidad. Puede también ser desarrollado en las relaciones homosexuales (Sohier, 1985-1986) y en las relaciones no sexuales.

LA SÉPTIMA ETAPA: CORRIENTES DE EDUCACIÓN Y TRADICIÓN

La fortaleza del **cuidado** se desarrolla en la séptima etapa del desarrollo. En esta etapa se representa el nutriente de la generación anterior hacia la generación siguiente, por ejemplo, como padres, maestros y mentores. El involucramiento social es claramente evidente en tales formas institucionalizadas como los sistemas escolares. Erikson sugirió que el impulso procreativo psicosexual (que sintió que no había sido puesto suficientemente de relieve por Freud) puede ser canalizado hacia las carreras como la enseñanza si, por elección o por otras razones, un individuo no se convierte en padre.

LA OCTAVA ETAPA: SABIDURÍA

Dados los cambios demográficos, la cultura se está interesando más por los miembros más viejos. ¿Qué les ofrece la sociedad para que continúen su desarrollo psicológico, y qué es lo que ellos le ofrecen a ésta? La fuerza del yo desarrollado durante la ancianidad es la **sabiduría**, descrita por Erikson como “un interés informado y desapegado con la vida misma en vista de la muerte misma” (1982, p. 61). El individuo, idealmente, se conecta con la “sabiduría de las edades”, con lo cual busca entender el significado de la vida individual y colectiva. Este interés se

expresa en las áreas de la religión y/o de la filosofía. Los ancianos californianos entrevistados por Erikson, su esposa y un joven colaborador, por lo regular expresaron este desarrollo diciendo, en esencia, “no hay arrepentimientos por cosas que hayan pasado o haya hecho” (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986, p. 70).

Estas relaciones, las cuales Erikson propuso entre el desarrollo individual del yo y los apoyos culturales (religión, ley, etc.), han sido negadas en la investigación empírica. Su sugerencia de que la personalidad y la cultura están entrelazadas es ampliamente aplaudida, pero debe ser explorada también con mayor detalle en la investigación. La investigación intercultural es un enfoque lógico. Cualquier teoría que trate de discutir los factores culturales corre el riesgo del prejuicio debido a las experiencias y valores del teórico, y la lista de Erikson sobre las fortalezas del yo han sido criticadas como reflejo de la ideología occidental de la clase media (Henry, 1967).

Las diferentes sociedades practican diferentes **rituales**, cada uno apoyando las fortalezas del yo de sus miembros de una manera única. La oración y la penitencia, por ejemplo, en el ritual de la Danza del Sol de los Sioux de Dakota, apoyan “el paraíso de la oralidad”, la confianza de la primera etapa (E. H. Erikson, 1963, p. 147). Los rituales culturales tienden a ensanchar las fortalezas del yo lo necesario para las necesidades específicas de la cultura. Por ejemplo, los Yurok, que dependen de la pesca abundante de salmón durante el breve periodo del año cuando el pez puede ser atrapado en el río con las redes, practican rituales para desarrollar los rasgos de carácter oral, incluyendo estrictos rituales de comer. Esto los prepara para la captura imprevista de cada salmón. Tales rituales culturales son adaptativos.

Los individuos también pueden desarrollar sus propios rituales para mantener ciertas fortalezas del yo (por ejemplo, lavarse las manos obsesivamente). A tales rituales, cuando se estancan defendiendo al yo en lugar de fortalecerlo, Erikson (1977) los llamó **ritualismos**.

IDENTIDAD RACIAL Y ÉTNICA

Erikson recalcó que la identidad primero se hizo visible para él en su práctica psiquiátrica cuando emigró a Estados Unidos. La gente allí, proveniente de diversos sitios (especialmente en los grandes centros urbanos), debe definirse a sí misma nuevamente, como lo hizo el mismo Erikson cuando cambió su apellido. Incluso entre aquellos que no han emigrado, minorías raciales y étnicas tienen el distintivo de integrarse en la formación de su identidad. Erikson (1968, pp. 295-320), al escribir en la década de 1961 a 1970, observó que los estadounidenses de color tuvieron dificultades particulares con la identidad debido a la falta de respuesta de la sociedad hacia ellos.

Los estudios interculturales reportan diferencias entre los grupos nacional y étnicos en algunas etapas psicosociales (McClain, 1975; Ochse y Plug, 1986). Por ejemplo, una muestra diversa de adultos de color en Sudáfrica calificó bajo en identidad, en comparación con los blancos (Ochse y Plug, 1986). Los mexicano-estadounidenses se reporta que con más frecuencia tienen una identidad de excluidos que los angloestadounidenses en cuanto a la identidad ideológica, pero no a la interpersonal (Abraham, 1986). La teoría de Erikson atribuye tales diferencias a los factores culturales como racismo, y el cambio histórico influye en la identidad de cada generación. A pesar de tales diferencias, es probable que los procesos que influyen en el desarrollo de la identidad de varios grupos sean similares (Lamke y Peyton, 1988), como lo son para otros resultados del desarrollo (Rowe, Vazsonyi y Flannery, 1994).

Desde la introducción de Erikson de la identidad como una idea seminal, otros han expandido el concepto para entender mejor las identidades raciales y étnicas. Una persona puede desarrollar una fuerte identificación con su grupo étnico, racial o cultural: una *identidad étnica* o *identidad de género*. Esta identificación puede proporcionar la base de la fortaleza y mejora la estima. También, sin embargo, puede tener consecuencias adversas en la autoestima, puesto que el grupo puede ser evaluado ya sea positiva o negativamente (cf. Deaux, 1993). El impacto del

estatus de minoría es positivo cuando la identidad étnica involucra un fuerte sentido de calidad de pertenecer al grupo étnico y cuando el grupo es valorado positivamente por la cultura mayoritaria (Phinney, 1990, 1991), o cuando el grupo ha desarrollado un sentido de su propio valor positivo. Esto ocurre cuando el lenguaje, las tradiciones y los valores que son característicos del grupo son respetados. En la actualidad, las dificultades que los adolescentes que son minoría tienen al resolver los temas de identidad son a veces dirigidas a través de programas especiales que mejoran la identidad de la minoría (Spencer y Markstrom-Adams, 1990).

La historia reciente ha registrado los cambios en la imagen pública de las minorías raciales de Estados Unidos, incluida la adopción de *afroamericano* en lugar de *negro* como designación preferida a fin de poner énfasis en la cultura en lugar de en la raza (Philogene, 1994; T. W. Smith, 1992). Especialmente en las sociedades plurales, muchos individuos pueden reclamar conexiones legítimas con más de un grupo cultural. Muchos estadounidenses nativos (“indios”) tienen ancestros indios de diferentes tribus y también otras líneas ancestrales, incluida la afroamericana (Mihsuah, 1998). La ascendencia mezclada puede ocasionar conflicto, particularmente si una de estas identificaciones es devaluada. En la búsqueda de una identidad personal que sea valorada de manera positiva, los adolescentes con una herencia mezclada pueden devaluar una raíz ancestral y en el proceso devaluar parte de ellos mismos. Ya que la resolución de la identidad ocurre en el diálogo entre el individuo y la sociedad, tales conflictos y supresiones ocurren más fácilmente cuando la sociedad devalúa a los grupos minoritarios. Otros problemas surgen cuando la sociedad agrupa a gente que, para sus miembros, es vista como distinta: chicano, mexicano y cubano como hispanos, por ejemplo. Para aquellos que pueden resolver los conflictos de valor que ocurren cuando pertenecen a dos culturas diferentes, pueden existir ventajas psicológicas comparadas con aquellos de una sola corriente, experiencia monocultural; por ejemplo, pueden perseguir oportunidades de logro en la corriente principal de la cultura mientras encuentran apoyo de la familia extendida y del sentido de comunidad que caracteriza a varias minorías étnicas (LaFromboise, Coleman y Gerton, 1993).

El proceso de resolver la identidad de los grupos minoritarios involucra consideraciones adicionales a las de la juventud de la corriente principal, ya que la identidad colectiva del grupo debe establecerse e integrarse con la identidad personal. Las descripciones de las etapas de este proceso han sido teorizadas. De acuerdo con Cross (1991), la primera etapa es *pre-encuentro*; la juventud negra piensa muy poco acerca de los temas raciales o puede incluso juzgar el estatus de minoría como un obstáculo, asumiendo la devaluación que la raza blanca hace de los negros. En la segunda etapa, *encuentro*, la persona se confronta con su color y empieza a desarrollar una identidad negra. Esta etapa pudiera ser precipitada por la experiencia personal de la discriminación, o por eventos históricos tales como la muerte de un líder negro. La tercera etapa, *inmersión-emersión*, es el momento de un involucramiento considerable en la cultura negra: vestido, habla, vacaciones, etc. En la etapa final, *internalización*, la persona se vuelve confiada en sí misma y segura acerca de su identidad negra.

En cierta medida, otros grupos étnicos pueden pasar a través de etapas similares, aunque enfrentando una mayor dificultad si no existe un grupo cultural capaz de proporcionar tradiciones de apoyo para la identificación, como es el caso de muchos grupos indios estadounidenses (Mihsuah, 1998). Sin embargo, no deberíamos tomar por seguro que las ideas teóricas acerca de la identidad pueden ser transpuestas interculturalmente. Muchos psicólogos de la personalidad y de otros campos han explorado las diferencias entre el *individualismo* y el *colectivismo* intercultural. (Este concepto se discute más ampliamente en el capítulo 6.) La identidad es inherentemente un tema individualista. Eso implica que la tarea de formar una identidad que es considerada sana, evaluada de acuerdo con la teoría occidental individualista de Erikson, sería particularmente problemática para los adolescentes con afiliaciones culturales mezcladas, un individualista (tal como el estadounidense blanco) y otro colectivista (tal como el latinoamericano o asiático). Para los individuos, la tarea del desarrollo es integrar las identidades sociales relevantes o categorías, como también más rasgos individuales e intereses, dentro de una identidad individual unificada (Deaux, 1993).

Erikson consideró que el aferramiento de cada generación a su identidad era una fuerza que cambia al mundo, como también al individuo. Podemos esperar, entonces, que entre estos adolescentes con fidelidades mezcladas estén algunos de los que ayudarán a la psicología y a la sociedad a volverse más inclusivas de las perspectivas de todos (Sampson, 1993). Esta meta inclusiva se encuentra en el espíritu de los valores expresados por Erikson. Un enunciado claro de sus juicios éticos se da en su discusión sobre la **pseudoespeciación** (E. H. Erikson, 1968, 1985). Este término se refiere al sentido exagerado que muchos grupos tienen, especialmente los grupos nacionales y étnicos, de que son diferentes de los demás, como si fueran especies separadas. En los tiempos de las culturas primitivas, cuando el contacto intergrupal era menor al de la actualidad, ésta no era una creencia tan peligrosa. En la era nuclear, empero, Erikson advirtió que tales creencias incrementan las tensiones y la amenaza de una guerra nuclear. Como solución, sugirió el desarrollo de un sentido más amplio e inclusivo de la identidad que tendría en cuenta a toda la especie humana con sus diversos miembros, superando las tendencias hacia la pseudoespeciación.

GÉNERO

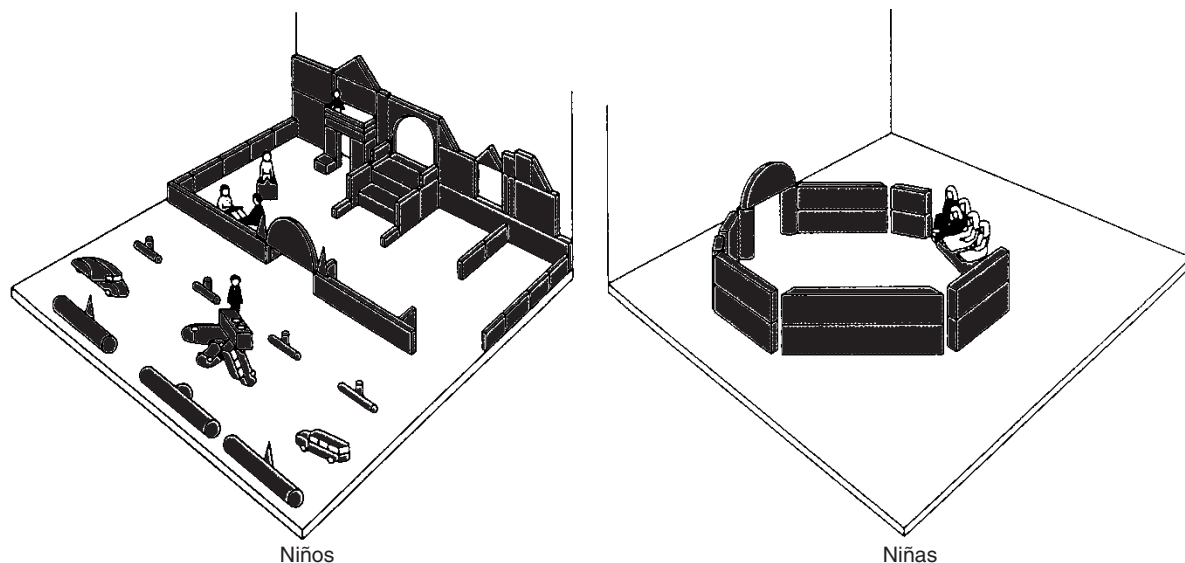
Erikson, como los otros teóricos que hemos considerado hasta ahora, ha sido criticado por no entender adecuadamente a la mujer (por ejemplo, Gergen, 1990). A pesar de su atención al contexto social del desarrollo, Erikson estuvo de acuerdo con la proposición psicoanalítica de que las diferencias de la personalidad entre hombres y mujeres son determinadas fundamentalmente por la biología. Sensible como fue a la importancia de la cultura, subestimó su rol en la creación (y potencialmente en la modificación) de las diferencias entre los hombres y las mujeres. Consideremos a los niños en el juego y a los adolescentes en la resolución de problemas de identidad.

El juego de los niños

La descripción de Erikson sobre el juego de los niños ilustra su orientación biológica. Erikson (1951a, 1968, 1975) observó a 300 niños y niñas de entre 10 y 12 años, durante un periodo de dos años. Proporcionó una variedad de juguetes, incluidos figuras humanas y bloques, y pidió a cada niño que construyera una escena emocionante, como la de una película. Las niñas construyeron escenas tranquilas de interiores con portales detallados. Los niños construyeron altas torres y representaron más movimiento y actividad, lo que a veces llevaba al colapso de las estructuras. Erikson (1965) interpretó estas diferencias como proyecciones de los aparatos genitales de los niños. Los interiores simbolizaban la matriz, y las torres el pene. La femineidad, desde la niñez, pone énfasis en el “espacio interior”, dejando el “espacio exterior del mundo” a los hombres, para bien o para mal (véase la figura 5.2).

Aunque sea exagerada la metáfora del “espacio interior”, la investigación sobre el sentido del sí mismo en la adolescencia encuentra que las mujeres califican más alto en el sí mismo privado que los hombres (Blasi y Milton, 1991). Las mujeres adolescentes también emplean más las defensas psicoanalíticas del yo categorizadas como “internalización” (vuelta contra sí mismo), mientras que los hombres emplean más las defensas de “externalización” (proyección y “agresión hacia afuera”) (Levit, 1991).

Paula Caplan (1979) analizó nuevamente la información de Erikson y concluyó que no apoya sus amplias afirmaciones de las diferencias de sexo. Los postulados que fueron estadísticamente significativos dieron cuenta de menos de 2% de la varianza y, en cualquier evento, los niños construyeron de 3 a 4 veces más estructuras interiores que torres. Aún más, los sujetos de Erikson tenían edades entre los 11 y los 13 años y no obstante generalizó sus interpretaciones a

Figura 5.2 Configuraciones de juego que Erikson describió para niños y niñas

(Reproducido de *Childhood and Society*, segunda edición, por Erik H. Erikson, mediante permiso de W. W. Norton & Company, Inc., y Faber and Faber Ltd. Derechos reservados © 1950, © 1963 por W. W. Norton & Company, Inc. Derechos reservados renovados 1978, 1991 por Erik H. Erikson.)

todas las edades. Supuso, por ejemplo, que estas diferencias también existían en los años preescolares.

A continuación Paula Caplan sugirió que la socialización del rol sexual podría explicar las diferencias restantes. Con base en los juguetes para el tipo de sexo que han sido dados a los niños a lo largo de los años, razonó que los niños se sentían más a gusto con los bloques y las niñas con los muebles y las figuras de personas. Los bloques son más útiles para hacer torres y el mobiliario y las figuras alientan la construcción de un cuarto que los incluya. Cuando los niños y las niñas empleaban los mismos juguetes, las niñas construían torres y otras estructuras igualmente altas a las de los niños, y ambos sexos construían torres o estructuras de interiores. Otros también han informado que los materiales de juego específicos son significativos (Budd, Clance y Simerly, 1985). Parece que los hallazgos de Erikson son menos sólidos de lo que afirma, lo cual crea dudas sobre su interpretación anatómica.

Resolución de identidad de hombres y mujeres

Erikson (1985) aseveró consistentemente que los hombres y las mujeres son, y deberían permanecer, distintos. Incluso en su visión futurística de una comunidad mundial no dividida por identidades de grupo en conflicto, describió la contribución del hombre al cambio de la tecnología de aplicaciones destructivas a constructivas, y el rol de la mujer para desarrollar “el potencial poderoso de una maternidad protectora”. Aun cuando incluyó a ambos sexos dentro de los roles de tecnología y paternidad, su mensaje claramente diferenciaba los sexos dentro de los roles tradicionales.

Erikson, como Freud, aceptó una base anatómica de las diferencias de sexo en la personalidad. Esta interpretación biológica contrasta con el énfasis más social de los teóricos feministas y del rol social (por ejemplo, Eagly, 1987; Eagly y Wood, 1991; Gilligan, 1982), quienes dicen

que los sexos son diferentes debido a sus experiencias diferentes en un mundo que tiene expectativas basadas en el género. Los críticos dicen que Erikson no fue lo suficientemente lejos para reemplazar el determinismo biológico freudiano con un reconocimiento del impacto de la cultura en los roles sexuales (Lerman, 1986a, 1986b). Quizá la metáfora biológica del principio epigenético en sí mismo impide que la teoría de Erikson sea completamente cultural.

¿Cuál es la evidencia? Aunque muchos han argumentado que existen diferencias sexuales importantes en el desarrollo de la identidad, la evidencia favorece la similitud en su lugar. Del lado de la “diferencia”, muchos investigadores sugieren que las mujeres resuelven los temas de identidad de manera diferente a la de los hombres, poniendo énfasis más en los temas interpersonales, en contraste al énfasis de los hombres en los temas ocupacionales e ideológicos (Josselson, 1973, 1987; Levitz-Jones y Orlofsky, 1985). Proponen que la secuencia del desarrollo de la identidad a la intimidad puede describir el desarrollo de los hombres, pero no el de las mujeres (Lobel y Winch, 1988; Ochse y Plug, 1986). De acuerdo con este argumento, las mujeres posponen la resolución de la identidad hasta que los temas de intimidad hayan sido completamente desarrollados (Douvan y Adelson, 1966; Hodgson y Fisher, 1979) y pueden experimentar crisis de identidad cuando las relaciones, en lugar de las ocupaciones, están en crisis (Josselson, 1987).

Este argumento, sin embargo, es refutado por la investigación que muestra que el desarrollo de la identidad es similar en los dos sexos. Los sexos no difieren en el nivel de identidad y en otras mediciones del individualismo (autorrealización, *locus* interno de control y razonamiento de principios morales). Además, estas mediciones predicen un funcionamiento psicológico positivo igualmente bueno para mujeres y para hombres, lo cual sugiere que los sexos son bastante similares en los procesos de resolución de la identidad y en el individualismo psicológico (Archer y Waterman, 1988; cf. Archer, 1982, 1989; Mallory, 1989; Pulkkinen y Rönkä, 1994; Streitmatter, 1993; Waterman, 1982).

Una manera de resolver este conflicto aparente es distinguir entre el proceso de resolución de la identidad (el cual puede ser similar para todos) y el contenido de la identidad, el cual puede poner énfasis en diferentes aspectos de la vida para los hombres y las mujeres. Erikson no equiparó la resolución de la identidad con la elección ocupacional. Algunas personas pueden resolver la identidad a través de otros roles tales como la religión, la familia o la política (Kroger, 1986). A pesar de los cambios culturales, la importancia relativa de la carrera y la familia permanece como un tema más importante para las mujeres que para los hombres, anticipando su adultez (Curry y otros, 1994). Consistente con esto, algunos estudios reportan mujeres que están más avanzadas en la resolución de la identidad en las áreas de los roles familiares (Archer, 1989) y la sexualidad (Orlofsky, 1978a; Waterman y Nevid, 1977).

La resolución de la identidad de las mujeres universitarias orientadas a una carrera ha sido históricamente impedida por las oportunidades limitadas de carrera y por la ausencia relativa de modelos femeninos de logro, especialmente entre sus madres (Cella, DeWolfe y Fitzgibbon, 1987), aunque esto está cambiando (Stewart y Ostrove, 1998). Aún más, el movimiento de las mujeres ha proporcionado una identidad social para muchas de ellas, misma que apoya el crecimiento de su personalidad. En un estudio longitudinal, aquellas mujeres que encontraron al movimiento feminista más significativo a nivel personal, desarrollaron mayor seguridad, iniciativa y autoestima en los años posteriores a la universidad (Agronick y Duncan, 1998).

Podríamos esperar que los hombres masculinos y las mujeres femeninas fueran más avanzados en la resolución de la identidad (cf. Lobel y Gilat, 1987), pero la investigación sobre el moldeamiento de sexo y la identidad no confirma esto. En contraste, la masculinidad en las pruebas de personalidad está usualmente asociada con la resolución de la identidad y con el bienestar para ambos sexos (Della Selva y Dusek, 1984; Lamke y Peyton, 1988; Markstrom-Adams, 1989; Orlofsky, 1977; Schiedel y Marcia, 1985). El término *masculinidad* es prejuicioso. Las escalas de “masculinidad” miden las características de la personalidad que reflejan el individualismo y la autonomía, las cuales mejoran el desarrollo de la personalidad en ambos sexos. La identidad procede a un nivel más avanzado en las mujeres que se salen de los roles femeninos

más restrictivos. Estudios longitudinales muestran que las mujeres que ocupan muchos roles han logrado identidades más avanzadas que aquellas con pocos roles (Vandewater, Ostrove y Stewart, 1997).

INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO A TRAVÉS DE LAS ETAPAS PSICOSOCIALES

Erikson (1958a) basó su teoría en la evidencia clínica. Quizá debido a esto, como otros enfoques psicoanalíticos, su teoría ha sido criticada como elusiva y por tanto difícil de verificar (Chess, 1986; Fitzpatrick, 1976; Wurgaft, 1976). Esta crítica probablemente está más justificada cuando se aplica a su trabajo psicohistórico que a sus etapas del desarrollo, las cuales han estimulado sustancialmente la investigación empírica, en particular el desarrollo de la identidad del adolescente.

Estatus de la identidad

La investigación de la identidad ha sido dominada por los estudios que se enfocan en los estatus de la identidad, esto es, los niveles del desarrollo. Este *paradigma del estatus de la identidad* se ha desarrollado a través de su propio camino, de alguna manera separándose de la teoría de Erikson (Côté y Levine, 1988b; Waterman, 1988). Con mayor frecuencia, la identidad se evalúa a partir de la entrevista. Las preguntas exploran la crisis y el compromiso en las áreas de ocupación e ideología (Marcia, 1966). James Marcia razonó que la identidad completa del desarrollo ocurre si un individuo ha experimentado una crisis y ha salido de ella con un compromiso razonablemente firme hacia una ocupación y/o ideología. A este resultado de madurez Marcia lo llama **logro de la identidad**. También son posibles tres resultados de menor madurez: **difusión de la identidad**, en la cual ni la crisis ni el compromiso han sido experimentados (el resultado de menor madurez); **moratoria**, en la cual una crisis está siendo experimentada actualmente pero ningún compromiso se ha hecho; y la **exclusión de la identidad**, en la cual se ha hecho un compromiso sin una crisis y sin mucha exploración de las alternativas, con frecuencia aceptando simplemente las opciones parentales. (Marcia empleó el término difusión de la identidad, en lugar de *confusión de la identidad*, debido a que cuando la escala fue desarrollada, el término anterior de Erikson todavía se empleaba.)

Cuando los investigadores que han publicado en este campo han respondido a una encuesta que les pide describir a la persona prototipo en cada nivel de identidad (Mallory, 1989), entre las mayores características descriptivas que escogieron estuvieron:

El que logra la identidad: personalidad consistente, clara; productivo

Moratoria: filosóficamente interesado; rebelde, no conformista

Difusión de la identidad: imprevisible, renuente a actuar

Exclusión de la identidad: convencional; moralista

Marcia razonó que la gente empieza en un estado de difusión de la identidad y debe pasar a través de la moratoria hacia el logro de la identidad con el fin de desarrollarse óptimamente. La exclusión es un resultado indeseable; puede ser un camino sin salida permanente, o puede ser temporal si la exploración (moratoria) se escoge posteriormente en el camino al logro de la identidad. Esta secuencia teórica del desarrollo no siempre se encuentra. A veces la gente se vuelve menos segura de sus identidades conforme madura (Côté y Levine, 1988a, 1988c).

Otras etapas psicosociales

La propuesta de Erikson sobre las secuencias de las etapas predice que la gente se preocupará más con ciertos temas en periodos apropiados de su vida: la identidad en la adolescencia, la generatividad en la adultez, etc. Una manera de probar esta hipótesis es mediante el análisis de los escritos de alguien que continuó escribiendo por muchos años. Tal persona es la novelista y diarista británica Vera Brittain (1893-1970), cuyos diarios y trabajos de ficción han sido analizados en relación con los temas eriksonianos de la identidad, la intimidad y la generatividad. Como se predijo en la teoría de Erikson, conforme esta escritora envejecía, su escritura cambió de los temas sobre la identidad y la intimidad a los temas generativos (Peterson y Stewart, 1990).

También se hallaron cambios en la edad empleando pruebas objetivas. George Domino y Dyanne Affonso (1990) desarrollaron un cuestionario de autorreporte que evaluaba los aspectos positivos y negativos de las ocho etapas del desarrollo. Este Inventario del Equilibrio Psicosocial requiere que los sujetos puntúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los 120 conceptos. Los conceptos muestra son los siguientes:

Por lo regular puedo depender de los demás. (Escala de confianza)

Genuinamente disfruto del trabajo. (Escala de laboriosidad)

A veces me pregunto quién soy realmente. (Escala de identidad)

La vida ha sido buena conmigo. (Escala de la integridad del yo)

Como se esperó, los puntajes en el Inventario del Equilibrio Psicosocial se incrementaron generalmente en los grupos de sujetos de mayor edad. De hecho, la investigación longitudinal empleando el Inventario del Desarrollo Psicosocial indica que los adultos, hacia los veinte años, continúan desarrollando no sólo sobre la identidad y la intimidad, como podríamos esperar, sino también sobre etapas anteriores, las cuales se esperaba que hubieran sido estables desde la niñez (Whitbourne, Zuschlag, Elliot y Waterman, 1992). Otras mediciones también revelaron etapas más avanzadas con la edad (Adams y Fitch, 1982; Archer, 1982; Marcia, 1966; Ochse y Plug, 1986; Waterman, Geary y Waterman, 1974).

Correlaciones de mediciones de las etapas

Los puntajes más altos en las mediciones de las etapas psicosociales están asociados con un mejor funcionamiento en varios estudios. Howard Protinsky (1988) informó que los adolescentes problema puntúan más bajo en tres de las cinco etapas psicosociales (confianza, iniciativa e identidad) en comparación con los adolescentes normales. Aun cuando es necesario trabajar más en la identificación de implicaciones del comportamiento específicas de las diversas etapas (Hamachek, 1988), mucha de la investigación ya ha sido conducida, particularmente con la quinta etapa.

La *identidad* es la que con más frecuencia se estudia en las etapas de Erikson. Muchos estudios reportan que los sujetos que califican alto en varias mediciones de la identidad del yo funcionan mejor. Entre los estudiantes universitarios, es más probable que hayan escogido una carrera aquellos con estatus de identidad avanzado (Cohen, Chartrand y Jowdy, 1995). Emplean mecanismos de defensa más maduros (Cramer, 1998), se desempeñan mejor bajo tensión en una tarea de capacitación de conceptos (Marcia, 1966), obtienen mejores calificaciones (Cross y Allen, 1970), tienen autoconceptos más altos (Lobel y Winch, 1988) y califican alto en una medición del juicio moral (Podd, 1972). Evocan más recuerdos personales (Neimeyer y Rreshide, 1991) y sus recuerdos tempranos reflejan temas que son más maduros cuando son evaluados en relación con la imaginación psicodinámica (Orlofsky y Frank, 1986).

Los sujetos moratorios experimentan mayor ansiedad, la cual puede desacelerar su desempeño (Marcia, 1967; Podd, Marcia y Rubin, 1970). Califican más alto en una medición de la ansiedad de muerte (Sterling y Van Horn, 1989) y están menos satisfechos con la universidad (Waterman y Waterman, 1970). Están menos comprometidos con la elección ocupacional (Blustein, Devenis y Kidney, 1989). Los sujetos excluidos son más autoritarios (Marcia, 1967) e impulsivos (Cella, DeWolfe, y Fitzgibbon, 1987).

La resolución de la *intimidad* está correlacionada con la conducta interpersonal autorreportada. Los hombres universitarios que califican bajo en la resolución de la etapa de intimidad (aislados) reportan haber tenido menos amigos al crecer (Orlofsky, 1978b). La resolución de los temas de la intimidad se correlaciona con la feminidad en el Inventario del Rol Sexual de Bem entre los universitarios hombres, pero no entre las mujeres (Schiedel y Marcia, 1985).

Los adultos que son altamente *generativos*, una muestra de maestros de escuela y voluntarios de la comunidad, describen sus vidas con narrativas hacia el compromiso para aliviar el sufrimiento de otros y mejorar sus vidas y beneficiar a la sociedad (McAdams y otros, 1997). En sus familias y en su trabajo, las mujeres generativas expresan actitudes prosociales, ayudando a otros (Peterson y Klohnen, 1995). La generatividad combina la acción individual (agencia) con la preocupación social (comunidad), conforme la persona activamente hace algo (agencia) para los demás (comunidad), y es más alta en gente cuyas pruebas proyectivas TAT revelan una necesidad por el poder (agencia) e intimidad (comunidad) (McAdams, Ruetzel y Foley, 1986; Peterson y Stewart, 1993). Algunas personas expresan la generatividad a través de su trabajo; otros en su rol como padres; y algunos canalizan su generatividad en la actividad política y el activismo social (Peterson, Smirles y Wentworth, 1997; Peterson y Stewart, 1996). La generatividad influye en el estilo de la paternidad; en comparación con los padres autoritarios, quienes son castigadores, los padres generativos son autoritativos: esto es, guían en lugar de intimidar, de manera que tienen un mejor resultado (Peterson, Smirles y Wentworth, 1997).

La *integridad del yo* (etapa 8), valorada por una medición escrita, fue investigada entre hombres y mujeres adultos que vivían en un asilo para ancianos y en un complejo residencial de departamentos. Aquellos con puntajes más altos reportaron menor temor a la muerte (Goebel y Boeck, 1987). Domino y Hannah (1989) estudiaron a miembros de una residencia para ancianos. Los puntajes más altos en la escala de generatividad del Inventario del Equilibrio Psicosocial (Domino y Affonso, 1990) predijeron la autorrealización, medida por el Inventario de la Personalidad de California. Sin embargo, virtualmente todas las otras siete etapas también eran predicativas, aun cuando sus intercorrelaciones positivas fueran tomadas en cuenta. Una interpretación de este hallazgo es que las fortalezas y las debilidades de cada etapa continúan influyendo en el funcionamiento a lo largo de la vida como lo predicen los principios epigenéticos de Erikson.

En la teoría de las etapas de Erikson, una persona que no resuelve satisfactoriamente el conflicto en cualquier etapa quedará discapacitada en las siguientes etapas (algo parecido al estudiante que no logra dominar las matemáticas básicas o el curso de idiomas, quien en consecuencia encuentra los cursos posteriores más difíciles). Los investigadores han estudiado la predicción de que la gente cuyas calificaciones en las pruebas de personalidad indican que no dominaron una etapa, califican bajo también en las etapas subsecuentes (Domino y Affonso, 1990; Domino y Hannah, 1989; Hannah y otros, 1996). Aparte del pronóstico teórico, tales correlaciones positivas podrían también ocurrir si las calificaciones que miden varias etapas inadvertida e inapropiadamente incluyen algunos factores generales tales como el deseo social.

HACIA UNA PSICOLOGÍA PSICOANALÍTICA SOCIAL

Como muchos teóricos, Erikson creyó que sus conceptos teóricos tenían implicaciones para mejorar la condición humana, así como para entenderla (Wurgaft, 1976). Erikson claramente vislumbró un enfoque psicoanalítico que consideraría las realidades sociales y culturales en lu-

gar de enfocarse exclusivamente en el individuo, como lo había hecho Freud. James Côté y Charles Levine han desarrollado tal *psicología psicoanalítica social* en su investigación y teoría (Côté, 1993; Côté y Levine, 1988a, 1988b, 1988c). ¿Cómo influye la sociedad en la personalidad y su desarrollo? ¿Cómo influye la personalidad en la sociedad? Éstas son las preguntas centrales de una teoría de la personalidad que incluye el contexto social.

Desde tal perspectiva, los procesos psicológicos son afectados por la cultura. Las diferencias de género dependen del contexto cultural y no es probable que sean universales. Las diferencias étnicas e interculturales se entienden desde el punto de vista de procesos sociales, no mediante conceptos biológicos mal aplicados tales como la (pseudo)especiación. ¿Cómo son las estructuras psíquicas (el ello, el yo y el superyó) reflejadas en la cultura? James Côté (1933, pp. 43-44) especula que las instituciones sociales reflejan y dirigen estas estructuras psíquicas. Por ejemplo, el ello es expresado en la música y el baile, los deportes y prostíbulos; el superyó en la religión, lo judicial y lo militar; y por último el yo en el trabajo, el gobierno y la educación.

El desarrollo de la personalidad está influido por la cultura, la cual (por ejemplo) proporciona un periodo de moratoria para la exploración de la identidad, especialmente para los estudiantes universitarios en humanidades en lugar de los campos tecnológicos (Côté y Levine, 1988a, 1988c). La moratoria no es simplemente un periodo para seleccionar una ocupación. Es también el momento para lidiar con preguntas sobre valores, que en el lenguaje psicoanalítico es la lucha entre el superyó (representando los valores presentados al individuo por la familia y la sociedad) y el yo (representando los valores propios aceptados del individuo) (cf. Côté y Levine, 1989). Las humanidades alientan más ponderación de la condición humana y los dilemas humanos (Côté y Levine, 1992, p. 392).

Esta relación entre el desarrollo de la identidad individual y los caminos de carrera cultural es un ejemplo de una perspectiva social explícita, la cual permite la investigación de las formas en las cuales "cultura, estructura social, clase social, redes de interacción, etc., pueden funcionar para ayudar u obstaculizar ciertas formas del desarrollo" (Côté y Levine, 1988b, p. 216). Tales estudios del individuo en el contexto social satisfacen la visión de Erikson (1968): "estamos necesitados... de conceptos que arrojen luz sobre la *complementación mutua* de la síntesis del yo y de la organización social, el cultivo de los cuales en los niveles cada vez más altos es la intención de toda empresa terapéutica, social e individual" (p. 53).

RESUMEN

Erikson propuso una teoría del *desarrollo psicosocial* que describió las ocho etapas a lo largo de la vida. De acuerdo con el *principio epigenético*, estas etapas se construyen una sobre la otra y ocurren en una secuencia sin variación en todas las culturas. En cada etapa, el individuo experimenta una crisis, la cual es resuelta en el contexto de la sociedad. Estas etapas son confianza *versus* desconfianza, autonomía *versus* vergüenza y duda, iniciativa *versus* culpa, laboriosidad *versus* inferioridad, identidad *versus* confusión de la identidad, intimidad *versus* aislamiento, generatividad *versus* estancamiento e integridad *versus* desesperanza. En cada etapa, la cultura influye en el desarrollo. Contrariamente, los individuos también influyen en la cultura a través de la forma como se desarrollan en cada etapa, pero particularmente a través del desarrollo de su identidad. Se ha realizado mucha investigación sobre las etapas psicosociales. Se han encontrado cambios pronosticados de acuerdo con la edad, y las mediciones de la formación de la identidad muestran correlaciones positivas de personalidad ya pronosticadas, con un estatus de identidad más elevado.

Los estudios interculturales de Erikson de los Sioux y de los Yurok exploraron la relación entre el desarrollo individual del yo y la cultura, un tema que ha sido continuado por investigadores del estatus de la identidad. Dijo que los factores biológicos influyen fuertemente en las diferencias de sexo, y se apoyó en observaciones de las estructuras de juego de los niños. Estas conclusiones han sido criticadas por descuidar los determinantes sociales de las diferencias de gé-

nero. Erikson advirtió que el conflicto entre los grupos se incrementa debido a la *pseudoespeciación*, y urgió el desarrollo de identidades más inclusivas para ayudar a reducir el conflicto político y social en el mundo.

Biografías ilustrativas: Notas concluyentes

El enfoque de Erikson hacia la psicobiografía pone énfasis en la inmediatez de la experiencia de la persona, en lugar de reducir la persona a un objeto para ser estudiado con categorías distantes y de enjuiciamiento (Schnell, 1980). Su teoría llama la atención hacia el contexto cultural en el cual un individuo se desarrolla, y toma consciencia del potencial del individuo, a través de un yo altamente desarrollado, para tener un impacto en la cultura (Nichtern, 1985). Tanto Eleanor Roosevelt como Mahatma Gandhi encontraron que los significados personales estaban intrínsecamente conectados con grandes temas sociales.

Reflexión sobre la teoría de Erikson

1. ¿Cómo le ayudan las ocho etapas de Erikson a entender a la gente que usted sabe son de mayor o menor edad que usted? Explique, dando algunos ejemplos.
2. ¿Piensa que su cultura no proporciona un adecuado apoyo en una etapa en particular? ¿Qué es lo que debería hacer mejor?
3. ¿Ha observado algunos prejuicios que encajen en el concepto de Erikson de la pseudoespeciación?
4. ¿Piensa que la teoría de Erikson es igualmente aplicable a las mujeres y a los hombres? ¿Cuáles piensa son las diferencias en la manera en que los dos géneros se desarrollan en su cultura?
5. ¿Piensa que una elección temprana de una carrera y de una especialidad en tecnología son obstáculos para el logro de la identidad, y que una elección tardía de una carrera en humanidades facilita el proceso (como Erikson y Côté y Levine sugieren)?
6. Si usted ha vivido en otro país, compare esa cultura con la de usted. ¿Tiene un impacto diferente en la resolución de cualquiera de las ocho etapas psicosociales?

Preguntas de estudio

1. Compare el enfoque de la motivación de Erikson con el modelo psicosexual de Freud.
2. Explique el principio epigenético de Erikson.
3. Enumere las ocho etapas psicosociales de Erikson. Describa la crisis de cada etapa. Describa las consecuencias de cada etapa para el desarrollo del yo.
4. Enumere y explique los diversos resultados de la crisis de identidad. ¿Cuál es el resultado más favorable?
5. ¿Qué es una moratoria psicosocial? Dé un ejemplo.
6. Discuta la importancia del polo negativo de la crisis en varias etapas eriksonianas. ¿Cómo contribuye el polo negativo al desarrollo de un yo sano?
7. Discuta la manera en que la cultura contribuye al desarrollo del yo en varias etapas, desde la niñez a la adultez.
8. ¿Cuál es la diferencia entre un ritual y un ritualismo? Dé un ejemplo.
9. Explique las ideas de Erikson acerca de la relación entre identidad y raza.
10. Explique el concepto de pseudoespeciación de Erikson.
11. ¿Cómo entendió Erikson las diferencias de sexo? Describa su reporte de las diferencias de sexo en las construcciones del juego. Resuma la investigación que retó sus conclusiones.
12. Describa la investigación sobre las diferencias de sexo en el desarrollo de la identidad.
13. Describa la investigación sobre las ocho etapas del desarrollo de Erikson. Incluya una descripción de la medición del estatus de identidad de Marcia.

Mahatma Gandhi

El respeto de Erikson (1969) por Gandhi y la apertura para aprender de él son claros en su libro. Incluso dirigió una gran sección a Gandhi en términos coloquiales, como “yo” a “usted” (pp. 229-254). Erikson describió su tarea en el análisis de Gandhi: “para confrontar la verdadera espiritualidad como usted (Gandhi) la ha formulado y vivido con la verdad psicológica la cual yo (Erikson) he aprendido y practicado” (p. 231). Erikson sugirió que el psicoanálisis es la contraparte de la filosofía de Gandhi del *Satyagraha* (que significa “resistencia pasiva” o “no violencia militante”), “ya que confronta al enemigo interno sin violencia” (p. 244). Lorimer (1976) sugirió que la objetividad de Erikson estaba comprometida en este análisis. Erikson (1975), sin embargo, no reclamaba objetividad, en su lugar caracterizaba su método como “subjetividad disciplinada” (p. 25).

El concepto de identidad es el concepto central por el cual Erikson trató de entender a Gandhi. Erikson interpretó el periodo de estudio de Gandhi en Inglaterra como una moratoria psicosocial, un periodo en el cual exploró su identidad. La conexión de Gandhi con su madre y con su patria, la India, fue fortalecida por sus votos dietéticos los cuales continuaron recordándole esa conexión maternal en una tierra extraña. (¡Qué ironía que el regreso de Gandhi a la India le llevó la noticia de la muerte de su madre!) Incluso la decisión de estudiar leyes, sin embargo, provocó temas de identidad. Su casta estaba en desacuerdo, temiendo las prácticas corruptas de los británicos (comer carne, beber vino, etc.) y lo tacharon de paria cuando partió. Su posición de minoría en Londres le hizo estar más consciente de su identidad como indio, la cual exploró al leer sobre vegetarianismo e hinduismo. La mayor crisis de identidad, sin embargo, de acuerdo con Erikson (1969, p. 47), ocurrió cuando Gandhi estuvo en Sudáfrica. Ahí fue arrojado de un tren y se le negó el derecho de viajar en primera clase, a pesar de haber comprado su boleto, debido a su raza. Su reacción fue dedicarse a la causa política y religiosa para mejorar la vida de los indios pobres, reafirmando su identidad.

Erikson (1969) honró grandemente a Gandhi por su trabajo hacia una identidad más inclusiva en la raza humana. En los términos de Erikson, Gandhi trabajó para elevarse por encima de las divisiones que marca la pseudoespeciación al tener una visión de una identidad más inclusiva. La pseudoespeciación es inherente

al colonialismo, lo cual causa que los individuos experimenten “culpa y rabia las cuales impiden un desarrollo verdadero” (p. 433). En este momento histórico en particular, entonces, la solución de Gandhi al problema de identidad movió la historia hacia una mayor paz y aceptación mutua. También, había fuertes aspectos de orgullo y egoísmo en esta identidad. Gandhi repetidamente mostró que él mismo sintió que era el único quien podría lograr lo que era necesario hacer (p. 166), una creencia que tuvo sus orígenes en su posición como el hijo menor favorecido en su familia, uno que, a diferencia de sus hermanos mayores, escapó a los castigos de su padre.

Aunque Erikson admiró a Gandhi, también lo criticó. Erikson sugirió que Gandhi no resolvió las crisis de intimidad y generatividad adecuadamente. Gandhi no muestra ninguna evidencia de intimidad psicológica con su esposa, Kasturba. De acuerdo con Erikson (1969, p. 121) “una cosa es devastadoramente cierta: en ningún lugar existe alguna sugerencia de grata intimidad”. Por el contrario, Gandhi deploró su sexualidad y trataba a Kasturba y a otras mujeres como provocativas que le despertaban deseos prohibidos. Su decisión de dejar de tener una relación sexual con su mujer para dedicarse a propósitos “más altos” (e incidentalmente, a prevenir la concepción de otro niño), la hizo sin consultarlo con ella. Erikson dice que Gandhi retuvo “algunas ideas de carácter vengativo, especialmente hacia las mujeres al considerarlas como las tentadoras” (p. 122) e incluso sádicas (p. 234). Erikson interpretó un incidente en la comuna de Gandhi como un ejemplo de esta actitud hacia las mujeres. Gandhi instruía a los niños y las niñas a que se bañaran juntos, lo cual para su ingenua sorpresa llevó a dificultades, con algunos niños burlándose de las niñas. (Los detalles no se muestran en la autobiografía de Gandhi.) La solución de Gandhi fue cortar el hermoso cabello de las niñas, haciéndolas con esto menos provocativas para los niños, una solución que critica Erikson (pp. 237-242). De haber sido capaz de confrontar su propia sexualidad con más honestidad, en lugar de negarla, no hubiera, en esencia, castigado a las mujeres por su atractivo sexual.

Gandhi buscó a lo largo de su vida una relación que ocupara el lugar de su quebrantada relación con su madre y padre (cf. Muslin y Desai, 1984, quienes interpretaron esto desde el punto de vista de la teoría psicoanalítica de Kohut). Erikson (por ejemplo, 1969, p. 110) notó que Gandhi, en la relación con su madre, no entendió la extensión de su dependencia, incluso rehusándose a llorar abiertamente cuando supo de su muerte. Sus restricciones alimentarias sirvieron como

un ritual para preservar la esperanza, el legado de su primer conflicto psicosocial, confianza *versus* desconfianza (p. 154). El punto extremo de su control alimentario sugiere un desconocimiento de su desconfianza. Sus restricciones alimentarias pueden ser consideradas obsesivas (p. 152); sin embargo “siempre es difícil decir dónde, exactamente, la sintomatología obsesiva termina y empieza la ritualización creativa” (p. 157). Seguramente los médicos que le pidieron infructuosamente a Gandhi que bebiera leche o comiera carne por su salud hubieran estado de acuerdo con la etiqueta clínica más negativa.

Erikson (1969, p. 251) expresó su desilusión de que la renuncia sexual de Gandhi hubiera sido inaceptable para Occidente, limitando el alcance al que podríamos aprender de su activismo político sin vio-

lencia. Sin embargo, debemos preguntar si las ocho etapas de Erikson pueden ser empleadas, sin alguna modificación, como estándares del desarrollo universal con los cuales evaluar a alguien de una cultura tan diferente. Criticar a Gandhi por no desarrollar todas las fortalezas descritas por Erikson presupone que las fortalezas descritas en esta teoría occidental sirven incluso para las diferentes culturas orientales. ¿Se esperaría intimidad, como se le describe en el contexto de una tradición del amor y del matrimonio occidentales, en una cultura donde el matrimonio infantil, arreglado por los padres, es aceptado? ¿O tal interpretación psicológica sería paralela con el colonialismo económico en contra del cual Gandhi y otros líderes de su país lucharon valientemente?

Eleanor Roosevelt

Los análisis psicológicos publicados de Eleanor Roosevelt han sido admirables. En el lenguaje de la teoría humanista de Maslow, ella ha sido etiquetada como “autorrealizada”, lo cual indica un alto nivel del desarrollo del yo (Maslow, 1976; Piechowski y Tyska, 1982). Eleanor Roosevelt fue objeto de un breve análisis por Joan Erikson (1967; véase también E. H. Erikson, 1969, pp. 126-127). Erik Erikson (1969, p. 126) caracterizó su vida por el “excesivo tema de deber cuidado maternal a toda la humanidad, como también a los grupos especiales e individuos”, incluido, por supuesto, su esposo, Franklin. Joan Erikson sugirió que Eleanor Roosevelt fue capaz de surgir desde una tímida indecisión temprana cuando la polio de su marido evocó su maternalismo.

Tanto la evidencia biográfica de los dos primeros años de Eleanor Roosevelt y la personalidad adulta que desarrolló después, sugieren que las dos primeras etapas fueron resueltas bien, con mayores proporciones de confianza y autonomía que de desconfianza y vergüenza o duda. La tercera etapa, iniciativa *versus* culpa, fue más problemática. En esta edad, su padre dejó a la familia a causa de su alcoholismo; sin embargo, ella en ese entonces no entendía completamente

las razones. La teoría de Erikson sugiere que el desarrollo no óptimo del yo en esta edad produce una preponderancia de culpa en lugar de iniciativa. Muchos de sus datos biográficos y autobiográficos apoyan esta hipótesis. Eleanor Roosevelt, mediante su propia interpretación y las de otros, era estricta en cuanto a la moralidad y puritana, una abstinencia que apoyó la prohibición. También es evidente, sin embargo, que trabajó nuevamente los temas de iniciativa y culpa posteriormente. Las acciones sociales positivas fueron estimuladas por su sentido de responsabilidad social, una versión más madura de la culpa de la niñez. Sus acciones a favor de los pobres y de los negros sugieren que, con un yo más maduro, encontró formas de actuar con iniciativa que también expresaban la culpa (o la responsabilidad, para etiquetar mejor su expresión adulta) que había desarrollado previamente. Sin el ímpetu del desarrollo temprano del polo negativo de la culpa, Eleanor no hubiera desarrollado estas preocupaciones sociales. Sin embargo, sin el polo positivo de la iniciativa, las acciones positivas hubieran sido imposibles. Esta interpretación pone énfasis en el reconocimiento de Erikson de que ambos polos de cada crisis son importantes para el desarrollo de un yo sano.

A la edad de la crisis de laboriosidad *versus* inferioridad, ambos padres y uno de sus dos hermanos murieron. Existe una amplia evidencia de que Eleanor Roosevelt se sintió inferior debido a su apariencia físi-

ca. Su madre la había llamado abuelita, quien, además, se sentía triste de que su hija no fuese hermosa, como ella lo había sido, y quien la alentó a desarrollar su inteligencia y personalidad para compensar su falta de belleza física. En el trabajo de escuela y en simpatía, Eleanor logró la excelencia y el reconocimiento social.

La etapa de la identidad es particularmente interesante en teoría para las mujeres debido a sus interrelaciones con la siguiente etapa, intimidad *versus* aislamiento. Erikson sugirió que las mujeres podían expresar su identidad en los hombres para los que eran atractivas, reconociendo la estrecha relación entre sus etapas 5 y 6 para las mujeres. Esta dinámica es claramente observada en el caso de Eleanor Roosevelt. Las aspiraciones políticas y de reforma social de su esposo ayudaron a darle expresión a su propia identidad. Desde la perspectiva del yo, es importante distinguir entre una relación íntima que permita a la identidad de una mujer ser expresada y una relación íntima que defina la identidad de la mujer al darle simplemente un rol en relación con la identidad de otro. Teóricamente, sólo las primeras de ellas representan el sano desarrollo del yo descrito por Erikson. La evidencia biográfica puede ayudar a distinguir a ambos en un caso dado, particularmente cuando la relación íntima tiene problemas. Mientras más sea la identidad un simple préstamo, más alterarán a la identidad estas amenazas a la relación. Eleanor Roosevelt experimentó interrupciones en la relación con su esposo, particularmente cuando descubrió su aventura de hacía tiempo. Esto fue claramente una experiencia dolorosa y difícil para ella, y dijo que eso acabó con su amor por él (Lash, 1971, p. 723). Sin embargo, su identidad, no una identidad separada sino una identidad mezclada que el matrimonio hizo posible, continuó siendo fuerte. A lo largo de la carrera política de Franklin Roosevelt, hasta su muerte en el cuarto periodo de su

presidencia, Eleanor actuó su identidad como escritora, activista política y humanitaria. La muerte de su esposo, como su aventura, no terminó esta identidad. Por tanto, para Eleanor Roosevelt, mientras los desarrollos del yo en el área de la intimidad estuviesen integrados con los desarrollos de su identidad, la identidad no fue un rehén de la intimidad.

Los temas de generatividad se enfocan dentro de la familia en el rol de ser padres. Eleanor Roosevelt crió a cinco hijos; sin embargo, el factor biológico de la paternidad por sí solo no asegura el desarrollo del yo. Expresó algo de pesar de que no había tomado más decisiones personales acerca de la crianza de sus hijos, apoyándose en su lugar en las enfermeras e institutrices (Roosevelt, 1958). Mientras que esta declaración puede ser interpretada de varias maneras, Eleanor pudiera haber estado expresando el reconocimiento de que, al delegar los aspectos del rol parental, se perdió la oportunidad de desarrollar su propia fortaleza del yo de "cuidar" como fue descrito por Erikson en la séptima etapa del desarrollo. Más tarde expresó y desarrolló la generatividad más ampliamente a los pobres fuera de su familia: los desempleados, los pobres, negros, refugiados de guerra y los soldados heridos de la Segunda Guerra Mundial. Prefirió el toque personal, quizás debido a que le proporcionó el contacto que necesitaba para llenar sus propias necesidades de generatividad. Como fue caracterizada por Henry Kissinger, "ella trajo calidez más que principios abstractos" (Sherman, 1983). Las generaciones, en la teoría de Erikson, tienen necesidad de interactuar.

La última etapa del desarrollo del yo se muestra tanto por la evidencia externa de una vida con significado como por la propia declaración de Eleanor Roosevelt (1958, p. 412) en su septuagésimo quinto cumpleaños: "Supe que tenía mucho por hacer desde que me di cuenta del objetivo de mi vida", el cual fue ayudar a gente que la necesitaba.

Glosario

aislamiento el polo negativo de la sexta etapa psicosocial
amor habilidad de formar una relación mutua íntima con otra persona; la virtud básica desarrollada durante la sexta etapa psicosocial

autonomía el polo positivo de la segunda etapa psicosocial
competencia sentido del trabajo, de perfección de habilidades; la virtud básica desarrollada durante la cuarta etapa psicosocial

confianza el polo positivo de la primera etapa psicosocial
confusión de identidad el polo negativo de la quinta etapa psicosocial

cuidado habilidad para alimentar el desarrollo de la siguiente generación; la virtud básica desarrollada durante la séptima etapa psicosocial

culpa el polo negativo de la tercera etapa psicosocial

desconfianza el polo negativo de la primera etapa psicosocial

desesperanza el polo negativo de la octava etapa psicosocial

difusión de la identidad el polo negativo de la quinta etapa psicosocial

esperanza la convicción fundamental en cuanto a la confiabilidad del mundo; la virtud básica desarrollada durante la primera etapa psicosocial

estancamiento el polo negativo de la séptima etapa psicosocial

exclusión de la identidad resolución inadecuada de la quinta etapa psicosocial, en la cual la identidad es aceptada sin una adecuada exploración

fidelidad habilidad de mantener libremente las lealtades; la virtud básica desarrollada durante la quinta etapa psicosocial

generatividad el polo positivo de la séptima etapa psicosocial

identidad negativa identidad basada en los roles devaluados socialmente

identidad sentido de mismidad entre el significado de uno para uno mismo y el significado de uno para los demás en el mundo social; el polo positivo de la quinta etapa psicosocial

inferioridad el polo negativo de la cuarta etapa psicosocial

iniciativa el polo positivo de la tercera etapa psicosocial

integridad el polo positivo de la octava etapa psicosocial

intimidad el polo positivo de la sexta etapa psicosocial

laboriosidad el polo positivo de la tercera etapa psicosocial

logro de la identidad estatus que representa el desarrollo óptimo durante la quinta (adolescente) etapa psicosocial

moratoria periodo propuesto por la sociedad cuando un adolescente es lo suficientemente libre de compromisos como para ser capaz de explorar la identidad; también, un estado del desarrollo de la identidad cuando tal exploración está ocurriendo, antes del logro de la identidad

principio epigenético el principio del desarrollo psicosocial, basado en un modelo biológico, en el cual las partes emergen a fin de incrementar la diferenciación

propósito orientación para lograr metas a través de la lucha; la virtud básica desarrollada durante la tercera etapa psicosocial

pseudoespeciación el sentido exagerado que muchos grupos tienen, especialmente los grupos nacionales y étnicos, de que son diferentes de los demás, llevando a un conflicto entre grupos.

psicosocial enfoque de Erikson para con el desarrollo, ofrecido como una alternativa al enfoque psicosexual de Freud

ritual la práctica cultural o tradición que apoya las fortalezas del yo

ritualismo acciones repetitivas, de mala adaptación del individuo, con el fin de suplir los aspectos débiles del desarrollo del yo

sabiduría sentido maduro del significado y de la totalidad de la experiencia; la virtud básica desarrollada durante la octava etapa psicosocial

vergüenza el polo negativo de la segunda etapa psicosocial

voluntad convicción de que lo que uno quiere que ocurra puede ocurrir; la virtud básica desarrollada durante la segunda etapa psicosocial

Lecturas sugeridas

Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson: The growth of his work*. Boston: Little, Brown.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. Documentos seleccionados. En *Psychological Issues*, 1 (Monografía 1) Nueva York: Norton.

Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence*. Nueva York: Norton.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A Review*. Nueva York: Norton.

Erikson, E. H. (1985). Pseudoespeciation in the nuclear age. *Political Psychology*, 6, 213-217.

Sampson, E. E. (1993). Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*, 48, 1219-1230.

HORNEY

*Psicoanálisis interpersonal**S*inopsis del capítulo

PSICOANÁLISIS INTERPERSONAL

*Avance: Sinopsis de la teoría de Horney**Ansiedad básica y hostilidad básica**Tres orientaciones interpersonales*

Ir hacia la gente: La solución de autoanularse

Ir contra la gente: La solución expansiva

Alejarse de la gente: La solución de la renuncia

Uso sano contra uso neurótico de las orientaciones interpersonales

Medición de las orientaciones interpersonales

Narcisismo

Ajustes principales a la ansiedad básica

Desaparición del conflicto: Ir hacia o contra los otros

Desapego: Alejarse de los otros

El sí mismo idealizado: Alejarse del sí mismo real

Externalización: Proyección del conflicto interno

Técnicas secundarias de ajuste

Puntos ciegos

Compartimentalización

Racionalización

Autocontrol excesivo

Rectitud arbitraria

Elusividad

Cinismo

Conducta parental y desarrollo de la personalidad

Apego infantil

Apego posterior a la infancia

Determinantes culturales del desarrollo

Roles de género

Diferencias transculturales

Terapia

Autoanálisis

Resumen

Biografía de Karen Horney

Karen Danielson nació cerca de Hamburgo, Alemania, el 15 de septiembre de 1885. Fue la segunda hija en un matrimonio desdichado de un capitán noruego a menudo ausente y su bella esposa de clase alta. Danielson y su hermano mayor, Berndt (quien más tarde se convirtió en abogado) fueron estrictamente disciplinados por su tiránico padre luterano cuando volvía a casa de sus largos viajes marinos alrededor del Cabo de Hornos, a la costa del Pacífico de Centro y Sudamérica. Karen conservó un carácter muy independiente considerando las claras actitudes religiosas de su padre como hipócritas y cuestionando las enseñanzas fundamentalistas de su iglesia.

La educación secundaria tradicional de la que disponían las niñas alemanas excluía una educación universitaria. Sin embargo, ése era un tiempo de cambio social en Alemania. La joven Danielson convenció a su padre de que le permitiera asistir a una escuela no tradicional recién inaugurada que ofrecía a las jóvenes el curso de trabajo necesario para prepararlas para los exámenes de ingreso a la universidad. Su padre estuvo de acuerdo y ella ingresó a la Universidad de Freiburg en 1906, en un grupo de 58 mujeres y 2 292 hombres. Ahí estudió medicina. Era popular y fue incluida en las fiestas y sesiones de estudio de sus compañeros. En 1909 se casó con un asiduo compañero, Oskar Horney. Se mudaron a Berlín donde Karen continuó sus estudios de medicina y Oskar inició una carrera de negocios.

Karen Horney fue una paciente psicoanalítica del famoso analista freudiano Karl Abraham. En esa época esto era un interés vanguardista. Era característico de ella explorar nuevas ideas, pero también buscaba alivio a sus problemas personales. Horney experimentaba depresión, fatiga e insatisfacción en su matrimonio, lo cual expresaba teniendo aventuras con un amigo de su esposo. Su padre murió casi en esa misma época y experimentaba sentimientos ambivalentes hacia él, con los que tenía que lidiar: enojo por la infelicidad del matrimonio de sus padres, que culminó en separación unos cuantos años antes, pero también más cariño por su padre del que admitía. También tenía que hacer frente a las exigencias de combinar una educación en medicina con la vida familiar, sin mucho apoyo de su esposo. Además de las sesiones de análisis, en ese tiempo llevaba un diario personal, como lo había hecho en años pasados.

Aunque el psicoanálisis era tenido en baja estima por el círculo médico y psiquiátrico, Horney decidió hacerlo su especialidad profesional. Mientras era estudiante, guardó discretamente silencio acerca de sus intereses. Después de recibir su grado psiquiátrico tradicional en 1915, se atrevió a dar una conferencia sobre la controvertida teoría freudiana y a defenderla de sus críticos, entre quienes se encontraban, de manera interesante, Adler y Jung (S. Quinn, 1988, p. 151). Sus propios cuestionamientos a la teoría todavía se estaban preparando. Sin embargo, a diferencia de muchos psicoanalistas de esta época, no visitó a Freud en Viena y no lo conoció personalmente (S. Quinn, 1988). No obstante, Freud presidió una sesión en 1922 en la que Horney presentó un trabajo sobre “La génesis del complejo de castración en las mujeres” (A. N. O’Connell, 1980).

Karen y Oskar Horney tuvieron tres hijas (una de ellas, Marianne Horney Eckardt se convirtió en analista horneyana). Pero la pareja continuó teniendo problemas matrimoniales y finalmente se separó. Horney se dedicó cada vez más a su carrera. En 1920 se convirtió en uno de

KAREN HORNEY



los miembros fundadores del Instituto Psicoanalítico de Berlín y publicó varios trabajos sobre el desarrollo masculino y femenino, las relaciones y el matrimonio. Sus 14 trabajos publicados entre 1922 y 1935 bosquejan una teoría de la psicología femenina que era claramente crítica de la teoría freudiana. Las primeras sugerencias de Horney fueron presentadas en un espíritu de debate intelectual dentro de la teoría freudiana clásica, el tipo de cuestionamiento que alienta el desarrollo de cualquier ciencia. Sin embargo, la comunidad psicoanalítica desechó sus argumentos y atacó sus motivaciones. Se informa que Freud dijo de ella, “Es capaz, pero maliciosa-mezquina” (S. Quinn, 1988, p. 237). La acusaba de hacer un análisis inadecuado y dijo que no aceptaba su propia envidia del pene (Symonds, 1991).

Dada la hostilidad del ambiente profesional en Alemania, no sorprende que Horney aceptara una invitación para convertirse en directora asociada de un nuevo Instituto para el Psicoanálisis en Chicago, con Franz Alexander, en 1932. La invitación llegó con la aprobación de Freud (Berger, 1991; Clemmens, 1984). Horney se sintió insatisfecha con su posición en el instituto y en 1934 se mudó a Nueva York. Irónicamente, el mismo tipo de debates profesionales sobre la ortodoxia teórica que la impulsaron a dejar Alemania dividieron al Instituto Psicoanalítico de Nueva York. Comenzó a escribir libros en los cuales se refería explícitamente a sus ideas como una nueva teoría, diferente a la de Freud. Al final, los freudianos ortodoxos no pudieron tolerar más las opiniones disidentes de Horney. En 1941 la Sociedad Psicoanalítica de Nueva York votó por destituirla de su cargo como maestra y supervisora clínica, degradándola a instructora.

Horney y sus seguidores rápidamente formaron una nueva organización, la Asociación para el Avance del Psicoanálisis, y fundaron el *American Journal of Psychoanalysis*. El anuncio del nuevo instituto de formación contenía una declaración de compromiso con una enseñanza no autoritaria: “Se reconoce que los estudiantes son adultos inteligentes y responsables... El Instituto tiene la esperanza de que continuará evitando la rigidez conceptual y respondiendo a las ideas, de cualquier fuente, en un espíritu de democracia científica y académica” (citado en S. Quinn, 1988, p. 353).

No sólo los freudianos ortodoxos se mostraban suspicaces de ella. El Federal Bureau of Investigation (FBI) le abrió un expediente por sus supuestas simpatías comunistas y por este motivo se le negó por un tiempo un pasaporte para viajar a Japón (S. Quinn, 1988). La base de esta acusación parece haber sido su afiliación con la Nueva Escuela para la Investigación Social, de carácter liberal, en la ciudad de Nueva York. Al final se le concedió el pasaporte y en Japón estuvo en varios monasterios Zen (A. N. O’Connell, 1980). En diciembre de 1952, a unos meses de su regreso de Japón, murió de cáncer abdominal que no había sido previamente diagnosticado.

Como persona, Karen Horney parece haber tenido la capacidad de disfrutar la vida, a pesar de la seriedad de su carrera y de las decepciones de su matrimonio. Le gustaba comer en los mejores restaurantes y asistir a conciertos y fiestas. Durante la Prohibición al menos una vez escribió su propia receta para alcohol “medicinal” (S. Quinn, 1988). Disfrutaba las relaciones con los hombres y tuvo varias aventuras. Entre sus amantes estuvieron el famoso psicoanalista Erich Fromm y, se rumoraba, un candidato en el Instituto para el Psicoanálisis de Chicago que también fue su paciente (S. Quinn, 1988).

Horney cuestionó la afirmación de Freud de que había descubierto conflictos universales del desarrollo. Afirmaba que la personalidad y su desarrollo reciben más bien una influencia considerable de la cultura y por ende varían de una sociedad a otra. Esta mujer enérgica y no tradicional propuso nuevos entendimientos sobre las mujeres y los hombres, los cuales tienen hoy mayor aceptación que la teoría freudiana clásica a la que cuestionó. Es elogiada como un importante modelo de rol para las mujeres en la psicología (O’Connell y Russo, 1980). No sólo se le considera neofreudiana y teórica psicoanalítica social, sino también “una humanista por su visión holística y su énfasis en la autorrealización; y una feminista por su desarrollo de una psicología femenina” (A. N. O’Connell, 1980, p. 81). A pesar de su interés temprano en la

psicología femenina, Karen Horney se volvió más tarde al desarrollo de una teoría sistemática general de la neurosis en la cual las diferencias sexuales no eran inevitables sino más bien desarrollos que sólo ocurren en contextos culturales particulares (Eckardt, 1991; Symonds, 1991).

Biografías ilustrativas

Varios análisis psicobiográficos se han basado en la teoría de Horney, incluidos los análisis de los Kennedy (Clinch, 1973), Jimmy Carter (Glad, 1980), Lyndon Johnson (Huffman, 1989), Robespierre (Shulim, 1977) y Stalin (Tucker, 1973, 1985). Paris (1989, p. 182) predijo que “el inmenso potencial biográfico [de la teoría de Horney] apenas ha empezado a ser explorado”.

La sociedad presenta diferentes demandas y estereotipos a los hombres y las mujeres. La teoría de Horney trata esos mensajes como presiones sociales y no únicamente como las diferencias sexuales biológicamente heredadas que Freud reconocía. Quienes viven los estereotipos culturales de “masculino” y “femenino” sirven como símbolos de esos mensajes para todos nosotros. Michael Tyson, el boxeador de peso completo, y Marilyn Monroe, la estrella de cine, seguramente personificaron esos roles sexuales en la cultura estadounidense.

Marilyn Monroe

Aunque murió en 1962, Marilyn Monroe es la personificación eterna de la femineidad. Representa la belleza sexual; su fotografía en un calendario nudista fue admirada por muchos hombres y envidiada por muchas mujeres. También tuvo un lado trágico que despertó la simpatía para la víctima indefensa.

Marilyn Monroe tuvo muchos amantes y tres, posiblemente cuatro, maridos. A pesar de lo mucho que buscó el amor, su matrimonio más largo duró apenas cuatro años y medio. Amaba a los niños, pero nunca tuvo uno. Concibió muchos, se dice que tuvo más de una docena de abortos. (Decía que tuvo un hijo ilegítimo cuando era adolescente, pero no queda claro si esto fue real o imaginado.) Cuando la maternidad era aceptable, como esposa de Arthur Miller, perdió al bebé. Durante su vida adulta, Monroe tomaba dosis muy altas de barbitúricos e intentó suicidarse en varias ocasiones. Es probable que su muerte fuera un suicidio o una sobredosis accidental. Las teorías del asesinato son favorecidas por algunos que afirman que el FBI, los Kennedy y la mafia tenían razones para participar



en su muerte. Cualesquiera que hayan sido las circunstancias, su muerte ocurrió en el quinto aniversario del aborto que más sintió.

¿Es una simple coincidencia que la diosa sexual de su era fuera también una adicta a las drogas y que no tuviera éxito en el amor, o existe alguna conexión causal entre la imagen social y el lado trágico? ¿Pinta Ma-

rilyn Monroe, en pinceladas vigorosas, temas que tipifican la personalidad femenina de su tiempo y su cultura como sugería Gloria Steinem (1986)? La teoría de Horney, que ofrece contribuciones particulares para la comprensión de las mujeres y la cultura, promete aportaciones para entender a esta misteriosa mujer.

Michael Tyson

Michael Tyson se convirtió, a la edad de 20 años, en el más joven campeón mundial de boxeo de peso completo en la historia, ganó millones de dólares defendiendo su título y luego lo perdió. En el cuadrilátero, venció a muchos oponentes al noquearlos, pero cuando no pudo ganar respetando las reglas, arrancó de un mordisco la oreja de un oponente. Fuera del cuadrilátero capturó la atención de los medios por su publicitado matrimonio con la actriz Robin Givens, pero su historia terminó de una manera desafortunada con acusaciones de abuso y un amargo divorcio. En 1992 fue sentenciado a prisión por la violación de una participante en un concurso de belleza.

Cuando niño, Tyson se crió en el barrio de Bedford-Stuyvesant de la ciudad de Nueva York, un vecindario pobre y de alta criminalidad. Gracias a su éxito en el boxeo, que lo llevó al campeonato mundial de los pesos completos, Tyson se volvió rico y famoso. Hasta su inesperada derrota con James "Buster" Douglas en 1990, que le costó el título mundial, Tyson había ganado 37 de 37 peleas como boxeador profesional —todas ellas, salvo cuatro, por noqueo. Sin embargo, su historia no es simplemente de éxitos y triunfos. También es una tragedia que la fama y la gloria ocultaran conflictos profundos. Se casó pero se divorció pronto con acusaciones de ataques físicos contra su esposa.



Fue acusado de violación y pasó tiempo en la cárcel. Sus relaciones con sus manejadores también fueron turbulentas cuando regresó al boxeo. Durante varios años, acosada por lesiones y encarcelamiento, la carrera de Tyson se tambaleaba. Recuperó el campeonato

en 1996, pero no pudo mantener el rol de héroe. Al caer en la conducta indisciplinada de las peleas callejeras, mordió la oreja de un oponente, Evander Holyfield, en el cuadrilátero y fue expulsado del boxeo. Fuera del cuadrilátero, volvió a enfrentar problemas legales por atacar a las mujeres.

La teoría de Karen Horney, la cual es sensible a la dinámica interpersonal y pretende tener conciencia del impacto de la cultura y la sociedad, resulta prometedora para entender a Mike Tyson.

Psicoanálisis interpersonal

Igual que los psicoanalistas freudianos tradicionales, Karen Horney creía firmemente que el inconsciente es un poderoso determinante de la personalidad. (En este sentido era mucho más ortodoxa que Alfred Adler.) Sin embargo, cuestionaba la premisa freudiana de que el inconsciente consiste en conflictos en relación con la expresión de la libido. De acuerdo con Horney, no es el conflicto sexual lo que impulsa la personalidad. De hecho, informaba que algunos de sus pacientes neuróticos experimentaban una vida sexual orgásmica y plenamente satisfactoria, un fenómeno que es imposible de acuerdo con la teoría freudiana clásica. Para Horney, los conflictos más importantes no se basan en fijaciones libidinales sino en problemas interpersonales no resueltos. Horney coincidía con Freud en que los conflictos fundamentales que perjudican la personalidad se originan temprano en la niñez y en que esos conflictos se centran en las interacciones entre los padres y el niño. Afirmaba que las fuerzas culturales afectan fuertemente esos desarrollos y que las diferencias de personalidad entre los hombres y las mujeres reciben mayor influencia de las fuerzas sociales que de la anatomía.

AVANCE: SINOPSIS DE LA TEORÍA DE HORNEY

La teoría de Horney tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes, como se presentan en la tabla 6.1.

ANSIEDAD BÁSICA Y HOSTILIDAD BÁSICA

Los lactantes y los niños pequeños son muy dependientes de sus padres, no sólo para la supervivencia física sino también en un sentido de seguridad psicológica. En el caso ideal, el lactante siente que es amado y protegido por los padres y que por consiguiente está a salvo. En circunstancias menos ideales, el niño se siente intensamente vulnerable. Este desamparo en la niñez, en la ausencia de una crianza adecuada, produce un sentimiento de **ansiedad básica**, al que Horney (1945, p. 41) describió como “el sentimiento que tiene un niño de estar aislado e indefenso en un mundo potencialmente hostil”.

El descuido y el rechazo de los padres enojan al niño, una condición que Horney denominó **hostilidad básica**. Sin embargo, el niño pequeño no puede expresar la hostilidad porque esto acarrearía castigo o pérdida de amor. Esta hostilidad reprimida aumenta la ansiedad. El neurótico desarrolla entonces un conflicto básico entre las “actitudes fundamentalmente contradictorias que ha adquirido hacia otras personas” (Horney, 1945, pp. 40-41). Por un lado, el niño necesita a los padres y desea acercarse a ellos pero, por otro lado, los odia y desea castigarlos.

Tabla 6.1 Sinopsis de la teoría de Horney

Diferencias individuales	Los individuos difieren en el equilibrio entre tres orientaciones interpersonales: ir hacia, ir contra y alejarse (de la gente). También tienen diferentes sí mismos idealizados y usan formas distintas de ajustarse a la ansiedad básica.
Adaptación y ajuste	La salud implica modos interpersonales equilibrados, ir hacia, ir contra y alejarse de la gente. Horney proporciona descripciones completas de las tendencias neuróticas. El psicoanálisis es la terapia preferida, pero el autoanálisis puede ser un complemento importante.
Procesos cognitivos	Los puntos ciegos y otros mecanismos de defensa limitan la introspección, pero un valiente autoexamen puede conducir al crecimiento.
Sociedad	La cultura es muy importante en el moldeamiento de la personalidad, especialmente a través de los roles sexuales.
Influencias biológicas	La biología es mucho menos importante de lo que afirma el psicoanálisis ortodoxo.
Desarrollo infantil	La ansiedad y la hostilidad básicas son las emociones fundamentales de la niñez, ocasionadas por un amor parental inadecuado.
Desarrollo adulto	Después de la niñez ocurren pocos cambios importantes en la personalidad.

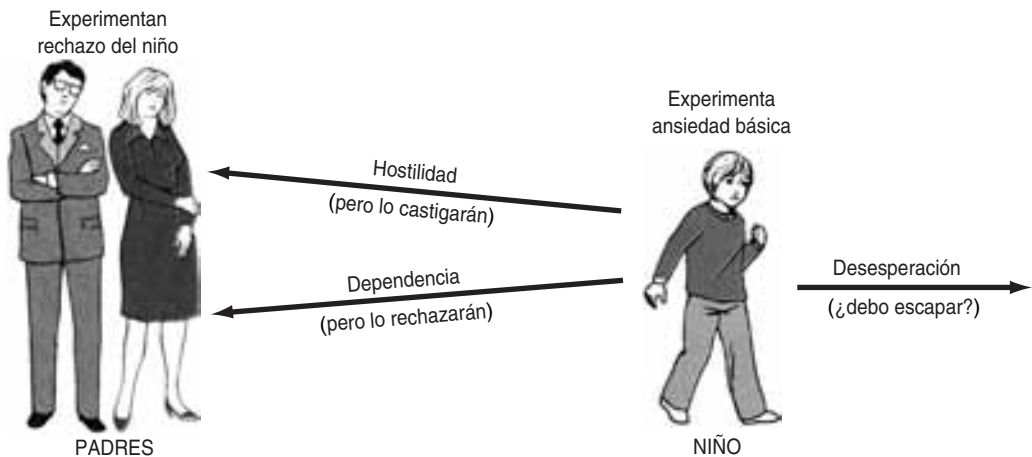
Éste es el conflicto básico, la fuerza impulsora detrás de la neurosis. Es un conflicto interpersonal, que contrasta con el conflicto libidinal freudiano entre el deseo sexual y las fuerzas restrictivas de la sociedad (véase la figura 6.1).

TRES ORIENTACIONES INTERPERSONALES

¿Qué debe hacer entonces el niño? Dispone de tres opciones: dependencia acentuada e ir hacia los padres, hostilidad acentuada e ir contra ellos o rendirse en la relación y alejarse de ellos. El niño pequeño resuelve el conflicto con los padres usando cualquiera de esas estrategias que parezca ajustarse mejor a su ambiente familiar particular. Esta elección se convierte en la orientación interpersonal característica de la persona.

De manera ideal, una persona sana debería ser capaz de ir hacia la gente, contra la gente o alejarse de ella, eligiendo de manera flexible la estrategia que se ajuste mejor a las circunstancias particulares. En contraste, los neuróticos están desequilibrados en su conducta interpersonal. Algunas opciones de actividad interpersonal se han llenado tanto de ansiedad que simplemente no son opciones. Por ejemplo, es poco probable que el niño pequeño al que nunca se ha permitido expresar una crítica a los padres pueda competir con entusiasmo contra otros en la adultez. El niño rechazado continuará teniendo dificultades para acercarse a la gente.

En su mayor parte, los neuróticos ponen énfasis en una tendencia interpersonal. Horney ofreció una categorización de tres tipos de neuróticos, distinguiendo entre ellos por su énfasis en **ir hacia** la gente, **ir contra** la gente o **alejarse** de la gente. Bernard Paris (1989) observó que esas tres orientaciones corresponden a “los mecanismos básicos de defensa en el reino animal —pelea, huida y sumisión” (p. 186).

Figura 6.1 Modelo de Horney del conflicto neurótico

El niño, al necesitar ser amado, desea ir hacia los padres, pero teme al rechazo. El niño siente hostilidad también y quiere vengarse yendo en contra de los padres, pero teme al castigo. El pequeño puede darse por vencido y alejarse de los padres.

Horney decía que los neuróticos que ponen énfasis en el ir hacia la gente adoptan la **solución de autoanularse** frente al conflicto neurótico, buscan amor y minimizan cualquier necesidad aparentemente egoísta que pudiera interferir con ser amado. Decía que los neuróticos que ponen énfasis en el ir contra la gente adoptan la **solución expansiva** ante el conflicto neurótico, buscan el dominio incluso si éste dificulta las relaciones cercanas con los demás. Por último, los neuróticos que ponen énfasis en el alejarse de la gente adoptan la **solución de la renuncia**, buscando la libertad incluso a expensas de las relaciones y el logro. Cada una de esas tendencias básicas puede expresarse de diversas maneras (véase la tabla 6.2).

Ir hacia la gente: La solución de autoanularse

Algunas personas buscan en otros el amor y la protección de que carecieron en su vida temprana. Debido a esta dependencia, deben ser cuidadosos de no hacer nada que aleje a los otros. Horney (1945) se refería a éstos como *tipos complacientes*. Algunos de ellos son dominados por la necesidad de afecto, viviendo como si su lema fuera “Si me amas, no vas a lastimarme” (1937, p. 96). Otros se caracterizan por su actitud sumisa, como si sintieran “Si cedo, no seré lastimado” (p. 97).

Para ser digna de amor, una persona hará cosas para granjearse el cariño de otras personas: volverse sensible a sus necesidades; buscar su aprobación; y actuar de manera no egoísta y generosa hacia una falta. La necesidad de amor puede expresarse en una necesidad exagerada de estar “enamorado” o de participar en relaciones sexuales en las que el compañero tome el control. Las mujeres, en especial, están sujetas a presiones culturales hacia esta necesidad de amor.

El tipo complaciente de persona hace pocas demandas a los demás y actúa de manera subordinada a los otros, desempeñando un rol de “pobre de mí” que acentúa el sentimiento de desamparo. Esto se refleja en una baja autoestima. Un individuo así “da por sentado que todos son superiores a él, que son más atractivos, más inteligentes, mejor educados, más valiosos que él” (Horney, 1945, pp. 53-54). La represión de la hostilidad puede dar por resultado síntomas físicos como dolores de cabeza y problemas gástricos (p. 58).

Tabla 6.2 Las tres soluciones neuróticas de Horney**1. Solución de autoamularse: El atractivo del amor (“La personalidad complaciente”)**

“Ir hacia” la gente

Dependencia malsana: la necesidad de un compañero (amigo, amante o cónyuge)

“Pobrecito de mí”: sentimiento de ser débil e indefenso

Autosubordinación: suposición de que los otros son superiores

Martirio: sacrificio y sufrimiento por los otros

Necesidad de amor: deseo de encontrar la autovalía en una relación

2. Solución expansiva: El atractivo del dominio (“La personalidad agresiva”)

“Ir contra” la gente

Narcisista: enamorado de una autoimagen idealizada

Perfeccionista: estándares elevados

Arrogante-revanchista: orgullo y fuerza

Necesidad de tener razón: ganar una pelea o una competencia

Necesidad de reconocimiento: ser admirado

3. Renuncia: El atractivo de la libertad (“La personalidad desapegada”)

“Alejarse de” la gente

Renuncia persistente y falta de esfuerzo: aversión al esfuerzo y el cambio

Rebeldía contra las limitaciones o influencias: deseo de libertad

Vida superficial: espectador de sí mismo y de la vida, desapegado de las experiencias y los deseos emocionales

Autosuficiente e independiente: no se involucra con la gente

Necesidad de privacidad: mantiene a los demás fuera del círculo mágico del sí mismo

(Adaptado de Horney, 1945, 1950.)

Ir contra la gente: La solución expansiva

Una segunda estrategia para resolver el conflicto relacionado con las necesidades tempranas insatisfechas es acentuar el dominio de las tareas y el poder sobre los demás. Horney (1945) se refiere a quienes adoptan esta estrategia como *tipos agresivos*, quienes parecen vivir con el lema “Si tengo poder, nadie podrá lastimarme” (1937, p. 98). El poder y el dominio parecen ofrecer protección contra la vulnerabilidad de estar indefenso. Este tipo de persona puede ejercer un evidente poder interpersonal dominando a los otros. O puede buscar el poder a través del dominio competitivo. El prestigio los protege contra la humillación; otros son humillados mientras que el individuo agresivo busca reconocimiento y admiración.

En política, la solución expansiva puede dar lugar a campañas vigorosas. Puede hacer más atractiva la acción militar, contribuyendo, por ejemplo, a la acción militar del presidente de Estados Unidos, George Bush, en el Golfo Pérsico (Swansbrough, 1994). Si la agresión no se convierte en hostilidad abierta, el tipo agresivo tiene algunas ventajas en nuestro mundo competitivo. La competitividad de muchas carreras manifiesta esta tendencia. Horney advirtió que los hombres tienen mayor probabilidad que las mujeres de adoptar esta estrategia, lo cual es

congruente con la dificultad experimentada por muchas mujeres para escalar el escalafón de las empresas. El *perfeccionismo*, que hace que la gente se esfuerce por obtener altos estándares, puede producir el tipo de alto desempeño que muchos trabajos recompensan. Pero el perfeccionismo cobra su cuota al individuo: cuando la gente piensa sobre metas inalcanzables, se vuelve ansiosa, deprimida e insatisfecha con la vida (Flett, Hewitt, Blankstein y Gray, 1998; Hewitt, Flett y Ediger, 1996; Martin y otros, 1996; Minarik y Ahrens, 1996). Los estudios también demuestran que el perfeccionismo contribuye al riesgo suicida (Blatt, 1995; Chang, 1998; Dean, Range y Goggin, 1996; Hewitt, Newton, Flett y Callander, 1997; Orbach, 1997). La poetisa Sylvia Plath, quien se suicidó trágicamente, ha sido descrita como perfeccionista y esto contribuyó a su desesperación (Schulman, 1998; Van Pelt, 1997). No todos los perfeccionistas son suicidas, por supuesto. Algunos tienen una alta autoestima, son capaces de esforzarse con éxito por el logro y no están en riesgo (Adkins y Parker, 1996; Rice, Ashby y Slaney, 1998). El perfeccionismo puede volverse autodestructivo cuando es acompañado por otros indicadores de disfunción como trastornos del estado de ánimo, ansiedad y abuso o dependencia de sustancias (Dean y Range, 1996; Gould y otros, 1998). El punto de transición del perfeccionismo sano al insano puede ser difícil de identificar. Por ejemplo, el ejercicio es sano, pero no lo son los patrones de ejercicio extremo de algunos pacientes obsesivo-compulsivos con trastornos alimentarios y de algunos físico-culturistas (Blouin y Goldfield, 1995; Davis, Kaptein, Kaplan, Olmsted y Woodside, 1998). Incluso si tienen éxito, los perfeccionistas pueden sentirse como “impostores” (Henning, Ey y Shaw, 1998). La competitividad y agresividad endémica en muchos campos profesionales también pueden representar desventajas para la sociedad. Pensamos primero en la crueldad del mundo de las empresas, pero existe también en todos lados. Suzuki (1988), por ejemplo, criticaba la actitud machista que prevalece en la investigación científica, afirmando que esta actitud competitiva no da lugar al uso óptimo del talento científico.

Los tipos agresivos no necesitan comportarse de formas que les granjeen el cariño de los demás. ¿Acaso Atila el Huno trató de agradar? ¿O Hitler? ¿O Jack el Destripador? El poder hace que el amor parezca una debilidad innecesaria. Desde la experiencia clínica, Horney notaba que los pacientes de este tipo parecen tener dificultades particulares cuando, en el curso de la terapia, comienzan a acercarse a sus amistades o a otras personas amadas.

Alejarse de la gente: La solución de la renuncia

Una tercera estrategia para resolver los conflictos de la niñez es representada por el zorro de la fábula de Esopo, que no podía alcanzar las uvas que colgaban sobre su cabeza. Después de que fracasaron todos los intentos por alcanzarlas, el zorro al final se rindió evitando la desilusión diciéndose que de cualquier manera las uvas probablemente estarían verdes. En la teoría de Horney, algunas personas tratan de seguir sin otros individuos, habiendo renunciado a solucionar el problema de la ansiedad básica por medio del amor o del poder. Horney (1945) se refiere a ellos como *tipos de personalidad desapegada*. Parecen vivir con el lema “Si me alejo, nada podrá lastimarme” (1937, p. 99).

Los tipos desapegados intentan ser autosuficientes. Pueden desarrollar recursos e independencia considerables; Horney cita el ejemplo de Robinson Crusoe. O pueden restringir sus necesidades. Protegen su privacidad y prefieren estar solos. Los individuos creativos a menudo son tipos desapegados. Pueden expresar sus sentimientos con un desapego seguro, pero creativo, facilitado por el aislamiento que reduce las distracciones.

Uso sano contra uso neurótico de las orientaciones interpersonales

De manera transcultural, las relaciones interpersonales armoniosas son una fuente importante de satisfacción con la vida, aunque en mayor medida en algunas culturas que en otras (Kwan, Bond y Singelis, 1997). ¿Cómo logramos esto? Una persona neurótica favorece una orientación

interpersonal sobre otras. En contraste, la persona sana adopta, cuando es apropiado, las tres orientaciones hacia la gente, ya que cada una es adaptativa en ciertas situaciones. Considere la agresión. Aunque es patológico ser agresivo hacia todo el mundo, la persona sana debe ser capaz de una “agresividad adecuada”, “tomando la iniciativa; haciendo esfuerzos; terminando cosas; obteniendo éxito; insistiendo en sus derechos; defendiéndose cuando es atacada; formando y expresando opiniones autónomas; reconociendo sus metas y siendo capaz de planear su vida de acuerdo a ellas” (Horney, 1935/1967e, p. 228). El término actual sería *asertividad* en lugar de *agresividad*, pero la lista de conductas es sorprendentemente moderna. La gente que carece de una agresividad adecuada tiene problemas de logro (Bernay, 1982). De igual modo, aunque la dependencia excesiva (ir hacia) es neurótica, la incapacidad para pedir ayuda (una deficiencia en la orientación de ir hacia) también es inadaptada (véase Bornstein, 1992).

Las orientaciones interpersonales influyen también en la salud física. Los investigadores han encontrado que la dependencia excesiva pone a la gente en mayor riesgo de muchas enfermedades físicas, incluidas úlceras, asma, epilepsia y cardiopatías (Bornstein, 1998). Si esas relaciones sólo se encontraran después de que la gente se enferma, podríamos descartarlas como indicadores de que la gente enferma se vuelve dependiente. El hecho de que las relaciones también se encuentren en estudios *prospectivos* (es decir, que la dependencia previa predice la enfermedad posterior) indica que la relación dependencia-enfermedad no es simplemente un artefacto del papel de enfermo. Los niveles elevados de hostilidad (la orientación “ir contra”) también son patológicos. Muchos estudios han encontrado que la gente hostil corre un mayor riesgo de cardiopatía coronaria (Miller y otros, 1996).

Medición de las orientaciones interpersonales

Esta tipología de los estilos interpersonales puede medirse con un instrumento de autorreporte, la Escala CAD de Cohen, la cual otorga puntuaciones por la conformidad (ir hacia), la agresión (ir contra) y el desapego (alejarse) (J. B. Cohen, 1967). El instrumento pide a los sujetos que califiquen la deseabilidad de 35 reactivos en una escala de puntos que va de “extremadamente indeseable” a “extremadamente deseable”, por ejemplo:

1. Tener algo bueno que decir acerca de todos me parece... (conformidad calificada).
2. Para mí, tener suficiente dinero o poder para impresionar a los supuestos “peces gordos” sería... (agresión calificada).
3. Estar libre de obligaciones sociales es... (desapego calificado) (Munson y Spivey, 1982, pp. 894-895).

Se ha informado de diferencias en la escala para varios grupos ocupacionales (J. B. Cohen, 1967; Rendon, 1987). Rendon informó que una muestra de enfermeras registradas que estudiaban para terminar su licenciatura calificaron más alto en la escala de conformidad (ir hacia) y en la escala de desapego (alejarse) que tres grupos normativos (estudiantes en bienestar social, administración de negocios y programas de geología). En otro estudio, el rol de estudiante (entre un grupo de enfermeras registradas que regresaban a la escuela) fue más satisfactorio para quienes calificaron alto en la escala de conformidad (Rendon, 1987), lo cual invita a especular que la pasividad del estudiante puede ser una reacción a la estructura del rol de estudiante.

Robert Raskin y sus colegas (Raskin, Novacek y Hogan, 1991b) describieron dos estilos interpersonales, guerreros y preocupados, que parecen corresponder a las orientaciones de Horney de ir contra e ir hacia (aunque los investigadores no citan la teoría de Horney). El guerrero tiene rasgos de hostilidad, afectación, predominio, narcisismo y autoestima. Este retrato recuerda la conceptualización de Horney de un sí mismo ideal grandioso, alimentado por la hostilidad, que da lugar a una orientación interpersonal de ir contra los demás. De acuerdo con Abraham

Zaleznik (1975), esa afectación es un riesgo particular para los hombres que se hacen a sí mismos, como el antiguo presidente Richard Nixon, y puede prepararlos para una caída. Además de la orientación guerrera, Raskin y sus colegas describen a los preocupados, quienes reafirman su autoestima buscando aprobación más que admiración. Esas dos formas de reafirmar la autoestima corresponden a retratos clínicos, pero también se reflejan en medidas de personalidad en varias pruebas de autorreporte, incluyendo las medidas de autoestima, autoconcepto, narcisismo y afectación (Raskin, Novacek y Hogan, 1991a).

Roemer (1986, 1987) y Hamon (1987) han sugerido que la literatura sobre la personalidad y el riesgo coronario tiene sentido dentro del modelo de Horney. Las personas de tipo A, los tipos de personalidad presionados, competitivos y hostiles que sufren un elevado riesgo de cardiopatía (Friedman y Rosenman, 1974; Jenkins, Rosenman y Zyzanski, 1974), corresponden al tipo de personalidad expansiva de Horney. El tipo B de bajo riesgo corresponde al patrón de autoanulación de Horney (Roemer, 1987).

Narcisismo

Las relaciones enfermizas con otros surgen de un sentido patológico de sí mismo. Si una persona está insegura de su valía personal, puede intentar parecer valiosa a través de las diversas orientaciones interpersonales poco sanas que Horney describió. Al parecer más poderosa que los demás, o más amada, o más independiente, una persona puede ocultar una incertidumbre central acerca del valor personal. El foco en uno mismo y la autoadmiración patológicos constituyen el *narcisismo*. En menos de una de cien personas, el narcisismo es grave y afecta tanto a la persona que puede diagnosticarse como un trastorno mental, el *trastorno narcisista de la personalidad* (American Psychiatric Association, 1994). Las personas que sufren este trastorno se centran en sí mismas en un grado extremo; no tienen mucha empatía por la experiencia de otra gente. Su sentido de ser únicas, de que merecen atención y admiración especial, las lleva a usar a los demás como admiradores y seguidores y no como individuos distintos. Los estudiantes narcisistas tienden a sobreestimar las calificaciones que recibirán (Farwell y Wohlwend-Lloyd, 1998).

El descubrimiento de que un sentido trastornado del sí mismo está cercanamente relacionado con una relación perturbada con los demás nos ayuda a entender hallazgos desconcertantes reportados por los investigadores. Una *autoestima* elevada, es decir, pensar que uno es una persona valiosa, por lo general es una característica sana. La gente con alta autoestima muestra muchas otras conductas deseables. No obstante, la autoestima elevada tiene sus inconvenientes. En primer lugar, las personas con alta autoestima en ocasiones aceptan tareas que son demasiado difíciles, al parecer en un intento de demostrar cuánto pueden hacer (Baumeister, Heatherton y Tice, 1993). También pueden persistir demasiado tiempo en tareas que no pueden ser terminadas y son proclives a otras conductas contraproducentes (Baumeister, 1997a). De manera sorprendente, también se ha encontrado que la gente con alta autoestima puede ser más agresiva que otras personas (Baumeister, Smart y Boden, 1996). ¿Por qué? Un factor a considerar es que la "autoestima" se define operacionalmente como la puntuación de una persona en una prueba de autorreporte. Algunos individuos que califican alto en esas pruebas en realidad aceptan lo que son, pero otros tienen una autoimagen grandiosa y frágil que oculta profundas dudas en sí mismos; para ellos, las afirmaciones defensivas se reflejan en sus altas puntuaciones en autoestima. Cuando son cuestionados se sienten vulnerables y por eso pueden comportarse de manera agresiva en un esfuerzo por dominar su forma de ser vistos como valiosos. Esta interpretación sugiere que el narcisismo, no la verdadera autoestima, da lugar a la agresión cuando una persona es insultada o provocada. Esta interpretación es apoyada por evidencia experimental: los sujetos que calificaron alto en una prueba de narcisismo se comportaron agresivamente hacia alguien que los insultó al criticar un ensayo que habían escrito. Cuando tuvieron la oportunidad de hacerlo en un escenario de laboratorio, los narcisistas atacaron a la otra persona con un ruido fuerte en un juego de computadora (Bushman y Bau-

meister, 1998). Las personas con una autoestima segura y estable no son tan explosivas cuando son insultadas, pero los narcisistas se enojan con facilidad (Rhodewalt y Morf, 1998). Su autoestima es insegura, sujeta a los apoyos y ataques de los acontecimientos transitorios de la vida (Rhodewalt, Madrian y Cheney, 1998), y por ende deben defender su autovalía, incluso con agresión.

AJUSTES PRINCIPALES A LA ANSIEDAD BÁSICA

El individuo adopta mecanismos de defensa para resolver los conflictos sobre la ansiedad básica. Horney reconoció muchos de los mecanismos de defensa que los analistas anteriores habían descrito, como la represión. Además, amplió considerablemente la lista de maniobras defensivas.

Todos los neuróticos usan alguna mezcla de cuatro estrategias principales para resolver el conflicto básico entre el desamparo y la hostilidad. Esas estrategias no resuelven el conflicto o llevan al crecimiento, pero pueden permitir que la persona se adapte lo suficiente para afrontar la vida diaria.

Desaparición del conflicto: Ir hacia o contra los otros

Primero, el neurótico puede “hacer desaparecer parte del conflicto y hacer que predomine su opuesto” (Horney, 1945, p. 16). Como el conflicto es entre el desamparo y la hostilidad, una persona que termina con la hostilidad pondrá énfasis en el desamparo y se volverá dependiente de los otros. Por otro lado, una persona que vence al desamparo acentuará la hostilidad y se enojará con otra gente. Éstas son dos de las orientaciones interpersonales básicas: ir hacia e ir contra la gente.

Desapego: Alejarse de los otros

Segundo, los individuos neuróticos pueden desapegarse de los otros. Como los conflictos son inherentemente interpersonales, el solo hecho de alejarse de la gente reduce la experiencia de conflicto. Si esta tendencia es mucho más fuerte que la desaparición, lleva a la tercera orientación interpersonal de Horney, alejarse de la gente.

El sí mismo idealizado: Alejarse del sí mismo real

La tercera estrategia principal de ajuste de los neuróticos es alejarse del sí mismo real hacia un **sí mismo idealizado** aparentemente mejor (menos indefenso, menos enojado). El **sí mismo real** es “el centro personal de nosotros mismos, vivo y único” (Horney, 1950, p. 155). Está involucrado en el crecimiento psicológico sano (al que muchos humanistas llaman autorrealización). El sí mismo real es abandonado en la neurosis. En aras de la claridad, Horney ofreció un término diferente para describir todo lo que realmente somos en un momento dado, neuróticos y sanos —el **sí mismo verdadero** (p. 158). El neurótico se aleja de su crecimiento potencial (el sí mismo real), no de la realidad (el sí mismo verdadero).

DISTANCIAMIENTO DEL SÍ MISMO REAL

Como resultado de la ansiedad básica, una persona llega a creer, a menudo de manera inconsciente, que es inadecuada. Mientras que un adulto sano al que se descuida o se rechaza puede buscar otras relaciones, confiando en su autovalía, el niño pequeño no tiene los recursos para hacerlo. En consecuencia, el sentido de sí mismo, que se encuentra justo en proceso de desa-

rollarse, surge ya herido. El niño llega a tener baja autoestima, el sentimiento de que su sí mismo real no es valioso. Este distanciamiento produce neurosis.

El neurótico se vuelve hacia un sí mismo idealizado imaginado, el cual no será despreciado. El sí mismo idealizado se ajusta a la orientación interpersonal del individuo. “Si soy muy bueno y amable, quizá seré amado”, piensa un niño. “O”, imagina otro, “si impresiono a la gente con mis logros y poder, no serán capaces de lastimarme y pueden incluso admirarme”. “O”, reflexiona un tercero, “tal vez no necesito a la gente después de todo; puedo valerme por mí mismo”.

El sí mismo real es reprimido y la persona intenta convertirse en el sí mismo idealizado. Éste puede volverse la base de un esfuerzo intenso; por ejemplo, el sí mismo idealizado de Lyndon Johnson canalizó su carrera política, llevándolo finalmente a la presidencia (Huffman, 1989). Algunas víctimas de incesto forman un sí mismo idealizado que niega su indefensión poniendo énfasis en su poder especial sobre el padre abusador (Price, 1994). En ocasiones esta represión del sí mismo real parece funcionar y la autoimagen consciente de la persona es como el sí mismo idealizado, al menos mientras las condiciones ambientales son favorables. Siempre es una batalla mantener la pretensión de que uno es como el sí mismo idealizado en lugar de ser como el sí mismo real que se rechaza. Cuando el esfuerzo falla, la persona debe enfrentar el conflicto subyacente. El resultado puede ser ansiedad o incluso pánico.

Las consecuencias profundamente perturbadoras de pasar del sí mismo real al sí mismo idealizado son sugeridas por la comparación que hace Horney (1950). El proceso corresponde a “el pacto con el diablo..., a la venta del alma” (p. 155). El neurótico es como Fausto, quien vendió su alma al diablo por un poco de placer y poder fugaz. La elección más sana es alejarse del falso orgullo y aceptar más bien lo “ordinario” del sí mismo real (A. J. Horner, 1994).

LA TIRANÍA DE LOS “DEBERÍA”

Cada persona desarrolla formas de fortalecer el sí mismo idealizado y evitar confrontaciones dolorosas con el sí mismo real reprimido. “Debería ser amable con todos” o “Debería poder hacer el trabajo mejor que cualquier otro” o “No debería depender de otra persona”. Ésos son el tipo de demandas, a menudo no del todo conscientes, que la gente se hace a sí misma.

Horney llamó a esas demandas la **tiranía de los “debería”**. Nos impulsan aún más cerca del sí mismo idealizado, pero a expensas de un mayor distanciamiento del sí mismo real. De esta forma entran en el camino de la salud óptima. Horney (1945) se refería incluso a la imagen idealizada como “un poco de psicosis entretejida en la textura de la neurosis” (p. 97). (De esta forma mostraba un claro desacuerdo con la opinión de Alfred Adler, cuyos finalismos ficticios similares conducen al crecimiento más que al estancamiento.) Más recientemente, los psicoterapeutas cognoscitivos describen “al crítico interno” como una fuente de mensajes negativos que pueden conducir a la depresión (J. E. Elliott, 1992).

Externalización: Proyección del conflicto interno

En la cuarta estrategia principal de ajuste, el neurótico proyecta los conflictos internos en el mundo exterior, un proceso que Horney llamó **externalización**. Esto no cura el conflicto original entre el individuo y el mundo exterior, sino que lo incrementa. Aunque no produce crecimiento, reduce la ansiedad, al menos por un tiempo.

La externalización se refiere a “la tendencia a experimentar los procesos internos como si ocurrieran fuera de uno mismo y, como regla, hacer a esos factores externos responsables de las dificultades” (Horney, 1945, p. 115). Incluye el mecanismo de defensa de la proyección, como lo entiende el psicoanálisis tradicional, en el cual nuestras propias tendencias inaceptables

(como el enojo o en ocasiones la ambición) se perciben como características de otras personas pero no de nosotros. La externalización también puede incluir, además de los impulsos, nuestros sentimientos no reconocidos. Horney citaba el ejemplo de un hombre no consciente de su propio sentimiento de opresión que, a través de la externalización, se mostraba “profundamente perturbado por la opresión de los países pequeños” (p. 116).

Horney describió algunos de los sentimientos que los neuróticos externalizan con frecuencia, por ejemplo, el desprecio por uno mismo, sea pensando que otros los desprecian (proyección del impulso) o despreciando a los otros (desplazamiento del objeto del desprecio). Los tipos complacientes (los que van hacia los demás) probablemente externalicen de la primera manera, mientras que los tipos agresivos (los que van contra los otros) lo hacen de la segunda forma. En cualquier caso, el neurótico está protegido de volverse consciente de un profundo desprecio por sí mismo. La ira también es externalizada de varias maneras: por irritación contra otra gente, temor de que los otros se irritarán con uno y convirtiendo la ira en trastornos corporales. Horney sugirió que el terapeuta no debe cuestionar esas tendencias neuróticas prematuramente por la desesperanza que puede producirse. (La introspección prematura no es terapéutica.)

Esos cuatro intentos de solución ocurren en todas las neurosis, aunque no con igual fuerza. Por ejemplo, algunas personas se alejan mucho de los demás, de modo que eso se convierte en una característica importante de su personalidad. Otras personas se relacionan con otras en muchas actividades interdependientes, pero guardan ciertos aspectos de sus sí mismos privados. Esos intentos neuróticos sólo “crean una armonía artificial” (Horney, 1945, p. 16) en lugar de resolver realmente el problema.

TÉCNICAS SECUNDARIAS DE AJUSTE

Además de las estrategias defensivas principales (desaparición, desapego, el sí mismo idealizado y externalización), existen muchas estrategias auxiliares para reducir la ansiedad. Horney creía que esas técnicas secundarias de ajuste, al igual que las técnicas principales, no resuelven realmente el problema neurótico de forma duradera, lo cual resulta evidente en el título con el que introdujo los conceptos: “Aproximaciones auxiliares a la armonía artificial” (1945, p. 131). Examinemos cómo reducen esas estrategias la experiencia de conflicto.

Puntos ciegos

La gente a menudo no está consciente de algunos aspectos de su conducta que son ostensiblemente incompatibles con su autoimagen idealizada. Horney (1945) mencionaba el ejemplo de un paciente que “tenía todas las características del tipo complaciente y que pensaba de sí mismo como una especie de Cristo” pero que ciegamente no reconocía la agresión expresada por los asesinatos simbólicos de sus colaboradores. “En las reuniones de personal a menudo le pegaba un tiro a un colega tras otro con un pequeño movimiento del pulgar” (p. 132). Esos **puntos ciegos** impiden tener conciencia del conflicto entre la conducta y nuestra autoimagen.

Compartimentalización

Otra forma de impedir el reconocimiento del conflicto es la **compartimentalización**, que permite que las conductas incompatibles sean conscientemente reconocidas, pero no al mismo tiempo. Cada una puede ser experimentada en un “compartimento” separado de la vida: familia o extraños, amigos o enemigos, trabajo o vida personal, etc. Por ejemplo, una persona pue-

de ser cariñosa dentro de la familia mientras que al exterior es un implacable competidor de negocios.

Racionalización

Horney (1945, p. 135) llamó **racionalización** al “autoengaño por razonamiento”. Al usar la racionalización explicamos nuestras conductas de forma que parezcan congruentes con lo que es socialmente aceptable y con las cualidades deseables que hemos aceptado como parte de nuestra personalidad. Horney proporcionó los siguientes ejemplos: un tipo complaciente que es amable racionalizará que esta acción se debe a sentimientos de simpatía (ignorando una tendencia a dominar, que también puede estar presente); un tipo agresivo explicará su amabilidad como una conducta conveniente. En ambos casos, la racionalización reafirma la autoimagen idealizada.

Autocontrol excesivo

El **autocontrol excesivo** impide que la gente se vea abrumada por una variedad de emociones, incluidos “el entusiasmo, la excitación sexual, la autocompasión o la ira” (Horney, 1945, p. 136). La ira es particularmente peligrosa y más activamente controlada. La gente que usa este mecanismo de defensa por lo general evita el alcohol porque puede ser desinhibidor. En la psicoterapia tiene dificultades particulares con la asociación libre. Cuando las emociones amenazan con presentarse, estas personas pueden temer que se están volviendo locas.

Rectitud arbitraria

La **rectitud arbitraria** “constituye un intento por resolver los conflictos de una vez y para siempre declarando arbitraria y dogmáticamente que se tiene invariablemente razón” (Horney, 1945, p. 138). Las dudas internas son negadas y los cuestionamientos externos se desacreditan. La rigidez de esos individuos los hace evitar el psicoanálisis, que cuestiona las creencias defensivas centrales de la persona.

Elusividad

La **elusividad** es el opuesto de la rectitud arbitraria. Estas personas no se comprometen con ninguna opinión o acción porque “no han establecido una imagen idealizada definida” (Horney, 1945, p. 139) para evitar la experiencia del conflicto. Aunque el conflicto se experimenta, la persona que es elusiva no lo mantiene el tiempo suficiente como para trabajar realmente en una solución. “Nunca puedes hacer que precisen una afirmación; niegan haberlo dicho o aseguran que no querían decir eso. Tienen una capacidad increíble para tergiversar las cosas” (p. 138). Hacen recordar el chiste acerca del vecino que, cuando se le pidió que regresara una cubeta que tomó prestada, dice que no la tomó prestada, que además tenía agujeros cuando la tomó prestada, y que además ya la regresó.

Cinismo

El **cinismo** evita el conflicto “negando y ridiculizando... los valores morales” (Horney, 1945, p. 139). Una persona de tipo maquiavélico es conscientemente cínica y busca alcanzar sus metas sin escrúpulos morales. Otros usan el cinismo de manera inconsciente; conscientemente aceptan los valores de la sociedad, pero no viven de acuerdo con ellos.

CONDUCTA PARENTAL Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Dentro de la familia el “mal básico es invariablemente la falta de calidez y afecto genuinos” (Horney, 1937, p. 80). Si el ambiente es cariñoso pueden tolerarse los tipos de trauma identificados por Freud, como el destete prematuro, el entrenamiento de control de esfínteres o la observación del acto sexual entre los padres. La conducta de los padres que socava el sentimiento de seguridad conducirá a un desarrollo neurótico. Esto incluye el descuido de los padres, la indiferencia e inclusive el rechazo activo del niño.

El ambiente familiar ideal proporciona calidez, buena voluntad y “una fricción sana con los deseos e inclinaciones de los otros” (Horney, 1950, p. 18). Dicho ambiente permite que el niño desarrolle un sentimiento seguro de pertenencia en lugar de ansiedad básica. La crianza sana requiere que los padres sean capaces de amar genuinamente al niño y eso no es posible si ellos mismos tienen problemas emocionales. Muchos padres no consiguen este ideal. Una de las metas que Horney describió para el psicoanálisis era aconsejar a los padres cómo criar jóvenes sanos, rompiendo así el ciclo de neurosis a través de cada generación.

Como Horney desarrolló su teoría trabajando con pacientes adultos, sus ideas acerca de la conducta parental eran especulativas. La investigación posterior dio apoyo a sus ideas. Robert McCrae y Paul Costa (1988) encontraron que los adultos que reportaban que sus padres los habían rechazado calificaban más alto en neuroticismo, lo que es congruente con la observación de Horney. La investigación longitudinal muestra que la aceptación de los padres y el castigo no autoritario en la niñez predicen un mayor desarrollo del yo a los 30 años, en particular para las mujeres (Dubow, Huesmann y Eron, 1987). Los estudios de los estilos de crianza se han basado en las descripciones de Baumrind (1967, 1971) de varios tipos de crianza. Como Horney esperaba, los padres negligentes tienen hijos con mayores dificultades. Los padres autoritativos, que proporcionan dirección y aceptación, crían hijos que están mejor ajustados (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991).

Apego infantil

Los psicólogos del desarrollo han estudiado un importante desarrollo en la infancia que nos ayuda a entender los orígenes de las relaciones interpersonales perturbadas. Los niños desarrollan lazos de afecto con su madre denominados *apego* (Ainsworth y otros, 1978; Bowlby, 1988a). Este apego funciona, en un sentido evolutivo, para asegurar la supervivencia de los niños al mantenerlos cerca de sus padres, de quienes dependen para sobrevivir. John Bowlby, un pionero de los trabajos sobre el apego, compara la función de los padres con la de un comandante en el ejército que envía una fuerza expedicionaria. Si todo marcha bien, la expedición realiza la tarea, pero, si hay problemas, la base proporciona un lugar seguro al cual retirarse. En opinión de Bowlby, los padres deben proporcionar “una base segura desde la cual un niño o un adolescente pueden hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar con la seguridad de que serán bien recibidos, consolados si están angustiados, tranquilizados si están asustados. En esencia, esta función consiste en estar disponible, listo para responder cuando sea llamado a alentar y tal vez a ayudar, pero sólo intervenir activamente cuando sea estrictamente necesario” (1988b, p. 11).

Esta seguridad empieza con el apego del infante a los padres. Mary Ainsworth (1972; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978) estudió el apego del pequeño a la madre (como cuidadora principal) observando las respuestas de los niños pequeños a los extraños. El desarrollo de un apego seguro entre el niño pequeño y los padres debe proporcionar una base para la salud emocional y el afrontamiento en la vida posterior. El apego seguro que se amplía durante la niñez facilita el desarrollo cognoscitivo, supuestamente porque esta seguridad da al niño la autoconfianza para investigar el mundo (Jacobsen, Edelstein y Hofmann, 1994).

En los estudios de apego infantil, los investigadores observaban cómo se comportaban los niños pequeños cuando estaban en presencia de un extraño. Algunos se asustaban; otros parecían consolados por la presencia de sus madres. Puede interpretarse que los diversos patrones de apego confirman los patrones de Horney de ir hacia o lejos de la gente (Feiring, 1984). Algunos niños pequeños se resisten a ser consolados (el tipo A de Ainsworth), lo que es análogo a los tipos de alejamiento de Horney. Otros muestran enojo hacia el desconocido (tipo C de Ainsworth), lo que tal vez es evidencia temprana del modo de relación de ir contra propuesto por Horney. Se considera que los niños pequeños del tipo B tienen un apego seguro y es probable que más adelante en la vida muestren índices positivos de relaciones interpersonales y de desarrollo. Sin embargo, este grupo puede subdividirse; puede interpretarse (de acuerdo con Feiring, 1984) que quienes muestran mayor probabilidad de aferrarse a la madre (tipo B₄ de Ainsworth) presentan el patrón de Horney de ir hacia, mientras que los que exploran un nuevo ambiente en lugar de aferrarse a la madre (tipo B₁) tienen el modo interpersonal equilibrado que Horney consideraba como el más sano (véase la tabla 6.3).

Las conductas parentales que en la investigación del desarrollo se encuentra que están asociadas con esos tipos, parecen confirmar las afirmaciones de Horney (Feiring, 1984). Sin embargo, esas relaciones siguen siendo algo especulativas. La situación experimental de Ainsworth es demasiado inusual para el niño y, por tanto, puede dar por resultado observaciones engañosas (Chess, 1986). Además, debemos ser cautos acerca de responsabilizar a los padres por completo de las perturbaciones del apego. El temperamento infantil, producido por la genética, es responsable en parte de la mayor seguridad de un niño comparado con otro. En el mundo ideal, los padres mostrarían destrezas de crianza tan sensatas que podrían proporcionar los cuidados suficientes para que todos desarrollaran un apego seguro. Pero en el mundo real, la misma conducta parental que es adecuada para el niño promedio puede dejar a un niño temperamentamente vulnerable ansioso acerca del apego.

Apego posterior a la infancia

Horney, por supuesto, basó su teoría en pacientes adultos en terapia más que en observaciones de niños pequeños. ¿Continúan los estilos de apego después de la infancia? Muchos piensan que sí (Hazan y Shaver, 1994). Se ha sugerido que el apego en la adultez ayuda a regular la emoción y a reducir el estrés (Feeney y Kirkpatrick, 1996; Silverman, 1998). Los apegos infanti-

Tabla 6.3 Descripción de Ainsworth de los tipos de temperamento infantil comparados con el modelo de orientaciones interpersonales de Horney

<i>Tipo de niño pequeño</i>	<i>Conducta del niño pequeño</i>	<i>Orientación interpersonal de Horney</i>
Tipo A	Se resiste a ser consolado	Alejarse
Tipo B	Con apego seguro Consolado por la madre	
Tipo B ₁	Explora el nuevo ambiente	Equilibrio de las tres orientaciones interpersonales
Tipo B ₄	Permanece cerca de la madre para obtener consuelo	
Tipo C	Ambivalente hacia la madre Muestra enojo hacia los desconocidos	Ir contra

(Adaptado de Feiring, 1984.)

les no sólo son importantes en sí mismos para la supervivencia y el bienestar del niño, sino que, además, proporcionan un modelo formativo de lo que son las relaciones. En el lenguaje de otro teórico, Erik Erikson, las relaciones infantiles proporcionan a una persona un sentido duradero de confianza o desconfianza en la gente que sigue siendo significativa a lo largo de la vida. Los investigadores han encontrado, en realidad, que los adultos con apego seguro sienten más confianza en sus compañeros que quienes carecen de esa forma de apego (Mikulincer, 1998b). También describen a sus padres de manera más positiva (Levy, Blatt y Shaver, 1998). No es sorprendente que las descripciones de varios tipos de apego adulto recuerden las descripciones de los niños pequeños. Una persona que se enamora, se casa y permanece en una relación estable a lo largo de la adultez ejemplifica un apego seguro. Otra, que duda acerca del amor, se casa, pero se divorcia al poco tiempo y luego evita las relaciones a largo plazo, ilustra un estilo de apego evasivo (Klohn y Bera, 1998). También el apego inseguro ocurre en la adultez así como en la infancia. Michael Sperling describe un “amor desesperado” en algunos estudiantes universitarios, un estilo de amor con alta ansiedad y el deseo de estar extremadamente cerca del ser amado. Esto corresponde al apego inseguro en la infancia (Sperling y Berman, 1991).

Sperling y sus colegas han sugerido un modelo para cuatro tipos de apego adulto que pone énfasis en la dependencia y el enojo. Su modelo corresponde bien a los tres estilos interpersonales de Horney, con una categoría adicional que refleja la ambivalencia entre ir hacia e ir contra (Sperling, Berman y Fagen, 1992). (Véase la tabla 6.4.)

No obstante, más frecuentemente los investigadores han adoptado un modelo de tres categorías del apego adulto que corresponde a la investigación infantil. (Véase la tabla 6.5.) No sólo es más simple, sino más optimista, ya que incluye una categoría “segura”. En este modelo, los adultos con *apego seguro* informan que se sienten cómodos con los otros, que pueden acercarse a los demás con relativa facilidad y que no les preocupa ser abandonados o colmados en una relación. Los adultos con *apego evasivo* reportan dificultades para confiar en los otros y evitan volverse dependientes o demasiado cercanos a los demás. A los adultos *ansiosos-ambivalentes* les preocupa no ser amados lo suficiente por los demás y desean estar cerca de otros, pero éstos parecen renuentes a estar cerca de ellos (Hazan y Shaver, 1987). Las pruebas de personalidad muestran que los adultos con apego seguro califican más alto en extroversión y más bajo en neuroticismo que los adultos ansiosos y evasivos (Shaver y Brennan, 1992). Los adultos con apego seguro también son menos proclives a la ira y la manejan de manera más constructiva (Mikulincer, 1998a). Los adultos sin un apego seguro tienen dificultades para expresar su enojo hacia sus parejas románticas; en contraste, quienes están seguramente apegados pueden expresar el enojo de manera apropiada y mantener la relación (Sharpsteen y Kirkpatrick, 1997).

Tabla 6.4 Un modelo de estilos de apego adulto

	<i>Enojo alto</i>	<i>Enojo bajo</i>
<i>Alta dependencia</i>	estilo de apego resistente-ambivalente (se compara con la descripción de Horney del conflicto entre el logro y el amor, es decir, “ir contra” e “ir hacia”)	estilo de apego dependiente (se compara con la orientación “ir hacia” de Horney)
<i>Baja dependencia</i>	estilo de apego hostil (se compara con la orientación “ir contra” de Horney)	estilo de apego evasivo (se compara con la orientación “alejarse” de Horney)

(Adaptado en parte de Sperling, Berman y Fagen, 1992. Las comparaciones con la teoría de Horney son agregadas.)

Tabla 6.5 Tres estilos de apego

Una forma de clasificar el estilo de apego de los adultos es dejarlos elegir simplemente qué descripción se parece más a ellos. ¿Cuál de los siguientes párrafos es más parecido a Usted?

1. Me resulta relativamente fácil acercarme a los otros y me siento cómodo dependiendo de ellos y haciendo que dependan de mí. No me preocupo a menudo por ser abandonado o porque alguien se acerque demasiado a mí.
2. Me siento algo incómodo al estar cerca de los otros; me resulta difícil confiar en ellos por completo, me es difícil permitirme depender de ellos. Me siento nervioso cuando alguien se acerca demasiado; y a menudo busco parejas que desean que muestre más intimidad de lo que me resulta cómodo.
3. Encuentro que los otros se muestran renuentes a acercarse tanto como me gustaría. A menudo me preocupa que mi pareja no me ame o no quiera estar conmigo. Quiero fundirme por completo con otra persona y este deseo en ocasiones ahuyenta a la gente.

El primer párrafo describe un *estilo de apego seguro*, el segundo un *estilo de apego evasivo* y el tercero un *estilo de apego ansioso/ambivalente*. No sería sorprendente que ninguno de esos párrafos lo describiera a usted por completo o que su respuesta pueda cambiar de una relación a otra.

(Basado en Hazan y Shaver, 1987.)

Los estudiantes universitarios con apego seguro, que aún no están casados, planean tener más hijos y tienen más confianza en su habilidad para ser buenos padres en comparación con los estudiantes con apego inseguro (Rholes y otros, 1997). En un estudio, varones no graduados con apego ansioso escribieron historias del TAT que contenían imágenes violentas casi dos veces más frecuentemente que los hombres con apego seguro. Las historias que describían violencia de los hombres hacia víctimas femeninas ocurrían siete veces más que en el grupo seguro (y también eran raras en el grupo evasivo), reflejando tal vez las frustraciones de los hombres apegados ansiosamente acerca de la intimidad (Woike, Osier y Candela, 1996).

Algunos estudios del apego examinan las opiniones que la gente tiene de sí misma y de la otra persona, así como la conexión entre ellas (Bartholomew, 1990). ¿Piensa la persona que vale la pena? ¿Espera que los otros le den apoyo? La respuesta ideal a ambas preguntas es “sí”, dando una opinión positiva de uno mismo y de los otros y resultando en un estilo de apego *seguro*. Por desgracia, el sí mismo o los otros, o ambos, también pueden verse negativamente, dando lugar a un apego dañado. Una persona puede tener una visión positiva de sí misma y una visión negativa de los demás, lo que da lugar a un estilo de apego de *rechazo* o *contradependiente*, que recuerda la orientación “ir contra” de Horney. Estas personas tienen problemas en las relaciones porque carecen de calidez. O un individuo puede pensar positivamente de los otros y negativamente de sí mismo, mostrándose *preocupado* por las relaciones, lo que nos recuerda la orientación a “ir hacia” los otros de Horney. Estas personas valoran las relaciones, pero tienen problemas para relacionarse por depender demasiado de los demás para su autoestima, esforzarse demasiado para ser notados e involucrarse con lo otros. Tal vez de manera sorprendente, esos individuos preocupados describen el conflicto en las relaciones personales más positivamente que los otros tipos; el conflicto, aunque sea doloroso, ayuda a forjar la intimidad y lleva a la pareja a responder (Pietromonaco y Barrett, 1997). Si las visiones del sí mismo y de los otros son ambas negativas, la persona es *temerosa* de la intimidad y socialmente evasiva, como la orientación a “alejarse” de Horney. Estas personas tienen problemas interpersonales por ser abiertamente pasivas en las relaciones y dan la impresión de ser

introvertidas e inexpresivas (Bartholomew y Horowitz, 1991). En las medidas psicológicas de autoconfianza, bienestar y defensas psicológicas, las personas con el estilo de apego seguro dan la impresión de ser las más maduras (Diehl y otros, 1998).

Una muestra representativa de adultos estadounidenses proporciona apoyo considerable a la afirmación de que los padres tienen impacto en el apego de sus hijos. Tener progenitores amorosos y padres protectores es un buen presagio para el apego adulto. Los adultos tenían menor probabilidad de tener apego seguro si, en la niñez, sus padres habían sufrido alguna forma de psicopatología (incluyendo depresión, ansiedad y abuso de sustancias), si se habían suicidado, si habían muerto o si estuvieron ausentes por periodos prolongados. Otros traumas y privaciones también se relacionaron con el apego inseguro: abuso físico y sexual, descuido, accidentes, desastres naturales, problemas financieros y otros acontecimientos angustiantes. Este mismo estudio también encontró que los adultos con apego seguro gozan de mayor salud mental. Tienen menor probabilidad que los individuos con apego evasivo o ansioso de sufrir depresión, fobias, abuso de alcohol o drogas y otros problemas psicológicos (Mickelson, Kessler y Shaver, 1997). Los adultos con apego seguro se casan con otros adultos con apego seguro; los que tienen un apego inseguro también tienden a casarse con personas que tienen problemas similares de apego, lo cual es mala señal para su capacidad de proporcionar una relación segura a sus hijos (Van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 1996).

Los estudios longitudinales del apego documentan que las relaciones de apego perturbadas de la vida temprana se llevan a la adultez. En un estudio se clasificó a mujeres de 52 años de edad según su estilo de apego, basado en su selección del párrafo que mejor las describía (usando el método de Hazan y Shaver, 1987). Los investigadores también tuvieron acceso a los datos que habían sido obtenidos hasta 31 años antes, cuando se les reclutó en la universidad para un estudio longitudinal. Quienes fueron clasificadas con “apego evasivo” (es decir, inseguras en sus apegos) ya habían expresado más ambivalencia acerca del matrimonio y la familia cuando estaban en la universidad. En realidad, conforme pasaban los años, tenían menos probabilidad de casarse que el grupo con apego seguro y, si se habían casado, era más probable que estuvieran divorciadas. Sus archivos sugerían a los investigadores que, en comparación con quienes tenían un apego seguro, las que tenían un apego evasivo desde que estaban en la universidad eran menos íntimas interpersonalmente, más defensivas y represivas y menos tolerantes al estrés (Klohn y Bera, 1998). En este estudio, venir de una familia grande y de una ciudad pequeña llevaba a más apego seguro; la pérdida de un padre en la niñez, debido a la muerte, traía dificultades de apego.

En otro estudio, que recolectó datos sobre sujetos durante los 70 años de su vida, aquellos cuyos padres se habían divorciado (un trastorno importante de las relaciones de apego para un niño), fueron afectados adversamente. Tenían más probabilidad de haberse divorciado, tal como podría esperarse de la teoría del apego. Además, era más probable que murieran antes, al menos en parte debido a que el matrimonio estable tiende a incrementar la longevidad (Tucker y otros, 1997).

Stella Chess (1986) notó que “no existe una correlación simple y directa entre las experiencias tempranas de la vida y el desarrollo posterior” (p. 142); los humanos son notablemente adaptables y en ocasiones superan graves deficiencias ambientales. Conocer la forma en que las dificultades tempranas de apego predisponen a la gente a problemas posteriores en la vida nos brinda información para desarrollar estrategias de intervención, de forma que todos puedan desarrollar el equilibrio sano de orientaciones interpersonales recomendado por Horney.

DETERMINANTES CULTURALES DEL DESARROLLO

Horney enfatizaba los determinantes sociales y culturales de la personalidad, además de las fuerzas biológicas ortodoxas de Freud. Pero en otros sentidos su pensamiento era congruente

con la tradición psicoanalítica. Aceptaba más determinismo biológico de lo que algunos críticos feministas habrían deseado y permaneció centrada en cambiar a los individuos en lugar de convertirse en activista del cambio social (Garrison, 1981; Lerman, 1986b).

Horney creía que era necesario saber algo acerca de la cultura y el ambiente familiar específicos en que se había criado una persona para entender el desarrollo de la neurosis. Afirmaba que “no hay cosa tal como una psicología normal que se aplica a toda la humanidad” (1937, p. 19). Las experiencias familiares específicas, como tener madres dominantes o sacrificadas, sólo ocurren en condiciones culturales particulares (p. viii). Esta visión contrasta con la descripción que hizo Freud de la psicodinámica familiar universal. Para Horney, incluso el complejo de Edipo ocurre debido a la rivalidad dentro de la familia que sólo es característica de ciertas condiciones culturales, no universal. Con mayor consciencia de los temas transculturales en la psicología, los psicoanalistas han notado que los vínculos familiares son mucho más estrechos y más centrales para el sentido de sí mismo de los pacientes de los países asiáticos, influidos por los valores de Confucio, entre los que se incluyen China, Japón, Corea y Vietnam (Slote, 1992).

Los factores culturales están implicados incluso en la calificación de ciertos patrones de conducta como anormales. A diferencia de los trastornos médicos, como los huesos rotos, Horney afirmaba que conductas como ver visiones o avergonzarse de la sexualidad son neuróticas en algunas culturas, pero muy normales en otras. Las expectativas culturales acerca de los roles de las mujeres y los hombres también varían; Horney (1939, p. 181) mencionaba que en su época se consideraba “normal” que una mujer sacrificara su carrera por la del marido, incluso si ella era más talentosa. Las culturas pueden cambiar. El énfasis de Horney en la cultura ha atraído por tanto a los feministas y a otros que buscan el cambio.

Horney (1937, p. 62) argüía que el conflicto sexual se estaba volviendo menos importante como fuente de ansiedad en el tiempo en que ella escribió que en la época de Freud, un poco anterior. En lugar de ello, consideraba que el conflicto entre la competitividad y el amor era más importante. “En nuestra cultura”, escribió (hace más de medio siglo), “el conflicto neurótico más importante es entre el deseo compulsivo y desconsiderado de ser el primero en todas las circunstancias y la necesidad simultánea de ser amado por todos” (1937/1967d, p. 258). Este conflicto es exacerbado por el rol femenino.

Roles de género

Aunque la biología determina el sexo (masculino o femenino), es la cultura la que define los rasgos y conductas aceptadas para hombres y mujeres. ¿Quién debe ocuparse de los niños? ¿Quién debe realizar los trabajos peligrosos? Las respuestas son dadas por la sociedad, no por los cromosomas. Para reconocer que estamos discutiendo fenómenos culturales más que biológicos, se acostumbra utilizar los términos *masculino* y *femenino* en lugar de *hombre* y *mujer* y el término *género* en lugar de *sexo*. De acuerdo con la *teoría de los roles sociales*, las culturas definen qué es masculino y qué es femenino (Eagly, 1987; Eagly y Wood, 1991), y esas definiciones de género son componentes centrales del sentido de sí mismo (H. M. Buss, 1990; Menaker, 1990). El conflicto ocurre en las mujeres, o en los hombres (Good y otros, 1995), cuando los roles de género y otros roles plantean exigencias discrepantes, por ejemplo, cuando producen diferentes expectativas acerca del trabajo y la familia. Se espera que los hombres y las mujeres se comporten de manera congruente con sus roles de género culturalmente definidos. Por ejemplo, las mujeres que trabajan en el desarrollo organizacional por lo general expresan más valores humanistas que sus colegas varones (Waclawski, Church y Burke, 1995). Cuando no lo hacen, por ejemplo cuando las mujeres deben comportarse de una forma “masculina” para tener éxito en su carrera, mostrándose más directivas y orientadas a las tareas en lugar de democráticas e interpersonalmente orientadas, esta incongruencia ocasiona que sean evaluadas de manera más negativa que si su conducta fuera más congruente con su rol de género (Eagly, Karau y Makhijani, 1995). Este sesgo de evaluación contra las mujeres desaparece entre evaluadores

que tienen actitudes más liberales hacia los roles femeninos (Forsyth, Heiney y Wright, 1997). Cuando los hombres y las mujeres ocupan roles sociales similares, sus personalidades se vuelven parecidas; por ejemplo, los hombres y las mujeres ingresan a las carreras de negocios con diferentes patrones de toma de decisiones éticas, pero, entre más tiempo permanezcan en esta carrera, más similar se vuelve su toma de decisiones ética (Franke, Crown y Spake, 1997). Sin embargo, si las presiones culturales mantienen a los hombres y a las mujeres en roles diferentes, la teoría de los roles sociales predice que sus personalidades serán diferentes porque la personalidad es moldeada por los roles. El énfasis de Horney en la importancia de la cultura en la definición de la psicodinamia de hombres y mujeres es repetido por otros (Chodorow, 1978; Dinnerstein, 1976; Lerman, 1986b). Por ejemplo, la importancia del machismo para la identidad masculina de los hombres chicanos es resultado de influencias culturales (Segura y Pierce, 1993). En contraste, los altos niveles de dependencia entre los hombres chinos muestra que la cultura puede producir roles de género diferentes (Dien, 1992). No obstante, la relativa importancia de la cultura y la biología como determinantes de las diferencias sexuales en la conducta social sigue siendo materia de debate entre los psicólogos (Archer, 1996).

LOGRO

Horney describió roles sexuales concernientes al logro en formas que anticiparon la investigación psicológica posterior. Las mujeres, afirmaba, tienen una especial probabilidad de convertirse en tipos complacientes que no se arriesgan al logro. Sugería que “nuestra situación cultural... imprime el éxito en la esfera del hombre” (1937, p. 204). Debido a esto, se anima a los hombres a volverse competitivos, mientras que las mujeres son desalentadas e incluso pueden desarrollar un “temor al éxito” (pp. 210-214). La investigación confirma que es más probable que los hombres perciban las situaciones como competitivas que las mujeres y que para éstas, pero no para los varones, la competencia reduce el afecto por los demás (Deberry, 1989).

Mucha gente no se da cuenta de que el término temor al éxito fue usado originalmente por Karen Horney, quien sugirió que puede venir de un conflicto entre la competencia y la necesidad de afecto. Por ejemplo, una mujer motivada por el temor al éxito puede sentir que si triunfa, perderá a sus amigos. El temor al éxito fue medido primero por un test proyectivo (M. S. Horner, 1972). Matina Horner conceptualizó el temor al éxito como motivo para evitar el logro, pero su trabajo ha sido criticado sobre bases metodológicas y conceptuales (Paludi, 1984; Tresemer, 1974, 1977; Zuckerman y Wheeler, 1975). Quienes están interesados en el temor al éxito (así como en otras áreas como el desarrollo moral, véase Greeno y Maccoby, 1986), a menudo han estado claramente dispuestos a aceptar evidencia a favor de las diferencias sexuales (Mednick, 1989). Estudiado como rasgo, el temor al éxito parece explicar la causa del menor logro de las mujeres dentro de su personalidad más que en factores culturales (Lott, 1985; Wallston, 1987). Una interpretación alternativa ofrecida por Bernard Weiner (1990) describe los pensamientos que tiene la gente cuando fracasa, los cuales varían de acuerdo a si consideran que el fracaso era evitable. Compara el enojo que siente la gente cuando se considera que otros son la causa del fracaso con la orientación de “ir contra” de Horney, y la vergüenza que sienten cuando se culpan a sí mismos del fracaso con su orientación de “alejarse” (pp. 480-481).

DOMINIO SOCIAL

Tradicionalmente, los roles de género prescriben el dominio o poder para los hombres y la sumisión o crianza para las mujeres. Esto es cierto hasta tal grado que en la forma breve del Inventario del Sexo-Rol de Bem, la escala “masculino” es prácticamente idéntica a una escala derivada por análisis factorial llamada Potencia Interpersonal, y la escala “femenino” de Bem es prácticamente idéntica a una escala de Sensibilidad Interpersonal (Brems y Johnson, 1990).

Los roles de género influyen de manera profunda en el desarrollo del poder social o dominio, y esto afecta a otros aspectos de la personalidad, incluido el masoquismo (disfrutar el dolor y el sufrimiento). Freud había atribuido el masoquismo femenino a la biología. Horney estaba en desacuerdo. Como ella decía, “en nuestra cultura, es difícil ver cómo puede escapar una mujer de convertirse en masoquista hasta cierto grado” (Horney, 1935/1967e, p. 231). Sugirió que “los fenómenos masoquistas representan el intento de obtener seguridad y satisfacción en la vida mediante el hecho de pasar desapercibido y la dependencia” (1939, p. 113).

Un estudio empírico de parejas proporciona evidencia de que el poder social determina la conducta interpersonal. Se encontró que las estrategias que la gente usa para influir en sus compañeros íntimos varían de acuerdo con la fuerza o debilidad estructural de la persona en la relación, indicada por el ingreso, la educación y la edad. El miembro más poderoso de la pareja (por lo general, el hombre en una relación heterosexual) tenía más probabilidad de usar tácticas intimidatorias y autocráticas para influir en el compañero, mientras que era más probable que el compañero más débil usara súplicas y manipulación. Esta asociación sirve para parejas heterosexuales y homosexuales. En las primeras, el compañero más poderoso era usualmente el hombre, pero era el poder, más que el sexo o rol de género, lo que predecía mejor la conducta (Howard, Blumstein y Schwartz, 1986).

VALORACIÓN DEL ROL FEMENINO

Horney afirmaba que la cultura, más que la anatomía, era la fuerza importante detrás de la “envidia del pene” que Freud había postulado. Las mujeres envidian el poder y privilegio que tienen los humanos con penes, más que el órgano en sí mismo. Para Horney, la envidia del pene representaba una evitación del rol femenino (Horney, 1926/1967a, 1923/1967b; Siegel, 1982). Con una frase capciosa, Horney cuestionó la suposición de que los hombres tengan la posición envidiable. Afirmaba que los hombres experimentan una **envidia de la matriz** igualmente importante, en la cual se sienten inferiores a la capacidad reproductiva de las mujeres.

Más allá de esta imagen biológica, ¿qué pueden tener las mujeres que pudiera competir con el dominio y logro de los roles sociales de los hombres? Un primer candidato es la mayor conexión interpersonal de las mujeres (Lang-Takac y Osterweil, 1992). Quienes escriben sobre la psicología de las mujeres han propuesto que los valores femeninos, en especial los valores orientados a la relación como la crianza y la empatía, deberían ser más altamente apreciados (Gilligan, 1982; Green, 1990; J. B. Miller, 1976; Symonds, 1991; Torrey, 1987). Aunque este argumento es atractivo, no ha dejado de ser cuestionado. Marcia Westkott afirma que el mayor valor que las mujeres le dan a las relaciones a menudo toma la forma de un sí mismo idealizado, uno que se preocupa por los demás sin egoísmo. En la teoría de Horney, el sí mismo idealizado es neurótico. La teoría y la terapia feministas, al afirmar los valores de la relación, confirman involuntariamente un sí mismo idealizado neurótico y perpetúan una expectativa cultural de que las mujeres deben cuidar de los hombres. Esto hace más difícil para las mujeres convertirse en el ideal bien equilibrado que Horney imaginaba para la gente sana (Westkott, 1986a, 1986b, 1989). Por ejemplo, cuando se acentúan los valores femeninos del cuidado de los demás, los familiares de los alcohólicos, sin darse cuenta, pueden hacer que éstos continúen bebiendo al ocuparse de los problemas que crea la adicción. Este rol habilitante, o codependiente, es poco sano para el alcohólico y para la familia codependiente (Haaken, 1993).

SALUD MENTAL Y ROLES DE GÉNERO

La opinión prevaleciente entre los psicólogos solía ser que las mujeres que trabajaban y tenían profesiones sufrían trastornos de personalidad (llamados envidia del pene o de otra manera), y que las mujeres tradicionalmente femeninas eran psicológicamente más sanas que las mujeres menos tradicionales. La investigación no apoya esta opinión (Helson y Picano, 1990; Yogev, 1983). Una revisión de la investigación que relaciona los roles sexuales con la salud mental in-

dicó que la masculinidad psicológica (medida por instrumentos de tipificación sexual como el Inventario de Sexo-Rol de Bem) estaba asociada con una mejor salud mental, en hombres y mujeres; la femineidad no se relacionaba consistentemente con la salud mental (Bassoff y Glass, 1982). No es la presencia de características “femeninas”, como la empatía y el interés por los demás, sino más bien la ausencia de cualidades “masculinas”, como la asertividad, lo que interfiere con la sana adaptación de las mujeres e, igualmente, de los hombres. Este resultado cuestiona la idea popular de que la androginia (que ocurre cuando se presentan cualidades masculinas y femeninas en la misma persona) conduce a la salud mental (por ejemplo, S. L. Bem, 1974, 1976; Spence, Helmreich y Stapp, 1975; Worell, 1978). Sólo el componente de masculinidad de la medida de androginia se asoció con salud mental en los estudios revisados. Se han reportado resultados similares en otras revisiones de la literatura (Taylor y Hall, 1982; Whitley, 1984). Parece garantizada una investigación posterior que tal vez se centre en los aspectos específicamente interpersonales de los roles sexuales y en el componente de “agencia” o actividad (Schwarz y Robins, 1987). Pero en el presente, parece que la femineidad no contribuye mucho a la salud mental, al menos no para el individuo femenino en Estados Unidos y culturas similares.

Los roles de género tienen un precio que contribuye a la alta incidencia de depresión entre las mujeres, en comparación con los hombres (Nolen-Hoeksema, 1987; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994). Las personas femeninas, incluso si son hombres, tienden a usar mecanismos de defensa que se tornan contra ellas en lugar de hacerlo contra otros (Lobel y Winch, 1986). También los hombres son influidos por los roles de género. Un defensor de la tendencia a dirigir la atención a la psicología de los hombres, así como a la psicología de las mujeres, sugiere que los hombres sufren muchos problemas relacionados con el género, incluyendo la violencia, el temor a los homosexuales, la paternidad desapegada y el descuido de las necesidades de salud (Levant, 1996).

Diferencias transculturales

El énfasis en el logro individual es, como Horney insinuaba, una característica particular de la cultura occidental. Harry Triandis y sus colegas han estudiado las diferencias culturales en el **individualismo**, un valor que destaca los logros y privilegios individuales. Estados Unidos e Inglaterra son particularmente altos en individualismo. Es más probable que los países sean individualistas si son ricos y si la gente dentro del país tiene movilidad social y geográfica (Triandis, McCusker y Hui, 1990). En contraste, los países que son menos ricos, en los cuales la gente depende de la cooperación para compartir recursos, se caracterizan por el **colectivismo**, el cual valora las relaciones entre la gente, sus metas compartidas y responsabilidades mutuas (Triandis, 1996). Las culturas colectivistas destacan la conformidad, la armonía social, las tareas de grupo y las obligaciones familiares. Muchos países en África, Asia y Latinoamérica son colectivistas. También es esclarecedor estudiar a los grupos demográficos dentro del mismo país (Triandis, 1996), y el descubrimiento obtenido de esas comparaciones puede ser inestimable para entender la personalidad en las sociedades pluralistas. Dentro de Estados Unidos algunos grupos, incluidos los hispanos y los hawaianos, son menos individualistas y más colectivistas que la cultura dominante (Hui y Triandis, 1986; Triandis, 1988, 1989).

El individualismo y el colectivismo obviamente influyen en la conducta social, pero también son influencias importantes en el autoconcepto de una persona (Bochner, 1994). La suposición de que el sí mismo es separado más que conectado a los otros domina el pensamiento occidental y la teoría y el tratamiento psicológicos. Tener relaciones armoniosas con otra gente es menos importante como fuente de satisfacción con la vida en Estados Unidos, una cultura individualista, que en Hong Kong (Kwan, Bond y Singelis, 1997). Su sesgo individualista contribuye a la mala percepción que tiene el terapeuta de los pacientes que vienen de otras culturas o grupos minoritarios que ponen énfasis en el colectivismo (Landrine, 1992). Por ejemplo, la dependencia pasiva que es descrita por el concepto japonés de *amae* ha sido mal interpretada como

patológica cuando los terapeutas suponen el valor occidental del individualismo (Bradshaw, 1990). Los programas de formación para los clínicos conceden mayor atención a la diversidad cultural para evitar esos malos entendidos (Allison y otros, 1994; Bernal y Castro, 1994; Clarkson y Nippoda, 1997). Las culturas individualistas tienen normas que alientan la orientación propuesta por Horney de “ir contra”, poniendo énfasis en el logro y aceptando la conducta agresiva. En contraste, las culturas colectivistas dan más apoyo a la orientación de “ir hacia”. En consecuencia, las culturas varían en los conflictos que presentan a los individuos. No hay duda de que las culturas influyen en la personalidad, pero debemos tener en mente que las variaciones dentro de una cultura determinada son grandes, por lo que no existe garantía de que una persona será como la descripción de la cultura particular (Triandis, 1997).

TERAPIA

La terapia debe analizar la personalidad entera. En cualquier terapia psicoanalítica no son posibles intervenciones rápidas que sólo se centren en los síntomas específicos presentados. Horney (1945, p. 240) reconocía que las psicoterapias breves pueden ser prometedoras, pero no para las neurosis.

El terapeuta debe descubrir las estrategias inconscientes que el paciente ha estado utilizando para tratar con el conflicto neurótico. Éstas tienen implicaciones para las relaciones interpersonales, la autoimagen y la percepción del mundo. Luego se exploran con el paciente las implicaciones detalladas de esas estrategias para la vida. Esos descubrimientos proporcionan orientación para construir formas nuevas y menos neuróticas de resolver el conflicto. El sí mismo idealizado debe ser abandonado y reemplazado por el sí mismo real con su sentido de “sentirse vivo” (J. A. Lerner, 1986).

Aunque ortodoxa en su aceptación de la importancia de la experiencia de la niñez para el desarrollo de la personalidad, Horney no creía que todo el tratamiento psicoanalítico requiriera ahondar en los recuerdos infantiles. Horney criticaba el excesivo énfasis freudiano en la exploración de los orígenes de la neurosis en la niñez, aunque sin duda estaba de acuerdo en que las relaciones interpersonales basadas en la interacción fallida entre padre e hijo pueden ser reparadas en la terapia (Morgan, 1997). Creía que el descubrimiento importante para la terapia era entender las tendencias inconscientes y sus funciones. La exploración de la niñez no es útil salvo en la medida que esclarezca esta comprensión. En ocasiones centrarse en el presente es más efectivo para producir el cambio. Los pacientes pueden tratar de evitar confrontar sus conflictos neuróticos por medio de un interés exagerado en sus orígenes pasados en la niñez. Horney recomendaba al terapeuta que regresara al paciente al presente para que viera cómo influyen las tendencias neuróticas en la vida actual. Esto es doloroso para el paciente, pero pertinente para la tarea de la terapia, que es el cambio de personalidad. La actitud de Horney hacia la terapia es notablemente similar a las cinco tareas de un terapeuta desde la perspectiva de la teoría del apego descrita por John Bowlby —lo cual no es sorprendente dada la relación entre los estilos interpersonales de Horney y el apego, descrito antes en este capítulo. (Véase la tabla 6.6.)

Inevitablemente, la imagen idealizada del paciente debe ser cuestionada, pero esto debe hacerse con cuidado y lentamente, ya que es la base de la personalidad, herida pero no destruida, que el paciente trae a análisis. Al final, la imagen idealizada debe ser reemplazada por un autoconcepto más realista. El término *loquero*, aplicado al analista, parece particularmente adecuado para esta función.

La meta última de la psicoterapia es hacer cambios fundamentales en la personalidad. Esto implica muchos objetivos: incrementar la responsabilidad con uno mismo; volverse más genuinamente independiente de los otros; experimentar los sentimientos con mayor espontaneidad; e involucrarse con la vida de manera “entusiasta”, sin pretensiones, plena y sinceramente (Horney, 1945, pp. 241-242).

Tabla 6.6**Las cinco tareas terapéuticas desde la perspectiva de la teoría del apego de Bowlby**

1. El terapeuta proporciona una base segura para que el paciente explore aspectos de la vida en los que resulta demasiado desdichado o doloroso pensar sin apoyo u orientación.
2. El terapeuta alienta al paciente a explorar las relaciones en su vida actual, incluidos expectativas y factores inconscientes que influyen en las elecciones de relación.
3. La relación entre el paciente y el terapeuta es explorada, lo cual ayuda al paciente a tomar conciencia de suposiciones no declaradas acerca de sí mismo y de sus padres.
4. El paciente es alentado a entender la forma en que las experiencias de la niñez siguen influyendo en las expectativas, percepciones y emociones en el presente.
5. El paciente es alentado a evaluar si esas imágenes actuales son adaptativas o no y a formar nuevas imágenes.

(Basado en Bowlby, 1988b, pp. 138–139.)

Autoanálisis

Aunque Horney recomendaba el análisis profesional para la neurosis, pensaba que una persona que trabajaba sola podía lograr algún progreso. Sugería que esto podía ser particularmente práctico en intervalos entre el final de un análisis y el inicio de otro. La velocidad del crecimiento empezado en la psicoterapia podría ser continuada por el individuo solo.

El autoanálisis puede ser emprendido ocasionalmente para tratar con un problema particular que se presenta. Horney (1950, pp. 101-102) citaba el ejemplo de una mujer que analizó su conducta imprudente en un accidente, cuando insistió en escalar un camino de montaña en circunstancias peligrosas. Mediante el autoanálisis lo atribuyó a una experiencia adolescente. O el autoanálisis puede hacerse sistemáticamente, con un compromiso con el trabajo individual regular. Por ejemplo, algunas personas analizan todos sus sueños; otros advierten sistemáticamente sus reacciones emocionales y observan cómo manejan la vida. Horney practicaba este consejo al llevar sistemáticamente un diario de autoexploración.

El autoanálisis tiene beneficios y limitaciones. Los investigadores han demostrado los efectos benéficos de escribir acerca de temas personales. James Pennebaker y sus colegas encontraron que estudiantes universitarios de primer año que escribían acerca de pensamientos y sentimientos personales tenían mejor salud en los meses posteriores que quienes escribían acerca de temas que eran personalmente menos relevantes (Pennebaker, Colder y Sharp, 1990). Escribir acerca de las experiencias emocionales mejora el funcionamiento inmunológico, mientras que suprimir los pensamientos conduce a cambios no sanos en el sistema inmunológico (Petrie, Booth y Pennebaker, 1998). Escribir acerca de su ansiedad y de otros sentimientos acerca de los exámenes próximos requeridos para la admisión a una escuela universitaria, incluso por menos de media hora, reducía el nivel de depresión de los estudiantes en el día anterior al examen (Lepore, 1997).

En ocasiones la función de un síntoma puede analizarse de manera más bien simple. Horney (1942, pp. 157-158) ofreció el ejemplo de un paciente cuyo autoanálisis reveló que sus jaquecas se debían siempre al enojo. Curó sus dolores de cabeza con este autoanálisis, pero no logró los descubrimientos más profundos y las reconstrucciones más fundamentales de la personalidad que un análisis profesional podría haber producido. Existen límites a lo que puede lograrse mediante el autoanálisis. Los puntos ciegos que acompañan a las defensas neuróticas

son particularmente resistentes, incluso en la psicoterapia profesional, y es improbable que cedan ante un individuo que trabaja solo. Toda la terapia, tanto la profesional así como el autoanálisis, deja algunos problemas sin resolver. De acuerdo con Horney (1942, p. 303), “no existe una cosa como un análisis completo”.

RESUMEN

Karen Horney revisó la teoría psicoanalítica para poner énfasis en los factores interpersonales. El niño experimenta la *ansiedad básica* como resultado del rechazo o negligencia de los padres. Esta ansiedad se acompaña de la *hostilidad básica*, la cual no puede expresarse debido a la dependencia que el niño tiene de los padres. El niño intenta resolver el conflicto adoptando una de tres orientaciones interpersonales: *ir hacia* la gente (la solución de autoanularse), *ir contra* ella (la solución expansiva) o *alejarse* de ella (la solución de renuncia). La persona sana puede usar flexiblemente las tres orientaciones, pero la persona neurótica no puede hacerlo. Poca investigación empírica ha resultado explícitamente de la teoría de Horney, aunque algunos estudios apoyan la utilidad del concepto de orientaciones interpersonales.

Horney describió cuatro estrategias básicas para resolver el conflicto neurótico: *desaparición* del conflicto, *desapego*, el *sí mismo idealizado* y la *externalización*. El individuo neurótico se aleja del sí mismo real, el cual tiene el potencial para el crecimiento sano, hacia un *sí mismo idealizado*. La *tiranía de los debería* apoya el sí mismo idealizado. Además, Horney describió varios *mecanismos secundarios de ajuste*: puntos ciegos, compartimentalización, racionalización, autocontrol excesivo, rectitud arbitraria, elusividad y cinismo.

Horney destacaba los determinantes culturales del desarrollo. Los patrones de crianza varían de una sociedad a otra; en su teoría ni siquiera el complejo de Edipo es una experiencia humana universal. Horney analizó los roles sexuales como desarrollos moldeados por culturas particulares que pueden cambiar si las culturas cambian. La terapia de Horney busca descubrir conflictos inconscientes que se originan en la niñez, pero pone énfasis en sus implicaciones para la vida presente. La autoimagen idealizada del paciente es cuestionada. El autoanálisis puede ser un complemento útil del psicoanálisis.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

La teoría de Karen Horney describió que la gente se aleja de su sí mismo real por alguna versión idealizada del sí mismo que parece más segura o más sugestiva. Las presiones culturales que definen la masculinidad y la femineidad moldearon el desarrollo de Marilyn Monroe y Michael Tyson, alentando en cada uno un sí mismo idealizado influido por la cultura. En ambas personalidades, la experiencia familiar temprana que condujo a una adaptación neurótica a la vida tuvo sus orígenes en una cultura compartida por mucha gente. La teoría de Horney tiene entonces implicaciones que van más allá de comprender a esta mujer ultrafemenina y a este hombre extraordinariamente macho. Nos reta a examinar la cultura de manera crítica.

Reflexión sobre la teoría de Horney

1. Igual que otros psicoanalistas, Horney pone énfasis en las relaciones entre padres e hijos al inicio de la vida. ¿Cuáles son las implicaciones de este análisis para el cuidado del niño? ¿Considera que las relaciones tempranas entre padres e hijos han sido demasiado puestas de relieve?

Marilyn Monroe

Marilyn Monroe sentía que no era amada. Gloria Steinem (1986) menciona que dijo: "Nunca soñé que alguien me amara como vi que otros niños eran amados... Eso era exigirle demasiado a mi imaginación. Me comprometí soñando que atraía la atención de alguien (además de Dios), de tener quien me mirara y dijera mi nombre" (pp. 181-182). La propia Monroe ofreció indicios sobre su sí mismo idealizado, uno que sería advertido, incluso quizá con afecto. Aunque la obtención del estrellato trajo la pérdida del sí mismo, el nombre con el que fantaseaba ser llamada no era Marilyn Monroe, sino su nombre de pila, Norma Jean.

Esta falta de amor tuvo sus orígenes en la niñez. Monroe, insegura de quién era su padre, al principio fue criada sólo por su madre. Ésta padecía una depresión grave y fue internada en una institución cuando Monroe tenía siete años, y a partir de entonces permaneció internada la mayor parte de su vida. Monroe creció entonces en hogares adoptivos y orfanatos. Como actriz, continuó describiendo la sensación de abandono que vivió cuando niña, disfrutando de lo que Horney llamaba "sufrimiento neurótico". La identidad de "la pobre de mí" se convirtió en su autoimagen, siendo característica de la gente con una necesidad neurótica de afecto. Monroe afirmaba incluso recordar que su abuela intentó asfixiarla cuando tenía un año de edad (Steinem, 1986, pp. 182-183). Aunque es difícil saber si éste es un recuerdo verdadero, representa claramente el tipo de mundo hostil descrito por Horney.

Parte de la exagerada preocupación de Marilyn Monroe por el sufrimiento de los animales e incluso de las plantas puede interpretarse como una externalización de su propio sentido de desamparo en un mundo hostil. Por ejemplo, cuando encontró a niños que atrapaban palomas para venderlas en la ciudad de Nueva York, les compraba las aves cada semana para liberarlas. Otra externalización más bien extraña ocurrió cuando vio capuchinas cortadas por una segadora de césped. Como lo dijo su esposo, Arthur Miller, "llorando como si hubiera sido herida", Marilyn pidió que detuvieran el carro cuando pasaban. "Entonces se apresuró a recoger las flores caídas, plantándolas de nuevo en el jardín para ver si podían recuperarse" (Summers, 1985, p. 200; véase Horney, 1945, p. 116).

La belleza física puede ser una manera de asegurar el amor; por tanto, adquiere gran valor para los que tienen una necesidad neurótica de afecto (Horney, 1950, p. 138). Las tendencias exhibicionistas de Mon-

roe se remontan a la niñez (Steinem, 1986). Horney (1937/1967d, pp. 256-257) sugería que una necesidad neurótica de amor también puede expresarse como una serie de relaciones sexuales, seguramente característica de Monroe, cuya promiscuidad era legendaria.

Monroe fue tratada por un analista freudiano, un psiquiatra conocido internacionalmente por sus publicaciones académicas y antiguo amigo cercano de la familia Freud. En lugar de cuestionar su necesidad de amor como neurótica, aparentemente su psiquiatra freudiano le hacía el juego. En ocasiones la llevaban hasta su casa. Gloria Steinem (1986, p. 155) informa que el psiquiatra "informó a Miller que su esposa necesitaba amor y devoción incondicional y que cualquier otra cosa era insoportable para ella". Por supuesto, es imposible juzgar el análisis a distancia; pero si la terapia no llegó a la necesidad neurótica de afecto no estaba abordando la neurosis central y no podía esperarse una reconstrucción de la personalidad. Se piensa que Horney habría criticado incluso al terapeuta por permitir la "dependencia mórbida" en la relación entre el doctor y la paciente (véase Horney, 1950, p. 243).

En la gente que ha adoptado este patrón de una necesidad neurótica y compulsiva de amor, la hostilidad es particularmente reprimida. Si se expresa podría interferir con ser amada. En consecuencia, los sentimientos de hostilidad conducen a la ansiedad. En el caso de Marilyn Monroe, las frustraciones de la vida (incluidas las extraordinarias presiones de su fama y las complicaciones de sus enredos con los Kennedy) deben haber generado hostilidad y sin lugar a dudas la llevaron a la ansiedad, la cual trataba de mitigar con drogas. El uso de las drogas surge del problema subyacente del desprecio por sí misma (véase Horney, 1950, p. 152).

Una anécdota sugiere fuertemente lo mucho que la hostilidad suprimida debe haber invadido sus relaciones sexuales. En una fiesta donde un juego requería revelar las fantasías personales, "dijo que se imaginaba disfrazada con una peluca negra, que conocía a su padre, lo seducía y luego le preguntaba vengativamente, '¿Cómo te sientes ahora de tener una hija a la que le has hecho el amor?' " (Steinem, 1986, p. 144).

Incluso las dificultades físicas de Monroe son consistentes con la teoría de Horney. Monroe sufría de dolor menstrual extremo. Según se informa, era frígida, buscaba compulsivamente las relaciones sexuales, pero no experimentaba orgasmo. Si el trabajo de Horney no se hubiera publicado originalmente en 1926, habríamos pensado que tenía a Marilyn Monroe en men-

te cuando observó “que las mujeres frías pueden responder eróticamente y ser sexualmente demandantes, una observación que nos advierte en contra de igualar la frigeidez con el rechazo del sexo” (Horney, 1926/1967c, p. 74). Horney reportó que las mujeres frías pueden convertir su funcionamiento sexual en una variedad de trastornos menstruales, incluyendo dolor y abortos. (Aunque la mayor parte de los numerosos embarazos de Monroe terminaron por aborto inducido, el embarazo deseado con Arthur Miller terminó en aborto espontáneo.) Los estudios de Hollywood desalentaban el embarazo entre sus estrellas y los conflictos acerca de la maternidad dan lugar a tensión premenstrual en la teoría de Horney (1926/1967c).

¿Qué hay acerca de los intentos suicidas de Marilyn Monroe? Dijo haber cometido dos intentos cuando era adolescente y en su vida adulta ocurrieron muchas otras tentativas. De acuerdo con Horney (1939, p. 262), las amenazas suicidas son técnicas manipuladoras que caracterizan a las personas masoquistas.

Horney destacaba la importancia de la cultura en el desarrollo de la personalidad. Este tema es la nota dominante en la biografía que Steinem (1986) hizo de Monroe. Entender la cultura nos ayuda a entender a Monroe, pero lo contrario también es cierto: entender a Marilyn Monroe nos ilustra acerca de nuestra cultura.

Michael Tyson

Si existe algo como un prototipo de “ir contra”, seguramente será un campeón de boxeo como Michael Tyson. Incluso desde la niñez, su vida estuvo dominada por el tema de la agresión. En las calles de Bedford-Stuyvesant en Brooklyn, la debilidad era peligrosa y Tyson aprendió que atacar a los otros primero y con más fuerza era una estrategia con la que ganaba respeto. De modo que peleó, fumó, bebió, robó y a la edad de 12 años, luego de ser arrestado más de 40 veces, fue finalmente sentenciado a un periodo en el reformatorio. Por supuesto, no podemos hacer a los antecedentes de Tyson en el *ghetto* completamente responsables de este patrón agresivo. No obstante, para un joven grande y musculoso, este escenario cultural fue claramente un factor determinante significativo. Horney destacaba la importancia de los factores culturales en el moldeamiento de las soluciones a los conflictos neuróticos.

El sí mismo idealizado que Tyson desarrolló fue acertadamente descrito por el lema sugerido por Horney para este tipo: “Si tengo poder, nadie podrá lastimarme” (Horney, 1937, p. 98). Sin embargo, el orgullo neurótico basado en la imagen idealizada de dicho poder requiere el apoyo del orgullo y la deferencia de otros. En consecuencia, el sentido que Tyson tenía de su propia valía, su creencia de que en efecto

era el sí mismo ideal y poderoso de su fantasía, sólo podía estar seguro en la medida en que otros lo trataran en consecuencia. Cuando niño, encontró que los jóvenes del vecindario respetaban su habilidad para pelear; no se atrevían siquiera a robar a su madre porque él se vengaría. Como boxeador ganador, su éxito en el cuadrilátero seguramente apoyó su autoimagen idealizada, especialmente porque muchos de sus triunfos fueron por noqueo. En una ocasión se preocupó por una amenaza a su autoimagen glorificada, experimentando un ataque de ansiedad antes de una pelea y sollozando: “Nadie me querrá si pierdo” (Torres, 1989, p. 58). Perdió, más tarde.

La historia sexual de Tyson, según lo informa Joe Torres (1989), quien fue a su vez campeón de boxeo, puede leerse también como una saga de conquista. Aparentemente disponía con facilidad de mujeres, incluidas muchas prostitutas. Sin embargo, el sexo y el amor son diferentes, como nos recuerda Horney (1937, p. 171). “El amor... siempre implica entrega.” Los tipos agresivos tienen una particular dificultad con el amor porque amenaza su autoimagen idealizada de poder e independencia. Una relación íntima amenaza con exponer un sí mismo real, que no es tan poderoso, y por tanto afloja las frágiles defensas contra la ansiedad básica. Irónicamente, esta amenaza puede ser más atemorizante que el temor del cuadrilátero de boxeo, porque ahí el peleador puede esperar ser lo suficientemente poderoso como para mantener su sí mismo glorificado. En la intimidad, el poder no fun-

ción y en la relación no hay forma de mantener la solución neurótica basada en el sí mismo poderoso y glorificado. Uno puede intentarlo. Tyson confesó a su biógrafo: “Me gusta lastimar a las mujeres cuando les hago el amor... Me gusta escucharlas gritar de dolor, verlas sangrar... Eso me da placer” (Torres, 1989, p. 107).

Cuando se le pidió que describiera “el mejor puñetazo que había dado en su vida”, Tyson describió que lanzó a su esposa Robin Givens contra “cada pared del apartamento” (Torres, 1989, p. 132). Los intentos por intimidar a la pareja a través de amenazas, y escalar incluso a ataques físicos, pueden ser entendidos como esfuerzos por obtener apoyo para la imagen idealizada del sí mismo poderoso.

Horney rastreó el inicio de las tendencias neuróticas a la niñez temprana. El padre biológico de Tyson era reservado, y la figura paterna presente en su hogar tenía frecuentes peleas sangrientas con la madre de Tyson. Seguramente esas condiciones no alentaron el sentido de una seguridad amorosa necesaria para el desarrollo sano. Horney señalaba que las dinámicas familiares son fomentadas por la cultura. La familia de Tyson dependía de una pensión que enviaba la asistencia social para comida y no podía llegar a fin de mes sin algunas comidas muy escasas (que consistían sólo en panecillos de agua y harina). Este contexto cultural polariza a la gente en víctimas indefensas y explotadores poderosos.

2. ¿Conoce a gente que represente cada una de las tres orientaciones interpersonales descritas por Horney? ¿Qué orientación lo describe mejor a usted?
3. Horney describe el perfeccionismo de manera crítica, diciendo que puede ser un mecanismo de defensa. ¿Está usted de acuerdo o considera que es deseable establecer estándares muy altos?
4. ¿Qué tan importante piensa que es que los teóricos provengan de diferentes contextos? ¿Es necesario ser

una mujer para entender a las mujeres? ¿Qué hay acerca del estatus étnico?

5. En su experiencia, ¿en la actualidad el logro y la amistad están en un conflicto tan grande como en la descripción de Horney?
6. ¿Cómo modificaría la teoría de Horney considerando los cambios que han ocurrido en los roles de género desde el trabajo de esa autora?

Preguntas de estudio

1. Contraste la comprensión que Horney tenía del inconsciente con la de Freud.
2. Describa los conflictos emocionales de la vida temprana. Incluya una explicación de la ansiedad básica y de la hostilidad básica.
3. Liste y describa las tres orientaciones interpersonales. Dé un ejemplo de cada una.
4. Explique los términos *solución de autoanularse*, *solución expansiva* y *solución de renuncia* en relación con las tres orientaciones interpersonales.
5. Explique la diferencia entre el uso sano y el uso neurótico de las orientaciones interpersonales.
6. Analice la investigación de las orientaciones interpersonales de Horney.
7. Mencione y explique los cuatro ajustes principales de la ansiedad básica.
8. Describa la actitud neurótica hacia el sí mismo real.
9. Explique la tiranía de los deberías. Dé un ejemplo hipotético.
10. Liste y explique las siete técnicas secundarias de ajuste. Dé un ejemplo de cada una.
11. Explique cómo contribuye la conducta parental a la neurosis.
12. Analice la investigación sobre el apego desde la perspectiva de la teoría de Horney.
13. Explique el papel de la cultura en la determinación del desarrollo. ¿Cuál dijo Horney que era el conflicto más importante de su tiempo?
14. ¿Cómo explica Horney el masoquismo femenino?
15. Explique qué se entiende por envidia de la matriz.
16. Analice la investigación sobre el temor al éxito. ¿Cómo contribuye la teoría de Horney a esta investigación?
17. Describa la terapia horneyana. ¿Cómo difiere de otras terapias que hemos considerado hasta ahora?
18. Explique la función y las limitaciones del autoanálisis.

Glosario

alejarse orientación interpersonal que pone énfasis en la separación de los otros

ansiedad básica sentimiento de aislamiento y desamparo que resulta de la crianza inadecuada en la infancia

sí mismo verdadero lo que una persona es realmente en un momento dado, visto objetivamente

autocontrol excesivo técnica secundaria de ajuste en la cual se evitan las emociones

cinismo técnica secundaria de ajuste en la cual se rechazan los valores morales de la sociedad

colectivismo valores, predominantes en algunas culturas, de cooperación social y metas de grupo

compartimentalización técnica secundaria de ajuste en la cual no se reconocen simultáneamente las conductas incompatibles

elusividad técnica secundaria de ajuste en la cual una persona evita el compromiso con cualquier opinión o acción

envidia de la matriz envidia que sienten los hombres de la capacidad reproductiva de las mujeres (el complemento de la envidia del pene de Freud)

externalización mecanismo de defensa en el cual los conflictos se proyectan al exterior

hostilidad básica sentimiento de enojo en el niño pequeño hacia los padres, el cual debe ser reprimido

individualismo valores, predominantes en muchas culturas occidentales, de metas individuales y logro (en contraste con las metas compartidas de grupo y la cooperación)

ir contra orientación interpersonal que pone énfasis en la hostilidad

ir hacia orientación interpersonal que pone énfasis en la dependencia

puntos ciegos técnica secundaria de ajuste en la cual una persona no está consciente de la conducta inconsistente con la autoimagen idealizada

racionalización técnica secundaria de ajuste en la cual una persona explica las conductas en formas socialmente aceptables

rectitud arbitraria técnica secundaria de ajuste en la cual una persona declara rígidamente que su propia visión es la correcta

sí mismo idealizado imagen de lo que una persona desea ser

sí mismo real el centro único y vital del sí mismo, el cual tiene potencial de crecimiento

solución de autoanularse intentar resolver el conflicto neurótico buscando el amor, yendo hacia la gente

solución de renuncia intentar resolver el conflicto neurótico buscando la libertad, alejándose de la gente

solución expansiva intentar resolver el conflicto neurótico buscando el dominio; ir contra la gente

tiranía de los debería demandas internas para vivir de acuerdo al sí mismo idealizado

Lecturas sugeridas

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Garrison, D. (1981). Karen Horney and feminism. *Signs*, 6, 672-691.

Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. Nueva York: Norton.

Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. Nueva York: Norton.

Horney, K. (1942). *Self-analysis*. Nueva York: Norton.

Horney, K. (1967). *Feminine psychology* (H. Kelman, ed.). Nueva York: Norton.

Westcott, M. (1986). *The feminist legacy of Karen Horney*. New Haven, CT: Yale University Press.

La perspectiva de los rasgos

Desde antes de que hubiere registro de la historia, las personas han hablado unas de otras, calificándose entre sí. Raymond Cattell (1943a) observó que “todos los aspectos de la personalidad humana que son o han sido de importancia, interés o utilidad, ya han sido registrados en lo esencial del lenguaje” (p. 483; citado por Borkenau, 1990). El “enfoque lexicográfico” pretende derivar una descripción de la personalidad mediante el examen sistemático del lenguaje, empezando por lo general con las palabras del diccionario (John, Angleitner y Ostendorf, 1988). Los dos teóricos incluidos en esta perspectiva realizaron estudios lexicográficos (Allport y Odbert, 1936; R. B. Cattell, 1943b). Sin embargo, el lenguaje cotidiano está lleno de sutilezas, tales como connotaciones de evaluación (Borkenau, 1990) y causalidad (Hoffman y Tchir, 1990), que lo hacen menos sencillo de lo que deberían ser los constructos científicos.

Un *rasgo* es un constructo teórico que describe una dimensión básica de la personalidad. Aunque difieren más ampliamente de lo que en general se reconoce, las teorías de los rasgos coinciden en algunas suposiciones básicas:

1. Los enfoques de los rasgos ponen énfasis en las *diferencias individuales* de las características que son más o menos estables a través del tiempo y de las situaciones.
2. Los enfoques de los rasgos ponen énfasis en su *medición* por medio de tests, a menudo cuestionarios de autorreporte.

¿La personalidad es estable a lo largo del tiempo? ¿Se comporta la gente de manera consistente en diversas situaciones? Esos temas han atraído mucha atención porque, si la gente fuera demasiado variable, eso sería evidencia en contra de la posesión de rasgos de personalidad. El debate ha producido revisiones teóricas que se considerarán más adelante (véase el capítulo 11). Mischel (1968a, 1968b, 1984a) encabezó el ataque contra el “paradigma de los rasgos”. Argüía que la conducta es demasiado inconsistente a través del tiempo y de las situaciones como para garantizar la suposición de rasgos estables. En la literatura se ha suscitado un debate de persona-situación que considera si el determinante principal de la conducta son las diferencias individuales (como los rasgos de personalidad) o la variación situacional (D. J. Bem, 1983; S. Epstein, 1983b; Funder, 1983; Jackson y Paunonen, 1985; Mischel y Peake, 1982, 1983). El debate ha provocado mucha investigación y renovado el interés en temas metodológicos, como el muestreo adecuado de variables de personalidad y de situaciones (Funder y Colvin, 1991; Houts, Cook y Shadish, 1986). Al final, tanto los rasgos como las situaciones son importantes.

La medición de los rasgos ha adoptado diversas formas. Los rasgos singulares propuestos a menudo se basan en observaciones de conductas. Los rasgos y sus instrumentos de medición pasan luego por un proceso de perfeccionamiento teórico y de investigación antes de que sean aceptados en el campo de la personalidad (Furnham, 1990a). Los enfoques empíricos perfec-

cionan las medidas de personalidad usando la técnica estadística del análisis factorial. Este procedimiento es central para el enfoque de Cattell y se describirá en el capítulo 8. El método puede usarse para determinar si un test de personalidad mide sólo una dimensión (como por lo general debería) o si combina dos o más aspectos de la personalidad que sería mejor mantener aparte (Briggs y Cheek, 1986; Lennox, 1988).

Cientos de rasgos han sido propuestos y medidos. El número completo hace difícil formar una teoría cohesiva de la personalidad. Un enfoque alternativo sería alejarse de los rasgos a favor de los tipos, los cuales son categorías amplias de gente (véase el capítulo 1). Se ha informado que incluso el antiguo conjunto de cuatro *tipos* de Galeno (melancólico, sanguíneo, flemático y colérico) predice los estados de ánimo de la gente (Howarth y Zumbo, 1989). Pero en su mayor parte, los investigadores prefieren rasgos menos globales porque pueden ser definidos con mayor precisión.

El intento por encontrar las dimensiones básicas de la personalidad ha motivado a muchos investigadores. En los años recientes se ha generado considerable interés en las “cinco grandes” dimensiones: extroversión, afabilidad, neuroticismo, rectitud y apertura (Digman, 1990; McCrae y Costa, 1987). Esas dimensiones (en ocasiones denominadas de manera diferente) surgen del análisis de diferentes tests de personalidad, apoyando la interpretación de que representan dimensiones sólidas de diferencias individuales.

El enfoque de Cattell (capítulo 8) identifica 16 dimensiones en lugar de cinco. La aparente discrepancia puede ser resuelta considerando un modelo jerárquico, en el cual un número mayor de factores más específicos, los cuales no están del todo no correlacionados entre sí, corresponden a un número menor de factores más generales (Boyle, 1989). A manera de analogía, una persona que afirma que existen sólo dos cosas para estudiar en la universidad, las artes liberales o la capacitación profesional, en realidad no está en desacuerdo con una persona que afirma que hay varias docenas de cosas para estudiar y luego menciona todos los departamentos de la universidad. Simplemente están hablando a niveles diferentes de generalidad. En el estudio de la personalidad, el número de “dimensiones básicas” descubiertas depende de qué tan generales o específicas sean las dimensiones buscadas (Marshall, 1991a).

Sin embargo, los teóricos no se han puesto de acuerdo en cuáles son las dimensiones fundamentales de la personalidad (por ejemplo, Eysenck, 1991) y debaten activamente puntos teóricos concernientes a los rasgos. Parece justo decir que está surgiendo un paradigma más coherente. Se ha argumentado incluso que el enfoque de los rasgos proporciona la base para establecer un paradigma coherente de la teoría de la personalidad en la tradición de la ciencia natural, ya que, “en cualquier ciencia, la taxonomía precede al análisis causal” (p. 774). Sea que la investigación de los rasgos al final haga o no esa contribución teórica, incluso en la actualidad tiene gran valor para aplicaciones prácticas. La medición de los rasgos de interés vocacional ayuda a predecir quiénes son adecuados para ocupaciones particulares; aquellos que ingresan a carreras que se ajustan a su personalidad son más felices y más exitosos (Dawis, 1996; Gati, Garty y Fassa, 1996; Hogan, Hogan y Roberts, 1996; Holland, 1996; Rafilson y Sison, 1996). Sin embargo, el uso de los tests para seleccionar a los solicitantes de empleo es una práctica que en ocasiones ha resultado en demandas legales cuando los candidatos afirman que los tests están sesgados y resultan en discriminación racial o de otro tipo (Tenopir, 1995). Esas demandas nos recuerdan la importancia de la validez en la evaluación (según se describió en el capítulo 1), no sólo por razones teóricas abstractas sino como un principio fundamental de equidad (Lubinski, 1995). Quizá la prevalencia de la evaluación de los rasgos indica que, sin importar que los debates teóricos permanezcan sin resolverse, los rasgos existen a la vista del público.

Preguntas de estudio

1. ¿Cuáles son las premisas de la perspectiva de los rasgos?
2. Analice la estabilidad de la personalidad y describa sus implicaciones para la perspectiva de los rasgos.

ALLPORT

*Teoría personológica de los rasgos**S*inopsis del capítulo

TEORÍA PERSONOLÓGICA DE LOS RASGOS

*Avance: Perspectiva de la teoría de Allport**Temas importantes en el trabajo de Allport*

Consistencia de la personalidad

Influencia social

El concepto del sí mismo

Interacción de la personalidad con la influencia social

Definición de Allport de la personalidad

Organización dinámica

Sistemas psicofísicos

Determinantes

Únicos

Ajustes al ambiente

Rasgos de personalidad

Definición de Allport de rasgo

¿Todos podemos ser descritos por los mismos rasgos?

Inferencia de rasgos

La penetración de los rasgos

Niveles de integración de la personalidad:

Rasgos, actitudes, hábitos

Desarrollo de la personalidad

Autonomía funcional

Cualidades de un adulto maduro normal

Unidad de la personalidad

Etapas del desarrollo

Continuidad y cambio en el desarrollo de la personalidad

Influencia de la personalidad en los fenómenos sociales

Prejuicio

Religión y prejuicio

Transmisión de rumores

*Eclecticismo**Resumen*

Biografía de Gordon Allport

Gordon Allport nació en 1897 en Montezuma, Indiana, fue el cuarto hijo de un vendedor que cambió de profesión para convertirse en médico rural. La familia se mudó en varias ocasiones cuando Allport era muy joven. Finalmente, se establecieron en Cleveland, Ohio, donde Allport creció en un ambiente protestante, del oeste medio y de trabajo esforzado. Su madre, que había sido maestra de escuela, alentó los intereses educativos y religiosos de sus cuatro hijos y esperaba que Gordon se convirtiera en misionero (Nicholson, 1998), mientras que su padre esperaba que lo ayudaran en el consultorio.

Al graduarse de secundaria, Allport ocupó el segundo lugar de un grupo de 100. Más tarde siguió a su segundo hermano, Floyd, quien era siete años mayor, a la Universidad de Harvard, donde Floyd era un estudiante graduado en psicología. Gordon Allport fue sujeto en la investigación de su hermano sobre influencia social.

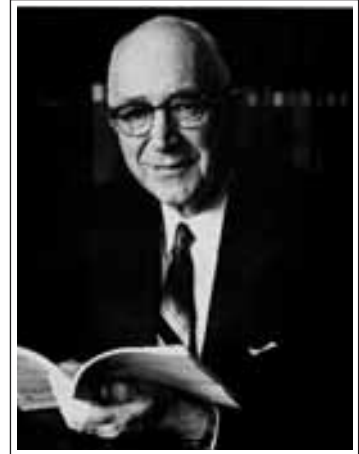
Después de obtener muy malas calificaciones en los primeros exámenes, Allport empezó a trabajar para alcanzar los elevados estándares esperados en Harvard y obtuvo las más altas notas. Estudió psicología y ética social. Mientras estaba en la universidad se ofreció para trabajar como voluntario en un club de niños de Boston. Después de su graduación, por un breve periodo enseñó inglés y sociología en el extranjero, en Constantinopla; más tarde recibió una beca para realizar estudios de posgrado en psicología en Harvard.

En su viaje de regreso a Estados Unidos, Allport se detuvo en Viena para visitar a su hermano Fayette. Mientras estaba ahí solicitó una reunión con Sigmund Freud. Freud estaba acostumbrado a recibir visitantes de todo el mundo y concedió la cita. En ese momento Allport tenía sólo 22 años. Cuando más tarde contempló la visita en retrospectiva, Allport (1967, p. 8) afirmó que la reunión con Freud estuvo motivada por “curiosidad descortés y ambición juvenil”. En su ingenuidad, no había pensado en preparar una declaración introductoria para explicar a Freud la razón del encuentro. Freud se sentó en silencio, esperando quizá que se tratara de una consulta terapéutica ya que su reputación atraía a pacientes de lugares lejanos. Como dice Allport:

No estaba preparado para el silencio y tuve que pensar rápido para encontrar una táctica adecuada para entablar conversación. Le conté un episodio ocurrido en el tranvía en mi camino a su consultorio. Un pequeño de alrededor de cuatro años había mostrado una llamativa fobia a la suciedad. Estuvo diciéndole a su madre: “No quiero sentarme ahí..., no dejes que ese hombre sucio se siente a mi lado.” Para él todo era *Schmutz* (suciedad). Su madre era una *Hausfrau* (ama de casa) muy almidonada, con un aspecto tan dominante y resuelto que pensé que la causa y efecto eran evidentes.

Cuando terminé mi relato, Freud fijó en mí sus ojos amablemente terapéuticos y dijo: “¿Y ese pequeño niño era usted?” Estupefacto y sintiéndome un poco culpable, me las ingení para cambiar de tema...; el hecho de que Freud malentendiera mi motivación era divertido... Esta experiencia me enseñó que la psicología profunda... puede penetrar demasiado hondo y que los psicólogos harían bien en dar un reconocimiento pleno a los motivos manifiestos antes de explorar el inconsciente (p. 8).

GORDON ALLPORT



La intuición clínica de Freud le sugirió que Allport temía ser “ensuciado” por su contacto con el psicoanálisis. Allport argumentó que no era una reunión terapéutica y que el nivel manifiesto (consciente) de su experiencia, que era simplemente el deseo de impresionar a Freud con su capacidad de observación, era el nivel apropiado para interpretar su anécdota acerca del niño. Este tema, que la psicología debe prestar más atención a los autorreportes conscientes, fue un elemento importante de la teoría que Allport desarrolló a lo largo de las siguientes décadas.

Para su tesis doctoral, Allport investigó los rasgos de la personalidad. En ese entonces era un tema nuevo que fue criticado por los psicólogos más tradicionales de orientación experimental. Su primer trabajo sobre la personalidad lo publicó en conjunto con su hermano Floyd (Allport y Allport, 1921). Gordon recibió su doctorado en 1922, a los 24 años. Hizo luego estudios posdoctorales en Europa. Ahí aprendió más acerca de la psicología de la Gestalt y la doctrina alemana de los tipos, temas reflejados en su consideración posterior del holismo y en su desarrollo de un inventario de tipos. En 1924 aceptó un puesto docente en Harvard para enseñar ética social. En 1925, Allport se casó con Ada Lufin Gould, una psicóloga clínica. Tuvieron un hijo, Robert, quien se convirtió en pediatra.

Allport enseñó en Harvard, su *alma mater*, durante la mayor parte de su vida profesional, con la excepción de cuatro años en Dartmouth College a principios de 1926. Desarrolló un nuevo curso denominado Personalidad: Sus Aspectos Psicológicos y Sociales, que según sus informes fue probablemente el primer curso de personalidad enseñado en Estados Unidos. Escribió e hizo mucha investigación sobre psicología social así como sobre personalidad. Por un tiempo, encabezó el Departamento de Psicología de Harvard. Se unió al Departamento de Relaciones Sociales de la universidad cuando, en 1946, se separó del departamento de psicología. Ahí realizó trabajo interdisciplinario con la sociología y la antropología.

Allport llegó a destacar en círculos nacionales. Editó la publicación más importante del campo, el *Journal of Abnormal and Social Psychology* (1937-1948) y fue presidente de la Asociación Psicológica Americana (1939). En 1936 fue uno de los fundadores de la Sociedad para el Estudio Psicológico de los Temas Sociales (Society for the Psychological Study of Social Issues, SPSSI), una organización que aplica los conocimientos psicológicos a los temas sociales prácticos, y se convirtió en su presidente en 1944. La organización continúa conmemorando el recuerdo de Allport concediendo un premio anual a un trabajo sobre relaciones entre grupos. Allport fue uno de los psicólogos estadounidenses que ayudaron a los intelectuales europeos a encontrar trabajo en Estados Unidos para que pudieran huir de la Alemania nazi. Otra contribución en la época de la guerra fue su esfuerzo por ayudar a controlar los rumores de esa época, el cual se reflejó en su columna diaria en un periódico y en su libro posterior sobre los rumores (Allport y Postman, 1947). Recibió muchos honores profesionales. Gordon Allport murió de cáncer de pulmón el nueve de octubre de 1967 a la edad de 69 años.

Biografías ilustrativas

La teoría de Allport no ha sido popular entre los psicobiógrafos, aunque su énfasis en los individuos únicos y su propio interés en las historias de caso (Allport, 1929, 1965; Allport, Bruner y Jandorf, 1941) sugieren que podría haberlo sido (T. T. Lewis, 1985). En efecto, un psicobiógrafo, Kenneth Craik (1988) ensalzó el libro clásico de Allport (1937b) sobre personalidad, con su énfasis en el estudio de toda la persona más que en los procesos psicológicos (como la cognición o el aprendizaje), un énfasis que ha alentado el desarrollo de la psicobiografía.

Allport exhortaba a los psicólogos a aceptar las afirmaciones de la gente acerca de sí misma más o menos en su valor aparente. Por tanto, es apropiado buscar nuestros estudios de caso en la autobiografía. Tanto Jerry Falwell, el ministro conservador bautista, como Beverly Sills, la es-

trella de ópera, han escrito acerca de su vida, su adaptación a la realidad social y sus valores. Aunque Allport evita la interpretación de lo más recóndito, su teoría ofrece conceptos útiles para entender a esas dos personas.

Teoría personológica de los rasgos

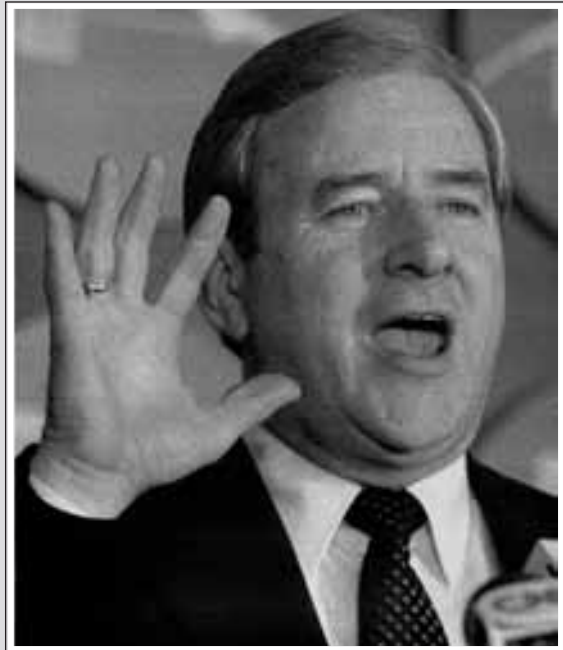
Como uno de los primeros teóricos de la personalidad en un ambiente académico (en oposición a uno clínico), Gordon Allport impartió el primer curso de personalidad en Estados Unidos para el cual escribió un libro. En el prefacio de su obra publicada en 1937, *Personality*, escribió que el estudio de la personalidad era entonces una área nueva y de popularidad ascendente en las universidades. “El resultado de esta marea creciente de interés es una demanda insistente por un libro guía que *defina* el nuevo campo de estudio —uno que articule sus objetivos, formule sus estándares y pruebe el progreso hecho hasta ahora” (Allport, 1937b, p. vii). De

Jerry Falwell

Jerry Falwell es mejor conocido como el predicador bautista que inició la Mayoría Moral, un movimiento político conservador que se opone al aborto y al que algunos encuestadores atribuyen la victoria de Ronald Reagan en la elección presidencial de 1980.

Falwell y su gemelo fraterno, Gene, nacieron en 1933 en Lynchburg, Virginia, en una época en que la segregación racial era una forma de vida en esa región de Estados Unidos. Su padre era un hombre de negocios y un bebedor que finalmente murió de cirrosis hepática. Su madre era el miembro de la familia que iba a la iglesia, aunque mantenía silencio acerca de su fe porque su esposo rechazaba la religión.

Falwell fue un niño travieso que dirigía a sus amigos en las travesuras. Una vez tomaron represalias contra un maestro de gimnasia que les disgustaba maniatándolo, quitándole los pantalones y dejándolo en una bodega de la escuela. A la edad de 18 años, Falwell experimentó una conversión religiosa y desde entonces se consideró un cristiano “renacido”. A lo largo de su autobiografía (Falwell, 1987) expresa sus creencias religiosas (la realidad del pecado y la infalibilidad de la Biblia), encontrando al parecer imposible contar la historia de su vida sin predicar. Cuando surgió el escándalo sobre otro predicador de televisión, Jim Bakker, se le pidió a Falwell que tomara el liderazgo del ministerio para salvarlo de la infamia y del desastre financiero.



¿Qué haría Gordon Allport con esta historia vital?
¿Puede su teoría de la personalidad ayudarnos a identificar y entender la coherencia en la vida de Falwell?
¿Cómo entendería Allport las convicciones religiosas de Falwell? ¿Lo habría caracterizado como un adulto psicológicamente sano?

Beverly Sills

Una prima donna de la ópera, Beverly Sills, ha sido una de las sopranos de la ópera de mayor renombre en Estados Unidos. Nacida en 1929 en Brooklyn, tercera hija y única niña en una familia judía, fue brillante en la escuela y durante su niñez mostró un sorprendente talento musical. Su madre se aseguró que tuviera una excelente formación musical. Siendo niña ganó un concurso de talentos y cantó en la radio por varios años, empezando a los cuatro años. A los 17 obtuvo su primer papel de ópera.

La carrera operística de Sills tuvo un éxito extraordinario. Fue estrella en Estados Unidos y Europa, incluso en la famosa casa de la ópera en Milán, La Scala. Su compañía, la Ópera de la Ciudad de Nueva York, era menos prestigiosa que la Ópera Metropolitana, la cual sólo la invitó a actuar después de sus éxitos en Europa. En 1979 se retiró como cantante y asumió la agotadora función de directora general de su amada Ópera de la Ciudad de Nueva York, que estaba al borde del colapso financiero. Su marido, hábil en las finanzas, le recomendó que declarara la quiebra de la compañía. En lugar de ello, con enorme trabajo en el manejo y recaudación de fondos, para 1986 sacó a la compañía de sus deudas.

Beverly Sills también fue esposa, madrastra de tres niños y madre de un hijo y una hija. Sus dos hijos naturales padecen defectos de nacimiento; su hija es sorda



y su hijo es autista y requiere atención institucional. La misma Sills sufrió cáncer de ovarios y cáncer de la piel, pero se recuperó.

¿Puede la teoría de Allport ayudarnos a entender a esta fuerte mujer de forma que podamos conocer a la persona detrás de un éxito glamoroso?

esta manera planteó algunos de los temas que el campo de la personalidad continúa debatiendo. Las descripciones de Allport estaban más cerca del sentido común y del lenguaje cotidiano que los desarrollos posteriores en la investigación de la personalidad. Para muchos, su énfasis en una aproximación del sentido común y en los rasgos globales de la personalidad vuelve obsoletas sus ideas, pero otros afirman que sus introspecciones intuitivamente significativas son en teoría útiles incluso en los tiempos modernos (por ejemplo, Funder, 1991).

El bosquejo inicial que hizo Allport del campo de la personalidad ha tenido un gran impacto. Los rasgos de personalidad se han convertido en un interés importante de la investigación de la personalidad. Sus ideas acerca de los rasgos de personalidad han proporcionado un foco para el debate creciente acerca de si la teoría de la personalidad debería poner énfasis en la identificación de las diferencias individuales o centrarse en los procesos de personalidad. Allport identificaba al sí mismo como un tema principal de la personalidad. Exhortaba a los teóricos del campo a utilizar conceptos que tomaran en consideración las capacidades únicas de los humanos (en oposición a los animales) y a que pusieran énfasis en el funcionamiento sano. Su énfasis en la persona como un todo, el sí mismo, ha continuado en el movimiento humanista

(Maddi y Costa, 1972). De hecho, Roy DeCarvalho (1991a) afirma que Allport fue el primero en emplear el término *psicología humanista*. Allport ayudó a organizar el movimiento de la psicología humanista en una organización, aunque su propio énfasis teórico podría describirse con mayor precisión como ecléctico (Nicholson, 1997). Por último, a Allport le preocupaban las implicaciones de la personalidad para la sociedad, y contribuyó a la psicología social y a la teoría de la personalidad. Aunque los dos campos han crecido de manera separada, más recientemente los investigadores han buscado incrementar su influencia conjunta, lo que sin duda habría agradado a Allport.

Su enfoque era ecléctico e incluía contribuciones de varias escuelas de psicología. “Mejor expandir y reformar las teorías de uno hasta que hagan alguna medida de justicia a la riqueza y dignidad de la personalidad humana, que sujetar y comprimir la personalidad hasta que se ajuste a un sistema cerrado de pensamiento” (Allport, 1937b, p. vii). Aunque enseñó tanto psicoanálisis como teoría del aprendizaje, consideraba que esos enfoques eran limitados. El psicoanálisis pone un énfasis excesivo en el inconsciente y no presta atención suficiente a la motivación consciente, mientras que la teoría del aprendizaje pierde cualidades únicamente humanas que no pueden entenderse por medio de un modelo animal. Allport cuestionó el énfasis excesivo en la metodología científica de la escuela conductista, representada por John Watson y por B. F. Skinner, su colega en Harvard.

Allport realizó investigación y propuso ideas teóricas, y esperaba que la ciencia podría aumentar las contribuciones aplicadas de la psicología al bienestar humano. No obstante, afirmaba que era un error que la metodología ensombreciera el contenido del campo. Afirmaba que en sus primeros años se servía mejor a la personalidad prestando atención al sentido común, a la filosofía y a las artes liberales. A pesar de su propia actitud, predijo correctamente que los temas metodológicos dominarían el futuro de la personalidad.

AVANCE: PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE ALLPORT

La teoría de Allport tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes como las que se presentan en la tabla 7.1.

TEMAS IMPORTANTES EN EL TRABAJO DE ALLPORT

Allport tuvo una influencia notable en la selección de los temas que serían de interés para el desarrollo del campo de la personalidad durante las siguientes décadas. He aquí algunos de los temas identificados por Allport, con los cuales han lidiado desde entonces los teóricos de la personalidad.

Consistencia de la personalidad

El sentido común nos dice que la personalidad es estable y hace que la gente se comporte de manera consistente a lo largo del tiempo. Sin embargo, mucha investigación ha desafiado esta idea, sugiriendo más bien que las situaciones hacen que la gente cambie su conducta (por ejemplo, Bem y Allen, 1974; S. Epstein, 1979, 1980b; Mischel, 1984a; Mischel y Peake, 1982; Moskowitz, 1982). El concepto de consistencia de la personalidad a lo largo del tiempo y de las situaciones es central para el campo de la personalidad. Allport (1937b) argumentaba con firmeza que los humanos son consistentes o “notablemente reconocibles”, aun cuando varíen de una situación a otra y a lo largo del tiempo. La consistencia empieza temprano: “*desde la infancia temprana hay consistencia en el desarrollo de la personalidad*” y la investigación longitudinal apoya la afirmación de Allport de que la personalidad es consistente conforme los niños crecen para ser adultos (por ejemplo, Ozer y Gjerde, 1989).

Tabla 7.1 Avance de la teoría de Allport

Diferencias individuales	Los individuos difieren en los rasgos que predominan en su personalidad. Algunos rasgos son comunes (compartidos por varias personas); otros son únicos (pertenecen sólo a una persona).
Adaptación y ajuste	La psicología se equivoca si busca demasiado la enfermedad. Allport mencionó varias características de la personalidad sana.
Procesos cognoscitivos	Por lo general es posible aceptar las autoafirmaciones de la gente por su valor aparente.
Sociedad	La adaptación a la sociedad es de central importancia. Allport hizo contribuciones importantes a nuestra comprensión del prejuicio, el rumor y la religión.
Influencias biológicas	Toda la conducta es influida, en parte, por la herencia; pero no se especifican los mecanismos.
Desarrollo infantil	El <i>proprium</i> (yo o sí mismo) se desarrolla a través de etapas que se bosquejan, pero no se investiga en detalle.
Desarrollo adulto	El desarrollo adulto consiste en la integración de los desarrollos anteriores.

Influencia social

Allport, quien estaba muy consciente de que la gente vive en un ambiente social que ejerce una influencia significativa, consideró temas sociales específicos. Por ejemplo, escribió un trabajo importante sobre el prejuicio que se convirtió en un texto clásico (Allport, 1954), y estudió la transmisión de rumores (Allport y Postman, 1947).

El concepto del sí mismo

En una época en que muchos otros enfoques psicológicos eran reduccionistas, Allport argumentaba a favor de la idea del sí mismo como objetivo principal del crecimiento de la personalidad. El sí mismo es ahora un concepto teórico importante en la personalidad y la psicología social y se usa ampliamente en áreas tan diversas como la psicología clínica humanista y la psicología social cognoscitiva.

Interacción de la personalidad con la influencia social

No es sorprendente que alguien que era un psicólogo de la personalidad y un psicólogo social no pensara en la personalidad y las situaciones como causas alternas sino que considerara más bien cómo trabajarían juntas como influencias conjuntas. Las situaciones influyen en la gente, pero influyen en los individuos de maneras diferentes, como reconoce el enfoque interaccionista a la personalidad (Endler y Magnusson, 1976). En palabras de Allport (1937b): “El mismo calor que derrite la mantequilla cocina el huevo” (pp. 102, 325). Sin embargo, no desarrolló la noción de interacción entre personalidad y ambiente más allá de ese breve bosquejo. Reconocía que, al poner énfasis en los rasgos de la personalidad, había “descuidado la variabilidad inducida por los factores ecológicos, sociales y situacionales” (Allport, 1966b, p. 9). Reconocía que se necesitaban mayores avances teóricos para desarrollar este concepto de interaccionismo (Zuroff, 1986).

En resumen, Allport anticipó muchos de los temas que interesarían a la psicología de la personalidad en el más de medio siglo que ha transcurrido desde que se publicó por primera vez su texto clásico de personalidad. Ciertamente, los enfoques actuales son más complejos en su análisis de los datos empíricos. No obstante, los temas básicos de consistencia, influencia social, el sí mismo y la interacción de la personalidad con el ambiente, se mantienen como focos de atención importantes.

DEFINICIÓN DE ALLPORT DE LA PERSONALIDAD

Después de una revisión de otras 49 definiciones de personalidad en psicología, teología, filosofía, derecho, sociología y el uso común, Allport (1937b) propuso lo que se convirtió en una definición clásica de **personalidad**: “*Personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente*” (p. 48; cursivas en el original). Aunque la definición se cita mucho, no tiene aceptación universal porque contiene suposiciones que no todos los teóricos de la personalidad aceptan. Veamos en detalle la explicación de Allport de los cinco conceptos principales en su definición de personalidad ya que esto proporciona un bosquejo amplio de su teoría.

Organización dinámica

Allport (1937b) se refería a “la organización dinámica” de la personalidad para “poner énfasis en la organización activa” (p. 48). La gente sana se integra, “todo lo junta.” La organización dinámica evoluciona como un proceso de desarrollo y la falta de integración es una señal de psicopatología.

Este tema de organización, o unidad, no es compartido por todas las teorías. Las teorías tradicionales del aprendizaje, por ejemplo, trabajan con unidades conductuales discretas o asociaciones estímulo-respuesta. El psicoanálisis tiende a fragmentar a la gente en partes en conflicto. Allport creía que el psicoanálisis tiene una visión restringida de la personalidad porque se basa en poblaciones clínicas y estudia a personas que no se han integrado por completo y cuyos síntomas no parecen ajustarse con el resto de su personalidad. En contraste, la personalidad sana se convierte en un todo organizado y autorregulado.

Sistemas psicofísicos

La personalidad está sometida a influencias biológicas y psicológicas. Mente y cuerpo están inextricablemente unidos. El **temperamento** se refiere a diferencias en la personalidad basadas en la biología, que a menudo se manifiestan como reactividad emocional a estímulos nuevos o potencialmente atemorizadores. Es la base, por ejemplo, de la timidez de una persona y de la audacia de otra. Allport aceptaba la investigación empírica disponible en su época que indicaba que el temperamento constituye una base biológica heredada de la personalidad. Desde ese tiempo, la evidencia adicional apoya además la importancia del temperamento basado en la biología, que ya es observable en la infancia (por ejemplo, Kagan, 1989; Kagan y Snidman, 1991a, 1991b). Allport (1937b) mencionó a la psique y la inteligencia heredadas, junto con el temperamento, como “las tres principales materias primas de la personalidad” (p. 107).

¿Qué tan importante es la herencia como determinante de la personalidad? Allport afirmaba que ambos son siempre importantes. “*Ningún rasgo de personalidad carece de influencias hereditarias*” (Allport, 1937b, p. 105; cursivas en el original). Todo es influido también por la experiencia. Allport ofreció una expresión matemática de esta influencia penetrante de la herencia por medio de una ecuación multiplicativa

$$\text{Personalidad} = f(\text{herencia}) \times (\text{ambiente})$$

Afirmó que “los dos factores causales no se suman, sino que se interrelacionan como multiplicador y multiplicando. Si cualquiera de ellos fuera cero no podría haber personalidad” (p. 106). Las propiedades matemáticas de un modelo *aditivo* alternativo (que agrega los componentes en lugar de multiplicarlos) serían diferentes, ya que la herencia y el ambiente podrían tener entonces efectos independientes, y cualquiera podría ser cero sin negar el efecto del otro.

Ésta fue una afirmación teórica, basada en el razonamiento más que en la investigación, en este tiempo inicial en la historia de la personalidad como área académica. Allport anticipó la investigación biológica y médica posterior para entender las contribuciones biológicas a la personalidad. Comentó: “Creo que... nunca tendremos una psicología completa de la personalidad hasta que tengamos un conocimiento mucho mejor de los factores genéticos” (R. I. Evans, 1981b, p. 49).

Determinantes

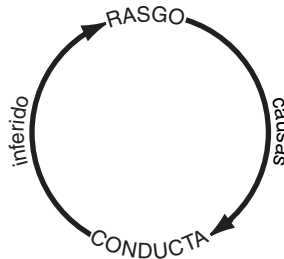
Para algunos teóricos, los conceptos de personalidad son predictores útiles pero no son reales. Allport estaba en desacuerdo y empleaba la palabra *determinar* para insistir en que la personalidad es una causa de la conducta. Allport (1937b) decía que este término “es una consecuencia natural de la visión biofísica. La personalidad es algo y hace algo” (p. 48). Los rasgos son reales en un sentido físico. “Los rasgos no son creaciones en la mente del observador, ni son ficciones verbales; son aceptados aquí como hechos biofísicos, disposiciones psicofísicas reales relacionadas —aunque nadie sabe cómo— con sistemas nerviosos persistentes de estrés y determinación” (p. 339).

Esta afirmación de los rasgos como determinantes distingue la visión que Allport tenía de la personalidad desde dos alternativas. La primera alternativa es la opinión de que los rasgos de la personalidad son simplemente abstracciones conceptuales, es decir, herramientas conceptuales útiles para predecir la conducta. Este argumento reconoce que los conceptos de personalidad son útiles porque resumen muchas observaciones. No obstante, niega que la personalidad sea real y determinante; simplemente es conveniente hablar como si fuera real. A manera de analogía, los astrónomos saben que las estrellas a las que nos referimos como constelaciones (Orión, la Osa Mayor, etc.) no están cerca una de la otra en el universo y no constituyen un “grupo” real. No obstante, es conveniente referirse a ellas como un grupo porque es así como aparecen desde la Tierra y el grupo puede ayudar a orientar a los viajeros que carecen de brújula.

La segunda alternativa a la afirmación de Allport de que los rasgos son determinantes es más pesimista. Esta objeción asevera que el uso de los rasgos de la personalidad para explicar la conducta es un argumento circular sin sentido. Por ejemplo, usted ve a un hombre que habla con mucha gente y dice que es sociable. Luego, cuando se le pregunta por qué habla con tanta gente, usted dice que se debe a que es sociable. Éste es un razonamiento circular (véase la figura 7.1). Si se predice que la misma conducta que instiga la inferencia del rasgo resultará de él, el rasgo no puede fallar. Sin la posibilidad de desconfirmación, un constructo teórico no es útil. Allport no ignoraba el problema potencial del razonamiento circular, de que calificar no es en realidad una respuesta. Analizó este tema en relación con la cuestión de si el concepto de sí mismo es necesario en la psicología (Allport, 1955, pp. 54-55), pero no pensaba que el argumento del razonamiento circular invalidara la utilidad de sus conceptos de la personalidad.

Dentro de la psicología social moderna, se ha dedicado un esfuerzo considerable de investigación a entender la tendencia cotidiana a inferir rasgos de la conducta. Los investigadores han establecido que los legos infieren, erróneamente y con demasiada facilidad, rasgos de la conducta, subestimando el grado en que las situaciones determinan la conducta: un error denominado el “sesgo de correspondencia” (Gilbert y Malone, 1995). Los psicólogos evitan este error haciendo observaciones repetidas que podrían revelar evidencia desconfirmatoria si el rasgo no estuviera ahí.

Figura 7.1 Razonamiento circular



Los críticos del concepto de *rasgo* argumentan que es un razonamiento circular afirmar que un rasgo *causa* la misma conducta que es la base para inferir la existencia de ese rasgo.

Únicos

Para Allport, los rasgos son altamente individualizados o únicos. Explícitamente estaba en desacuerdo con los teóricos que afirmaban que uno o unos cuantos motivos, o instintos, son determinantes para toda la gente (como, por ejemplo, Freud atribuía la personalidad a la motivación sexual). Más bien, la gente está motivada por rasgos diversos que reflejan las diferencias en su aprendizaje.

¿Pero no son los propósitos de personas diferentes demasiado diversos y numerosos para ser atribuidos a unos cuantos motivos primarios compartidos por todas las especies? ¿Después de todo hay una determinación innata para las direcciones del esfuerzo? ¿No es necesario permitir el aprendizaje de nuevos motivos y la adquisición de nuevos intereses a medida que la personalidad madura? (Allport, 1937b, p. 113.)

Ajustes al ambiente

Allport (1937b) destacaba las funciones adaptativas y de afrontamiento de la personalidad. “La personalidad resulta de los intentos del sistema nervioso central por establecer seguridad y comodidad para el individuo que se atormenta entre sus propios anhelos afectivos y las demandas rigurosas de su ambiente” (p. 118). Allport estaba mucho más interesado en éstas, que podrían ser llamadas funciones del yo por los psicoanalistas, que en los conflictos internos que impiden que ocurra la adaptación en quienes tienen problemas mentales. Esas adaptaciones son únicas para cada individuo debido a las diferencias en la herencia y el ambiente.

RASGOS DE PERSONALIDAD

De acuerdo con Allport (1931, 1937b), la unidad primaria de la personalidad es el rasgo. Hacer una lista de los rasgos de una persona proporciona una descripción de su personalidad. ¿Cuáles son esas unidades cruciales?

Definición de Allport de rasgo

Allport (1937b) definió un **rasgo** como:

Un sistema neuropsíquico generalizado y focalizado (peculiar al individuo), con la capacidad para hacer muchos estímulos funcionalmente equivalentes y para iniciar y

guiar formas consistentes (equivalentes) de conducta adaptativa y expresiva (p. 295, cursivas en el original).

En esta definición, reiteró temas de su definición de personalidad: el énfasis psicofísico, la unicidad del individuo, el foco en la adaptación y el concepto del rasgo como entidad determinante. Los rasgos se desarrollan con la experiencia a lo largo del tiempo. Cambian a medida que el individuo aprende nuevas formas de adaptarse al mundo (p. 146).

Allport identificó varios tipos de rasgos, bosquejando de esta manera para otros teóricos e investigadores las diferentes perspectivas desde las cuales puede estudiarse la personalidad.

¿Todos podemos ser descritos por los mismos rasgos?

¿Tenemos todos diferentes rasgos? ¿O tenemos los mismos rasgos sólo que en cantidades distintas? La mayoría de los investigadores basa su trabajo en la segunda alternativa, pero Allport no descartó ninguna posibilidad. Basado en el trabajo de los filósofos alemanes Windelband y Stern (Hermans, 1988), Allport distinguió los **rasgos individuales**, que son poseídos por una sola persona, de los **rasgos comunes**, que son poseídos por muchas personas en diferente grado. Intentó distinguir “el estudio de las *personas* por un lado y por otro el estudio de las *variables de la persona*, es decir, las variables con respecto a las cuales se han diferenciado las personas” (Lamiell, 1997, p. 123). Al principio esta distinción puede parecer simple, pero sus implicaciones son enormes.

En el habla cotidiana, a menudo describimos a la gente usando rasgos comunes, comparando cuánto de un rasgo tiene cada persona. Por ejemplo, podemos describir a Walt Disney como más creativo que otros o a Albert Einstein como más inteligente que el resto de nosotros. La creatividad y la inteligencia, y muchos otros rasgos también pueden aplicarse a todos nosotros en común, aunque algunos tienen más de cada rasgo y otros tienen menos. Los psicólogos también reconocen que varias personas parecen tener rasgos muy similares para recibir el mismo nombre y ser considerados juntos. De esta forma, un psicólogo puede investigar qué tan agresivos o sumisos son varios individuos en una sociedad competitiva. Allport (1937b, p. 298) consideraba que dicha indagación era legítima.

Sin embargo, esos rasgos comunes no son las principales unidades de personalidad reales en la teoría de Allport. Las unidades de personalidad reales son los **rasgos únicos**, los cuales existen dentro de un individuo y tienen estatus como realidades psicofísicas. De esta forma los psicólogos comparan a la gente en ascendencia-sumisión o en cualquier otro rasgo común,

no miden directamente el rasgo individual intenso que existe como disposición neuropsíquica y como la única unidad irreductible de la personalidad. Lo que hacen es medir un aspecto común de este rasgo, cuya porción toma formas de expresión cultural comunes y significa esencialmente la misma manera de ajuste dentro del grupo social (Allport, 1937b, p. 298).

Allport afirmaba: “En el sentido estricto de la definición de los rasgos..., el rasgo común (continuo) no es un verdadero rasgo, sino simplemente un aspecto mensurable de los rasgos individuales complejos” (p. 299).

Los rasgos son entidades adaptativas individualizadas, únicas para cada persona. Allport (1937b) argumentaba: “Hablando estrictamente, no hay dos personas que tengan precisamente el mismo rasgo” (p. 297). Así, en principio, todos los rasgos son únicos para el individuo. De acuerdo con este argumento, no es posible describir de forma plena las diferencias entre las personas calificándolas simplemente en un conjunto de rasgos aplicados universalmente. Así, Allport rechazaba como inadecuado el enfoque nomotético a la descripción de la personalidad. Aunque aceptaba la investigación nomotética como un enfoque burdo para propósitos de investigación, creía que nunca lograría identificar los impulsos fundamentales de toda la gente

(Allport, 1940). Para entender a plenitud a un individuo, sería necesario tener una lista de rasgos elegidos específicamente para esa persona. Es decir, sólo un enfoque idiográfico puede describir de manera adecuada a un individuo.

Allport no distinguía entre los métodos idiográficos (investigación de un solo sujeto) y la idiografía como posición teórica (que cada persona es única), lo cual ha confundido el debate sobre el valor del enfoque idiográfico (Marceil, 1977). Se han opuesto muchas objeciones contra una teoría de rasgos idiográficos. Un argumento es que esos estudios de los individuos pueden proporcionar ideas y generar hipótesis, pero que en realidad la comprobación de hipótesis requiere los métodos nomotéticos tradicionales de la ciencia (Eysenck, 1954; Falk, 1956; Skaggs, 1945). Otra objeción es que resulta lógicamente imposible ser genuinamente un idiográfico, ya que siempre se hacen comparaciones implícitas con otros. Por último, cuando se estudia a individuos, lo que se aprendió puede no aplicarse a otra gente, lo que resulta decepcionante para una ciencia que busca leyes generales (Emmerich, 1968; Holt, 1962). Por el contrario, por razones que son más bien sutiles, las relaciones que se encuentran estudiando a grupos de personas no necesariamente se aplican al estudio de individuos (Lamiell, 1987). Para aprender acerca de los individuos, la psicología debe estudiar individuos, no sólo grupos. Entender la conducta y el funcionamiento de los individuos es una tarea primaria de la teoría de la personalidad (Lamiell, 1997) y por tanto debe recibir gran atención.

Los enfoques idiográficos están ganando popularidad (por ejemplo, Hermans, 1988; Lamiell, 1981, 1991; Pelham, 1993; Rosenzweig, 1958, 1986a, 1986b; Runyan, 1983). En primer lugar, es impensable que la teoría de la personalidad pudiera ignorar el desafío de entender a los individuos. William McKinley Runyan (1983) argumenta que la psicología de la personalidad busca la comprensión a tres niveles: el que es verdad para toda la gente, el que es verdad para grupos particulares (por ejemplo, hombres, mujeres, caucásicos, negros) y lo que es verdad para individuos particulares. Afirmaba que “el objetivo de entender a personas individuales es uno de los más importantes de la psicología de la personalidad” (p. 417), una perspectiva con la cual Allport indudablemente estaría de acuerdo.

Allport ponía énfasis en la necesidad de individualizar las concepciones de los rasgos. En un estudio (Conrad, 1932) descrito por Allport, los maestros calificaron a los estudiantes en varios rasgos. La confiabilidad de esas calificaciones no fue particularmente elevada en conjunto. Sin embargo, si los maestros indicaban con una estrella qué rasgos describían en particular al niño, esas calificaciones con estrellas tenían un acuerdo mucho más alto (Allport, 1937b, p. 301). De esta forma, el mismo conjunto de rasgos no es útil para describir a cada persona, pero los rasgos centrales de un individuo pueden ser calificados confiablemente. Otros investigadores desde Allport han replicado este hallazgo en lo esencial (Cheek, 1982; Markus, 1977). Sin embargo, Paunonen (1988) sostenía sobre la base de consideraciones estadísticas que la importancia del rasgo es menos significativa de lo que parece en esos estudios. Una propuesta teórica reciente de Baumeister y Tice (1988; Baumeister, 1991) parece ofrecer un enfoque cuasiidiográfico al análisis de datos normativos. Esos investigadores ofrecen enfoques estadísticos para tratar con la creencia de Allport de que no todos poseen los mismos rasgos. Puede considerarse que cada rasgo posee un “metarrasgo” asociado, el cual es simplemente si el individuo tiene o no el rasgo (en cualquier nivel —bajo, medio o alto). Si el metarrasgo indica que el rasgo es relevante para el individuo, tiene caso una medida del rasgo. Si el metarrasgo indica que el rasgo no es relevante, no tiene caso ninguna medida del rasgo, lo cual sería tan sensato como saltarse una interrogante que preguntara “¿cómo te llevas con tu hermana?”, a quien no tiene hermana.

Inferencia de rasgos

¿Cómo sabemos qué rasgos posee una persona? Allport sugirió varios métodos para inferirlos. Empezó, con suficiente sensatez, con la sabiduría del lenguaje cotidiano.

INFERIR RASGOS DEL LENGUAJE: EL ESTUDIO DEL DICCIONARIO

Gordon Allport y H. S. Odbert (1936) realizaron un estudio en el cual listaron todas las palabras referentes a rasgos, en la edición de 1925 del *Webster's New International Dictionary*, que se emplean para describir individuos. Volver al lenguaje cotidiano es característico de la creencia de Allport de que los psicólogos deberían empezar con la sabiduría de la experiencia común. Comentó: “Tan inadecuada como puede ser el habla común para representar la estructura compleja de la personalidad, es varios grados más adecuada que los símbolos matemáticos y neologismos que los psicólogos emplean en ocasiones” (Allport, 1937b, p. 310).

Excluyendo los términos obsoletos, Allport y Odbert (1936) identificaron 17,953 nombres de rasgos, que es 4.5% del total de palabras en el diccionario. Después clasificaron esos nombres de rasgos en cuatro categorías:

1. Términos neutrales que designan rasgos personales (por ejemplo, “artístico”, “asertivo”)
2. Términos principalmente descriptivos de las actividades o estados de ánimo temporales (por ejemplo, “alarmado”, “avergonzado”)
3. Términos ponderados que transmiten juicios sociales o de carácter de la conducta personal, o que designan influencia en los otros (por ejemplo, “adorable”, “necio”)
4. Misceláneos: Designaciones de físico, capacidades y condiciones de desarrollo; términos metafóricos y dudosos (por ejemplo, “solo”, “anglicano”)

Creían que la primera categoría, puramente descriptiva, sería más útil para los psicólogos de la personalidad como una compilación de términos no evaluativos para rasgos perdurables.

Los investigadores han desarrollado aún más este método, buscando en el lenguaje que la gente utiliza cada día palabras que describan la personalidad y haciendo que los sujetos de investigación hagan juicios acerca de qué tan bien describen esos términos a diversas personas. Al hacer el análisis estadístico de esos juicios, los investigadores han determinado que ciertas dimensiones importantes de la personalidad están representadas en el lenguaje cotidiano, sea en inglés o en alemán. Esas dimensiones a menudo se conocen como las “cinco grandes” dimensiones de la personalidad: extroversión, afabilidad, neuroticismo, apertura y rectitud (Angleitner, Ostendorf y John, 1990; John, 1990; John, Angleitner y Ostendorf, 1988), y se describen con mayor detalle en el capítulo 8. Debemos tener en cuenta, como Allport advertía acerca de los análisis del lenguaje, que esas son dimensiones de *descripciones de la personalidad* por medio del lenguaje, y que no necesariamente son lo mismo que la *personalidad* (Briggs, 1992).

INFERIR RASGOS DE LA CONDUCTA

Los rasgos también pueden inferirse de la conducta. Se considera que la gente que habla mucho es sociable y a la gente que hace ejercicio con regularidad se le llama atlética. Allport sugería que los *intereses* son una buena pista para inferir la personalidad. Las inferencias conductuales pueden hacerse en circunstancias naturales. Por ejemplo, puede observarse a los niños en su vida cotidiana usando un procedimiento de muestreo temporal (Allport, 1937b, pp. 315-316). O pueden hacerse observaciones en un escenario experimental si los sujetos reciben un conjunto diverso de tareas.

Allport y Vernon (1933) realizaron dicho estudio experimental para determinar si los **rasgos expresivos** podían ser inferidos. Los rasgos expresivos atañen al estilo de la conducta, por ejemplo, que tan rápida o lenta, vigorosa o graciosa es una acción. Allport y Vernon estudiaron de manera intensiva a 25 sujetos masculinos. Obtuvieron medidas exhaustivas de escritura, caminata, tecleo, lectura y así sucesivamente e hicieron que los calificadores codificaran esas conductas (por ejemplo, midiendo la longitud de las marcas de verificación). Concluyeron que sus

sujetos tenían rasgos expresivos consistentes, como la expansividad o el énfasis, que afectaban esas diversas medidas. Pocos investigadores han continuado esa investigación. Una fuente de desconcierto es que Allport y Vernon proporcionaron esbozos de personalidad de gente, basados en la escritura (grafología), lo que muchos en la psicología académica destierran al campo de la pseudociencia.

Sin embargo, probablemente sea prematuro descartar los rasgos expresivos. Un estudio que correlacionó la conducta expresiva videograbada y muestras de escritura con tests estándar de autorreporte de personalidad encontró una variedad de correlaciones significativas; por ejemplo, los sujetos que calificaron alto en extroversión (calificada en los 16FP, que se describe en el siguiente capítulo) garabatean más en el papel y escriben con rizados más amplios las letras *a*, *p* y *d*, y mayores proyecciones descendentes en las letras *p*, *f*, *y* y *g* (Riggio, Lippa y Salinas, 1990; véase Wellingham-Jones, 1989). Además, la investigación ha encontrado que los rasgos expresivos son predictores importantes de la cardiopatía coronaria. Específicamente, el estilo expresivo con que los entrevistados responden a la entrevista estructurada, usada para evaluar la conducta de tipo A (un factor de riesgo coronario), es más importante que el contenido de las respuestas para predecir la enfermedad cardíaca (Friedman y Booth-Kewley, 1987).

INFERIR RASGOS DE DOCUMENTOS: CARTAS DE JENNY

Podemos inferir rasgos de muchos documentos o registros de la vida de la gente, incluyendo diarios, cartas, declaraciones públicas, etc. En ocasiones los documentos existentes, los que no se producen en específico para propósitos de investigación, pueden ser inusualmente ricos. Allport dio una colección de 301 cartas escritas por Jenny Grove Masterson a amigos (el antiguo compañero de cuarto de su hijo en la universidad y su esposa). Las cartas cubrían un periodo de 11 años, empezando en 1926 hasta su muerte a la edad de 70 años. Las cartas revelan una historia interesante, pero triste, de una mujer que encontraba la vida difícil, estaba preocupada por el dinero y se quejaba con frecuencia por el abandono de su hijo. Allport y sus estudiantes leyeron esas cartas y las interpretaron desde diversas perspectivas teóricas, incluyendo varios enfoques psicoanalíticos (freudiano, jungiano, adleriano y del yo) y la teoría del aprendizaje.

El enfoque de Allport, al que denominó *estructural-dinámico*, fue en esencia un análisis de contenido de las cartas. El análisis de contenido es una estrategia de investigación en la cual el material se codifica para resumir su contenido con una interpretación mínima. Por ejemplo, un análisis de contenido de las transcripciones de los sueños puede contar el número de actos agresivos, animales, personas hablando, etc., pero sin interpretarlos como símbolos. Allport, sus asistentes de investigación y sus estudiantes leyeron las cartas de Jenny y listaron los adjetivos que describían los rasgos de personalidad que infirieron de ellas. Al combinar los análisis de 36 calificadores, Allport (1965, pp. 193-194) concluyó que la personalidad de Jenny podía ser resumida en ocho rasgos:

pendenciera-suspica
centrada en sí misma
independiente-autónoma
dramática-intensa
estética-artística
agresiva
cínica-mórbida
sentimental

La codificación de contenido requiere un tiempo considerable. Puede simplificarse usando una computadora. Uno de los estudiantes de Allport, Jeffrey Paige (1966) utilizó un procedimiento de computadora denominado el Indagador General para analizar las cartas de Jenny. Examinó las frecuencias con las cuales aparecían juntos ciertos temas en las diversas cartas y, por medio de un análisis factorial, describió ocho temas recurrentes: aceptación, posesividad, necesidad de afiliación, necesidad de autonomía, necesidad de aceptación familiar, sexualidad, sensibilidad y martirio (Allport, 1965, pp. 200-201). Allport advirtió que esta lista de factores era notablemente similar, pero no idéntica, a las categorías que había derivado antes “de la interpretación del sentido común” (p. 201). Observó que ambos tipos de análisis de contenido, el realizado con la ayuda de la computadora y el hecho “en escritura normal”, centraron la atención del investigador en los datos, es decir, las cartas de Jenny, impidiendo de esta manera vuelos teóricos no deseados de la fantasía. Prefería permanecer cerca de los datos.

Con el apoyo de las computadoras, los investigadores pueden codificar el material con mayor rapidez y confiabilidad que a mano (Rosenberg, Schnurr y Oxman, 1990; Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie, 1966). Pero, incluso con computadoras, el análisis de contenido requiere que los codificadores pasen mucho más tiempo del que se necesita para calificar cuestionarios objetivos de autorreporte. Es un método valioso que permite el análisis de cartas, diarios y discursos existentes, etc., sin necesidad de que los sujetos respondan a las preguntas del investigador, y permite a los investigadores estudiar materiales de personas como los líderes políticos, quienes es poco probable que acepten responder a cuestionarios de investigación (por ejemplo, D. G. Winter, 1993; Winter y Carlson, 1988; Winter, Hermann, Weintraub y Walker, 1991a, 1991b), o las figuras históricas muertas hace mucho, quienes no podrían hacerlo (por ejemplo, Broehl y McGee, 1981; Craik, 1988).

INFERIR DE LA MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD: EL ESTUDIO DE LOS VALORES

También podemos inferir rasgos de las pruebas de personalidad. Allport realizó alguna investigación de este tipo nomotético. Reconociendo la influencia de los filósofos alemanes, en especial de Spranger, Allport (1937b, pp. 227-228) dice que entre las características más importantes que distinguen a las personas están sus valores, es decir, aquellas cosas por las que se esfuerzan. Con colegas desarrolló el Estudio de los Valores de Allport-Vernon-Lindzey (Allport y Vernon, 1931). (Véase la tabla 7.2.)

Este instrumento de autorreporte consta de 60 preguntas. Las calificaciones se comparan con datos normativos para determinar qué valores son relativamente altos para un individuo. Las normas originales son anticuadas ya que se basan en datos obtenidos en 1960 y no reflejan los cambios desde entonces (Coffield y Buckalew, 1984). Allport (1966b) informó que los estudiantes universitarios que ingresaban a ocupaciones disímiles tenían diferentes puntuaciones

Tabla 7.2 El Estudio de los Valores de Allport-Vernon-Lindzey

<i>Escala</i>	<i>Descripción del valor</i>	<i>Ocupación típica</i>
Social	Ayudar a la gente	Trabajo social
Teórica	Buscar la verdad	Profesor universitario
Económica	Pragmática, aplicada	Negocios
Estética	Valores artísticos	Artista
Político	Poder e influencia	Política
Religioso	Religión, armonía	Clero

de valor. Por ejemplo, quienes ingresaban a administración calificaban más alto en valores económicos. En un estudio del que informan Huntley y Davis (1983), las puntuaciones en el estudio de los valores obtenidas durante la universidad se asociaron con las ocupaciones de los estudiantes varones 25 años más tarde.

Baird (1990) informó de un estudio longitudinal de 20 años que indicaba que las puntuaciones de la escala religiosa declinaban durante los cuatro años de la universidad, con poco cambio después, aunque los graduados de esta muestra que se mudaron de sus regiones conservadoras de la universidad se volvieron más liberales.

PERMITIR LA INCONSISTENCIA AL HACER INFERENCIAS DE RASGOS

Los rasgos y la conducta no tienen una correspondencia uno a uno. Incluso los optimistas lloran en ocasiones y una persona que ofrece ayuda no siempre se muestra altruista. Las apariencias o conductas *fenotípicas* no siempre corresponden a motivos o rasgos subyacentes, a los que se denomina *genotípicos* (Allport, 1937b, p. 325). Como observara Allport: “La consistencia perfecta nunca será encontrada y no debe esperarse” (p. 330). Existen varias razones para ello. En primer lugar, más de un rasgo influye en cualquier conducta particular y la gente a menudo posee rasgos que son contradictorios. Considere a una persona que posee los rasgos de dominio y respeto. Esos rasgos pueden hacer que la persona se muestre sumisa con las figuras de autoridad y dominante con otros. Además, la conducta es influida por varios rasgos a la vez, incluso si éstos no son contradictorios. Cualquier rasgo dado puede no estar siempre activo. Por ejemplo, una persona que suele ser generosa quizá no lo sea con alguien que lo necesita cuando tiene prisa. En este ejemplo, los rasgos de obtención de la meta están en “un estado de tensión activa” (p. 330), mientras que el rasgo de generosidad está momentáneamente inactivo.

ACTITUD DE ALLPORT HACIA LA METODOLOGÍA

Allport suscitó serias preocupaciones acerca de la metodología en la medición de los rasgos, abordando claramente la base filosófica de la investigación psicológica. ¿Debería basarse la psicología en la filosofía experimental-positivista metodológicamente rigurosa o en la filosofía humanista experiencial-fenomenológica (DeCarvalho, 1990a)? Allport favorecía la última. No se mostraba entusiasta respecto de las computadoras y la metodología, aunque reconocía la importancia del “empirismo correctivo” como una contribución de la psicología (Allport, 1937b, p. 231). Sin embargo, desconfiaba de los procedimientos estadísticos complicados, como el análisis factorial, como una forma de descubrir rasgos. Afirmaba que el análisis factorial pierde al individuo en el promedio. Observaba que “los factores a menudo parecen alejados del hecho psicológico y como tales se arriesgan a ser acusados de que son principalmente artefactos matemáticos” (p. 245). Allport afirmaba que necesitamos ser orientados por la teoría y el sentido común. Es absurdo esperar que surja la verdad de estudio tras estudio que no sean guiados por la teoría y el sentido común. Puede dar lugar a resultados muy extraños. Mencionó como un “ejemplo de empirismo salvaje” una escala derivada empíricamente en la cual “los niños que daban la palabra respuesta ‘verde’ ante la palabra estímulo ‘pasto’ recibían una puntuación de +6 por ‘lealtad al grupo’” (p. 329).

La objeción de Allport al exceso metodológico es un aspecto de su interés por la unicidad del individuo, que se pierde en el enfoque nomotético orientado a la medición. Allport (1940) expresaba consternación ante la declinación del informe de las historias de casos individuales, las cuales estaban cediendo el paso a estudios crecientemente metodológicos y estadísticos. Si bien reconocía que en la psicología hay lugar para las preocupaciones metodológicas, afirmaba que la psicología no debía centrarse en el método sino en el problema. Sobrevalorar los métodos, perder de vista las preguntas planteadas acerca de la personalidad es “metodolatría” (R. I. Evans, 1981b, p. 88).

La penetración de los rasgos

¿Qué tan penetrante es la influencia de un rasgo particular? Varía. Por ejemplo, usted puede tener el rasgo de ser bebedor de café descafeinado, pero eso se advertiría sólo de manera ocasional, por ejemplo al beber café o al comprarlo. Sin embargo, si tiene el rasgo de tener confianza en sí mismo, esto afecta a muchos más aspectos de su vida: cómo se comporta con los demás, qué riesgos decide correr, etcétera.

Allport categorizaba los rasgos como cardinales, centrales o secundarios, dependiendo de qué tan extensamente influyen en la personalidad. Los más penetrantes son los rasgos cardinales; los menos penetrantes son los rasgos secundarios. Los términos usuales que empleamos para describir a alguien están al nivel intermedio: los rasgos centrales. (Allport usaba la palabra **disposición** como sinónimo de rasgo, por lo que podemos hablar de disposiciones cardinales penetrantes, disposiciones centrales intermedias y disposiciones secundarias relativamente menos influyentes.)

RASGOS CENTRALES

En el ejemplo anterior, la confianza en uno mismo sería un **rasgo central** porque afecta a muchas conductas de manera penetrante. El análisis que hizo Allport de las cartas de Jenny condujo a la inferencia de que poseía ocho rasgos centrales, como hemos visto. Los biógrafos a menudo utilizan adjetivos para describir a una persona particular. Alguien que lo conozca bien puede resumir su personalidad en un pequeño número de palabras, quizá de siete a diez adjetivos. Las características que resumen la personalidad se denominan rasgos centrales.

Por supuesto, los rasgos específicos variarán de una persona a otra. Una característica que es un rasgo central para una persona puede no ser siquiera relevante para otra. Por tanto, no es el rasgo de autoconfianza lo que lo hace central sino más bien el hecho de que muchas conductas son afectadas por él. Si una persona tiene confianza en sí misma al jugar ajedrez, pero no en muchas otras cosas, para esa persona la autoconfianza en el ajedrez no sería un rasgo central porque su influencia no es penetrante. Sería un rasgo secundario.

RASGOS SECUNDARIOS

Los **rasgos secundarios** describen formas en las que una persona es consistente, pero, a diferencia de un rasgo central, no afectan a tanto de lo que hace la persona. Los rasgos secundarios son “menos llamativos, menos generalizados, menos consistentes y es menos común que entren en acción que los rasgos centrales” (Allport, 1937b, p. 338). Gustar del café descafeinado en el ejemplo antes analizado es un caso de un rasgo secundario. También lo sería la mayoría de los gustos y preferencias personales: “A Juan le gustan las espinacas”; “el color favorito de Sara es el malva”; “David siempre pide helado de almendra.” Esas preferencias personales no afectan a muchas conductas, aunque son consistentes. Por supuesto, para algunas personas una preferencia personal puede ser un rasgo central; considere la preferencia de Popeye por las espinacas. En su caso, el rasgo no es secundario, es al menos central o tal vez incluso un rasgo cardinal.

RASGOS CARDINALES

Un **rasgo cardinal** es tan penetrante que domina casi todo lo que hace una persona. Es “el rasgo eminente, la pasión dominante, el sentimiento maestro o la raíz de una vida” (Allport, 1937b, p. 338). La mayoría de la gente no tiene un solo rasgo tan altamente penetrante. Cuando lo tienen, el rasgo a menudo hace famoso a quien lo posee, un prototipo de una disposición a la que otros se pueden asemejar en menor grado. Allport proporcionó ejemplos de rasgos tan penetrantes que dominaban toda la conducta original de los poseedores. Cada uno de los siguientes adjetivos utilizados para describir a la gente se originó como un rasgo cardinal en una

persona: *calvinismo, chauvinista, parecido a Cristo, dionisiaco, fáustico, lesbiana, maquiavélico, puckiano, quijotesco y sádico* (pp. 302-303). Muy rara vez la gente tiene un rasgo cardinal. Otros psicólogos han cuestionado la utilidad de este concepto. Sugieren que no es la penetración del rasgo (como insistía Allport) lo que es distintivo; más bien, los que parecen ser rasgos cardinales son simplemente puntuaciones extremas en un rasgo nomotético.

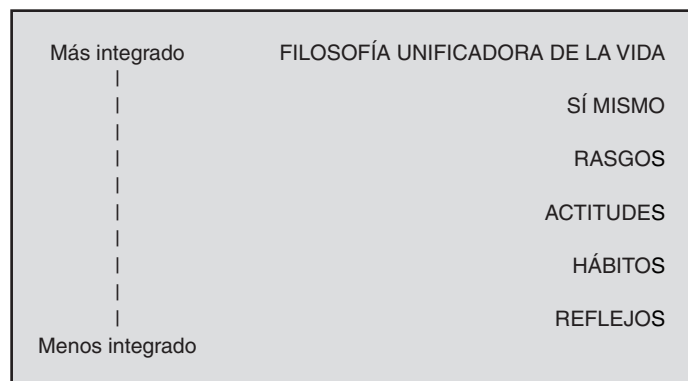
Niveles de integración de la personalidad: Rasgos, actitudes, hábitos

Los rasgos cardinales, centrales y secundarios no son tres tipos discretos; en realidad, los rasgos aparecen en un continuo de penetración (Allport, 1937b, p. 338). Para Allport, esos diversos rasgos existen en un espectro más amplio de aspectos de la personalidad, el cual incluye influencias mucho menos penetrantes (reflejos y hábitos) y niveles de integración de orden superior (sí mismos). La personalidad está arreglada en una estructura jerárquica (véase la figura 7.2). Al nivel inferior de integración están los *reflejos* condicionados simples. Éstos se asocian con el tiempo para formar hábitos. Un nivel superior de integración es la noción de sí mismo o, como lo llaman en ocasiones los sociólogos, una subidentidad —por ejemplo, el sentido que uno tiene de uno mismo como hermana, como profesional, etc. El hecho de que podamos tener sí mismos múltiples sugiere que la integración puede ocurrir en algún nivel superior. Al menos algunas personas tienen un nivel incluso más alto de integración, “un sistema de personalidad absolutamente unificado en la cima de la pirámide” (p. 142).

La integración emerge en la personalidad debido a la forma en que se desarrollan los rasgos y las unidades de orden superior como estrategias adaptativas. Los rasgos ayudan a satisfacer “los anhelos orgánicos que son el único motivo original que da fuerza a la actividad” (Allport, 1937b, p. 114). En esta aproximación biológica a la motivación, Allport dice:

Se cree que el sistema nervioso vegetativo, donde se originan esos anhelos, es más primitivo y más esencial que el sistema nervioso central, el cual es principalmente un medio de ajuste. El sistema vegetativo es el maestro, el cerebro-espinal es el sirviente; el primero impele al ajuste, el último realiza el ajuste (p. 115).

Figura 7.2 Niveles de integración en la personalidad



A pesar de las críticas de Allport al psicoanálisis, esta descripción resulta notablemente parecida al modelo de personalidad de Freud, en el cual el yo sirve al ello. Sin embargo, el concepto de Allport de una personalidad jerárquicamente organizada es muy diferente del concepto

estructural de Freud, donde el ello, el yo y el superyó están en un conflicto permanente. Es de muchas maneras similar al concepto de Cattell de un “entretejido dinámico” (véase el capítulo 8) y anticipa una afirmación teórica formal posterior (Carver y Scheier, 1981).

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

En su descripción del desarrollo de la personalidad, Allport hacía hincapié en las últimas etapas más desarrolladas (a diferencia del psicoanálisis, que pone énfasis en el desarrollo temprano).

Autonomía funcional

Sí bien los rasgos empiezan como estrategias adaptativas para satisfacer necesidades, al final pierden su cercana conexión con sus orígenes, sea que esos orígenes estén en los impulsos físicos *per se* o en algún desarrollo posterior como la identificación con los padres. De esta forma, la motivación se vuelve plenamente *contemporánea* (Allport, 1937a). Para entender el significado de este enfoque, recuerde la visión psicoanalítica de que la motivación está determinada por la fijación en la niñez temprana. Para el psicoanálisis, incluso la motivación adulta se entiende en términos de sus orígenes del desarrollo. Por ejemplo, todavía se dice que un adulto muy crédulo tiene una fijación oral en lugar de dar una descripción contemporánea (como crédulo o ingenuo). Para Allport, y para muchos otros, este enfoque pone énfasis de manera innecesaria en el pasado.

En reacción a esta preocupación por el pasado, Allport (1937a, 1950b) propuso un concepto teórico alternativo: la **autonomía funcional** de la motivación. Cualquiera que sea la causa original para desarrollar un motivo o rasgo, en algún punto comienza a funcionar independientemente de sus orígenes. Por ejemplo, considere a una mujer que cuando niña admiraba a su madre y deseaba ser como ella. Al crecer continuaba vistiéndose como la madre e imitándola; y que al ser adulta peinaba su cabello como lo hacía la madre, ingresó a la profesión de su madre y pretendía casarse con alguien como su propio padre. Una interpretación de esta conducta es que la motivación de la mujer está atorada en la identificación infantil con la madre. Sin embargo, Allport argumentaba que para la mujer adulta, la motivación ya no es “ser como la madre”. Los intereses y valores particulares han sido internalizados y ahora son de ella. Allport diría que son “funcionalmente autónomos” de sus orígenes. Allport (1937b, p. 196) citó el trabajo como otro ejemplo de un rasgo que se ha vuelto funcionalmente autónomo de sus orígenes. Aunque se aprende a hacer bien un trabajo para obtener encomio o seguridad, más tarde el trabajo en sí es satisfactorio. De igual modo, los pasatiempos y los intereses artísticos o intelectuales muestran autonomía funcional (p. 207).

Allport (1955) criticaba a la psicología por su preocupación por el pasado. “Las personas, al parecer, están ocupadas conduciendo sus vidas al futuro, mientras que la psicología, en su mayor parte, se ocupa en rastrearlas en el pasado” (p. 51). Las personas reales se *convierten* en sí mismas, en lugar de encontrarse mirando hacia atrás. La preocupación psicoanalítica por la fijación con el pasado no permite entender el funcionamiento integrado, dirigido hacia adelante, de las personas sanas, cuya personalidad aún está en desarrollo, como argumenta Allport (1955) en su libro con el adecuado título de *Becoming*. Allport (1937b) pensaba que el principio de autonomía funcional era tan importante que se refería a él como “una declaración de independencia para la psicología de la personalidad” (p. 207) que nos permite estudiar las diferencias individuales desde una perspectiva contemporánea. No es incidental que este enfoque resulte particularmente adecuado para estudiar a individuos psicológicamente sanos.

Cualidades de un adulto maduro normal

Allport (1937b, 1961) mencionó varias características de una personalidad madura (es decir, sana).

EXTENSIÓN DEL SENTIDO DE SÍ MISMO

La persona desarrollada “tiene una variedad de intereses autónomos: es decir, puede perderse en el trabajo, en la contemplación, en la recreación y en la lealtad a otros” (Allport, 1937b, p. 213). Al explicar esta capacidad de un adulto sano para la autoextensión, Allport observaba que “el signo de refinamiento en un hombre es su habilidad para hablar durante medio día sin revelar [descubrir] su ocupación” (p. 218). Dicho individuo no es egocéntrico sino que está involucrado en metas que son “extensiones del sí mismo”.

INTERACCIÓN HUMANA CÁLIDA

La persona sana tiene capacidad para la interacción humana cálida. Las interacciones sociales son sinceras y amistosas en lugar de ser prescritas por roles y expectativas rígidas.

SEGURIDAD EMOCIONAL (AUTOACEPTACIÓN)

Los individuos sanos son emocionalmente seguros, se aceptan a sí mismos y tienen una elevada autoestima.

PERCEPCIÓN REALISTA, DESTREZAS Y DEBERES

La persona sana percibe el mundo de manera realista. Se evitan tanto el optimismo poco realista, como la convicción de que este boleto de lotería va a ser el ganador, como el pesimismo no realista, por ejemplo, la expectativa de fracasar en todo.

AUTOOBJETIVACIÓN: INTROSPECCIÓN Y HUMOR

Los individuos maduros son capaces de objetivación propia, de verse con precisión desde una perspectiva objetiva, con introspección y a menudo con sentido del humor.

FILOSOFÍA UNIFICANTE DE LA VIDA

Finalmente, la persona madura posee una **filosofía unificadora de la vida** (Allport, 1937b, p. 214). Para mucha gente, se trata de una filosofía religiosa de la vida, pero no tiene que ser así.

Ravenna Helson y Paul Wink (1987) utilizaron los criterios de Allport como marco teórico de referencia para examinar la madurez en un estudio longitudinal de mujeres de 21 a 43 años. La mayoría de los criterios de Allport se correlacionaron significativamente con dos medidas alternas de madurez, una que pone énfasis en la adaptación a la sociedad (competencia) y la otra que destaca el desarrollo intrapsíquico (nivel del yo). Sin embargo, la seguridad emocional (medida por el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, el MMPI) sólo se correlacionó con la competencia (la percepción realista y la objetivación propia de Allport) y no con el nivel del yo. El nivel del yo se relacionó con la individualidad de la integración de la personalidad (la filosofía unificante de la vida de Allport). Esos hallazgos sugieren que los criterios de Allport de la madurez sana no toman en consideración la angustia que puede resultar del conflicto entre el desarrollo individual y las demandas de la sociedad.

Unidad de la personalidad

Con la madurez viene la integración o unificación de la personalidad. Hasta cierto grado, por supuesto, todos nosotros somos diferentes en distintos roles sociales —como amigo, estudiante, trabajador, etc.—, pero también desarrollamos consistencia entre esos diversos roles (Roberts y Donahue, 1994). ¿De dónde proviene esta unidad? Para Allport, la respuesta se encuentra dentro de la personalidad, la cual para ser sana debe forjar la unidad desde el interior, ya que no está garantizada por la sociedad o por la historia personal. La integración ocurre mediante la formación de “sentimientos maestros” (Allport, 1937b, p. 191). Éstos pueden ser filosofías religiosas o no religiosas de la vida que constituyen la consistencia central de una persona. Allport ofreció el ejemplo de León Tolstoy, quien se acercaba a todo desde su sentimiento maestro, la simplificación de la vida (pp. 190-191). Para producir esta unificación, los motivos anteriores se transforman. Con la madurez, el individuo se vuelve más propositivo, menos empujado por el pasado (Allport, 1950b).

La gente experimenta una crisis de valores cuando la unificación es amenazada. Dicha desunión es desagradable, pero puede proporcionar la oportunidad para el crecimiento personal (Hermans y Oles, 1996). Por un lado, la investigación apoya la afirmación de Allport de que las personalidades integradas están mejor ajustadas y son más eficaces (Behrends, 1986; Donahue, Robins, Roberts y John, 1993). Por otro lado, se ha criticado a Allport por la ambigüedad acerca de cómo se logra esta unificación y por no darse cuenta de que no siempre es un signo de madurez (Marsh y Colangelo, 1983). Las metas de la persona importan; la unidad de la personalidad hacia algunas metas no es madura. Incluso las orientaciones religiosas en ocasiones se asocian con la salud mental superior y otras veces no lo hacen (Ryan, Rigby y King, 1993). El problema de la unidad de la personalidad, o para el caso la organización de cualquier sistema complejo, es aún un acertijo teórico. Podemos observar casos aparentes de desunión en los pacientes que sufren del trastorno de personalidad múltiple, pero teorizar sobre la naturaleza de la “goma” que une a la gente sana es una cuestión inestable (Eidelson, 1997).

UNITAS MULTIPLEX

Al referirse a la unidad de la personalidad, Allport utilizaba la frase en latín *unitas multiplex*, la “unidad de múltiples”. En la persona sana existe integración de elementos diversos: intereses, rasgos, predisposiciones biológicas, etc. Allport exhortaba a los psicólogos a considerar a los individuos como un todo, en lugar de analizarlos en partes aisladas: hábitos, conflictos y así sucesivamente. Destacaba que las diversas partes de alguna manera son dirigidas por el individuo para trabajar juntas hacia algún propósito adaptativo. Kenneth Craik (1988) atribuye a Allport imaginar la personalidad como:

La rama de la psicología que toma a la persona como unidad de análisis en lugar de procesos seleccionados (como la cognición, la percepción, el aprendizaje o las relaciones interpersonales, etc.) e intenta reunir los logros científicos de esas otras ramas de la psicología, más los de las ciencias biológicas y sociales, para entender a los individuos y sus destinos (pp. 196-197).

EL PROPRIUM

Para poner énfasis en esta unidad, Allport (1955) sugirió un concepto teórico, el **proprium**, el cual “incluye todos los aspectos de la personalidad que se dirigen a la unidad” (p. 40). El **proprium** cumple las funciones que otros teóricos describen como pertenecientes al yo o al sí mismo. Es la parte esforzada de nuestro ser, la que nos da nuestra intencionalidad y dirección.

Etapas del desarrollo

El *proprium* se desarrolla gradualmente a lo largo de la vida. De acuerdo con Allport (1937b), “el recién nacido *carece* de personalidad, ya que no ha encontrado todavía el mundo en el cual debe vivir y no ha desarrollado los modos distintivos de ajuste y dominio que más tarde compondrán su personalidad. Es casi por completo una criatura de la herencia” (p. 107). Las bases hereditarias más importantes de la personalidad, observables en la infancia, son el *nivel de actividad* (movilidad) y la *emocionalidad* (temperamento) (p. 129). Sobre esta base heredada se desarrolla la personalidad por medio de la interacción con el ambiente.

Allport (1937b) propuso una lista de etapas del desarrollo, pero advertía que cualquier etapa identificada por una teoría es algo arbitraria. “Para la persona existe sólo *un* curso de vida consecutivo e ininterrumpido” (p. 131). Debemos percatarnos de que Allport no realizó ninguna investigación del desarrollo para probar si en realidad existen sus etapas hipotéticas y si representan el orden en que se desarrolla la personalidad.

1. SENTIDO CORPORAL

El *proprium* empieza a desarrollarse en la infancia con el sentido del sí mismo corporal. Un niño pequeño descubre, por ejemplo, que poner su mano en la boca se siente muy diferente de poner un juguete. Esta experiencia contribuye al desarrollo de un sentido de “el yo corporal”.

2. AUTOIDENTIDAD

El segundo logro del desarrollo del *proprium* empieza en el segundo año de vida, de uno a dos años, y continúa hasta los cuatro o cinco años de edad. Durante esos años el niño desarrolla un sentido de *autoidentidad*, un sentido de su existencia como persona separada. Ésta es la etapa en que los niños comienzan a reconocerse por su nombre, lo que significa el reconocimiento de una individualidad continuada.

3. VALORACIÓN DEL YO

De los dos a los tres años, el niño empieza a trabajar en la autoestima. Empiezan a desarrollarse la capacidad de enorgullecerse de los logros y la capacidad de humillación y egoísmo.

4. EXTENSIÓN DEL YO

A continuación, a partir de los tres o cuatro años, el niño empieza a identificarse con sus **extensiones del yo**, tales como sus posesiones personales: “Ésta es mi bicicleta.” Por supuesto, este proceso continúa en la adultez, especialmente en una cultura orientada al consumo como la nuestra. Además de las posesiones, el individuo que madura se identifica con “los objetos amados, y más tarde... [con] las causas ideales y las lealtades” (Allport, 1955, p. 45).

5. AUTOIMAGEN

La autoimagen incluye tanto la evaluación de nuestras “habilidades, estatus y roles” actuales como nuestras aspiraciones para el futuro (Allport, 1955, p. 47). Allport sugería que los niños entre los cuatro y seis años de edad empiezan a ser capaces de proponer metas futuras y están conscientes de ser buenos y malos.

6. AGENTE RACIONAL

Durante los años de la niñez media (de los seis a los doce años) puede pensarse en el niño como alguien que **afronta la vida en forma racional**. El niño está ocupado resolviendo problemas y planeando formas de hacer las cosas, destrezas que son practicadas en la escuela. En su descripción de esas destrezas del yo, Allport contrastaba su atención a las funciones adaptativas del yo con el énfasis de Freud en las defensas del yo.

7. LUCHA APROPIADA

La séptima etapa de desarrollo se denomina **lucha apropiada**, lo cual se deriva del término de Allport *proprium*. La lucha apropiada, que empieza en la adolescencia, es una motivación que “involucra al yo” y que tiene “dirección o intencionalidad”, para usar los términos de Allport. En esta época, alguna definición del objeto se convierte en el “cemento” que mantiene unida la vida, a medida que la persona se hace capaz de una genuina ideología y de planear su carrera.

8. EL QUE CONOCE

Allport describió el desarrollo en la adultez del **sí mismo como el que conoce**. El adulto integra cognoscitivamente los siete aspectos previos del sí mismo en un todo unificado, una visión que destaca la convicción de Allport de que la unidad es característica de las personalidades maduras. Muchos otros teóricos se han referido también a un sí mismo que integra la personalidad. Raymond Cattell, cuya teoría se presenta en el siguiente capítulo, se refiere al sí mismo como un “sentimiento maestro”. El sí mismo como una parte unificadora y altamente desarrollada de la personalidad también ha sido descrito por muchos psicólogos humanistas, incluyendo a Carl Rogers, a Abraham Maslow y a otros que no se presentan en este libro (por ejemplo, W. B. Frick, 1993; Tlaczynski, 1993).

Continuidad y cambio en el desarrollo de la personalidad

Allport (1937b, p. 143) afirmó que en la mayoría de la gente la personalidad cambia poco después de los 30 años. En esto coincidía con los psicólogos conocidos de su época, incluidos John Watson y William James. Sin embargo, otros teóricos (por ejemplo, Erikson y Jung) describen más cambio de la personalidad en la adultez. A diferencia de algunos enfoques (por ejemplo, Freud), Allport no afirmó que las primeras etapas del desarrollo eran necesariamente las más importantes. De manera óptima, las primeras etapas se transforman en una nueva integración de la personalidad, pero en ocasiones permanecen relativamente sin cambio, en componentes aislados “arcaicos” (Freud diría “fijados”) (Allport, 1955, p. 28).

Aunque Allport esbozó una descripción del desarrollo de la personalidad, creía que la psicología estaba muy lejos de poder predecir los resultados. Los niños que crecen en la misma familia, por ejemplo, pueden volverse muy diferentes uno del otro y de sus padres. Sabemos muy poco acerca de la forma en que la herencia, el aprendizaje y los factores sociales trabajan para predecir con precisión la personalidad adulta de un individuo.

INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD EN LOS FENÓMENOS SOCIALES

Allport veía a los humanos como seres sociales. A diferencia de los psicoanalistas, no se le puede acusar de ignorar el mundo social. No obstante, en contraste con los conductistas, buscaba las causas de la conducta dentro del individuo en lugar de hacerlo en el ambiente social. De esta forma, sus contribuciones a la comprensión del prejuicio, la religión y la transmisión de rumores destacan la importancia de la personalidad más que la causalidad social.

Prejuicio

Allport (1954) escribió un libro clásico sobre el prejuicio, *The Nature of Prejudice*. En este trabajo amplio examinó factores como las influencias internas y externas al grupo, las defensas del yo, los procesos cognoscitivos, la función del lenguaje, los estereotipos en la cultura, los chivos expiatorios y el aprendizaje del prejuicio en la niñez. Además de su análisis académico, Allport ofreció estrategias prácticas para la reducción del prejuicio. Pensaba, por ejemplo, que cuando razas diferentes trabajaran juntas por el bien común en el esfuerzo de la guerra (la Segunda Guerra Mundial), esta cooperación reduciría el prejuicio. La descripción que Allport hizo del prejuicio es un clásico que todavía se cita con frecuencia. Sin embargo, no se percató de que las actitudes prejuiciosas y la conducta discriminatoria a menudo no van juntas (Katz, 1991), tal como han encontrado los psicólogos sociales que muchas actitudes no tienen una correlación elevada con la conducta.

Religión y prejuicio

Allport (1950a) criticaba a los psicólogos por ignorar el papel de la religión en la personalidad. Le interesaba en particular la forma en que la religión se relaciona con el prejuicio racial. Sugirió que la hermandad y el fanatismo están entrelazados en la religión (Allport, 1966a), e intentó entender cuándo prevalecería cada uno. Informó de investigación que muestra que la gente que asiste a la iglesia es, en promedio, más prejuiciosa que quienes no asisten. Cuando Allport distinguió varios tipos de orientación religiosa, encontró que quienes asistían a la iglesia y tenían prejuicios eran aquellos para quienes la religión cumplía un propósito egoísta —por ejemplo, aumentar su estatus en la comunidad (Allport y Ross, 1967). Esos individuos tenían una **orientación religiosa extrínseca** y era probable que estuvieran de acuerdo, en la Encuesta de Orientación Religiosa, con afirmaciones de autorreporte como ésta: “Una razón para ser miembro de la iglesia es que dicha membresía ayuda a establecer a una persona en la comunidad.” En la tabla 7.3 se presentan otros aspectos de la descripción que hizo Allport de la religión intrínseca y extrínseca.

El hallazgo de que los individuos extrínsecamente religiosos tienen más prejuicios raciales ha sido confirmado por otros investigadores (Herek, 1987). En contraste, los individuos con una **orientación religiosa intrínseca** han internalizado su fe religiosa. Esas personas coinciden con afirmaciones de autorreporte como esta: “Mis creencias religiosas son lo que en realidad está detrás de mi aproximación total a la vida” (Allport y Ross, 1967). De acuerdo con Allport, las personas intrínsecamente religiosas son racialmente tolerantes y no prejuiciosas. Donahue (1985) informó, con base en un meta-análisis de varios estudios, que las predicciones de Allport acerca de la tolerancia racial no se confirmaron en su totalidad. La orientación extrínseca se asoció con mayor prejuicio, como predijo Allport, pero la asociación no fue fuerte ($r = 0.28$), y la orientación intrínseca no se correlacionó con la tolerancia ($r = -0.09$ con el prejuicio).

Puesto que las actitudes religiosas están correlacionadas con los rasgos de personalidad (Francis, 1991, 1992; Francis y Pearson, 1993), no podemos estar seguros de que sean específicamente las actitudes religiosas las que contribuyan al prejuicio en lugar de los rasgos de personalidad correlacionados. La orientación religiosa intrínseca ha sido asociada con la empatía (Watson, Hood, Morris y Hall, 1984), lo cual puede ser un factor que lleve a una mayor tolerancia. Sin embargo, la descripción que hizo Allport de la tolerancia de la gente intrínsecamente religiosa ha sido cuestionada por el hallazgo de mayor prejuicio contra los homosexuales en este grupo (Herek, 1987). (Véase la tabla 7.4.) Como este grupo de gente intrínsecamente religiosa era más tolerante de las minorías raciales, Herek interpretó que el mayor prejuicio contra los homosexuales era un resultado directo de las enseñanzas religiosas intolerantes acerca de la homosexualidad. No obstante, en otro estudio era menos probable que las personas intrínsecamente religiosas despreciaran a una víctima de violación (Joe, McGee y Dazey, 1977). La asociación de la orientación religiosa con el prejuicio parece depender, en parte, del objetivo del prejuicio potencial.

Tabla 7.3**Conceptos asociados con la religiosidad intrínseca y extrínseca en los escritos de Allport**

<i>Intrínseca</i>	<i>Extrínseca</i>
Se relaciona con toda la vida (a, b, c, d, f, g, h, j)	Compartimentalizada (a, c, d, h)
Desprejuiciada; tolerancia (a, b, c, h, i)	Prejuiciada; excluyente (a, b, c, d, e, h)
Madura (a, d)	Inmadura; dependiente; comodidad; seguridad (a, b, d, f, g, h, i, j)
Integrativa; unificadora; dotada de significado (a, c, d, f, g, h, i)	Instrumental; utilitaria; al servicio propio (a, c, d, e, f, g, h, i, j)
Asistencia regular a la iglesia (e, g, h)	Asistencia irregular a la iglesia (e, g, h, i)
Contribuye a la salud mental (f, g)	Mecanismo de defensa o escape (d, f, g)

Nota: Las letras entre paréntesis aluden a las siguientes referencias: (a) Allport (1950a), (b) Allport (1954), (c) Allport (1959), (d) Allport (1961), (e) Allport (1962), (f) Allport (1963), (g) Allport (1964), (h) Allport (1966a), (i) Allport (1966b), (j) Allport y Ross (1967).

(Tomado de M. J. Donahue (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 400-419. Derechos reservados © 1985 por la American Psychological Association. Adaptado con autorización.)

Otra investigación también arroja dudas sobre la sugerencia de Allport de que la gente intrínsecamente religiosa ayuda a los otros sin reservas ni egoísmo. Las correlaciones entre la Encuesta de Orientación Religiosa y otras medidas de personalidad sugieren que la gente intrínsecamente religiosa está motivada por un manejo consciente de impresiones y por un autoengaño inconsciente (Leak y Fish, 1989). A partir de su estudio experimental sobre la ayuda, Batson (1990) argumentó que los sujetos intrínsecamente religiosos estaban más motivados por el deseo de mejorar su propia estima que por el puro altruismo.

La mayor parte de la investigación sobre orientación religiosa se realiza principalmente con muestras cristianas (Van Wicklin, 1990), lo cual limita las conclusiones que pueden alcanzarse. Por ejemplo, la orientación religiosa intrínseca se relaciona con menor depresión entre los cristianos, pero no entre los no cristianos (Genia, 1993). Si bien es el instrumento más utilizado, la Encuesta de Orientación Religiosa de Allport tiene problemas psicométricos y puede no ser la mejor medida disponible de orientación religiosa (Van Wicklin, 1990). Una alternativa al énfasis de Allport en la religiosidad intrínseca frente a la extrínseca identifica el fundamentalismo religioso (el cual tiene una correlación positiva con la orientación religiosa intrínseca) como el aspecto de la religiosidad que produce el prejuicio (Kirkpatrick, 1993).

Una orientación a la religión como una *búsqueda* describe a gente que cuestiona las contradicciones y tragedias de la vida y que enfrenta personalmente los problemas existenciales (Batson y Schoenrade, 1991a, 1991b; Batson, Schoenrade y Ventis, 1993; Batson, 1976). Por ejemplo, ¿cómo lidiamos con las tragedias de la vida? Una persona con una elevada orientación de búsqueda no está inclinada simplemente a depender de Dios para manejar la tragedia del asesinato de un niño pequeño que estaba en los brazos de su abuela mientras oraba (Burris, Jackson, Tarpley y Smith, 1996). Para dicha persona, el cuestionamiento activo es parte del sig-

Tabla 7.4 Religión intrínseca y religión extrínseca y prejuicio contra las minorías raciales y los homosexuales

		<i>Intrínseco (puntuaciones promedio)</i>	
		<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>
<i>Bajo</i>		[No religioso]	[Intrínseco]
		Raza = 5.11	Raza = 4.29
		AHG = 46.29	AHG = 53.45
		AHL = 35.63	AHL = 41.42
		EIR = 27.22	EIR = 39.45
<i>Extrínseco (puntuaciones promedio)</i>	<i>Alto</i>	[Extrínseco]	[Indiscriminado]
		Raza = 8.52	Raza = 13.61
		AHG = 47.28	AHG = 53.50
		AHL = 38.00	AHL = 39.80
		EIR = 28.40	EIR = 39.79

Nota: Puntuaciones más altas en "raza" indican más prejuicio en contra de las minorías raciales. Puntuaciones más altas en AHG (Actitudes Hacia los Hombres Gay) y en AHL (Actitudes Hacia las Lesbianas) indican mayor prejuicio en contra de esos grupos. Puntuaciones más altas en la EIR (Escala de Ideología Religiosa) indican una ideología más fundamentalista.

(Tomado de la p. 39 de G. M. Herek en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13 [1], 1987, por Sage Publications, Inc. Reproducido con autorización de Sage Publications, Inc.)

nificado de la religión. La orientación de búsqueda se asocia con bajo prejuicio (Batson y Burris, 1994).

La dimensión de *inmanencia* es una orientación religiosa que implica "motivación para trascender los límites (como los límites entre varios grupos religiosos), conciencia y aceptación de la experiencia y énfasis en el momento presente" (Burris y Tarpley, 1998, p. 55). Una medida de la inmanencia religiosa tiene la ventaja de estar de acuerdo con afirmaciones como las siguientes: "Aprender a apreciar nuestro lado oscuro o 'pecaminoso' es esencial para el crecimiento espiritual" y "lo que mi tradición religiosa denomina falsedad a menudo es una verdad mal entendida" (Burris y Tarpley, 1998, p. 63). La inmanencia religiosa tiene una correlación negativa con la orientación religiosa intrínseca, probablemente porque ambas son incompatibles con el compromiso con grupos religiosos ortodoxos, pero se propone como otro camino a bajos niveles de prejuicio. Se asocia positivamente con otras orientaciones religiosas que evitan la ortodoxia tradicional: la orientación religiosa extrínseca y la religión como búsqueda (Burris, Jackson, Tarpley y Smith, 1996; Burris y Tarpley, 1998). Los investigadores continúan analizando las actitudes religiosas y el prejuicio para entender la relación contradictoria entre esos dos aspectos de la personalidad.

Transmisión de rumores

Motivados por el interés en controlar la difusión de rumores durante la Segunda Guerra Mundial, Allport y Postman (1947) estudiaron los rumores en el laboratorio y aconsejaron al Gobierno. Su libro, *The Psychology of Rumor*, ilustra la interacción entre la historia y el trabajo psicológico, empezando con la clasificación de los rumores que circularon después del ataque japonés a Pearl Harbor en 1941. Esta investigación entremezcla los estudios experimentales de laboratorio de los procesos básicos con descripciones socialmente relevantes de rumores y es-

trategias reales en un esfuerzo por impedir que socavaran el interés nacional. Es un primer ejemplo de la investigación aplicada en psicología social.

Un conjunto de conceptos investigados por Allport y Postman (1947) correspondía a los procesos cognoscitivos de nivelación y agudización, los cuales hacen que la información cambie, volviéndose más general o más específica a medida que los rumores se repiten. En un estudio clásico, encontraron que la información que empieza con un testigo presencial y luego pasa de manera oral puede cambiar considerablemente. Un sujeto vio una transparencia en la cual un hombre blanco que sostenía un cuchillo aparentemente discutía con un hombre negro en un vagón del metro. Mientras miraba la transparencia el sujeto la describía a otro individuo que no podía verla. A partir de esta descripción, el segundo sujeto la describía a un tercero y así sucesivamente hasta que, igual que en el juego infantil del teléfono descompuesto, el rumor había pasado a varios sujetos. En más de la mitad de las réplicas, se informó erróneamente, en algún punto de la transmisión del rumor, que el hombre negro sostenía el cuchillo. Este estudio se convirtió en un clásico que apoya la idea de que los estereotipos conducen al informe erróneo de testigos. De manera irónica, el estudio original a menudo se distorsiona al tratar de comprobarlo (Treadway y McCloskey, 1987). Además, las verdaderas distorsiones de los testigos atribuibles al prejuicio son menos sorprendentes de lo que por lo común se informa (Boon y Davis, 1987).

ECLECTICISMO

Allport creía que la psicología, en especial la psicología de la personalidad, debería obtener la verdad de muchas áreas. Denominó ecléctica a su aproximación. De acuerdo con Allport, quien se inspiró en el poeta alemán Goethe, podemos distinguir entre el eclecticismo “corneja” y el eclecticismo sistemático. La corneja es un ave que, al igual que una urraca, lo colecciona todo. El **eclecticismo corneja** no es selectivo. En contraste, el *eclecticismo sistemático* es selectivo y trata de formar un todo unificado de lo que toma. Como casi todos los psicólogos se consideran eclécticos con respecto a la teoría de la personalidad, deberíamos tomar el consejo de Allport y considerar cómo seleccionar qué conservamos y qué descartamos de cada teoría.

Allport aceptaba introspecciones de varias teorías. Aceptaba la aseveración de Freud de que el conflicto sexual es particularmente importante en la formación de la personalidad (Allport, 1937b, p. 116), aunque ésta era una observación de pasada que no replanteó a menudo. Incluyó muchos mecanismos psicoanalíticos en su enfoque ecléctico, incluidos “*racionalización, proyección, fantasía, infantilismo, regresión, disociación, trauma, el complejo y el yo ideal*” (p. 183). También incluyó el concepto de inferioridad de Adler e incluso investigó la frecuencia de varios tipos de complejos de inferioridad en estudiantes universitarios. Informó que 48% de los hombres y 55% de las mujeres sufrían sentimientos persistentes de inferioridad acerca de asuntos físicos; 58% de los hombres y 65% de las mujeres se sentían inferiores acerca de asuntos sociales; 29% de los hombres y 64% de las mujeres se sentían inferiores acerca de asuntos intelectuales; y sólo 17% de los hombres y 18% de las mujeres se sentían inferiores acerca de asuntos morales (p. 174). De esta forma Allport, con su enfoque ecléctico, tuvo préstamos de varias fuentes.

RESUMEN

Gordon Allport influyó en el desarrollo de la psicología académica con su énfasis en temas importantes: consistencia de la personalidad, influencia social, el concepto de sí mismo y la interacción de la personalidad con la influencia social en la determinación de la conducta. Allport definió la personalidad como “la organización dinámica dentro del individuo de aquellos siste-

mas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente”. La unidad primaria de la personalidad es el *rasgo*. Los rasgos pueden estudiarse de manera idiográfica (rasgos individuales) o nomotética (rasgos comunes). El enfoque idiográfico describe a los individuos de manera más adecuada. La evidencia de los rasgos proviene de muchas fuentes: lenguaje, conducta, documentos (como las cartas) y cuestionarios como el Estudio de los Valores. Allport insistió en que la materia de estudio debería tener precedencia sobre los temas metodológicos.

Los rasgos varían en su penetración. Los *rasgos cardinales* tienen influencias extremadamente penetrantes, pero sólo se presentan en pocas personas. Los *rasgos centrales* tienen influencias amplias y ocurren en todos. Además, la gente tiene *rasgos secundarios* que sólo influyen en unas cuantas conductas. Los rasgos están en la mitad de un espectro de aspectos de la personalidad, que van desde los reflejos muy limitados hasta sí mismos altamente integrados. A medida que se desarrolla la personalidad, los rasgos se vuelven *funcionalmente autónomos* de sus orígenes de desarrollo. En consecuencia, el estudio de la personalidad debería centrarse en temas contemporáneos. Allport mencionó varias características de un adulto maduro y sano: extensión del sentido de sí mismo, interacciones humanas cálidas, seguridad emocional (autoaceptación), percepciones realistas, autoobjetivación y una filosofía unificadora de la vida. La personalidad sana está unificada y combina varios elementos en una *unitas multiplex*. El desarrollo de la personalidad, el desarrollo del *proprium* unificador, procede a través de etapas: sentido corporal, autoidentidad, valoración del yo, extensiones del yo, autoimagen, agente racional, lucha propia y el sí mismo como conocedor. Allport estudió el prejuicio, el cual dijo que era más frecuente entre los *individuos extrínsecamente religiosos* y menos frecuente entre los *individuos intrínsecamente religiosos*. En conjunto, el enfoque de Allport era *ecléctico*.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

Un análisis de personalidad que utiliza la teoría de Allport bien puede comenzar con la identificación de los rasgos centrales de una persona. No debería concentrarse en los temas del desarrollo, ya que se supone que los rasgos se han vuelto funcionalmente autónomos de sus orígenes en la niñez. Además, Allport ofreció criterios de salud mental. Usando esos conceptos, ¿cómo podemos entender las personalidades de Jerry Falwell y Beverly Sills?

Jerry Falwell

Para Jerry Falwell una lista de rasgos centrales incluiría la dedicación a Dios y ser evangelista. Hizo del desarrollo de su ministerio el trabajo de su vida. También sería caracterizado como trabajador esforzado. Cuando era un joven predicador se propuso visitar cada día cien casas del vecindario y por lo general lo lograba. Podría ser descrito como dedicado a la familia. Por ejemplo, canceló un compromiso para hablar, con gran costo financiero y desconcierto profesional, de forma que pudiera mantener una tradición familiar de tener un día especial con su hijo durante su cumpleaños. Su liderazgo se mostró a lo largo de su vida, en la

niñez como instigador de travesuras y en la adultez en su posición profesional. Cuando joven, su lado pícaro quedó demostrado en travesuras como el robo de los pantalones de su profesor. (Su función sería como predicador ha mitigado, por supuesto, la plena expresión de este rasgo.) Es inteligente; se saltó un grado en la escuela primaria y dio el discurso de despedida en su graduación de la universidad. También puede haber otros rasgos centrales. Allport no proporcionó un procedimiento objetivo para identificarlos sino que confiaba en el juicio de los observadores. Puede esperarse alguna variación de otros observadores, sobre todo si tienen acceso a información diferente acerca de la persona.

El mayor contraste de Allport con los teóricos psicoanalíticos a los que criticó fue su concepto de auto-

nomía funcional: los rasgos se vuelven independientes de sus orígenes del desarrollo. Jerry Falwell reconoció claramente el papel que su historia personal ha desempeñado en su desarrollo. Advirtió que el ejemplo religioso de su madre estableció el escenario para su propia conversión y que el alcoholismo de su padre lo inspiró para desarrollar en su ministerio programas para tratar a los alcohólicos. No obstante, después de la muerte de sus padres, Falwell continuó con su compromiso con esas causas. Parece justo concluir que esos desarrollos se han internalizado, es decir, se han vuelto funcionalmente autónomos.

La personalidad de Falwell, según se describe en su autobiografía (1987), se asemeja a la descripción de Allport de un adulto maduro y sano. La religión de Falwell le dio una filosofía unificadora de la vida, un marco de referencia para sus esfuerzos y para tomar decisiones difíciles. Su trabajo en la iglesia funcionó como una extensión del sentido de sí mismo. Describió relaciones cálidas con otros, amigos y familiares. Presentó la calidez de la familia de su esposa como un modelo a seguir. Su autobiografía transmite un sentido de seguridad emocional (autoaceptación), enraizada en el amor de la familia y la seguridad de una relación con un Dios amoroso. En conjunto, el logro de las metas evangelistas de Falwell y el éxito de sus esfuerzos por obtener influencia política pueden interpretarse como evidencia de percepciones realistas. (Aquellos que afirman que "la Mayoría Moral no es moral ni mayoría" podrían rechazar que sus percepciones fueran realistas. Sin embargo, parece más objetivo aceptar la realidad de la influencia política de Falwell como evidencia de realismo en lugar de requerir acuerdo con un conjunto particular de valores.) Por supuesto, cualquier juicio acerca de la madurez mental que se base en informes autobiográficos (o incluso biográficos) se arriesga a la distorsión debido a los sesgos de autopresentación. No obstante, esas interpretaciones son congruentes con la estrategia de Allport de aceptar los autorreportes por su valor aparente.

Allport estaba interesado no sólo en el mundo social sino también en la personalidad individual. Mantiene silencio al respecto de algunos de los valores más sobresalientes de Falwell, es decir, el conservadurismo político y la oposición al aborto. Sin embargo,

dos de los principales intereses sociales de Allport, la religión y las actitudes raciales, son notables en la autobiografía de Falwell. Allport distinguió las actitudes religiosas intrínsecas de las extrínsecas. A favor de la conclusión de que Falwell era genuinamente intrínseco en su religión, advierta que perdió prestigio cuando decidió asistir a una institución religiosa, Baptist Bible College, en lugar de a una escuela secular más competitiva. Los críticos acusaban a Falwell de buscar ganancias personales al asumir el ministerio PTL (Praise the Lord-Alaba al señor), pero él lo negaba. Ciertamente, a diferencia de lo que sucedió con el escándalo Bakker, en el ministerio de Falwell no existieron informes de explotación financiera y de vida extravagante.

Respecto a las relaciones raciales, Falwell analizó la segregación y la integración en el contexto de la historia. Al crecer en el sur segregado dio por sentado la separación de las razas y al principio excluía a los negros en su propia iglesia. Sin embargo, esto lo atormentaba. Llegó a creer que la iglesia cristiana era culpable de no hacer su trabajo y que el movimiento de derechos civiles no habría sido necesario si la cristiandad hubiera practicado el amor fraternal que predicaba. Allport habría discernido aquí la tolerancia racial que surge de una actitud religiosa intrínseca. En silencio, Falwell abrió un campamento de verano de la iglesia para ambas razas, sin presiones legales y al costo de perder el apoyo de algunos blancos. Cuando los estudiantes liberales de Harvard lo acusaron de racismo, le deleitó señalar que en su Liberty Bible College había más integración racial, tanto en el cuerpo docente como en el estudiantil, que en la Universidad de Harvard.

La teoría ecléctica de Allport intentaba entender a personas no neuróticas y en gran medida aceptaba las autodescripciones por su valor aparente. Es entonces congruente con el enfoque de Allport no excavar profundamente por debajo de la superficie en busca de determinantes inconscientes de los compromisos religiosos y políticos de Falwell. Desde la perspectiva de la teoría de Allport, Jerry Falwell parece ejemplificar un adulto maduro y sano, unificado por una filosofía religiosa de la vida que dirige su propia lucha.

Beverly Sills

Una lista de los rasgos centrales de Beverly Sills necesariamente incluiría el musical para esta talentosa y comprometida cantante. Es inteligente en el sentido convencional, con una puntuación CI de 155 en la niñez y la reputación de aprender con mucha rapidez partes de ópera. Su rasgo de arduo trabajo se desarrolló en la niñez cuando sus padres esperaban sólo calificaciones por encima de 95 en su libreta de notas. Congruente con el concepto de autonomía funcional de Allport, este arduo trabajo se convirtió en parte de su personalidad adulta. Por ejemplo, informó que trabajaba 15 horas diarias como directora general de la Ópera de la Ciudad de Nueva York. Es indudable que es ambiciosa; se propuso el estrellato de la ópera para sí y la estabilidad financiera para la compañía de ópera, dos tareas al parecer imposibles. Puede decirse que tiene confianza en sí misma, o llamársele tal vez egotista o temperamental cuando este rasgo se manifestaba en el papel de prima donna. Informó de poco temor escénico y en su autobiografía manifiesta altos niveles de confianza en triunfar en sus roles demandantes. Como dice, "siempre supe lo que era capaz de hacer. Si eso suena egotista, trate de entender que cuando se está en las artes escénicas se necesita cierta cantidad de ego, cierta confianza en uno mismo o nunca tendrá las agallas para enfrentar una audiencia" (Sills y Linderman, 1987, p. 126).

Beverly Sills tiene sentido del humor que utiliza para manejar la tensión. Por ejemplo, en un ensayo de vestuario llevó una nariz, lentes y bigote de Groucho Marx al menos durante cinco minutos antes de que el conductor lo notara y con esta broma lo curó de su desafortunado hábito de evitar el contacto visual con los cantantes (Sills y Linderman, 1987, p. 259). Sills también puede volcar su sentido del humor contra sí misma para evitar tomarse demasiado en serio. En su autobiografía, por ejemplo, cuenta la historia de un periódico de Nebraska que mezcló los rótulos de las fotografías en una de sus primeras giras. Como resultado, su fotografía en primera plana llevaba la leyenda "inmundicia apestosa golpea Nebraska", mientras que "Beverly Sills canta en la secundaria" aparecía con la fotografía de una vaca muerta. Pudo haber cortado temperamentalmente un traje en dos en La Scala para poner énfasis en el desacuerdo con la encargada del vestuario, pero al parecer era capaz de reírse de sí misma.

De esta forma Beverly Sills demuestra algunos de los criterios de Allport de la madurez mental: seguridad emocional (autoaceptación) y objetivación propia (introspección y humor). Uno podría cuestionar si sus percepciones eran realistas (otro criterio en la lista de Allport), ya que emprendía tareas al parecer imposibles; pero, como tuvo éxito, esta crítica es discutible. Su inversión en el trabajo y la familia constituye una extensión del sí mismo. Trabajó en beneficio de la March of Dimes para combatir los defectos de nacimiento, extendiendo así su preocupación personal (basada en su tragedia familiar) a la más amplia sociedad. Aunque es capaz de mantener relaciones cálidas con personas de su familia y con sus amigos cercanos, Sills informó también de conflictos interpersonales, algunos provocados por sus responsabilidades gerenciales en la Ópera de la Ciudad y otros resultantes de las actitudes antisemitas dirigidas en su contra. Admitió con franqueza tener rencor por la discriminación, en especial la hostilidad que encontró en Cleveland cuando se casó con un cristiano.

La mayor discrepancia entre la experiencia de Sills y los criterios de salud mental de Allport atañen a la integración de la personalidad bajo una filosofía unificante de la vida. Sills no se considera tradicionalmente religiosa, aunque esta actitud no es esencial en la teoría de Allport. Sin embargo, más allá de eso, escribió con franqueza acerca de la angustia que le causaron los trágicos defectos de nacimiento de sus hijos, en especial de su hijo, quien fue internado en una institución. Informó de una seria depresión luego de enterarse de los diagnósticos de ambos niños en un periodo de seis semanas. Después de estos sucesos, el trabajo tomó un significado escapista. Le proporcionó una oportunidad de olvidar sus tragedias privadas mientras representaba el rol particular de la ópera en la que participaba. Mantenía una apariencia feliz, pero por dentro se sentía angustiada. Esta desunión en sí mismos separados no cumple el criterio de unidad de Allport.

¿Es justo concluir, a partir de esta evidencia, que su personalidad está menos desarrollada que la de quienes presentan una imagen menos conflictiva? Uno se pregunta cuánto puede resistir una persona, incluso una persona desarrollada con madurez, sin sacrificar la honestidad bajo un barniz de afrontamiento. ¿Es justo concluir que Sills es en realidad menos unificada que muchos otros o simplemente informa con mayor honestidad de la inevitable fragmentación de la condición humana? Ésta es una pregunta que Allport no planteó; acepta las afirmaciones de la gente por su va-

lor aparente, suponiendo que la angustia emocional indica menos madurez, una suposición cuestionable, quizá en especial para las mujeres (Helson y Wink, 1987). En contraste, otros psicólogos han encontrado que las personas que están altamente desarrolladas en

medidas del desarrollo del yo pueden expresar niveles elevados de conflicto, más que conflicto bajo, debido tal vez a que tienen el valor de reconocer el malestar (Bursik, 1991; Loewinger, 1976).

Reflexión sobre la teoría de Allport

1. El punto de vista de Allport es muy diferente del de los teóricos psicoanalíticos. ¿Qué implicaciones tiene esto para los temas en los que debemos concentrarnos cuando tratamos de entender la personalidad de un individuo?
2. ¿Cree usted que es posible concentrarse en un individuo sin comparar a esa persona con otros? Es decir, ¿en realidad podemos hacer investigación idiográfica así como investigación nomotética de la personalidad?
3. Allport consideraba la relación entre personalidad y psicología social (por ejemplo, en su descripción del prejuicio). ¿Hay otros temas o fenómenos sociales que deberían incluirse también?
4. ¿Piensa que los rasgos expresivos, como el análisis de la escritura, tienen lugar en una ciencia de la personalidad? ¿Qué investigación propondría para explorar los rasgos expresivos?
5. Allport infirió la personalidad al analizar las cartas de Jenny. Si tiene acceso a cartas o diarios personales, busque en ellos como lo haría un psicólogo de la personalidad. ¿Qué inferencias haría de documentos particulares?
6. Proponga una hipótesis de investigación usando como medida el Estudio de los Valores de Allport-Vernon-Lindzey.
7. Reflexione sobre la descripción que hizo Allport de un adulto normal maduro. ¿Piensa que esos criterios son adecuados o sugeriría algún cambio?
8. ¿Cómo piensa que la religión contribuye al prejuicio o a la reducción del prejuicio en el mundo actual?

Preguntas de estudio

1. Liste y describa brevemente algunas de las formas con las cuales Allport influyó en el estudio de la personalidad.
2. ¿Cómo definió Allport la personalidad? Explique el significado de esta definición.
3. Analice el concepto de rasgo propuesto por Allport. Explique la diferencia entre rasgo individual y rasgo común.
4. ¿Qué fuentes proporcionan evidencia acerca de los rasgos? Exponga, en particular, las *Cartas de Jenny* de Allport y su Estudio de los Valores.
5. Explique cómo difieren los rasgos cardinales, los centrales y los secundarios en la penetración de su influencia.
6. Explique el concepto de autonomía funcional de Allport.
7. Liste y explique las características de un adulto maduro y sano.
8. De acuerdo con la teoría de Allport, explique la importancia de la unidad de la personalidad para el buen ajuste.
9. Liste y explique las etapas del desarrollo del *proprium*.
10. Explique lo que entendía Allport por orientación religiosa intrínseca y extrínseca.
11. Exponga la relación entre orientación religiosa y prejuicio.
12. Resuma el consejo de Allport acerca del eclecticismo teórico.

Glosario

autonomía funcional independencia de un rasgo de sus orígenes de desarrollo

disposición otro término para rasgo

eclecticismo corneja considerar los conceptos de diversas teorías sin hacer una selección cuidadosa y una evaluación de esos conceptos

el que afronta la vida en forma racional etapa de la niñez media en la cual la habilidad de resolución de problemas es importante para el sentido de sí mismo

extensiones del yo objetos o gente que ayudan a definir la identidad o el sentido de sí mismo de una persona

filosofía unificante de la vida actitud o conjunto de valores, a menudo religiosos, que dan coherencia y significado a la vida

lucha propia esfuerzo basado en un sentido del sí mismo o de la identidad

orientación religiosa extrínseca actitud en la cual la religión es vista como un medio hacia otras metas de la persona (como estatus o seguridad)

orientación religiosa intrínseca actitud en la cual la religión es aceptada por sí misma y no como un medio hacia un fin

personalidad para Gordon Allport, "la organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su ajuste único al ambiente"

proprium todos los aspectos de una persona que se dirigen a la unidad; el sentido de sí mismo o yo de una persona

rasgo característica de una persona que la hace única, con un estilo único de adaptación a los estímulos del mundo

rasgo cardinal un rasgo penetrante de personalidad que domina casi todo lo que hace una persona

rasgo central uno de la media docena de rasgos, aproximadamente, que describen mejor a una persona particular

rasgo común un rasgo que caracteriza a mucha gente (es decir, un rasgo considerado desde el punto de vista nomotético)

rasgo individual un rasgo que sólo caracteriza a la persona que lo posee (es decir, un rasgo considerado desde el punto de vista idiográfico)

rasgo secundario rasgo que influye en un rango limitado de conductas

rasgo único rasgo que sólo una persona posee (también llamado rasgo individual)

rasgos expresivos rasgos que atañen al estilo o ritmo de la conducta de una persona

sí mismo como conocedor etapa de la adultez en la cual una persona integra el sí mismo en un todo unificado

temperamento aspectos emocionales innatos de la personalidad

unitas multiplex frase en latín para indicar que una persona integra un todo unificado con los muchos aspectos diversos de la personalidad

Lecturas sugeridas

Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion*. Nueva York: Macmillan.

Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Allport, G. W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1-10.

DeCarvalho, R. J. (1990). Contributions to the history of psychology: LXIX. Gordon Allport on the problem of method in psychology. *Psychological Reports*, 67, 267-275.

DeCarvalho, R. J. (1991). Gordon Allport and humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 8-13.

Katz, I. (1991). Gordon Allport's The Nature of Prejudice. *Political Psychology*, 12, 125-157.

Zuroff, D. C. (1986). Was Gordon Allport a trait theorist? *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 993-1000.

CATTELL Y LOS CINCO GRANDES

Teorías analítico-factoriales de los rasgos

*S*inopsis del capítulo

TEORÍAS ANALÍTICO-FACTORIALES DE LOS RASGOS

*Avance: Sinopsis de las teorías
analítico-factoriales de los rasgos*

Análisis factorial

Raymond B. Cattell

Personalidad: Predicción de la conducta

Medición

Tests de personalidad

Más allá de los tests de personalidad

Puesto que la personalidad es compleja:

Un enfoque multivariado

Rasgos de superficie y rasgos de origen

Medición de los rasgos origen: El 16PF

Factores de segundo orden

Ajuste psicológico

Neurosis

Psicosis

Tres tipos de rasgos

Rasgos de habilidad

Rasgos de temperamento

Rasgos dinámicos

Predicción de la conducta

La ecuación de especificación

Enfoques nomotético e idiográfico

Técnica R y técnica P

Sintalidad

Determinantes de la personalidad:

Herencia y ambiente

*La función de la teoría en el enfoque
empírico de Cattell*

*El trabajo de Cattell y temas empíricos
actuales*

Los Cinco Grandes

Extroversión

Afabilidad

Neuroticismo

Rectitud

Apertura

Más acerca de esos cinco factores

*Herencia, biología y rasgos: Los Cinco
Grandes y más allá*

Temperamento

Excitación

El modelo biológico de Eysenck

Excitación emocional y neurociencia

Teoría de J. A. Gray

Modelo tridimensional de Cloninger

Mecanismos biológicos en contexto

Resumen

Biografía de Raymond B. Cattell

Raymond B. Cattell nació en 1905 en Staffordshire, Inglaterra, hijo y nieto de ingenieros. Tuvo dos hermanos y fue un estudiante brillante. Cuando niño presenció la gran mortalidad y los desastres de la Primera Guerra Mundial.

En la universidad, Cattell estudió ciencias naturales. Poco antes de graduarse en la Universidad de Londres decidió, para consternación de sus amigos, que la psicología era el campo que en realidad quería seguir. Asistió a la Universidad de Londres (King's College) y completó su grado doctoral en 1929 a la edad de 23 años. Ahí aprendió el análisis factorial de Spearman, un procedimiento matemático que se desarrolló para estudiar la inteligencia, pero que Cattell aplicó después a la investigación de la personalidad.

En Inglaterra había pocas posibilidades de obtener un puesto docente en psicología y sus amigos se lo advirtieron cuando se enteraron de sus planes para estudiar este campo. Cattell informó en su autobiografía que en el país sólo había seis puestos docentes que estaban ocupados por hombres saludables que no daban indicios de abandonarlos. De modo que Cattell aceptó un puesto práctico, mudándose a Leicester para iniciar un servicio de psicología escolar. Más tarde dijo de esos cinco años de trabajo clínico, “aunque... me sentía un charlatán, me dieron muchas guías para la investigación de la personalidad” (R. B. Cattell, 1984, p. 123). En 1930, se casó con Monica Rogers, con la que tuvo un hijo.

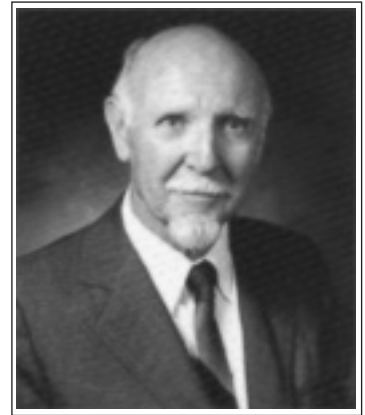
Además de largas horas de trabajo administrativo, Cattell realizó investigación en esos años. Estudió la relación de la inteligencia con el tamaño de la familia y el estatus social (una pregunta de investigación que ofendía a los críticos liberales). Desarrolló un test proyectivo al mismo tiempo que Henry Murray, a quien suele atribuirse el desarrollo de esta estrategia de evaluación. Cattell comentó que, hasta donde sabía, él pudo haber sido el primero en usar el término *test proyectivo*. Esos años fueron difíciles debido al trabajo excesivo y al bajo salario. Cattell tuvo problemas físicos (estomacales) y su primera esposa, Monica, lo abandonó.

En 1937, Cattell aceptó una invitación de E. L. Thorndike para trabajar durante un año en Nueva York en psicología social. En esa época Abraham Maslow también trabajaba con Thorndike. La propuesta de pasar un año en Estados Unidos se convirtió, de hecho, en una inmigración permanente. Después del año con Thorndike, Cattell aceptó un puesto de docente en la Universidad de Clark, donde trabajó con tests de inteligencia de idoneidad con la cultura.

Un año después Cattell aceptó un puesto en la Universidad de Harvard. Ahí fue colega de muchos otros psicólogos famosos, incluyendo a los teóricos de la personalidad Gordon Allport y Henry Murray. Su oficina estaba a una puerta de la de Allport (R. B. Cattell, 1984, p. 141), y comentaba que “en la teoría de la personalidad, Allport y yo hablábamos un lenguaje diferente, lo cual... era difícil para los estudiantes” (R. B. Cattell, 1974, p. 71). Esos fueron años de soltería para Cattell. Trabajaba largas jornadas y en días festivos; prácticamente vivía en su oficina. Durante la Segunda Guerra Mundial interrumpió de mala gana su investigación básica para hacer algo del trabajo aplicado que se esperaba de los profesionales durante la crisis. Trabajó en el desarrollo de tests objetivos de personalidad para la selección de oficiales, pero la investigación fue interrumpida por el fin de la guerra.

El siguiente cambio de Cattell, en 1945, fue a la Universidad de Illinois, donde obtuvo un puesto de investigador. Se casó con Karen Schuettler, una matemática a la que conoció en Harvard y con la que tuvo cuatro hijos. Liberado de las responsabilidades docentes y con acceso a

RAYMOND B. CATTELL



una nueva y (para la época) poderosa computadora (a la que apodó con cariño la Sagrada Iliac), disfrutó de años muy productivos. Continuó trabajando duro y comentó que “durante muchos años rara vez salía del laboratorio antes de las 11:00 P.M., y entonces estaba por lo general tan inmerso en mis pensamientos o discusión que sólo podía encontrar mi carro porque era el último en el estacionamiento” (R. B. Cattell, 1974, p. 75).

Para facilitar la distribución de sus muchos tests psicológicos nuevos, Cattell inició en 1949 una organización privada, el Instituto para la Evaluación de la Personalidad y la Habilidad (Institute for Personality and Ability Testing, IPAT). El instituto sigue siendo el lugar donde los investigadores interesados pueden adquirir los tests y manuales de Cattell. También fundó en 1960 la Sociedad para la Psicología Experimental Multivariada (Society for Multivariate Experimental Psychology) para alentar el tipo de investigación que sentía era necesario para el avance científico de la teoría de la personalidad.

A la postre, Cattell dejó la academia y se retiró a Hawai, donde continúa abogando por enfoques estadísticos al desarrollo de la teoría (R. B. Cattell, 1990a) y donde desarrolla métodos computarizados para la investigación de la personalidad (McArdle y Cattell, 1994). En 1997 recibió un premio, por los logros de toda su vida, de la Fundación Psicológica Americana. La mención elogiaba su trabajo por su inclusión de muchas áreas diciendo que “Cattell permanece sin par en su creación de una teoría unificada de las diferencias individuales que integra los dominios intelectual, temperamental y dinámico de la personalidad en el contexto de las influencias ambientales y hereditarias” (American Psychological Association, 1997, p. 797).

Biografías ilustrativas

La teoría analítico-factorial rara vez se aplica de manera sistemática a la psicobiografía, probablemente a causa de su énfasis en la medición más que en la dinámica de la personalidad. Una excepción es un interesante análisis de cuatro líderes de la Reforma Protestante (Wright, 1985). Cattell mencionaba ocasionalmente a alguna persona famosa como ejemplo de alguno de sus conceptos teóricos —tal era el caso de John Stuart Mill como ejemplo de un rasgo que Cattell denominó *asthenia* (Cattell, Vaughan, Schuerger y Rao, 1982, p. 375; véase también Cattell y Butcher, 1968).

Las teorías analítico-factoriales de la personalidad pretenden describir las dimensiones fundamentales de las diferencias individuales. Como tales, son un enfoque de gran aplicación que tiene conceptos que pueden aplicarse a una gran diversidad de individuos. Es adecuado que uno de los que deberíamos examinar es el físico que se esforzó por entender las leyes fundamentales del universo físico. En este encuentro, se reúnen dos ciencias muy diferentes, compartiendo el lenguaje común de las matemáticas.

Teorías analítico-factoriales de los rasgos

Las teorías analítico-factoriales de los rasgos han adquirido gran popularidad en el campo de la personalidad a medida que se dispone de tecnología de computadoras y de métodos de análisis de datos. En esencia, esos enfoques utilizan el poder de las computadoras para examinar y organizar sistemáticamente los datos en una forma más simple. Como líder en el desarrollo de las teorías factoriales, Raymond Cattell (1979) afirmaba que el estudio de la personalidad pasó por dos fases anteriores antes de alcanzar su estatus científico actual. “Desde los tiempos bíblicos hasta el inicio del siglo XIX”, escribió, “fue cuestión de introspecciones intuitivas expresa-

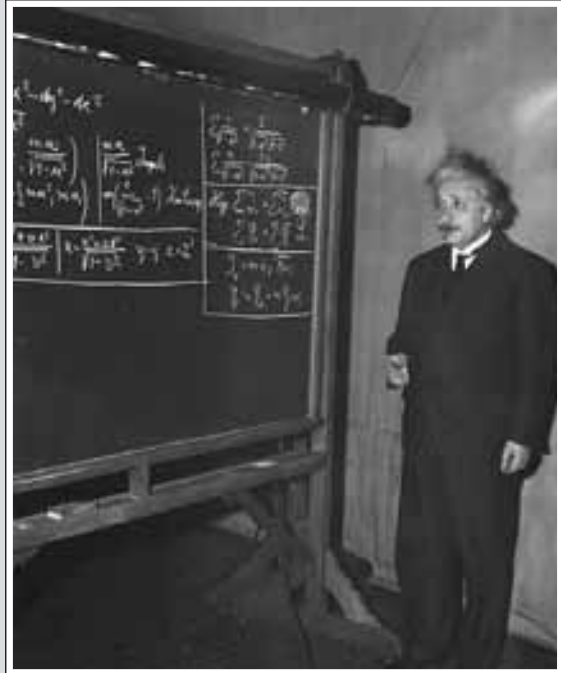
Albert Einstein

Sin duda, Albert Einstein es el físico teórico mejor conocido de nuestro siglo. Su teoría de la relatividad es un símbolo cultural de los mayores logros de la inteligencia humana.

Einstein nació en Ulm, Alemania, en 1879. Tuvo una hermana menor. Sus padres se preocuparon porque fue muy lento para empezar a hablar y tenía un mal desempeño en las materias escolares que requerían memorización mecánica. A pesar de esas aparentes debilidades, desde temprana edad mostró talento para las matemáticas y un alto nivel de inteligencia general. Informó que aprendió cálculo por sí mismo a la edad de 16 años y que a los 13 leía a Kant.

Su familia se mudó de Alemania a Italia. Después de cierta demora por sus estudios, Einstein la siguió a los 15 años, terminando sus estudios en Italia. Se graduó en la universidad de Zurich (Suiza) en 1900, pero no pudo encontrar un trabajo docente en física. Al final aceptó un puesto en la Oficina Suiza de Patentes donde evaluaba nuevos inventos. Después del trabajo (y durante las horas laborales cuando nadie lo veía) se dedicaba a la física teórica. Mientras estaba en este puesto no académico empezó a publicar una serie de trabajos en revistas de física.

Como el mundo sabe, esos desarrollos teóricos culminaron en la teoría de la relatividad, la cual afirma que la materia y la energía están interrelacionadas y cuestiona los conceptos fundamentales del espacio y del tiempo que la física newtoniana daba por sentado. Einstein recibió el Premio Nobel de Física en 1921, pero no por su trabajo en la relatividad. Su papel destacado en la física en el siglo XX lo colocó en el centro de la agitación política. Había regresado a Alemania por el laboratorio de física que se le brindó en Berlín, pero emigró a Estados Unidos después de que Hitler tomó el poder en Alemania. Fue uno de los varios físicos destacados que advirtieron al presidente Roosevelt que los alemanes podían desarrollar una bomba atómica. Insistió en que Estados Unidos la hiciera primero, en esa



época, no hace mucho tiempo, en que la amenaza nuclear sólo existía en la imaginación. Debido a su herencia judía, Einstein también fue convencido de apoyar a la nueva nación de Israel.

En su vida personal, Einstein tuvo una hermana menor con la que mantuvo una relación cercana durante toda su vida. Tuvo dos esposas (la primera se divorció de él) y un hijo esquizofrénico. Amaba la música y tocaba el violín en los descansos entre sus cálculos.

Este genio de la ciencia, cuyas posiciones públicas están tan entremezcladas con la historia de nuestro siglo, murió en 1955. El impacto de su trabajo perdura. Pero ¿qué hay del hombre? ¿Cómo podemos entender la personalidad de Albert Einstein? Los teóricos factoriales pretenden proporcionar un panorama amplio de las dimensiones de personalidad. ¿Son esas teorías lo suficientemente amplias como para entender incluso al padre de la relatividad?

Florence Nightingale

El nombre de Florence Nightingale evoca imágenes de cuidado e interés, de enfermería en su mejor sentido. Nacida en una época en que las mujeres de clase privilegiada permanecían en casa, se atrevió a hacer su propia carrera. Al hacerlo transformó la enfermería en una profesión respetable e hizo mejoras significativas a la práctica hospitalaria.

Florence Nightingale nació el 12 de mayo de 1820 en Florencia, Italia, mientras su familia viajaba por un periodo prolongado (como era la costumbre entre los ingleses acomodados). Recibió el nombre de la ciudad de su nacimiento. Sólo después de que se volvió famosa, Florence se convirtió en un nombre popular para las niñas, en su honor.

Nightingale fue criada en Derbyshire, en la Inglaterra rural. Como era niña no asistió a la escuela. Sin embargo, recibió una buena educación en casa. Ella y su hermana, Parthe, estudiaron matemáticas, griego y latín (que por lo general no se enseñaba a las mujeres), así como francés, alemán, italiano, historia, religión, música y costura. Nightingale resistió las presiones de su época y de su familia para que definiera su identidad en la vida doméstica. Aunque era “graciosa, ingeniosa [y] muy atractiva” (Woodham-Smith, 1951, p. 23) y muy popular, no se resignó a la vida para la que parecía destinada. Rechazó una propuesta de matrimonio, aunque el caballero era un buen hombre que esperó nueve años por una respuesta. Ella sintió la llamada de un camino diferente, lo que describió como una visión mística, una llamada religiosa.

En esos días, la enfermería era impensable para una dama. Aparte de las monjas católicas, no había escuelas de enfermería. Los pacientes de los hospitales eran atendidos sólo por las mujeres de las clases más bajas, las que a menudo eran prostitutas e inclinadas al alcohol. Cuando se enteró de que un grupo de monjas en Kaiserswerth, Alemania, iba a establecer una escuela para enfermeras de hospital, Nightingale convenció a su familia para que le permitiera estudiar ahí. Continuó educándose a sí misma en la enfermería hospitalaria, buscando oportunidades donde no existían escuelas y pagando por su propia chaperona cuando era necesario hacer respetable su presencia en los hospitales. Por último, Florence Nightingale se convirtió en la experta del país en enfermería hospitalaria y



fue llamada al servicio del gobierno durante la Guerra de Crimea (1853-1856).

Los periódicos habían publicado las pésimas condiciones de los hospitales militares ingleses en Crimea y habían criticado la falta de cuidado de enfermería. La prensa señaló que los soldados franceses eran atendidos por las Hermanas de la Caridad. ¿Por qué no había enfermeras que cuidaran a los soldados ingleses? El gobierno británico designó a Florence Nightingale para encabezar un pequeño grupo de 38 enfermeras para servir en los hospitales militares ingleses en Turquía. Se le recuerda como “la dama de la lámpara” que atendía a los soldados agonizantes en la Guerra de Crimea. Creía que ningún hombre debía morir solo.

Sin embargo, su contribución más perdurable no fue el cuidado directo de los pacientes sino su eficiente trabajo administrativo. La administración militar no tenía la tradición de enfermeras y tuvieron que librarse batallas burocráticas antes de que se les permitiera servir. Por último, esas enfermeras produjeron una mejora enorme en las condiciones hospitalarias. Las aguas negras insalubres y el abastecimiento de agua fueron remediados, se mejoró el abastecimiento de co-

mida y de ropa y la tasa de mortalidad disminuyó de 420 a 22 de cada mil (Seymer, 1951, p. 61). A su regreso a Inglaterra, Nightingale continuó alentando la enfermería como profesión. Estableció la Escuela de Entrenamiento Nightingale para educar a enfermeras y supervisar muy de cerca a sus graduadas. Influyó en el diseño de hospitales en Inglaterra y, a través de una vasta correspondencia, también en India. Mientras tanto, rechazó otra propuesta de matrimonio.

Florence Nightingale fue popular en Inglaterra y en el extranjero y fue reconocida con muchos honores. En

sus últimos años quedó inválida y ciega, habiendo padecido mala salud desde su servicio en Crimea. Murió en 1910 a la edad de 90 años.

¿Cómo entender a esta mujer única en su siglo? ¿Por qué se negó a ajustarse a la vida doméstica esperada pero evitó el movimiento para el sufragio femenino? ¿Y cómo podría la líder de una de las profesiones femeninas más dedicadas ser criticada por familiares y amigos por su falta de comprensión? ¿Podrían haberse anticipado sus contribuciones?

das en el campo de la literatura” (p. 6), marcadas por gigantes como Plutarco, Bacon y Goethe. Luego vino un siglo de teóricos orientados a la clínica (Freud, Adler y Jung), con algún trabajo experimental (Jung y McDougall). Desde la Primera Guerra Mundial, el estudio de la personalidad ha estado en la tercera fase “experimental y cuantitativa”. Cattell consideró que su trabajo construía sobre las valiosas introspecciones de las primeras teorías, “pero sometiéndolas a un juicio independiente sobre la base de los métodos modernos” (p. 8). Veremos que el énfasis de Cattell en los métodos de investigación en realidad aumentó considerablemente las bases teóricas construidas por los primeros teóricos. Otros modelos analítico-factoriales posteriores, más notablemente la teoría de los Cinco Grandes factores, se edifican sobre su intento por medir las dimensiones básicas de la personalidad, y algunos especificaron además las dimensiones biológicas subyacentes de algunos aspectos de la personalidad (por ejemplo, Hans Eysenck y C. Robert Cloninger). Sin embargo, ninguno ofreció una teoría con el amplio alcance del modelo de Cattell.

AVANCE: SINOPSIS DE LAS TEORÍAS ANALÍTICO-FACTORIALES DE LOS RASGOS

Las teorías analítico-factoriales de los rasgos tienen implicaciones para cuestiones teóricas importantes, como se presenta en la tabla 8.1.

ANÁLISIS FACTORIAL

El análisis factorial, la herramienta esencial de las teorías analítico-factoriales de los rasgos, es un procedimiento estadístico que se basa en el concepto de correlación. Un **coeficiente de correlación** mide la relación entre dos conjuntos de números. Existe una correlación positiva si los números elevados en un conjunto se asocian con números altos en el otro conjunto y si números bajos en cada conjunto se asocian entre sí. Si números bajos de un conjunto van con números altos de otro, existe una correlación negativa (véase la figura 8.1).

Un coeficiente de correlación puede fluctuar entre -1 y $+1$, lo que indica la dirección y la fuerza de la asociación entre dos variables. En el curso de un análisis factorial se calculan varios coeficientes de correlación. Las correlaciones entre todos los pares de variables se calculan para formar una **matriz de correlación**. Los patrones de correlaciones a menudo revelan información redundante, la cual puede describirse sistemáticamente. El **análisis factorial** proporciona

Tabla 8.1 Avance de las teorías analítico-factoriales de los rasgos

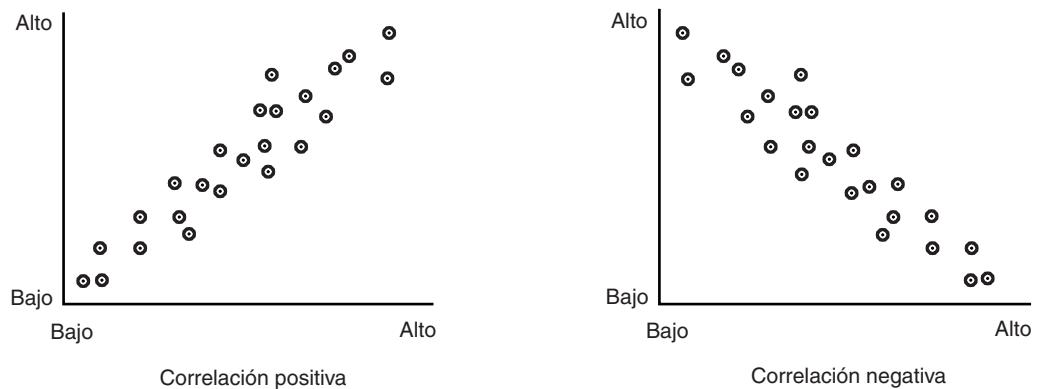
Diferencias individuales	Los individuos difieren en sus rasgos, los cuales son medidos por tests de personalidad. Los dos modelos considerados en este capítulo incluyen 16 (Cattell) o 5 (Cinco Grandes) rasgos importantes de personalidad.
Adaptación y ajuste	La neurosis y la psicosis pueden describirse como combinaciones de rasgos, pueden ser medidas por tests nuevos y válidos (mejores que las entrevistas clínicas) y son influidas por la herencia. Los rasgos con base biológica, como la predisposición a la ansiedad, contribuyen al mal ajuste.
Procesos cognoscitivos	Las capacidades mentales pueden medirse de manera objetiva; es posible medir la inteligencia de idoneidad con la cultura. Las medidas de autorreporte por lo general son válidas.
Sociedad	Las diferencias entre grupos y naciones (sintalidad) existen y pueden ser medidas. Las estructuras factoriales de los tests por lo general son universales, entre culturas diferentes.
Influencias biológicas	La herencia afecta a muchos rasgos de personalidad.
Desarrollo infantil	Algunos rasgos son influidos por las experiencias tempranas, interactúan con predisposiciones biológicas.
Desarrollo adulto	Algunos rasgos cambian en la adultez pero, en su mayor parte, la personalidad adulta es estable.

entonces una forma de describir de manera más simple grandes números de variables al identificar un número menor de dimensiones (factores).

El procedimiento implica matemáticas complicadas, pero la idea es sencilla. Realizamos un tipo similar de pensamiento, aunque de manera menos sistemática, siempre que combinamos intuitivamente una gran cantidad de información detallada acerca de la gente en declaraciones de rasgos más generales. Por ejemplo, en lugar de decir “David es muy bueno en el fútbol, estudiando en el tenis y un gran corredor, pero es promedio en matemáticas, promedio en inglés y mediocre en historia”, podríamos decir, “David es un gran atleta y en lo académico es un estudiante promedio”. Combinamos seis muestras de información (variables) en dos dimensiones más generales (factores).

Antes de que este método fuera aplicado a los rasgos de personalidad, el análisis factorial se usaba para estudiar la inteligencia. Si se prueban varias habilidades de la gente, algunas puntuaciones tienen una relación elevada. Existe una correlación positiva entre los tests de habilidades matemáticas como la geometría, el álgebra, las relaciones espaciales, etc. Los tests de habilidades verbales se correlacionan altamente entre sí (por ejemplo, vocabulario, gramática y ortografía), pero su correlación con las pruebas de habilidades matemáticas es menor. El análisis factorial de esas variables revela dos factores, habilidad matemática y habilidad verbal.

El análisis factorial combina variables en una ecuación lineal, sólo agregando o restando el efecto de cada variable. En principio, sería posible usar otras relaciones matemáticas, como las variables multiplicativas. (Recuerde que Allport sugirió que la herencia y el ambiente debían multiplicarse.) Esas opciones matemáticas pueden afectar profundamente a los resultados. El análisis factorial no es un procedimiento mágico e incluso los expertos debaten sus usos apropiados. Aun así, el análisis factorial es una herramienta matemática sofisticada para identificar patrones de observaciones relacionadas, y Cattell y los investigadores que siguieron su liderazgo

Figura 8.1 Diagramas de dispersión que ilustran correlaciones positivas y negativas

go han usado esta herramienta de manera brillante para buscar los rasgos fundamentales de la personalidad. Cattell (1957) consideraba al análisis factorial como “una herramienta de investigación tan importante para la psicología como lo fue el microscopio para la biología” (p. 4).

Raymond B. Cattell

Las primeras teorías eran ricas en palabras y comprensión, pero escasas en las predicciones específicas que se esperaba para hacer ciencia. La ciencia que no puede hacer predicciones difícilmente puede llamarse ciencia. Cattell hacía hincapié en los temas metodológicos que Allport consideraba relativamente menos importantes. Los antecedentes científicos de Cattell, en comparación con los antecedentes de Allport en la ética social, explican la diferencia de énfasis.

PERSONALIDAD: PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA

La definición de personalidad de Cattell (1950, p. 2) resume perfectamente su enfoque teórico y empírico:

Personalidad es lo que permite hacer una predicción de lo que hará una persona en una situación dada.

Los **rasgos** son las unidades de personalidad que tienen valor predictivo. Cattell (1979, p. 14) definió un rasgo como “lo que define lo que hará una persona cuando se enfrente con una situación determinada”. A diferencia de Allport, no sentía que fuera necesario definir los rasgos en términos psicofísicos. Para Cattell, los rasgos eran conceptos abstractos, herramientas conceptuales útiles para propósitos predictivos, pero que no necesariamente correspondían a una realidad física específica. No obstante, creía que los rasgos de personalidad no eran fenómenos puramente estadísticos. Aunque su método era correlacional más que experimental, la sofisticación de los estudios y los patrones que surgieron de tantos de ellos lo llevaron a creer que “los rasgos existen como determinantes de la conducta” (p. 98).

MEDICIÓN

La ciencia avanza gracias a nuevas herramientas, nuevos dispositivos de medición. Por ejemplo, la fisiología ha avanzado gracias a procedimientos sofisticados (como la obtención de imágenes por resonancia magnética), que muestran imágenes de las estructuras corporales, y la astronomía ha progresado con rapidez como resultado del telescopio gigante Hubble. De la misma manera, la investigación de la personalidad ha avanzado considerablemente por las mejoras en la medición. Cattell nos dio un nuevo conjunto de instrumentos para reemplazar los inadecuados. Exigía que los tests de personalidad fueran probados para proporcionar amplia evidencia de confiabilidad y validez antes de que fueran empleados para tomar decisiones sobre la gente. Esas decisiones pueden ser importantes y el valor de los tests en ocasiones se convierte en materia de disputa en los juicios de los tribunales (Pope, 1993-1994).

Una vieja técnica descartada por Cattell (1957) fue la entrevista, a la que describió como “un anacronismo en psicología, para cuya preservación, como dispositivo de evaluación, existen muchas excusas, pero pocas justificaciones” (p. 761). En lugar de ello, favorecía instrumentos como su Test de Análisis de Motivación (R. B. Cattell, 1992). La investigación revisada por Robyn Dawes (1994) confirma el pesimismo de Cattell acerca del valor de las entrevistas para tomar decisiones de diagnóstico clínico, predecir si una persona será violenta o incluso anticipar qué estudiantes tendrán éxito en la universidad. Cuando se le compara con una toma de decisión estadística, la entrevista clínica queda en segundo lugar. De hecho, aun cuando se les proporcionen predicciones derivadas estadísticamente acerca de pacientes y se les pida que agreguen su sabiduría clínica para mejorar esos métodos, los psicólogos en general son incapaces de mejorar los procedimientos empíricos. De acuerdo con Dawes, las entrevistas pueden ser útiles para obtener datos, pero para hacer predicciones es mejor confiar en un modelo de computadora. Cattell fue pionero en ese método.

Tests de personalidad

La contribución más importante de Cattell a la personalidad fue su descripción sistemática de la misma. Argüía que dicha descripción, una taxonomía de las diferencias individuales, es esencial antes de que se pueda empezar de manera sensible la investigación de las causas de la personalidad. La descripción requiere medición, por lo que Cattell y sus colegas desarrollaron muchos tests de personalidad.

Para evaluar las diferencias de personalidad en la población en su conjunto, Cattell desarrolló su test mejor conocido y más ampliamente usado, el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad (16PF); las siglas en inglés representan “factores de personalidad”, un término usado de manera destacada en su teoría para referirse a rasgos importantes. Este test será descrito con mayor amplitud en este capítulo. El 16PF se utiliza a menudo con poblaciones clínicas así como con sujetos normales. Además, se han elaborado varios tests específicamente para uso clínico, incluidos el Cuestionario Escala de Neuroticismo, el Cuestionario de Análisis Clínico, el Informe de Consejo Matrimonial y medidas de ansiedad y depresión. Cattell desarrolló también varios tipos de tests de inteligencia, más notablemente el Test de Inteligencia de Idoneidad con la Cultura, que pretende medir la capacidad innata de una persona para aprender. Éstos son sólo una muestra de los muchos tests elaborados y validados por Cattell. El catálogo de su Instituto para la Evaluación de la Personalidad y la Habilidad (IPAT) contiene muchos otros y es un testamento impresionante para las aplicaciones prácticas del trabajo de Cattell en ambientes clínicos, vocacionales, educativos y de investigación. Su contribución a la medición de la personalidad no es igualada por ninguno de los teóricos descritos en este libro.

Más allá de los tests de personalidad

El tipo más ampliamente usado de tests de personalidad pide a la gente que se describa a sí misma en respuesta a un conjunto de preguntas estándar, eligiendo entre respuestas de opción

múltiple o de verdadero y falso. Esos tests de autorreporte de lápiz y papel proporcionan “datos de cuestionario” que Cattell denominó **datos Q**. (Para evitar confundir la terminología de Cattell, puede resultar útil llamar a esas medidas ordinarias cuestionarios en lugar de tests.) Aunque puede obtenerse mucha información útil de esos cuestionarios, el procedimiento también tiene desventajas. Por ejemplo, un sujeto puede distorsionar las respuestas al test para presentar cierta imagen al administrador del cuestionario, o la autocomprensión consciente del sujeto puede ser muy diferente de su verdadera personalidad subyacente. ¿Nos atrevemos a confiar en los autorreportes? Cattell buscaba otra evidencia que apoyara su validez.

Un segundo tipo de datos son los **datos T**, o “datos de tests objetivos”. A diferencia de los datos de cuestionarios, los datos T implican un instrumento de medición que es indirecto; el propósito del test está oculto. Este tipo de test no puede ser falseado porque el sujeto no sabe cómo se interpretarán las respuestas. Las medidas proyectivas, como los tests de las manchas de tinta, caen en esta categoría. También lo hacen las medidas conductuales observadas en el laboratorio, como el tamborileo de los dedos y el tiempo de reacción, así como los tests fisiológicos como la presión sanguínea y los análisis de orina.

Sin embargo, la personalidad sería de valor limitado si sólo se refiriera a puntuaciones de pruebas de personalidad, sean los datos Q de autorreporte o los datos T objetivos. La personalidad también debería relacionarse con la conducta en el mundo real. De modo que Cattell estudió además un tercer tipo de datos: información objetiva acerca de la historia vital del individuo. Cattell los llamó **datos L** o “datos del registro de vida”. Los registros escolares, los promedios académicos, la historia de conducción, las evaluaciones de supervisores acerca del desempeño, cartas de recomendación, registros de libros sacados de la biblioteca, todos esos datos pueden obtenerse sin tener que pedir al sujeto que responda a un cuestionario o a un test en un escenario estándar. Sin embargo, como otros investigadores han advertido, la inclusión de los sucesos de la vida como datos de investigación puede plantear desafiantes problemas de medición (Stone, Kessler y Haythornthwaite, 1991).

Cattell buscó patrones de personalidad que pudieran ser confirmados independientemente en los tres tipos de datos. Por ejemplo, una persona con baja estabilidad emocional tiene respuestas distintivas en los tres tipos de datos. En los datos Q, la baja estabilidad emocional se refleja en puntuaciones en el factor C del cuestionario de personalidad 16PF, un rasgo denominado fortaleza del yo. En los datos T, la baja estabilidad emocional se asocia con el factor U.I.26 del test objetivo, denominado control del autosenntimiento, el cual involucra componentes como el carácter verbal explícito y la destreza de desempeño. En los datos L, la baja estabilidad emocional se refleja en “poca estabilidad ocupacional, alta tasa de accidentes automovilísticos y muchas visitas a la clínica” (R. B. Cattell, 1957, p. 54). La confirmación en esos tres diferentes tipos de datos incrementa la certeza de que se están midiendo rasgos significativos de personalidad.

PUESTO QUE LA PERSONALIDAD ES COMPLEJA: UN ENFOQUE MULTIVARIADO

La personalidad es compleja. Tratar de explicarla considerando sólo un pequeño número de conceptos la distorsionaría por sobresimplificación, y aun así, buena parte de la investigación de la personalidad considera sólo uno o dos predictores a la vez. Cattell argumentaba contra la sobresimplificación de predecir a partir de una variable a la vez, por ejemplo, predecir qué tan bueno será el desempeño escolar de una persona a partir del conocimiento de su inteligencia, pero sin saber nada acerca de su motivación, sus antecedentes escolares, su salud, etc. La vida, por supuesto, es multivariada. Cualquier teórico estará de acuerdo en que las personas son afectadas por muchas cosas a la vez, aunque muy pocas teorías toman en cuenta este factor en un sentido formal. Cattell fue pionero en los métodos de investigación **multivariados**, que utilizan diversas variables a la vez para predecir la conducta. La gente sólo puede tener en mente un número limitado de conceptos al mismo tiempo, pero las computadoras pueden seguir la

huella de muchas variables de manera simultánea. Lo que es más, las computadoras pueden combinar muchas piezas de información, manteniendo cada una en una perspectiva apropiada, mejor de lo que pueden hacer los humanos (Dawes, 1994; Grove y Meehl, 1996).

La predicción multivariada nunca habría sido posible antes de las computadoras modernas. Con las computadoras para hacer los tediosos cálculos, es posible especificar formalmente, en un modelo matemático, cómo se relacionan entre sí las muchas variables y cómo predicen la conducta (R. B. Cattell, 1979).

Rasgos de superficie y rasgos de origen

Cattell utilizó el análisis factorial para describir los rasgos de una persona que se hacen aparentes con relativa facilidad, a los que denominó rasgos de superficie. También buscó a mayor profundidad rasgos ocultos, los cuales sentía que eran los determinantes subyacentes de la personalidad y a los que denominó rasgos de origen.

RASGOS DE SUPERFICIE

El término *rasgo* significa aproximadamente “patrones de observaciones que van juntas”. Si hacemos esas observaciones de manera sistemática y encontramos conjuntos de variables que tienen una correlación positiva, hemos identificado agrupamientos de correlación o **rasgos de superficie**. El término *superficie* indica que, aunque “en la superficie” parecen ser un rasgo, no existe evidencia de que en realidad lo sean en un sentido duradero. El patrón de correlaciones puede no reaparecer en otras situaciones —por ejemplo, en una población distinta, en condiciones disímiles de prueba o en un momento diferente.

RASGOS DE ORIGEN

En muchos estudios, Cattell identificó algunos agrupamientos de correlación que son bastante “sólidos”, es decir, que reaparecen una y otra vez. Emergen a pesar de diferencias en la población, las situaciones de prueba, etc. Cattell argüía que dicho patrón sólido debía tener una sola fuente de varianza. Debe corresponder a una “causa” dentro de la personalidad, un rasgo fundamental de personalidad. Buscó esos rasgos sólidos usando el análisis factorial y los denominó **rasgos de origen**.

Medición de los rasgos de origen: El 16PF

Cattell avanzó un paso más y desarrolló cuestionarios para medir los rasgos de origen de manera tan directa como fuera posible. Se dio cuenta de que muchos tests existentes de personalidad eran influidos por factores múltiples; es decir, un rasgo de superficie puede ser afectado por muchos rasgos de origen. Por ejemplo, un test de personalidad puede ser influido por la autoestima, la motivación de logro y la calidez. El test de personalidad ideal toca a un solo factor de personalidad, un rasgo de origen.

La prueba de personalidad mejor conocida de Cattell, el **16PF** tiene 16 escalas de opción múltiple, cada una de las cuales mide un rasgo de origen subyacente de la personalidad normal. El cuestionario 16PF representa la culminación de muchos estudios analítico-factoriales (Cattell, Eber y Tatsuoka, 1970). En la tabla 8.2 están contenidas las descripciones resumidas de cada factor de personalidad. Cada factor es identificado con una letra que indica el orden en que emergió del análisis factorial. Aunque en este inventario existen 16 rasgos de origen, la primera media docena son los más importantes en la descripción de las diferencias individuales. Al mirar la lista de factores de personalidad de la tabla 8.2, se hace evidente que faltan algunas letras (por ejemplo, D, J y K). Los factores correspondientes a esas letras no se replicaron adecuadamente en suficientes estudios, por lo que Cattell no los incluyó en este inventario. Sin

Tabla 8.2 Factores de personalidad de Cattell (16PF)

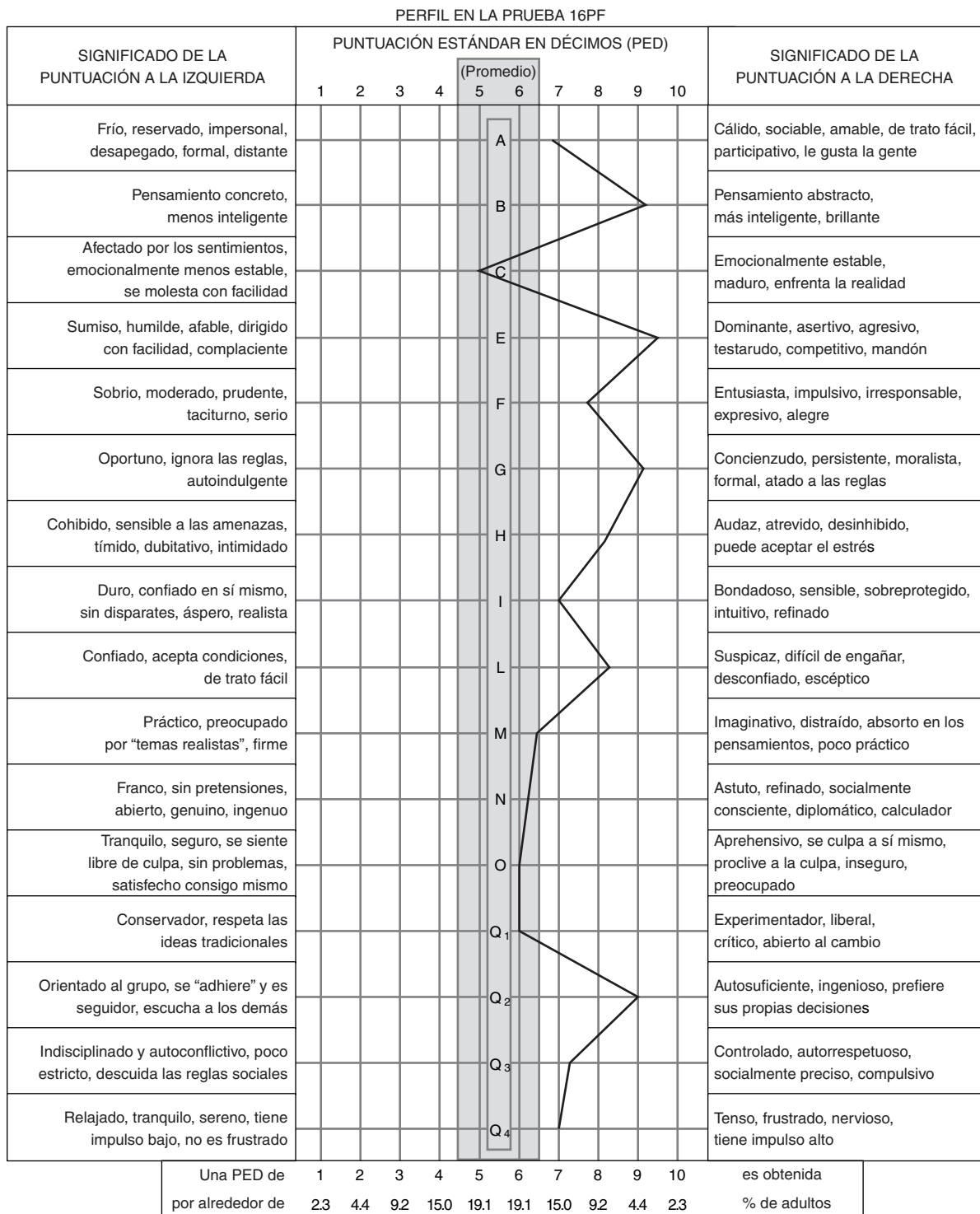
	<i>Factor</i>	<i>Descripción</i>
A	AFFECTIA (alta puntuación) SIZIA (baja puntuación)	amistoso, cálido, sociable desapegado, frío, distante
B	INTELIGENCIA (alta puntuación) INTELIGENCIA (baja puntuación)	habilidad intelectual general alta habilidad intelectual general baja
C	FORTALEZA DEL YO (puntuación alta) FORTALEZA DEL YO (baja puntuación)	emocionalmente estable emocionalmente inestable
E	DOMINIO (alta puntuación) SUMISIÓN (baja puntuación)	asertivo, competitivo humilde, complaciente
F	SURGENCIA (alta puntuación) DESURGENCIA (baja puntuación)	entusiasta, bromista serio, callado
G	FORTALEZA DEL SUPERYÓ (alta puntuación) FORTALEZA DEL SUPERYÓ (baja puntuación)	concienzudo, moral oportuno, quebranta la ley
H	PARMIA (alta puntuación) THRECTIA (baja puntuación)	cohibido, tímido, se asusta con facilidad audaz, atrevido
I	PREMSIA (alta puntuación) HARRIA (baja puntuación)	sensible, bondadoso confiado en sí mismo, duro, realista
L	PROTENSIÓN (alta puntuación) ALAXIA (baja puntuación)	suspicaz, paranoide confiado
M	AUTIA (alta puntuación) PRAXERNIA (baja puntuación)	imaginativo, distraído práctico, convencional
N	ASTUCIA (alta puntuación) INGENUIDAD (baja puntuación)	socialmente consciente, astuto directo, socialmente torpe, ingenuo
O	PROPENSIÓN A LA CULPA (alta puntuación) ADECUACIÓN SIN PROBLEMAS (baja puntuación)	aprehensivo, se hace reproches tranquilo, seguro
Q ₁	RADICALISMO (alta puntuación) CONSERVADURISMO (baja puntuación)	liberal, librepensador conservador, tradicional
Q ₂	AUTOSUFICIENCIA (alta puntuación) ADHERENCIA AL GRUPO (baja puntuación)	ingenioso, confiado en sí mismo seguidor, dependiente del grupo
Q ₃	INTEGRACIÓN DEL AUTOSENTIMIENTO (alta puntuación) AUTOSENTIMIENTO (baja puntuación)	controlado, compulsivo impulsivo
Q ₄	TENSIÓN ÉRGICA (alta puntuación) TENSIÓN ÉRGICA (baja puntuación)	tenso, frustrado, motivado relajado

(Derechos reservados © 1956, 1973, 1982, 1986 por el Institute for Personality and Ability Testing, Inc. Adaptado y reproducido con autorización.)

embargo, el factor D (excitabilidad) se incluye en tests diseñados para personas más jóvenes (el Cuestionario de Personalidad de Secundaria y el Cuestionario de Personalidad de los Niños), en los que esta dimensión destaca más que en los adultos (Cattell y Cattell, 1975; Cattell y Porter, 1975).

El conjunto de puntuaciones en todos los factores es el **perfil** de un individuo, el cual puede diagramarse en una gráfica (véase la figura 8.2). El investigador o clínico interpreta el perfil para hacer afirmaciones acerca de la personalidad del individuo. Esta interpretación puede ser hecha incluso por computadora (Karson y O'Dell, 1975).

Figura 8.2 Perfil que indica puntuaciones en el 16PF de Cattell



Esas puntuaciones describen la personalidad de Martin Lutero, según la interpretación de W. J. Wright (1985, p. 20). La forma del perfil es del Institute for Personality and Ability Testing, Inc. (IPAT). (Derechos reservados © 1956, 1973, 1982, 1986 por el Institute for Personality and Ability Testing, Inc., adaptado y reproducido con autorización.)

Los factores pueden recibir el nombre que el investigador desee. Cattell acuñó nuevos términos para los factores (por ejemplo, “esquizotimia”, “sizia”, “parmia” y “threctia”) cuando pensaba que eran suficientemente diferentes de los conceptos psicológicos existentes como para que los antiguos términos fueran engañosos. Considere el factor I, harria-premsia. La puntuación alta del factor, premsia, se deriva de la frase en inglés “*protected emotional sensitivity*” (sensibilidad emocional protegida), una frase de Cattell para el significado que dio a los patrones de respuestas que contribuyeron a esta puntuación. La investigación de Cattell ha encontrado que esta característica idealista y sensible, premsia, se relaciona con mediciones de actitud, específicamente la oposición a la pena capital y la vacunación obligatoria. Cattell describió más formalmente el principio de esta conexión entre los rasgos de origen y actitudes específicas en su concepto de necesidades secundarias, el cual será explicado más adelante.

Factores de segundo orden

Los 16 factores de personalidad no son del todo independientes entre sí; es decir, existen correlaciones entre los factores. Por tanto, es posible reducir aún más el número de factores, analizando factorialmente las puntuaciones de los 16 factores de personalidad. Éste es un **análisis factorial de segundo orden**, ya que los datos analizados son puntuaciones de factores. La mayor parte de la investigación coincide en cinco factores de segundo orden (Argentero, 1989; R. B. Cattell, 1978, p. 548; Reuter, Schuerger y Wallbrown, 1985). Los resultados del análisis factorial de segundo orden incluyen dos dimensiones de personalidad particularmente interesantes, la extroversión y la ansiedad.

EXTROVERSIÓN

El factor de segundo orden extroversión se caracteriza por cargas altas en el factor A (affectio, o estado afectivo hacia la gente), el factor F (sagacidad e ingenio, o locuacidad y optimismo) y el factor H (parmia, o audacia arriesgada). Las puntuaciones en extroversión se incrementan si se pide a los sujetos que respondan al cuestionario con una “buena personalidad”, cualquier cosa que esto sea.

Cattell (1957) sugirió que la extroversión tiene una base genética. Específicamente, la gente que hereda una tendencia a reaccionar más fuertemente a las ideas que a los estímulos externos tiende a desarrollar introversión. Es como si los introvertidos marcharan a un ritmo diferente (es decir, interior), en comparación con los extrovertidos, que responden más a estímulos en el mundo exterior.

ANSIEDAD

El factor de segundo orden, ansiedad, también llamado neuroticismo, carga más fuertemente en el factor C (debilidad del yo), el factor O (propensión a la culpa), el factor L (tendencia paranoide), el factor Q₃ (autosentimiento bajo) y el factor Q₄ (tensión de impulso alto) (R. B. Cattell, 1965, p. 118).

Resulta tentador centrarse en los factores de segundo orden toda vez que son menos, y por tanto parece más fácil comprender la investigación de Cattell a este nivel. Pero Cattell (1978, p. 225) advirtió contra el error de “pensar que los factores de estratos superiores son de mayor importancia”, y sostuvo que predicen la conducta peor que los dieciséis factores primarios.

AJUSTE PSICOLÓGICO

Algunos de los rasgos que Cattell midió contribuyen al ajuste psicológico de una persona. Los términos *neurosis* y *psicosis* ya son familiares a partir de la teoría psicoanalítica. Ambos se refieren a dificultades de ajuste, las cuales son más graves en la psicosis.

Neurosis

Los neuróticos difieren de la población en general en varios rasgos. Las personas neuróticas tienen poca fortaleza del yo, baja estabilidad emocional, altas *autia* y *premsia*, baja surgencia (sagacidad e ingenio) y baja autoridad. De particular interés es el “triumvirato controlador” de la personalidad, tres factores involucrados en el control de impulsos y el ajuste emocional: los factores C (fortaleza del yo), G (fortaleza del superyó) y Q₃ (integración del autosenntimiento). También la ansiedad es alta entre los neuróticos, debido en parte a la forma en que los tratan sus familias. Sus familias están marcadas por el conflicto. La disciplina es inconsistente, en ocasiones el niño se sale con la suya y otras veces no. No existen afecto y amor suficientes y los padres pueden exigir que se cumplan estándares que son demasiado altos para el niño en esa etapa del desarrollo. Sin embargo, la herencia también desempeña un papel significativo en el desarrollo de las características de personalidad relacionadas con la neurosis, como revela la investigación de Cattell (descrita más adelante en este capítulo).

Psicosis

Existen varios tipos diferentes de psicosis, aunque los clínicos no siempre están de acuerdo en el diagnóstico de un individuo particular. En sus pruebas, Cattell encontró patrones diferentes de rasgos para varios diagnósticos. Los esquizofrénicos tienen poca fortaleza del yo, poca tensión del impulso y alta introversión. Los maniacodepresivos tienen poca inteligencia (a diferencia de los esquizofrénicos, cuya inteligencia es tan alta como en los normales), temperamento conservador y alto superyó (es decir, una inclinación a sentir culpa).

Cattell desarrolló escalas clínicas similares al 16PF, pero centrándose específicamente en las diferencias entre los grupos de diagnóstico. Fue muy crítico de los clínicos que no complementaban sus diagnósticos clínicos poco confiables con escalas validadas empíricamente. El mayor uso de esa evaluación podría mejorar la confiabilidad de los diagnósticos (R. B. Cattell, 1979, p. 110). Esto podría contribuir no sólo al tratamiento de pacientes individuales sino también a la investigación sobre los orígenes de la enfermedad mental. Cattell ofreció incluso un programa de computadora para el diagnóstico (p. 14).

La psicosis, igual que la neurosis, también tiene un componente genético significativo. Aunque la psicosis y la neurosis son influidas por la herencia, ésta no es el único factor que tiene impacto en las enfermedades. Cattell aceptaba la idea de que la neurosis y la psicosis se deben a conflictos no resueltos dentro del individuo. La herencia da una predisposición a la emocionalidad, la cual hace más probable que la persona vulnerable no pueda resolver el conflicto. Lo que se hereda es una predisposición más que la enfermedad.

TRES TIPOS DE RASGOS

En la teoría de la personalidad se acostumbra distinguir varios tipos de rasgos, incluidos los rasgos dinámicos (motivos), temperamento y habilidad. Cattell adoptó también esos conceptos.

Rasgos de habilidad

Los rasgos de habilidad definen varios tipos de inteligencia y determinan la eficacia con la que una persona trabaja por una meta deseada. Tanto la herencia como el aprendizaje influyen en la inteligencia, y Cattell y otros han luchado por desenredar esas dos influencias. A Cattell le preocupaba que los tests de inteligencia existentes no midieran simplemente la habilidad innata de una persona para aprender sino que también incluyeran los efectos de la experiencia. Casi todos los tests de inteligencia están sesgados a favor de quienes tienen una buena educación. Una persona que es innatamente brillante, pero que carece de una buena educación, no se de-

sempaña bien en esas pruebas ya que incluyen contenidos de vocabulario y matemáticas que se aprenden en la escuela. ¿Es posible probar la inteligencia innata sin subestimar las habilidades de quienes tienen poca educación? Cattell lo intentó.

Distinguió dos tipos de inteligencia. Una, a la que llamó **inteligencia fluida**, es la habilidad innata para aprender. Es “fluida” porque puede expresarse en diferentes tipos de aprendizaje, dependiendo de las oportunidades educativas del individuo. En contraste, la **inteligencia cristalizada** incluye los efectos de la educación: lo que ha sido aprendido. Cattell intentó medir la inteligencia fluida sin la confusión de los efectos de la educación (Boyle, 1988; Carroll, 1984; R. B. Cattell, 1971).

TEST DE INTELIGENCIA DE IDONEIDAD CON LA CULTURA

De acuerdo con su propósito de construir pruebas nuevas y más puras, Cattell elaboró el **test de inteligencia de idoneidad con la cultura** para medir sólo la inteligencia fluida. Pretende proporcionar una mejor evaluación de la inteligencia de la gente con posibles privaciones educativas, por ejemplo, los de escasos recursos. Desafortunadamente, la experiencia influye en las puntuaciones. Por ejemplo, una intervención educativa que enseñó destrezas cognitivas a niños de séptimo grado en escuelas con un bajo nivel socioeconómico en Venezuela no sólo mejoró el desempeño en pruebas de habilidades relacionadas con la escuela, atestiguando su éxito, sino que también mejoró las puntuaciones en el test de inteligencia de idoneidad con la cultura de Cattell (Herrnstein y otros, 1986). Esta mejora sugiere que el test no está del todo libre de los efectos educativos. Además, una revisión de las puntuaciones en los tests de CI en 14 países muestra que el CI promedio puede aumentar 25 puntos en una generación y que esos cambios son mayores en los tests de inteligencia fluida. Como los factores genéticos no pueden explicar dichos cambios, el revisor concluye que los tests no miden la inteligencia fluida como se pretendía, sino que también están sujetos a las influencias ambientales (Flynn, 1987). Tal vez la inteligencia fluida y la cristalizada no corresponden a los efectos de la herencia y el ambiente sino que son simplemente habilidades diferentes (Horn, 1984).

HERENCIA E INTELIGENCIA

Cattell estuvo interesado en la herencia durante toda su carrera, lo que en ocasiones lo puso en desacuerdo con los valores prevalecientes de los estadounidenses, suspicaces del movimiento eugenésico que trataba de influir en quién tendría el derecho de criar niños (por ejemplo, R. B. Cattell, 1984, p. 137). Cattell concluyó que alrededor de 80% de la variación en la inteligencia es determinado por la herencia (en otras palabras, es fluida) y que sólo 20% por la experiencia (en otras palabras, es cristalizada). Con base en su creencia de que la inteligencia era principalmente hereditaria, apoyó el movimiento eugenésico, al temer una declinación general en la inteligencia de la población británica debido a la mayor tasa de nacimiento de gente menos inteligente (R. B. Cattell, 1937; Horn, 1984). Esta posición controvertida desafortunadamente era consistente con las creencias nazis en la superioridad de las razas “arias” (Horn, 1984). La investigación subsecuente no apoyó las predicciones de Cattell (Loehlin, 1984); se encontró que la inteligencia de los niños británicos aumentaba en lugar de descender (R. B. Cattell, 1957; Lynn, Hampson y Mullineux, 1987). Los factores históricos y culturales, además de la genética, influyen en la inteligencia medida.

La investigación sobre la herencia de la inteligencia ha sido criticada porque el porcentaje de cualquier característica atribuible a la herencia o al ambiente puede variar considerablemente dependiendo de la muestra que se estudie. En una muestra de sujetos en la que todos han tenido oportunidades similares de educación, la variación de una persona a otra se debe principalmente a la genética porque, de hecho, no ha existido mucha variación ambiental. En consecuencia, la escolaridad obligatoria produce un decremento en el componente ambiental aparente de la inteligencia. Sin embargo, si el ambiente varía de manera notable, se incrementa el porcentaje calculado de variación ambiental. Por tanto, los críticos arguyen que es imposible

hacer afirmaciones generales acerca de qué porcentaje de la variación se debe a la herencia y cuál al ambiente. Esos porcentajes se aplican sólo a una muestra particular y no reflejan el potencial de inteligencia que puede ser elevado por un ambiente más rico del experimentado por la muestra. Además, la comparación de grupos que tienen experiencias vitales distintas y una herencia diferente, como en los diversos grupos raciales, puede parecer que apoya las diferencias genéticas (Herrnstein y Murray, 1994), pero las interpretaciones ambientales también pueden explicar esas diferencias. A pesar de los esfuerzos de Cattell y otros, los investigadores no han llegado a un consenso acerca de la estructura y la medición de la inteligencia (véase Gardner, 1983), mucho menos de sus causas.

Rasgos de temperamento

Los rasgos de temperamento son principalmente rasgos de origen constitucionales (heredados) que determinan el “estilo general y *tempo* con el cual la persona realiza lo que hace” (R. B. Cattell, 1965, p. 165). Cattell (1950, p. 35) propuso como ejemplos “alto nerviosismo, velocidad, energía y reactividad emocional”. Muchos investigadores buscan entender mejor el concepto de temperamento, ya que es un concepto clave para comprender la forma en que las influencias biológicas, las cuales son heredadas, desempeñan un papel en el moldeamiento de la personalidad (por ejemplo, Bates y Wachs, 1994; Kagan, 1994).

Rasgos dinámicos

Los rasgos dinámicos son motivacionales; proporcionan la energía y dirección para la acción. Igual que muchos otros teóricos, Cattell reconocía que algunas motivaciones son innatas y otras son aprendidas. Denominó a esos tipos de rasgos dinámicos *ergios* y *metaergios*.

ERGIOS

Cattell aceptaba el concepto de muchos psicólogos anteriores de que la gente tiene algunos rasgos motivacionales innatos o, en su lenguaje, rasgos de origen dinámico constitucional. Los llamó **ergios**. (El término proviene de la palabra griega que significa “energía”.) Son comparables a los instintos animales e implican “una reactividad innata hacia una meta, aunque los estímulos y los medios son aprendidos” (R. B. Cattell, 1957, p. 893). Cattell mencionó varios ergios humanos: ira, curiosidad, temor, codicia, hambre, soledad, lástima, orgullo, sensualidad y sexo. Cada uno se asocia con una meta particular, la cual fue identificada por Cattell (1979, p. 143) para explicar el ergio o motivación particular.

Las diferencias individuales ocurren de varias maneras. En primer lugar, el nivel de un rasgo érgico puede variar en diferentes individuos debido a la genética. Incluso Freud especulaba que algunas personas pueden tener una libido más fuerte que otras. Además, las formas en las cuales los ergios son canalizados en conductas complejas varían ampliamente de una persona a otra. Por ejemplo, una persona busca seguridad a través de la fuerza bruta, otra por medio de la planeación financiera.

METAERGIOS

Los ergios, con su energía, son canalizados en patrones aprendidos denominados **metaergios**. Éstos son rasgos de origen dinámico moldeados por el ambiente. Esas motivaciones aprendidas pueden ir de lo muy general, como el amor por el país y la estima de la educación, a lo muy específico, como la oposición a un candidato político particular. Cattell llamó *sentimientos* a los metaergios más generales. Utilizó el término *actitudes* para referirse a las respuestas más específicas a las situaciones de estímulo particulares.

Sentimientos Los sentimientos son estructuras dinámicas profundas subyacentes en la personalidad que se forman temprano y por lo general son perdurables. Incluyen sentimientos hacia el hogar, la familia, los pasatiempos y la religión, entre otros.

El sentimiento más importante es el *autosentimiento*, al que Cattell se refería como *motivo maestro*. El autosentimiento integra los diversos sentimientos, actitudes e intereses del individuo. (Aquí Cattell, el metodólogo, hizo una afirmación correspondiente a la descripción de Allport de la función integradora del *proprium*.) La investigación que muestra mayor atención a la información que es relevante para uno (por ejemplo, Warren, Hughes y Tobias, 1985) parece confirmar el carácter central del autosentimiento.

Actitudes Las actitudes son las expresiones más específicas de los sentimientos. Cattell (1965, p. 175) definió una actitud como “un interés en un curso de acción en una situación dada”. Un ejemplo sería “gustar de pasar el Día de Acción de Gracias con la familia”. Como las actitudes son tan específicas, no es factible tener una lista amplia. Como veremos más adelante, el concepto es importante al considerar cómo se expresan en realidad las dimensiones más amplias de la personalidad, los sentimientos y los ergios.

Los ergios y los metaergios son rasgos dinámicos, es decir, rasgos motivacionales. Son activados por las situaciones (Boyle y Cattell, 1984). Ayudan a la gente a seleccionar metas y le brindan la energía para perseguirlas. Estimulan respuestas emocionales a ciertos objetos: esperanza, temor, expectativa, etc. Esos rasgos motivacionales pueden hacer que la gente perciba oportunidades selectivas para satisfacer las metas. Cuando se excita el ergio del hambre, se encuentran restaurantes en una calle donde no los vio antes, e incluso una roca parece una almohada si uno está lo suficientemente cansado.

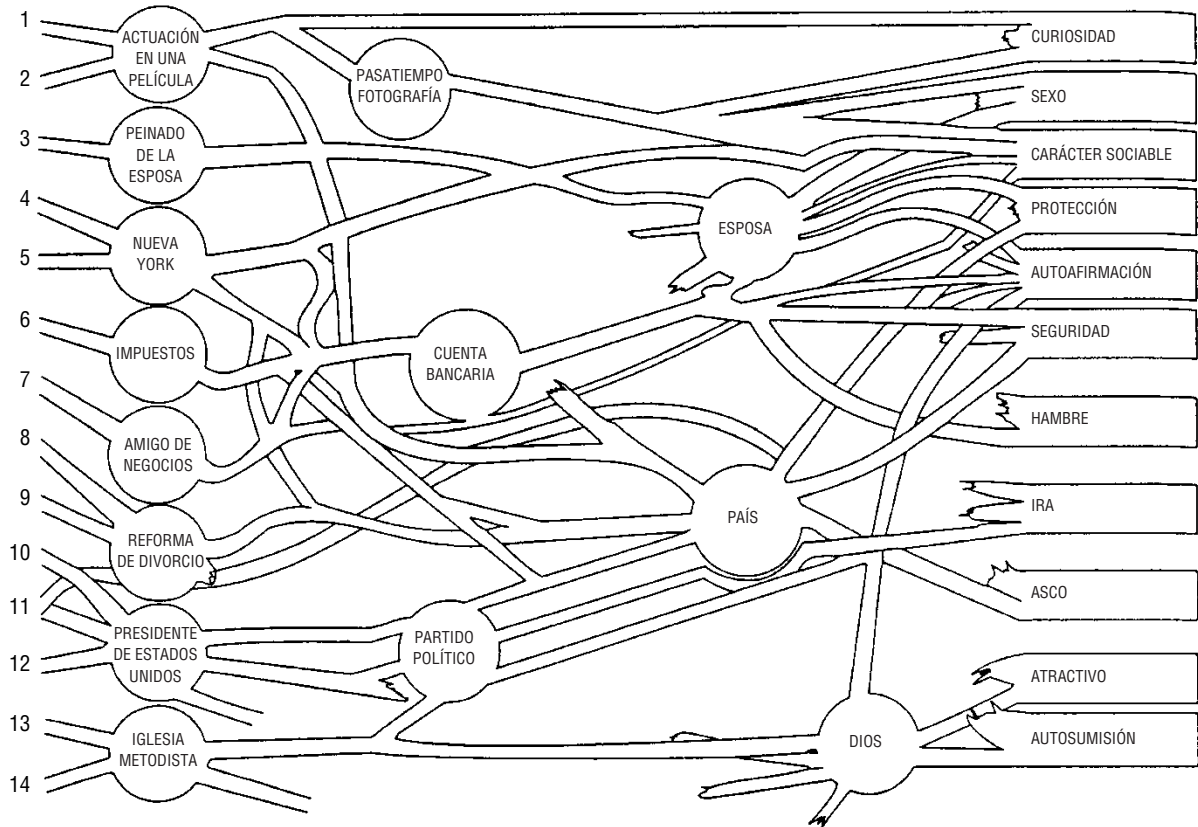
SUBSIDIACIÓN

Mediante un proceso de aprendizaje, los impulsos básicos (los ergios) son satisfechos por secuencias de pasos múltiples de actividades propositivas. El ambiente exige este tipo de aprendizaje. Los actos instrumentales deben ser completados antes de poder alcanzar las metas básicas. Cattell (1950, p. 156) advirtió, por ejemplo, que tenemos que trabajar para poder comer. El trabajo sirve a (o para usar la jerga de Cattell, es “subsidiario a”) la motivación para comer. En general, los metaergios son subsidiarios a los ergios. Las actitudes son subsidiarias a los sentimientos porque las actitudes son más particulares, más remotas a partir de los ergios básicos. Las metas instrumentales a lo largo del camino pueden denominarse “metas subsidiarias” o “actividades de metas finales” (p. 156).

Esta idea de que las motivaciones fundamentales son constitucionales y que el aprendizaje las canaliza en formas específicas de expresión se encuentra en muchas teorías de la personalidad. Freud, por supuesto, asumió esto (Herrnstein y otros, 1986) en su aseveración de que toda la energía fluye del ello y que el yo la canaliza. Murray dio nombre al concepto de **subsidiación** y fue de él de quien Cattell tomó prestada la idea. Incluso la teoría del aprendizaje hace dichas suposiciones con el concepto de reforzamiento primario. Por tanto, el concepto de subsidiación, aunque no siempre recibe ese nombre, es una idea que cruza las fronteras teóricas. Sin embargo, no siempre recibe la atención que merece.

EL ENTRETEJIDO DINÁMICO

Cattell diagramó esas relaciones de las necesidades secundarias en el **entretejido dinámico** (véase la figura 8.3). Las actitudes (a la izquierda) son subsidiarias a los sentimientos (en el centro), los cuales son subsidiarios a los ergios (a la derecha). Los canales muestran las conexiones entre esos niveles dinámicos (motivacionales). Cattell (1950) explicó cómo interpretar este diagrama:

Figura 8.3 El entretejido dinámico

(Tomado de Cattell, 1964, p. 187.)

La actitud del hombre... hacia su cuenta bancaria tiene la dirección de que desea incrementarla. Las líneas de subsidiación... indican que quiere hacerlo para proteger a su esposa..., para satisfacer su autoafirmación..., para mitigar su temor a la inseguridad... y para satisfacer el hambre... Esta actitud o sentimiento hacia su cuenta bancaria es provocada por una actitud de enojo hacia los altos impuestos..., por una intención de mantener la compañía de su amigo de negocios... y por una actitud de evitar Nueva York, donde gasta mucho dinero... (p. 188).

Los metaergios (actitudes y sentimientos) son aprendidos. Sus conexiones entre sí y con los ergios son afectadas por el aprendizaje. Los sentimientos pueden estar conectados con muchos ergios y esas conexiones cambian a través del desarrollo. Los ergios rara vez se satisfacen directamente. Más bien, son satisfechos de manera indirecta a través de los metaergios. Esta satisfacción indirecta de los ergios se denomina **circuito largo**. (En contraste, puede considerarse que la estimulación artificial de los centros de placer del cerebro por medio de la estimulación eléctrica en el laboratorio, o el uso de drogas en la calle, es un **circuito corto**.)

Ciertos tipos de aprendizaje implican la reorganización o coordinación de varios rasgos. Podemos aprender ciertas conductas que pueden satisfacer muchas motivaciones (muchos metaergios y ergios) al mismo tiempo. Esto se denomina **aprendizaje de confluencia**. Por ejemplo, aprender a esquiar puede satisfacer varias motivaciones sociales y físicas.

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA

Recuerde que Cattell definió la personalidad como lo que permite la predicción de la conducta. Examinemos su modelo para hacer predicciones.

La ecuación de especificación

Varios rasgos se combinan en una ecuación matemática predictiva, denominada la **ecuación de especificación**. En principio, esas ecuaciones permiten predecir toda la conducta. Por supuesto, los términos específicos pueden variar de persona a persona, de tiempo a tiempo y de situación a situación. Por ejemplo, para predecir qué futbolistas universitarios participarán en más juegos, puede formarse una ecuación con cuatro rasgos de personalidad evaluados por el 16PF (dependencia de grupo, dureza, extroversión y estabilidad emocional) y cinco variables de entrenamiento (conducta autocrática, entrenamiento e instrucción, conducta recompensante, conducta democrática y apoyo social) (Garland y Barry, 1990). Para predecir el desempeño de los miembros de la tripulación de una aeronave, una ecuación asignaría valores positivos a los factores del 16PF de estabilidad emocional, rectitud y dureza (Furnham, 1991).

Los rasgos de origen se ingresan en la ecuación predictiva si son relevantes para predecir las conductas particulares. Pueden incluir rasgos de habilidad, rasgos de temperamento, tensiones érgicas y metaergios (sentimientos y actitudes). También pueden agregarse a la ecuación factores situacionales y temporales si ayudan a predecir la conducta particular. Los factores situacionales incluyen factores como los roles requeridos en la situación. Los factores temporales incluyen estados como fatiga y ansiedad. La ecuación de especificación completa es:

$$P_{ij} = S_{1j}T_{1i} + S_{2j}T_{2i} + \dots + S_{Nj}T_{Ni} + S_fT_{fi}$$

La conducta que va a predecirse, el desempeño del individuo i en una situación j , se identifica como P_{ij} . Por ejemplo, si una persona corre una carrera, P puede representar el tiempo para hacer el recorrido. Se supone que el desempeño a predecir puede ser expresado matemáticamente en alguna escala continua.

Cada rasgo predictivo es referido por una T en la ecuación de especificación. Los subíndices identifican el rasgo particular y el individuo particular. Por tanto, T_{2i} se refiere al segundo rasgo y al individuo i ésimo. Las diferencias individuales en la fuerza de cada rasgo se reflejan en T diferentes para cada persona. La letra S se refiere a un índice situacional, es decir, el grado en que el rasgo T es relevante para predecir el desempeño P en esta situación. Esos índices situacionales son los mismos en la ecuación para cada persona cuya conducta se está prediciendo.

Considere un ejemplo sencillo: tratar de predecir con qué rapidez correrá una persona una carrera con base en el conocimiento de la habilidad atlética y la motivación de la persona. Como sólo existen dos rasgos predictivos, podemos usar una ecuación de especificación corta:

$$P_{ij} = S_{1j}T_{1i} + S_{2j}T_{2i}$$

En este caso, P_{ij} es la velocidad de la carrera del i ésimo individuo en esta situación (j). T_{1i} es el primer rasgo, habilidad atlética. Se le asigna valor por su índice situacional, S_{1j} , el cual puede ser la misma constante para cada sujeto. Para indicar que es muy importante como predictor, digamos que S_{1j} es igual a 0.8 (en una escala donde el máximo es 1). El segundo rasgo predictivo, T_{2i} , es la motivación de cada sujeto. Se le asigna valor por su índice situacional, S_{2j} . Es menos importante que la habilidad atlética como predictor, así que digamos que es 0.2. Para predecir la velocidad de la carrera, entonces, podemos multiplicar la habilidad atlética de la persona por 0.8 y sumarlo a la motivación de la persona multiplicada por 0.2. La habilidad y la motivación no contribuyen por igual a la velocidad de la carrera. El atleta casi olímpico que corre con esfuerzo moderado derrotará al torpe, sin importar lo motivado que esté. Un corredor promedio

debe estar muy, muy motivado para sobrepasar a un corredor veterano, o el corredor veterano debe estar muy poco motivado. El predictor más importante (habilidad) tiene un índice situacional más elevado (0.8) que el predictor menos importante (motivación, 0.2).

La investigación determina qué predictores son necesarios y el valor asignado apropiado de cada uno. Éste es el tipo de predicción que las universidades usan a veces para predecir el éxito potencial de cada solicitante a partir de las calificaciones del bachillerato, las puntuaciones SAT, cartas de recomendación y así sucesivamente. Cattell simplemente extendió el concepto de predicción a muchas otras conductas no académicas.

Advierta que las situaciones también desempeñan un papel importante en la predicción. Cattell pedía que se desarrollaran más descripciones de las situaciones (una taxonomía del ambiente) porque éstas se combinan con los factores de personalidad para predecir la conducta (R. B. Cattell, 1979, p. 273). Aunque la medición de las situaciones está muy por detrás de la medición de la personalidad como prioridad para los investigadores, se ha dedicado cierta atención a este tema importante. Lo que debe medirse no es el ambiente físico objetivo, sino más bien el “ambiente psicológico” o el “espacio de la vida” tal como lo ve la persona (Lewin, 1951). En la aplicación de esta idea a estudiantes universitarios, los investigadores han intentado medir el espacio vital contando variables ambientales como las fotografías de amigos y de los padres, libros sobre salud y dietas, etc. (Mayer, Carlsmith y Chabot, 1998), pero hasta ahora la medida del espacio vital parece más bien confusa. Es decir, no sabemos todavía cómo medir las situaciones. Sin embargo, es algo que debe hacerse si hemos de aprender realmente de la teoría de Cattell.

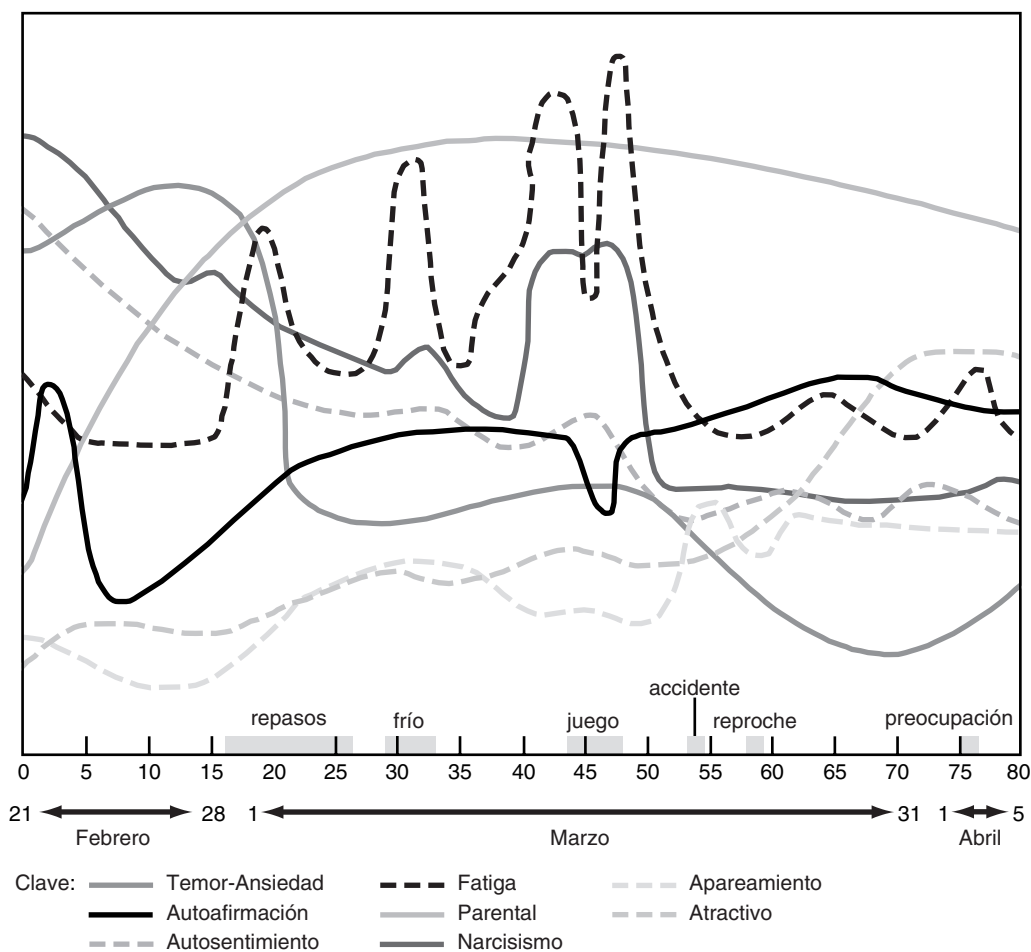
Para resumir, el resultado que tratamos de predecir, el desempeño (P) en la situación, es la suma de varios términos, cada uno de los cuales es un rasgo o característica de la persona, con un valor asignado por su índice situacional apropiado que refleja qué tan relevante es el rasgo para predecir el desempeño. Cada situación, por supuesto, requiere una ecuación diferente, con una selección apropiada de rasgos y valores asignados (índices situacionales) para predecir ese desempeño. Predecir toda la conducta es una satisfacción para los teóricos, pero una imposibilidad práctica. Sin embargo, en algunas aplicaciones los clínicos y los psicólogos ocupacionales tienen ecuaciones de especificación particulares para diagnóstico y selección (R. B. Cattell, 1990b).

Enfoques nomotético e idiográfico: Técnica R y técnica P

La mayor parte de la investigación de Cattell involucra el método nomotético o, para usar la terminología de Cattell, la *técnica R*. En esta técnica se analizan juntos a muchos sujetos; es decir, sus puntuaciones se comparan entre sí.

Cattell también demostró que el análisis factorial puede adaptarse a la investigación intensiva de un solo sujeto. De esta forma, en teoría, ese análisis puede descubrir rasgos individuales únicos. Esta variación del análisis factorial, llamada *técnica P*, analiza puntuaciones tomadas de una sola persona y compara las puntuaciones a lo largo del tiempo. (Gordon Allport era escéptico de que el enfoque de Cattell correspondiera a su propio concepto de rasgos únicos.)

Este tipo de investigación requiere mediciones múltiples del mismo individuo a lo largo del tiempo (más que de cientos de individuos). Implica tanto tiempo en la recolección de datos que, al principio, los investigadores sólo pueden contar con sus esposas como sujetos. La esposa de Cattell, Karen, sirvió como sujeto en su primer experimento con la técnica P, publicado en 1947 (R. B. Cattell, 1984, p. 141). La broma familiar era que sólo los estudiantes casados podían estudiar el método de un solo sujeto. Cattell (1979) informó con cierto detalle de un caso de la técnica P (véase la figura 8.4). Cada línea refleja un rasgo particular que aumenta y cae cada día. Este caso ilustra el principio general de que “los niveles de la tensión érgica se alteran considerablemente con el tiempo y las circunstancias” (p. 159).

Figura 8.4 Ilustración de la técnica P

Tensión érgica (y sentimiento) en respuesta al estímulo (S), el estado interno (P) y la satisfacción de meta (G).
(Tomado de Cattell, 1965, p. 229.)

En su mayor parte, Cattell informó que los mismos factores emergen tanto en la técnica P como en la técnica R, pero que existe cierta variación individual. Por tanto, parece que los rasgos comunes tienen un amplio valor explicativo. Los rasgos únicos pueden ser descubiertos mediante la técnica P. Cattell (1957, p. 643) sugirió una aplicación prometedora de la técnica P: la investigación de las condiciones psicósomáticas en los individuos.

Sintalidad

Por supuesto, las personas son influidas por los grupos a los que pertenecen. Para establecer un paralelo con las diferencias individuales descritas por el término personalidad, Cattell ofreció un término para describir las diferencias de grupo: **sintalidad** (Cattell y Brennan, 1984).

Cattell informó que, en comparación con los británicos, los estudiantes estadounidenses son más extrovertidos, más radicales y tienen un superyó más alto, mientras que los británicos tienen mayor fortaleza del yo y son más conservadores (Cattell y Warburton, 1961). Las naciones también varían en emocionalidad. Cattell (1965) informó que los estadounidenses son menos emocionales que muchas otras nacionalidades. La gente en países fronterizos entre el capitalismo y el comunismo tenían mayores puntuaciones de emocionalidad, debido supuestamente a las presiones ambientales.

También otros investigadores informan de diferencias en las características de personalidad entre las naciones (Skinner y Peters, 1984) y grupos étnicos (Whitworth y Perry, 1990). Esas diferencias sugieren que debemos ser cautos al interpretar las personalidades de individuos de otras culturas. A menos que sepamos cómo es la personalidad “típica” de esa cultura, tendemos a hacer interpretaciones individuales de rasgos que nos parecen inusuales, pero que de hecho pueden ser muy típicos para la otra cultura.

DETERMINANTES DE LA PERSONALIDAD: HERENCIA Y AMBIENTE

¿Dónde se originan los rasgos, tan útiles para la predicción? Cattell distingue entre rasgos constitucionales y rasgos moldeados por el ambiente. Algunos rasgos se originan en causas biológicas, especialmente genéticas, éstos son los **rasgos constitucionales**. Otros son el resultado del aprendizaje y la experiencia social, son los **rasgos moldeados por el ambiente**.

Cattell (1960) investigó la cuestión naturaleza-crianza usando una técnica estadística que desarrolló, el **Análisis de Varianza Abstracta Múltiple (AVAM)**. Esta técnica analiza los efectos de la herencia y el ambiente con base en datos de parientes y de personas no emparentadas. Examina la semejanza de los parientes (gemelos idénticos, gemelos fraternos, hermanos y niños no relacionados) criados juntos. Como control, esta variación se compara con la variación que ocurre cuando los familiares se crían separados y con la variación en la población general. (Los familiares específicos estudiados varían de una investigación a otra.) A partir de los datos se estiman los componentes de “varianza abstracta”: la varianza debida a la herencia y la varianza debida al ambiente. En la medida que la genética determine un rasgo, los familiares serán más parecidos que los que no están emparentados. (El AVAM es una extensión del método de gemelos, un método más restringido para estudiar la herencia que examina a los gemelos criados juntos y por separado, pero no a otros familiares.) Cattell obtuvo algunos de sus primeros datos para esos análisis de Cyril Burton, conocido (y controvertido) por su trabajo sobre la genética de la inteligencia (Cattell y Molteno, 1940).

Sobre la base de esos estudios, Cattell (1973) examinó la heredabilidad (H) de varios rasgos. La heredabilidad es “la fracción de la varianza total medida del rasgo X en la población que se debe a diferencias hereditarias en la estructura individual” (p. 145). La mayor heredabilidad entre los rasgos de origen primario en los datos Q es para la inteligencia, con una H de alrededor de 0.75. Otros factores con heredabilidad de 0.50 o mayor son la surgencia (factor F), affectia (factor A), premisa-harria (factor I) y protensión (factor L). (Cattell tiene una lista completa de heredabilidades en la p. 147.)

Considerando los factores de particular interés para los clínicos, Cattell informó de un elevado nivel de heredabilidad para aspectos de la personalidad relacionados con la neurosis: Factor C (fortaleza del yo) y, contrario a su trabajo anterior, factor Q_3 (fortaleza del autosenntimiento). Encontró menor heredabilidad para el factor G (fortaleza del superyó) (Cattell, Rao y Schuerger, 1985; Cattell, Schuerger y Klein, 1982). Algunos tests objetivos, no basados en medidas de autorreporte, confirman un patrón hereditario para la ansiedad y la capacidad para movilizarse contra la regresión (Cattell, Vaughan, Schuerger y Rao, 1982). Como por lo general se considera que las tendencias neuróticas son aprendidas (moldeadas por el ambiente), los hallazgos de heredabilidad de Cattell provocan la reflexión. Sugirió que las influencias ambientales, incluida la terapia, pueden reducir la ansiedad y otros indicadores de dificultad (Cattell y otros, 1966), pe-

ro recomendaba que la gente que es muy proclive a la ansiedad debido a su dotación genética “debería ser tratada con particular cuidado en las situaciones familiares y escolares” (Cattell, Vaughan, Schuerger y Rao, 1982).

Más adelante en este capítulo se resumen los hallazgos obtenidos con otros tests, además de las medidas de Cattell.

LA FUNCIÓN DE LA TEORÍA EN EL ENFOQUE EMPÍRICO DE CATTELL

Se ha acusado a Cattell de ser ateórico, es decir, de hacer trabajo empírico de manera ciega y de predecir sin una teoría que lo guíe. Rechazó esta acusación afirmando que sus modelos matemáticos son teoría (R. B. Cattell, 1979). Cattell (1979) afirmaba no ser simplemente un metodólogo, sino también un psicólogo que empleaba la metodología estadística para abordar cuestiones fundamentales. Reconocía el trabajo preliminar realizado por las primeras teorías de la personalidad, menos sistemáticas, y utilizó sus ideas para interpretar sus factores. Exhortaba a los estudiantes a tener conocimiento de la teoría de la personalidad, incluyendo las teorías freudiana y jungiana, antes de estudiar su propia teoría (p. xxii). Cattell ofreció ejemplos de las formas en las cuales su investigación revisaba y extendía las ideas existentes en la teoría de la personalidad:

El perfeccionamiento de la idea jungiana de extroversión en exvia; la separación de ansiedad, estrés y neuroticismo... y la confirmación y nueva precisión de conceptos clínicos tales como fortaleza del yo, fortaleza del superyó y tensión érgica (“ello” no descargado) (p. 49).

Advirtió la convergencia de sus resultados con los conceptos psicoanalíticos del consciente y el inconsciente, aunque sentía que los términos “integrado” y “no integrado” eran descripciones más precisas (p. 137). Otros han notado también la aparente convergencia de factores derivados de las medidas de Cattell con conceptos psicoanalíticos como superyó, fortaleza del yo y ansiedad (J. F. Campbell, 1988). Las suposiciones metateóricas de Cattell, las cuales ponen énfasis en el holismo, la motivación y el funcionalismo, están cercanas a las teorías de la corriente principal, incluidos Allport y Murray (Wiggins, 1984).

Aunque Cattell (1984, p. 158) negaba ser ateórico, observaba: “Siempre he sentido una justificable sospecha de la teoría que se construye muy por delante de los datos.” Cattell (1957, p. 50) afirmaba que su enfoque multivariado, el cual aspira a examinar sistemáticamente la esfera entera de la personalidad, había producido muchos más descubrimientos en un tiempo más breve que los enfoques alternativos guiados por la teoría. No obstante, no todos los investigadores están satisfechos con sus factores. Uno de los mayores obstáculos al consenso es el desacuerdo acerca de cuántos rasgos son necesarios para describir la personalidad. Muchos afirman que son suficientes menos de los 16 rasgos de Cattell (Boyle, 1989; Eysenck y Eysenck, 1985; Matthews, 1989; Meyer, Heath, Eaves, Mosteller y Schieken, 1988; Noller, Law y Comrey, 1987). En la actualidad existe mucho entusiasmo por un modelo de cinco factores que en ocasiones se conoce como los Cinco Grandes, el cual veremos ahora.

Los Cinco Grandes

El método del análisis factorial, el cual fue la base de la investigación de Cattell, ha sido la herramienta de muchos otros investigadores de la personalidad. A menudo se ha utilizado de manera limitada, para desarrollar tests de personalidad que miden un rasgo particular de la

personalidad. (El análisis factorial ayuda a quienes desarrollan los tests a asegurarse de que sus instrumentos no incluyen dimensiones o factores extraños no deseados.) El gran alcance de la visión de Cattell, de proponer un modelo de rasgos con base empírica que pudiera abarcar todo el espectro de la personalidad, ha sido plasmado de nuevo en un modelo más reciente: los **Cinco Grandes**. Aunque muchos investigadores han estudiado esos cinco factores, los dos defensores líderes en la actualidad son Paul Costa y Robert McCrae. Su objetivo principal es la descripción de la personalidad, no sus causas.

Como su nombre lo indica, el modelo de personalidad de los Cinco Grandes afirma que existen cinco factores básicos de la personalidad. Los cinco factores fueron desarrollados originalmente del análisis factorial de las palabras que la gente utiliza en el lenguaje cotidiano para describir la personalidad, el *enfoque léxico* de la personalidad (Goldberg, 1981, 1982; Norman, 1963). Existe una buena razón para empezar con el lenguaje cotidiano. Si suponemos que la gente está sintonizada con las diferencias de personalidad, porque esas diferencias son significativas para la vida cotidiana, entonces el lenguaje de la vida diaria debería, a lo largo de los siglos, haber llegado a reflejar dimensiones importantes de la personalidad. (Recuerde que Allport y su colega Odbert también analizaron el lenguaje cotidiano para encontrar rasgos de personalidad, según se describió en el capítulo 7). Los factores han recibido varios nombres y han sido replicados al analizar factorialmente muchos tests de personalidad diferentes y calificaciones de personalidad de observadores externos. (Véase la tabla 8.3.) Muchos investigadores están convencidos de que esos cinco factores constituyen las dimensiones principales de la personalidad, y son por tanto un cimiento descriptivo sensible sobre el que pueden basarse otras investigaciones de la personalidad (John, 1990). (Sin embargo, otros investigadores están en desacuerdo: Cattell, porque prefiere rasgos más limitados, como se describió antes, y Jack Block, 1995, debido a dudas metodológicas.)

Los Cinco Grandes constan de cinco rasgos amplios de personalidad: Extroversión, afabilidad, neuroticismo, rectitud y apertura. Se ha desarrollado un cuestionario de autorreporte para medir la posición de los individuos en cada factor calculando qué tan de acuerdo están con las diversas afirmaciones que los describen. Este cuestionario, el NEO-PI (Costa y McCrae, 1985, 1992b) recibió su nombre de los tres factores medidos en su primera edición (en inglés, *neuroticism*, *extraversion* y *openness*), pronto se agregaron la rectitud y la afabilidad.

Consideremos los cinco factores, tan centrales para la descripción de la personalidad. Cada factor ha sido estudiado de manera extensa, y cada uno se correlaciona con muchas conductas. En efecto, si conoce la posición de una persona en los cinco factores, tendrá una clara idea de su personalidad, aunque puede no ser capaz de hacer una predicción perfecta de la conducta en cada situación que pueda confrontar la persona.

PAUL COSTA, JR.



ROBERT MCCRAE



Tabla 8.3 Los Cinco Grandes factores de la personalidad

<i>Factor</i>	<i>Descripción de quien obtiene una puntuación elevada</i>	<i>Descripción de quien obtiene una puntuación baja</i>
Extroversión (E)	Jovial Apasionado Activo Dominante Sociable	Callado Insensible Pasivo
Afabilidad (A)	Bondadoso Bueno Confiado	Irritable Implacable Suspica
Neuroticismo (N)	Preocupado Emocional Vulnerable Ansioso	Tranquilo No emocional Fuerte Autocontrolado Sentido de bienestar
Apertura (A)	Creativo Imaginativo Prefiere la variedad	No creativo Realista Prefiere la rutina
Rectitud (C)	Consciente Trabajador Ambicioso Responsable	Negligente Perezoso Sin propósito Irresponsable

(Adaptado de McCrae, 1990, p. 402, y McCrae, Costa y Piedmont, 1993.)

EXTROVERSIÓN

El primer factor, la **extroversión**, también ha sido llamado dominio-sumisión y “surgencia” (John, 1990). No es sorprendente que la extroversión sea uno de los Cinco Grandes. De hecho, se encuentra rutinariamente siempre que se realizan análisis factoriales de cuestionarios de personalidad (Watson y Clark, 1997). Dado que es una dimensión obviamente importante de la personalidad, la extroversión predice muchas conductas sociales.

Pregunte a un extrovertido lo que valora en la vida y la respuesta a menudo será una vida alegre y excitante (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996). Sujetos extrovertidos, en un estudio en el cual llevaron registros de sus interacciones sociales, interactuaban con más gente que quienes eran bajos en extroversión, también informaron tener más control e intimidad en esas interacciones (Barrett y Pietromonaco, 1997). Sus compañeros consideran que la gente extrovertida es amistosa, amante de la diversión, afectuosa y locuaz (McCrae y Costa, 1987). En los grupos de camaradas, los integrantes perciben que sus compañeros extrovertidos hacen contribuciones valiosas a los proyectos de grupo (Barry y Stewart, 1997). Entre los estudiantes universitarios caucásicos y asiático-estadounidenses, los extrovertidos están más dispuestos a tener contacto sexual sin compromiso e informan de mayor experiencia sexual en comparación con los introvertidos (Wright y Reise, 1997).

La extroversión predice el desarrollo de relaciones sociales en la universidad. No es sorprendente que quienes califican alto en el rasgo de extroversión hagan amigos con mayor rapidez que los que califican bajo. Una faceta de la extroversión, la baja *timidez*, también predice el

enamoramiento. Después de un año en la universidad, cerca de uno de tres estudiantes tímidos, en comparación con tres de cuatro estudiantes no tímidos, informaron estar enamorados. La investigación longitudinal demuestra que los niños tímidos en Suecia y Estados Unidos no se casan tan temprano en la adultez como sus pares menos tímidos (Kerr, Lambert y Bem, 1996).

Los extrovertidos a menudo parecen felices, y se ha propuesto que la experiencia emocional positiva es una característica central de la extroversión; es posible que el extrovertido sea incluso biológicamente más sensible al placer que otros (Watson y Clark, 1997). Lo que caracteriza al extrovertido típico no es una felicidad serena, sino una felicidad activa y con energía.

AFABILIDAD

La **afabilidad**, llamada en ocasiones adaptabilidad social o agradabilidad (John, 1990), indica una personalidad amistosa y complaciente, que evita la hostilidad y tiende a llevarse bien con los demás. Sus amigos lo encuentran simpático y bondadoso, en contraste con quienes son poco afables, a quienes se describe como suspicaces, insensibles y poco cooperadores (McCrae y Costa, 1987). En una encuesta de valores, la gente que califica alto en afabilidad informa que valora ser útil, indulgente y cariñosa (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996). Informa de poco conflicto en sus relaciones interpersonales y, cuando ocurre el conflicto, reduce su autoestima (Barrett y Pietromonaco, 1997). La gente con una elevada afabilidad evita los intentos directos de emplear el poder para resolver el conflicto con otras personas, pero también se encontraron grandes diferencias sexuales. Incluso los hombres altos en afabilidad, quienes usaron menos poder para resolver los conflictos que los hombres bajos en afabilidad, tenían mayor probabilidad que las mujeres de usar el poder (Graziano, Jensen-Campbell y Hair, 1996).

Los estudiantes altos en el rasgo de afabilidad informaron de más interacciones con su familia y muy pocos conflictos abiertos con los compañeros del sexo opuesto. Sólo podemos especular cómo puede afectar esta evitación del conflicto al desarrollo de las relaciones en un periodo mayor de los 18 meses de este estudio (Asendorpf y Wilpers, 1998).

NEUROTICISMO

El **neuroticismo** describe a las personas que con frecuencia son atormentadas por emociones negativas como la preocupación y la inseguridad (McCrae y Costa, 1987). Emocionalmente son lábiles en lugar de estables, como sus compañeros con bajas puntuaciones, y es por esto que al dirigir la atención al polo opuesto del factor (el bajo neuroticismo) también se le ha denominado estabilidad emocional, control emocional y fortaleza del yo (John, 1990). Las personas que califican bajo en neuroticismo son más felices y están más satisfechas con la vida que quienes califican alto (DeNeve y Cooper, 1998; Schmutte y Ryff, 1997). En el matrimonio, los muy neuróticos no son felices y están insatisfechos con la vida (McCrae y Costa, 1991). Además de las dificultades con las relaciones y el compromiso (Karney y Bradbury, 1995; Kurdek, 1997), a menudo sufren de baja autoestima (Costa, McCrae y Dye, 1991).

Otro estudio informa que los adultos en la comunidad que calificaron alto en neuroticismo también reportaron, en un diario en el cual supervisaban los eventos de la vida que ocurrían cada día, que les sucedían más hechos desagradables con la familia y amigos, en el tiempo libre y las finanzas, lo cual puede explicar por qué su estado de ánimo era generalmente negativo (David y otros, 1997).

RECTITUD

La **rectitud**, llamada también seriedad, control de impulsos y voluntad de logro (John, 1990), describe diferencias en el orden y autodisciplina de la gente. La gente con rectitud valora la pul-

critud y la ambición (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996). Descrito por sus compañeros como bien organizado, puntual y ambicioso (McCrae y Costa, 1987), el estudiante que tiene un cuaderno limpio y una lista de tareas, que se mantiene al día en sus lecturas y que termina el trabajo a tiempo, calificaría alto en rectitud. Los estudiantes con rectitud por lo general tienen mayor motivación de logro; obtienen mayores promedios académicos (Digman, 1989) y la escuela y muchos otros escenarios recompensan a los individuos con rectitud, contribuyendo a su autoestima por lo general alta (Costa, McCrae y Dye, 1991).

Los trabajadores con rectitud alcanzan metas más altas (Barrick y Mount, 1991; Barrick, Mount y Strauss, 1993), reciben mejores evaluaciones de sus jefes (Barrick y Mount, 1996), y también están satisfechos con su vida (DeNeve y Cooper, 1998). Los empleados con rectitud faltan menos al trabajo que quienes califican bajo en este factor (Judge, Martocchio y Thoresen, 1997).

Más allá del trabajo y de la escuela, la rectitud también tiene que ver con las relaciones familiares. Las personas jóvenes casadas que califican alto en rectitud son menos susceptibles a la infidelidad sexual que quienes califican bajo (Buss y Shackelford, 1997).

APERTURA

El factor de la **apertura** a la experiencia es quizá el más difícil de describir, ya que no corresponde al lenguaje cotidiano tan bien como los otros factores (McCrae, 1990). Los expertos han dado varios nombres a este factor: cultura, intelecto, intereses intelectuales, inteligencia e imaginación (John, 1990; Sneed, McCrae y Funder, 1998). Los legos lo reconocen con los términos artístico, curioso, imaginativo, intuitivo, original y de amplios intereses (Sneed, McCrae y Funder, 1998). Los valores liberales a menudo acompañan a este factor (Costa y McCrae, 1992a). La gente que califica alto en apertura informa, en la Encuesta de Valores de Rokeach, que valora la imaginación, la mentalidad abierta y un mundo de belleza. En contraste, la gente con baja apertura valora la pulcritud, la obediencia y la seguridad nacional (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996).

De acuerdo con los cuestionarios, la apertura conduce al crecimiento personal (Schmutte y Ryff, 1997). Los logros creativos son mayores entre la gente que califica alto en apertura y bajo en afabilidad (King, Walker y Broyles, 1996). Las personas que son creativas, curiosas y abiertas a la experiencia tienen mayor probabilidad de encontrar soluciones inteligentes a los problemas. Robert McCrae (1993-1994) observa que el diseño con bloques y el ensamblaje de objetos, componentes del conocido test de inteligencia de Wechsler, reflejan la habilidad creativa y también correlacionan con el factor de apertura del modelo de personalidad de los Cinco Grandes, un factor al que se denomina intelecto en algunas versiones del modelo de los cinco factores (McCrae, 1990).

MÁS ACERCA DE ESOS CINCO FACTORES

Cada uno de los cinco factores consta de componentes, llamados *facetas*, que pueden medirse por separado. Cada faceta es un rasgo de personalidad algo más preciso y centrado que el factor mayor al que pertenece, aunque todas las facetas que pertenecen a un factor están correlacionadas positivamente entre sí. (Véase la tabla 8.4.)

¿Por qué deberían haberse elegido esos factores particulares? Como se describió antes, los factores se originaron del análisis del lenguaje. La lógica de este enfoque es que las personas habrán desarrollado palabras para describir los aspectos de personalidad que son más importantes para ellas al interactuar entre sí (Goldberg, 1981). De acuerdo con David Buss (1997), quien describe una aproximación evolutiva a la personalidad, para la gente es importante saber cómo se comportarán otros con los que interactúa en la búsqueda de dominio social. El factor

Tabla 8.4 Facetas específicas de los Cinco Grandes factores de la personalidad

<i>Factor</i>	<i>Facetas</i>
Extroversión (E)	Calidez Carácter sociable Asertividad Actividad Búsqueda de excitación Emociones positivas
Afabilidad (A)	Confianza Sencillez Altruismo Docilidad Modestia Bondad
Neuroticismo (N)	Ansiedad Hostilidad Depresión Escrupulosidad propia Impulsividad Vulnerabilidad
Apertura (A)	Fantasía Estética Sentimientos Acciones Ideas Valores
Rectitud (C)	Competencia Orden Conciencia de los deberes Esfuerzo por el logro Autodisciplina Deliberación

Cada uno de los cinco factores de la columna de la izquierda está compuesto por las seis facetas de ese factor en la columna de la derecha. Las facetas tienen una correlación positiva entre sí y las puntuaciones obtenidas en las facetas se suman para obtener una puntuación en el factor correspondiente.

(Adaptado de Costa, McCrae y Dye, 1991.)

de extroversión toca la conducta relacionada con el dominio social, y por tanto se ha convertido en un factor importante en todos los modelos de rasgos amplios. Otro tema importante en la interacción social son nuestras expectativas de que los otros cooperarán, quizá para formar alianzas. El factor de afabilidad refleja tendencias cooperativas, por tanto también se ha convertido en un factor importante cuando las personas hablan de ellas entre sí. No es difícil entender que la gente también encontrará útil etiquetar a otros como confiables o no (rectitud) y como emocionales o no (neuroticismo). La apertura está menos bien representada en el lenguaje cotidiano que los otros factores, pero, incluso aquí, saber quién es intelectual y estético sería esencial en cualquier agrupamiento social que valore la mente y las artes.

La teoría de los cinco factores reclama legitimidad debido en parte a que los mismos factores emergen en el análisis factorial a pesar de variaciones en la forma en que se obtienen los datos. Analice los datos obtenidos de los cuestionarios de autorreporte: emergen cinco factores. Analice los datos basados en calificaciones de los compañeros: de nuevo emergen los mismos cinco factores. Varíe la edad de los sujetos estudiados y emergen los mismos cinco factores, sea que se midan adultos o niños. Estudie a personas en países diferentes, que hablen idiomas distintos y de nuevo emergen los mismos cinco factores en alemán, holandés e inglés. Varíe las técnicas estadísticas específicas que se usan en el análisis factorial: no hay mucho efecto (Wiggins y Trapnell, 1997). Es claro que los Cinco Grandes son sólidos.

La teoría de los cinco factores ha llevado a los investigadores a reexaminar muchas pruebas de la personalidad anteriores, para ver si pueden reinterpretarse desde esta nueva perspectiva. En muchos casos sí es posible. Los cinco factores descritos por el modelo de los Cinco Grandes han sido encontrados en nuevos análisis del Inventario de Personalidad de California (McCrae, Costa y Piedmont, 1993), el Inventario de Personalidad de Eysenck (McCrae y Costa, 1982), el Inventario Tipo Myers-Briggs (McCrae, 1991), la Forma de Investigación de Personalidad (Costa y McCrae, 1988), la Lista de Comprobación de Adjetivos (Craig y otros, 1998) y otros tests.

A menudo se hace referencia al modelo de los cinco factores como una “teoría”, pero tal vez sea más preciso describirla simplemente como un modelo para organizar nuestras observaciones acerca de los rasgos de la gente, y que esas observaciones todavía necesiten ser explicadas por una teoría (Ozer y Reise, 1994). Para algunos factores se han ofrecido teorías precisas, tales como las teorías biológicas para la extroversión y el neuroticismo, descritas más adelante. Para el factor de afabilidad, todavía está surgiendo una explicación teórica sistemática; una clave para la explicación pueden ser las diferencias individuales en el control y la expresión de la ira (Ahadi y Rothbart, 1994; Graziano, Jensen-Campbell y Hair, 1996). Una teoría del aprendizaje o explicación cognoscitiva social, usando teorías de los dos siguientes enfoques de este libro, pueden ayudarnos a entender este importante factor de la personalidad. A pesar de esas limitaciones teóricas, para entender la personalidad es esencial una descripción clara de la misma, y los Cinco Grandes reclaman ese marco de referencia descriptivo.

Herencia, biología y rasgos: Los Cinco Grandes y más allá

Es humillante pensar que la personalidad, que parece relacionarse con altos niveles del funcionamiento humano e incluso quizá con intereses espirituales, pueda tener una influencia biológica. Aún más humillante, los psicólogos comparativos han buscado la personalidad en otras especies, ¡y la han encontrado! En uno de los estudios más interesantes, empleados y voluntarios de un zoológico describieron chimpancés, a los que habían observado por periodos prolongados, usando adjetivos seleccionados de estudios de la personalidad humana. Cuando se analizaron los datos, se encontró que los Cinco Grandes factores de la personalidad de los estudios con humanos se replicaban muy cercanamente en los chimpancés. Como los humanos, algunos chimpancés son más sociables y juguetones que otros (extroversión o “surgencia”); algunos son más temerarios y erráticos (baja rectitud); algunos son más sensibles y comprensivos (afabilidad); algunos son más estables y menos excitables (bajo neuroticismo o emocionalidad); e incluso la apertura es aparente en aquellos chimpancés que, al igual que los humanos, son descritos como ingeniosos y curiosos. Además, en los chimpancés estuvo presente un sexto factor que de hecho fue el más destacado para ellos: el dominio, reflejado en calificaciones de ser dominante y pendenciero y no ser sumiso o tímido (King y Figueredo, 1997). Es interesante ima-

ginar que 98% de semejanza genética entre nuestras dos especies es la base para nuestras personalidades aparentemente similares. (La cultura, por supuesto, conduce a una expresión diferente de esos cinco factores en la sociedad humana y en el zoológico.)

La personalidad no está limitada a los primates. Muchos amantes de los gatos (incluida la autora) han notado que, mientras algunos felinos son feroces, otros son amigables. La observación de la personalidad felina por los psicólogos comparativos (quienes investigan a varias especies) sugiere que los gatos tienen tendencias de personalidad que son comparables con el temperamento humano: variaciones en la emocionalidad, sociabilidad, actividad y audacia. En efecto, esas variaciones de temperamento se han observado de manera sistemática en muchas especies, incluidos lobos, cabras, peces e incluso en el pulpo (Durr y Smith, 1997). Considere la personalidad de las olominas (Budaev, 1997). Algunas exploran con sus movimientos los tanques y se aproximan a nuevos estímulos; otras nadan con rapidez lejos de los estímulos nuevos y de los potenciales predadores, supuestamente por temor. Cuando están con otras olominas, algunas son más sociables que otras. Incluso en las olominas aparecen dos dimensiones fundamentales de personalidad: activa y sociable contra pasiva (enfoque), y audaz contra temerosa (evitación del temor). Esas dimensiones han sido encontradas también en otras especies, incluidas las ratas (García-Sevilla, 1984), y recuerdan las dimensiones de la personalidad de extroversión y neuroticismo que han sido descritas en los humanos. Tenemos mucho que aprender considerando la variación humana como una consecuencia de tendencias con una base biológica similar (Wilson y otros, 1994). La forma en que un organismo responde al estrés de una situación nueva o potencialmente atemorizante al parecer está sujeta a variaciones biológicamente determinadas entre los miembros de muchas especies. Así, también existen tendencias a ser activamente sociables. A la distancia esas variaciones parecen insignificantes y podemos describir más bien las características de la especie: la audacia de los leones, la timidez de un ciervo. Pero, de cerca, un animal no parece igual a cualquier otro. Dentro de nuestra propia especie, vemos esas variaciones con la exagerada proporcionalidad de vistas de primer plano (en especial las de quienes estamos interesados en la personalidad).

Las influencias biológicas, en especial en el cerebro, tienen efectos profundos en la personalidad y la conducta social humana que apenas comenzamos a entender. Durante mucho tiempo hemos sabido que el cerebro influye en la personalidad. De hecho, el profundo cambio de personalidad que ocurrió cuando un accidente ocasionó una grave lesión cerebral en Phineas Gage, convirtiendo a un hombre de buenos modales y simpático en un inadaptado impulsivo, forma parte del currículo estándar para los estudiantes de introducción a la psicología (Harlow y Miller, 1939/1993). No obstante, apenas ahora se entienden los detalles de esos efectos cerebrales. Fenómenos sociales tales como entender las expresiones faciales de otra gente y desear comunicarse con otros tienen mecanismos nerviosos que los neurocientíficos ahora pueden localizar (Brothers, 1996).

Buena parte del enfoque biológico de la personalidad se centra en la herencia. Al comparar la similitud de la personalidad de gemelos y otros familiares, los investigadores estiman la **heredabilidad** de la personalidad: el grado en que dos personas con un estatus genético similar tienen personalidades parecidas, aun cuando se hayan desarrollado en ambientes diferentes. El estudio de gemelos que han sido criados aparte proporciona información especialmente útil. La personalidad es hereditaria en la medida que tengan personalidades similares a pesar de haber sido criados en ambientes diferentes. Los investigadores genéticos estiman que de 30 a 40%, o incluso en ocasiones hasta 55% o más, de la variabilidad en la personalidad es atribuible a variación genética (Bouchard, 1994; Bouchard y McGue, 1990; Loehlin, 1992; Loehlin, McCrae y Costa, 1998; Plomin, Chipuer y Loehlin, 1990; Tellegen y otros, 1988). Las medidas de autorreporte de personalidad por lo general tienen una influencia genética, y el tamaño de esa influencia es sustancial (Plomin, Chipuer y Loehlin, 1990). La evidencia ha sido confirmada con muchas medidas diferentes de personalidad y con enfoques de medición distintos —por ejemplo, inventarios de autorreporte y calificaciones de adjetivos. Los reportes de observadores que

no son integrantes de la familia son especialmente útiles porque las familias tienden a exagerar la similitud de los gemelos idénticos y a sobreestimar las diferencias entre los gemelos no idénticos y los hermanos (Rose, 1995).

En confirmación del primer trabajo de Cattell, investigadores que utilizaron otras medidas de extroversión también informan de un componente genético grande. John Loehlin (1992), un importante genetista conductual, estima que alrededor de 35 a 39% de la variación se debe a la herencia. La tendencia a ser sociable y el alma de la fiesta o a ser callado y distante tiene una determinación genética importante. Los individuos que son irritables heredan una tendencia a ser fisiológicamente muy reactivos a los estímulos. Por tanto, tienden a buscar ambientes menos estimulantes y en este proceso se convierten en introvertidos. En contraste, puede considerarse que las personas que heredan la tendencia a no ser excitadas por los estímulos son insensibles. Como toleran altos niveles de estimulación, tienden a convertirse en extrovertidas. Los introvertidos y los extrovertidos tienen diferentes reacciones fisiológicas a los estímulos sensoriales, la cafeína y la nicotina, proporcionando evidencia adicional a favor de una base biológica de este rasgo (por ejemplo, Stelmack, 1990). El hecho de que la introversión es influida por la genética es un descubrimiento importante para la gente que desea ser diferente. Si estamos limitados por nuestra genética, simplemente no es posible que una persona callada se vuelva extrovertida. Esos individuos pueden adquirir mayores destrezas sociales, pero no es probable que se conviertan en el alma de la fiesta.

La extroversión es sólo uno de los cinco factores de la personalidad en el modelo de los Cinco Grandes. Los otros factores también están influidos por la genética. Los gemelos idénticos son mucho más parecidos que los gemelos fraternos en los Cinco Grandes factores de la personalidad de extroversión, afabilidad, rectitud, neuroticismo y apertura (Loehlin, McCrae y Costa, 1998). Los estudios genéticos muestran que no son sólo los cinco factores mayores, sino también las 30 facetas específicas, las que son hereditarias por separado. Es decir, los gemelos idénticos son más parecidos en ansiedad, asertividad, confianza y otras facetas específicas, aun cuando tomemos en cuenta su tendencia a ser similares en neuroticismo, extroversión, afabilidad y los otros factores (Jang y otros, 1998). La búsqueda de mecanismos biológicos específicos de personalidad es todavía más prometedora gracias a este hallazgo, el cual sugiere que las facetas separadas tienen mecanismos biológicos distintos. Sin embargo, la búsqueda de mecanismos genéticos no será tan sencilla debido a la complejidad de los mecanismos genéticos. Como señalan los investigadores: "Así como miles de genes determinan la estructura física del cuerpo, del color de los ojos a las líneas de las huellas digitales, así también cientos o miles de genes pueden tener influencia en la formación de las estructuras psicológicas a un nivel de detalle pocas veces sospechado" (Jang y otros, 1998, p. 1563).

Además de los Cinco Grandes, otras medidas de la personalidad han demostrado heredabilidad significativa. La empatía es determinada en parte por la genética, de acuerdo a los estudios de gemelos (Davis, Luce y Kraus, 1994; Zahn-Waxler, Robinson y Emde, 1992). Se ha informado de efectos genéticos para la impulsividad, el neuroticismo, el psicoticismo y el optimismo (Coccaro, Bergeman, McClearn, 1993; Eysenck, 1990a, 1990b; Heath, Jardine, Eaves y Martin, 1989; Plomin, Chipuer y Loehlin, 1990; Plomin y otros, 1992; Schulman, Keith y Seligman, 1993). Se estima que la felicidad, o bienestar subjetivo, sea alrededor de 50% genética (Lykken y Tellegen, 1996). Por extraño que pueda parecer, incluso las actitudes son influidas por la herencia. Por ejemplo, se estima que la heredabilidad de las actitudes hacia la pena de muerte es de 0.51; hacia el jazz es de 0.45; hacia la verdad bíblica, 0.25 (Tesser, 1993). El desarrollo adulto del yo, calificado analizando la forma en que los sujetos completan oraciones en una medida estándar de desarrollo del yo (Loevinger, 1985), también es más similar en gemelos idénticos que en gemelos fraternos criados aparte (Newman, Tellegen y Bouchard, 1998), aunque pensaríamos que dicho indicador de desarrollo psicológico dependería de la crianza, no de natura. Incluso la probabilidad de divorcio (McGue y Lykken, 1992) y la tendencia de una persona a ser religiosa (Waller y otros, 1990) siguen líneas genéticas.

TEMPERAMENTO

El **temperamento** es el cimiento biológicamente basado de la personalidad; se basa en la predisposición heredada del niño a mostrar patrones característicos de conducta, incluidas emocionalidad, actividad y sociabilidad. El temperamento de una persona puede observarse desde muy temprano y es estable a lo largo de la vida. Los estudios genéticos de la infancia a la niñez y la adolescencia muestran que, medido de diversas formas, el temperamento es altamente hereditario (Bates y Wachs, 1994; Goldsmith, Buss y Lemery, 1997; Rowe, 1997).

Una de las formas en que se supone que el temperamento influye en la personalidad adulta es a través de la interacción social. Los niños con temperamentos distintos se comportan de manera diferente, y a su vez son tratados de forma disímil por otros, incluidos los adultos (Graziano, Jensen-Campbell y Sullivan-Logan, 1998). Los niños con temperamentos caracterizados por bajos niveles de emocionalidad negativa se desarrollan en niños benévolos, sensibles a las emociones de los demás (Eisenberg y otros, 1998).

Algunos estudiosos han investigado los rasgos de la personalidad que parecen derivarse del temperamento. La *búsqueda de sensaciones* de Zuckerman (1994) es uno de esos rasgos. La búsqueda de sensaciones es “la búsqueda de sensaciones y experiencias variadas, novedosas, complejas e intensas y la disposición a correr riesgos físicos, sociales, legales y financieros por tener dichas experiencias” (Zuckerman, 1994, p. 27). Este rasgo, como podríamos esperar de un rasgo de temperamento, tiene una alta influencia de la genética. El hecho de que usted prefiera pasatiempos peligrosos como el paracaidismo o el esquí, o que obtenga suficiente emoción de la excitación de un juego de computadora, refleja su rasgo de búsqueda de sensaciones.

EXCITACIÓN

¿Cuáles son las diferencias biológicas específicas que se asocian con la personalidad? Una variable fisiológica muy estudiada es la *excitación*. Todos nosotros respondemos a los estímulos (en especial a los estímulos interesantes, atemorizantes o excitantes), excitándonos a partir de nuestro estado relajado. Sin embargo, diferimos en la rapidez y el grado en que ocurre esta excitación de la corteza cerebral (excitación cortical). Algunas personas se excitan con mayor rapidez y en mayor medida a partir de su estado de reposo que otras. Otras necesitan estimulación considerable para excitarse lo suficiente; se teoriza que algunas de ellas buscan esta estimulación actuando como el payaso del grupo en la escuela primaria (Nelson, 1992).

EL MODELO BIOLÓGICO DE EYSENCK

Hans Eysenck (1967; Eysenck y Eysenck, 1985) propuso tres factores de personalidad basados en las diferencias biológicas entre la gente. El primer factor, *extroversión-introversión*, se propuso como resultado de las diferencias en los procesos de excitación e inhibición del sistema nervioso, los mismos procesos implicados en la formación de las respuestas condicionadas descritas por Pavlov. Eysenck supone que en algunas personas la excitación es relativamente más fuerte; en otras lo es la inhibición. En su teoría, los extrovertidos tienen un sistema nervioso “fuerte” que es relativamente rápido para inhibir la estimulación excesiva. “Separan” con facilidad las entradas excitantes de las situaciones sociales, y de esta manera pueden tolerar tener mucha actividad y mucha gente a su alrededor. De hecho, ansían esa estimulación y al buscarla actúan como extrovertidos. Los introvertidos, en contraste, tienen mecanismos fisiológicos que son más lentos para separar la estimulación excesiva; se dice que tienen un sistema nervioso “débil”, uno que se especializa en excitación, pero que es rápidamente abatido. En presencia de otra gente, son estimulados con facilidad por encima del nivel de estimulación al que pueden funcionar bien y que ansían. Como no pueden adaptarse aparte del exceso de estimu-

lación, se adaptan conductualmente, evitando demasiada estimulación y demasiada gente. Esto ocasiona que se conviertan en introvertidos. Eysenck identifica el sistema activador reticular ascendente del cerebro, el cual detecta los mensajes de excitación del tallo cerebral a los niveles cerebrales superiores, como una vía para esta excitación.

Por lo general definimos a los introvertidos y los extrovertidos en términos de su conducta, pero la aseveración de Eysenck de que también difieren biológicamente es apoyada por observaciones de laboratorio (Eysenck, 1967; Stelmack, 1997). En un estudio, los investigadores supervisaron las respuestas de los sujetos a estímulos auditivos. Escuchar un ruido ligero automáticamente causa una respuesta nerviosa evocada en el cerebro, que el experimentador registraba mediante electrodos colocados en la cabeza del sujeto. Las computadoras analizaron los registros para centrarse en las respuestas particulares del cerebro que se sabe que indican activación del tallo cerebral (el cual es identificado como importante por la teoría de Eysenck). Los sujetos que eran extrovertidos, de acuerdo con sus tests de personalidad, eran más lentos para generar actividad en respuesta a los estímulos auditivos (latencia más larga) y las ondas estaban alejadas en el tiempo (mayor intervalo entre picos) —en otras palabras, los extrovertidos eran menos reactivos a los estímulos (Swickert y Gilliland, 1998). Este hallazgo apoya la teoría de Eysenck de que los extrovertidos se comportan de formas más sociables que los introvertidos debido a que necesitan más estimulación social para excitarse, para superar su amortiguamiento nervioso innato de la estimulación de entrada. También en apoyo a la teoría, cuando recibieron la oportunidad de elegir el nivel de ruido de fondo durante una tarea experimental, los extrovertidos eligieron más ruido que los introvertidos y se desempeñaron mejor a niveles más altos de ruido (Geen, 1997). Los estudios de monitoreo del cerebro muestran un flujo sanguíneo más alto a los lóbulos temporales entre los introvertidos (especialmente entre los introvertidos ansiosos) (Stenberg, Wendt y Risberg, 1993).

La extroversión consta de varios componentes, más notablemente la sociabilidad y la impulsividad (Revelle, 1997). Cada componente puede ser medido por una escala separada y, cuando esto se hace, las puntuaciones de impulsividad se correlacionan con varias conductas. El desempeño en los tests de inteligencia en ocasiones es influido por el hecho de que la gente presente la prueba en la mañana o en la tarde. La gente alta en impulsividad por lo general lo hace mejor en la tarde, en especial si está estresada, mientras que la gente poco impulsiva obtiene puntuaciones más altas en la mañana (Corr y Kumari, 1998).

El segundo factor en el modelo de Eysenck es el *neuroticismo*. La mayor actividad en el sistema límbico ocasiona que algunas personas muestren una mayor excitación emocional cuando son amenazadas o se encuentran en situaciones estresantes. Esas personas son altas en el factor de neuroticismo. Otros que son bajos en ese factor no se vuelven tan emocionales en la misma situación. La mayor excitación emocional puede, a su vez, hacer que los neuróticos utilicen los mecanismos de defensa; de ahí el término “neuroticismo”. (Note que el factor de extroversión-introversión corresponde a la excitación *cortical*, en contraste con la excitación *emocional* que se encuentra en el neuroticismo.)

El tercer factor de Eysenck se refiere a la tendencia hacia la no conformidad o desviación social (Zuckerman, Kuhlman y Camac, 1988). Eysenck (1992) denominó **psicoticismo** a este factor. Una etiqueta desafortunada porque exagera la imagen de patología. De hecho, la gente que es creativa tiende a obtener altas puntuaciones de psicoticismo (Eysenck, 1993, 1994). Aunque los pacientes psicóticos califican alto en este factor, también lo hacen los individuos creativos que no padecen trastornos. Así, un estudio que midió las puntuaciones de psicoticismo de estudiantes universitarios encontró que, 10 años más tarde, quienes calificaron alto no tenían un riesgo mayor de psicosis (Chapman, Chapman y Kwapil, 1994). Físicamente, las puntuaciones de psicoticismo se correlacionan con el sistema gastrointestinal. Quienes califican alto muestran más flujo de saliva en respuesta a estímulos gustativos y es relativamente poco probable que se mareen (Gordon y otros, 1994).

La teoría de Eysenck ha estimulado miles de estudios de investigación (Geen, 1997). Muchos de ellos son de interés porque encontraron relaciones significativas entre variables biológicas y la per-

sonalidad. Incluso las medidas triviales de desempeño son anticipadas por esta teoría y confirmadas por la investigación: que los extrovertidos, al tratar de tamborilear los dedos rápida y repetidamente, perderán un compás en forma más rápida que los introvertidos, debido a la acumulación de inhibición en sus neuronas encargadas del tamborileo de los dedos. En sí mismo, ese hallazgo es trivial, pero como confirmación experimental de una teoría de la extroversión, es sorprendente.

Entre los aspectos más interesantes de la teoría de Eysenck se encuentra la predicción de que los individuos que, debido a su sistema nervioso, no forman con facilidad respuestas condicionadas al castigo, tienen un mayor riesgo de convertirse en delinquentes. El argumento es simple: que el temor y el dolor, como los administrados cuando un padre le da nalgadas a su hijo, se convierten en la base de las reacciones emocionales aprendidas que nos impiden comportarnos mal. Esa punzada de la conciencia cuando se piensa en hacer algo prohibido es una respuesta de ansiedad condicionada. Si algunas personas tienen menor probabilidad de formar esas respuestas condicionadas, tendrán menos inhibición de su mala conducta. Existe evidencia que apoya esta predicción. Los delinquentes, los psicópatas y los niños con trastornos de conducta tienen respuestas emocionales condicionadas más débiles que otra gente (Raine, 1993). Entre los adolescentes que tienen registros delictivos tempranos, quienes muestran respuestas emocionales condicionadas más fuertes tienen mayor probabilidad de alejarse de la delincuencia, mientras que los que tienen respuestas emocionales condicionadas más débiles se convierten en adultos delinquentes (Raine, Venables y Williams, 1996).

EXCITACIÓN EMOCIONAL Y NEUROCIENCIA

Mientras que los psicólogos de la personalidad han teorizado acerca del papel de la emoción en la personalidad, los neurocientíficos han estado estudiando los mecanismos cerebrales. Considere la tendencia de la gente a aproximarse a los estímulos emocionalmente placenteros y a evitar los estímulos emocionalmente desagradables, una tendencia descrita en la hipótesis hedónica de Freud y una suposición en muchas otras teorías (por ejemplo, las teorías del aprendizaje). La aproximación y la evitación, el placer y el dolor, no son simplemente dos formas alternas de considerar las mismas dimensiones, sino que son neurológicamente distintas. Los estudios de las ondas cerebrales, usando registros electroencefalográficos (EEG), encuentran que el hemisferio cerebral izquierdo es más activo durante las experiencias emocionales placenteras, y el hemisferio cerebral derecho lo es durante las experiencias emocionales desagradables (Davidson, Ekman, Saron, Senulis y Friesen, 1990; Ekman, Davidson y Friesen, 1990; Tomarken, Davidson y Henriques, 1990). No es sorprendente que el hemisferio izquierdo esté también más activo cuando los individuos están motivados a acercarse, y el derecho cuando están motivados a evitarse (Harmon-Jones y Allen, 1997; Sutton y Davidson, 1997).

Sin embargo, ¿qué se está registrando: el placer o la tendencia a aproximarse a alguien en el hemisferio izquierdo?, ¿el desagrado o la tendencia a alejarse de él en el hemisferio derecho? La emoción que activa el enojo proporciona una pista importante. El enojo activa el hemisferio izquierdo, lo cual sugiere que la motivación, y no la emoción, es la clave de la asimetría izquierda-derecha (Harmon-Jones y Allen, 1998). El enojo, entre las emociones, puede tener una función única al ayudar a la gente a confrontar el temor, la depresión y otras emociones inhibitorias negativas, sin ser inmovilizadas (Harmon-Jones y Allen, 1998; Izard, 1991). El enojo ha sido de interés para teóricos de la personalidad como Dollard y Miller (véase el capítulo 10) y para quienes estudian la relación entre emociones y enfermedad física, como los problemas cardiovasculares (Hodapp, Heiligtag y Störmer, 1990; Houston, Smith y Cates, 1989). De manera importante para la personalidad, las asimetrías no sólo son activadas durante experiencias emocionales transitorias en el laboratorio, sino que también son estables en el tiempo y se correlacionan con las emociones típicas de la gente (Tomarken y otros, 1992).

Esta investigación desarrolla rápidamente una teoría que especifica diferencias cerebrales, observables a partir de la infancia (Dawson y otros, 1992), y hace contribuciones importantes a la personalidad.

TEORÍA DE J. A. GRAY

J. A. Gray (1987b) ha propuesto una teoría biológica de la personalidad que realiza sobre la teoría de Eysenck, pero revisándola. La teoría de Gray se centra en dos tendencias conductuales importantes: el enfoque y la evitación. Ambas tendencias están activas, en un equilibrio excelente, a lo largo de nuestra vida, predominando en ocasiones una y luego la otra. La gente varía, debido a sus predisposiciones biológicas a activar uno u otro de esos sistemas, en la facilidad con la cual se aproxima a los estímulos o los evita. Aunque la teoría se basa sobre la investigación con animales, las diferencias individuales en los sistemas que describe tienen implicaciones significativas para la personalidad humana. Esos efectos ocurren especialmente en los procesos filogenéticamente antiguos relacionados con la emoción y la motivación, en lugar de en los procesos cognoscitivos superiores que son descritos por muchos teóricos de la personalidad (Corr, Pickering y Gray, 1997).

Gray describe un **sistema de activación conductual (SAC)** que entra en acción cuando suceden experiencias recompensantes, ocasionando que nos aproximemos a ellas. Está implicado en la extroversión, la conducta sexual y la conducta agresiva, y se piensa que está asociado con el neurotransmisor dopamina. El SAC puede ser expresado por la conducta impulsiva.

El **sistema de inhibición conductual (SIC)** de Gray llega a operar cuando ocurren estímulos temidos o aversivos: cuando una serpiente se desliza a través del camino frente a usted o cuando usted toca un objeto caliente y siente dolor. Cuando se activa el SIC, la persona se excita, se muestra atenta, temerosa e inhibe la conducta. Algunas personas son particularmente sensibles al castigo y a la activación del SIC, y por tanto son proclives a la ansiedad. Se propone que el SIC implica al neurotransmisor norepinefrina.

Gray también describe un *sistema de lucha o huida* separado (Gray, 1987b) que produce ira y pánico.

De acuerdo con la teoría de Gray, los extrovertidos son más influidos por la recompensa, los introvertidos por el castigo. Como predice esta teoría, en una tarea experimental en la cual señales auditivas en ocasiones significaban recompensa y otras veces castigo, los introvertidos mostraban más reacción de las ondas cerebrales a las señales de castigo por una respuesta incorrecta, y los extrovertidos mostraban más reacción de las ondas cerebrales a las señales de recompensa por una respuesta correcta (Bartussek, Diedrich, Naumann y Collet, 1993). La activación del SAC y el SIC no produce simplemente emoción placentera y desagradable, sino que guía el aprendizaje. Las recompensas y los castigos son claves que nos enseñan a qué aproximarnos y qué evitar. Debido a su mayor sensibilidad al castigo, los sujetos ansiosos aprenden con mayor rapidez en una tarea de aprendizaje de computadora en el laboratorio que implica castigo (retroalimentación verbal y pérdida de dinero), mientras que los individuos menos ansiosos aprenden con mayor lentitud (Corr, Pickering y Gray, 1997). (En otras condiciones experimentales, puede haber ocurrido lo contrario; el castigo puede haber sido excesivo y haber causado así la debilitación de los altos niveles de excitación, tal como anticiparía la teoría de Eysenck.)

MODELO TRIDIMENSIONAL DE CLONINGER

El modelo tridimensional de C. R. Cloninger (1986, 1987a, 1987b) propone tres rasgos de personalidad basados en la biología, cada uno de los cuales resulta del nivel relativo de un neurotransmisor particular en el sistema nervioso central de una persona. Debido a esta especificidad, el modelo tridimensional está ligado de manera mucho más cercana a los procesos biológicos que el modelo de Cattell o el modelo de los Cinco Factores, los cuales proponen una influencia hereditaria, pero no dan detalles precisos acerca de los mecanismos. Se propone que el primer rasgo, *búsqueda de novedad*, está relacionado con niveles del neurotransmisor dopamina (donde los bajos niveles de dopamina producen mayor búsqueda de novedad). Las personas altas en búsqueda de novedad se excitan más en respuesta a los estímulos nuevos y exploran más su ambiente. Informan que a menudo intentan cosas nuevas por la emoción de

hacerlo y que buscan excitación. El segundo rasgo, *evitación del daño*, está relacionado con altos niveles del neurotransmisor serotonina. Los individuos altos en este rasgo son muy influidos por los estímulos aversivos o por señales que indican que serán castigados y, por tanto, actúan para evitar el dolor. Informan que se preocupan y se sienten tensos. Casualmente, en los monos la serotonina es más alta en los dominantes y el dominio puede ser experimentalmente incrementado o disminuido por medio de drogas que cambian el nivel de serotonina en el mono. El alto funcionamiento de la serotonina se asocia con el acicalamiento y otras conductas sociales; la baja serotonina se asocia con la agresión (Rogeness y McClure, 1996). El tercer rasgo, *dependencia de la recompensa*, resulta de bajos niveles del neurotransmisor norepinefrina. Este rasgo hace que la gente continúe comportándose de formas que producen recompensa, por lo que la conducta recompensada es más resistente a la extinción. Informan que trabajan duro y que se mantienen trabajando incluso si los demás se rinden.

La teoría de Cloninger ayuda a explicar diferentes tipos de abuso de alcohol. Los alcohólicos del tipo I son altos en evitación del daño y dependencia de la recompensa y bajos en la búsqueda de novedad, se convierten en alcohólicos en respuesta al estrés ambiental. Los alcohólicos del tipo II son altos en búsqueda de novedad y bajos en los otros dos rasgos, es probable que empiecen a beber más temprano (Cloninger, Sigvardsson y Bohman, 1988). Algunos estudios indican que la búsqueda de novedad tiende a darse en familias y que implica impulsividad (Sher y Wood, 1995).

Existe traslape entre el modelo tridimensional de la personalidad y el temperamento, las dimensiones biológicamente basadas de la personalidad reconocidas por Allport (véase el capítulo 7) y descritas en más detalle por los psicólogos del desarrollo (Kagan, 1989; Kagan y Snidman, 1991a, 1991b). Por ejemplo, el rasgo de búsqueda de novedad se relaciona con la actividad y la emocionalidad positiva; el rasgo de la evitación del daño con la rigidez y la emocionalidad negativa; y el rasgo de la dependencia de la recompensa con la atención (Wills, Windle y Cleary, 1998). Con todo, el temperamento y los rasgos en el modelo tridimensional no tienen una influencia directa y automática en la vida de la gente. La experiencia importa. Una de las experiencias más importantes para predecir el uso de sustancias en la adolescencia es tener amigos que consuman drogas. El rasgo de búsqueda de novedad, en el modelo de Cloninger, predice el tener esos amigos, pero sin ellos, la búsqueda de novedad por sí sola no conduce al uso de sustancias (Wills, Windle y Cleary, 1998).

MECANISMOS BIOLÓGICOS EN CONTEXTO

Es indudable que la personalidad es influida por la herencia y la biología. Sin embargo, la forma en que entendemos esto es intrigante. Muchas formas tradicionales de pensamiento no son útiles. Buena parte de la filosofía occidental suponía una separación entre lo físico y lo mental y esa tradición no nos ayuda a integrarlos, como debemos hacer si hemos de entender los nuevos descubrimientos en la genética conductual y la neurociencia. Tampoco es útil volverse a la biología como una ciencia más desarrollada, reemplazando a la psicología primitiva. ¿Por qué no?

Una consideración es que toda la conducta psicológica es biológica y requiere del cuerpo para ocurrir. Esto no significa que debamos tratar de entenderla al nivel biológico de la misma manera en que un científico de computadoras no analizaría un programa al nivel de los circuitos electrónicos. Turkheimer (1998) se refiere a esta indiscriminada participación biológica como “biologicismo débil”, en contraste con el “biologicismo fuerte”, el cual ocurre cuando las variables biológicas explican fenómenos psicológicos. (Una analogía en la informática del biologicismo fuerte es entender un problema de computadora en términos de un disco duro defectuoso, en contraste con un virus de programación. En este caso, por supuesto, el disco duro no es biológico sino físico.) Turkheimer afirma que la heredabilidad no es evidencia suficiente de que un fenómeno particular deba explicarse al nivel biológico, ya que contribuyen tantos factores a la mayoría de los fenómenos psicológicos, biológicos y experienciales, que puede demostrarse que prácticamente cada fenómeno tiene una heredabilidad diferente a cero (Turkheimer y Gottesman, 1991). Por ejemplo, la heredabilidad del divorcio puede ser influida por varios ge-

nes, que contribuyen a resultados tan diversos como la impulsividad, el alcoholismo, la depresión, las tendencias homosexuales, etc. (Turkenheimer, 1998). Es una sobresimplificación inútil relacionar directamente la herencia con el resultado muy remoto del divorcio, aun cuando la heredabilidad calculada no sea cero.

Aunque a menudo presumimos que la biología es básica y que la experiencia se agrega pero no la cambia (de manera parecida a un programa informático que se agrega a la computadora pero no cambia su *hardware*), esto no es cierto. La experiencia en ocasiones cambia la biología. Los estudios animales muestran, por ejemplo, que los monos que sufren privación materna desarrollan sistemas anormales de norepinefrina que pueden tener efectos duraderos en el desarrollo. La evidencia sugiere que esto ocurre también en los humanos. El descuido también ocasiona anomalías en los sistemas de dopamina de los humanos. Estos hallazgos significan que descuidar a los niños al inicio de la vida ocasiona daño biológico, lo cual puede ayudarnos a entender el mecanismo biológico de sus efectos psicológicos (Galvin y otros, 1991; Kraemer, 1992; Rogeness y McClure, 1996). Algunos proponen que la interacción temprana entre la madre y el lactante es necesaria para el desarrollo normal del cerebro (Steklis y Walter, 1990), y para la personalidad que depende del cerebro.

La prensa popular ha dado mucha importancia a la investigación de la genética conductual. Cuando se ha informado que el divorcio, el fumar, el beber, el listarse en el ejército como voluntario, el votar y otras conductas son hereditarias, el público salta a la conclusión de que “todo está en los genes”, aunque los genetistas conductuales expertos son más escépticos y no desean inferir causas genéticas específicas de dichas conductas (Rose, 1995). Cuando los investigadores estiman la heredabilidad de los rasgos relevantes a la personalidad, no están aislando diferencias biológicas solas, como se podría esperar. Incluso el total de horas que un individuo ve televisión —una variable ambiental, a juzgar por las apariencias— es en gran medida hereditario (Plomin y Bergeman, 1991). ¿Cómo podría existir un gen para “ver la televisión” cuando el televisor se inventó hace menos de tres generaciones (Rose, 1995)? En retrospectiva, podríamos explicar la forma en que los genes pueden, remotamente, contribuir a ver televisión. El mismo adulto puede encontrar con facilidad que dos niños a su cuidado pasan cantidades diferentes de tiempo frente al televisor porque los niños tienen diferentes patrones de actividad y atención, rasgos temperamentales que son influidos más directamente por la herencia, pero ¿quién habría anticipado esto? Diferentes ambientes pueden cambiar de manera notable el impacto de las tendencias que están cercanamente determinadas por la genética.

El hecho de que cambiamos nuestro ambiente es otra complicación en el entendimiento de las limitaciones de la heredabilidad y de nuestra necesidad de ser cautelosos antes de saltar a una conclusión de determinismo genético. El ambiente humano es influido por nuestros rasgos genéticamente determinados. Es decir, las personas con diferentes personalidades genéticamente basadas pueden producir reacciones diferentes del mundo, lo que ocasiona que tengan experiencias distintas (Scarr, 1987). Los padres tratan de manera diferente a los niños activos y a los tranquilos, y los compañeros tratan a los niños tímidos de manera distinta de los sociables. Incluso la cultura interactúa con la genética. Los niños tímidos en Estados Unidos encuentran menos aceptación de los otros que los niños tímidos en China. Las normas culturales que valoran las distinciones sociales, como las que existen entre individuos de estatus diferente, alientan el desarrollo de conducta deferente y por eso en un país como China se percibe que un niño tímido ha aprendido la conducta social valorada. En los países que no valoran las distinciones sociales, la timidez se considera como un signo de debilidad (Frijda y Mesquita, 1994). Por tanto, debemos tener en cuenta que, en los estudios con humanos, la heredabilidad no sólo incluye los efectos genéticos *per se*, sino también el impacto de los ambientes que son producidos por esa genética. Las estadísticas de heredabilidad describen el resultado final de la genética en el contexto del ambiente que moldea las predisposiciones genéticas en un resultado particular. En otros ambientes, la misma genética podría tener resultados del todo distintos.

La personalidad depende del pensamiento así como de la biología. La gente con rasgos diferentes interpreta las situaciones de formas específicamente distintas (Langston y Sykes, 1997). Las personas con diferentes puntuaciones de rasgos en los Cinco Grandes difieren en sus creencias,

medidas por cuestionarios o registrando lo que dicen cuando piensan en voz alta acerca de cómo se comportan en varias situaciones, como en un proyecto de grupo donde los otros parecen hacer menos de lo que es justo. Los extrovertidos tienen más probabilidad de creer “la gente es importante” y “le agradaré a la gente”. Quienes califican alto en afabilidad es más probable que crean “es importante agradar”, mientras que quienes califican alto en neuroticismo muy probablemente crean que “preocuparse es útil” (Langston y Sykes, 1997). Otra cognición que es importante para la personalidad es el autoconcepto. Los estudios de gemelos muestran que los componentes del autoconcepto, incluido el concepto que el individuo tiene de su popularidad, apariencia física, felicidad, concepto académico, problemas de conducta y ansiedad, son altamente hereditarios, y en la adolescencia son mucho más parecidos en los gemelos idénticos que en los gemelos fraternos (Hur, McGue e Iacono, 1998).

La importancia de las creencias acerca del sí mismo nos ayudan a entender un hallazgo desconcertante: que los niños de la misma familia no son tan similares como podríamos pensar basados en la genética de la personalidad y en el hecho de que son criados por los mismos padres. Los investigadores informan que el ambiente que los hermanos comparten al crecer contribuye poco, si acaso, a la semejanza de su personalidad; (prácticamente) todo está en los genes (Plomin y Daniel, 1987). Los hermanos criados juntos son descritos como relativamente diferentes entre sí por los miembros de la familia (incluyendo a los padres), pero no si las descripciones son hechas por calificadores objetivos; éstos describen mayor parecido, lo que es congruente con las predicciones genéticas (Rose, 1995). Lo que al parecer sucede es que los miembros de la familia exageran las diferencias entre hermanos. Los niños de la misma familia son comparados (y contrastados) entre sí, y ellos mismos lo hacen. Una ligera diferencia en agilidad, inteligencia, apariencia o cualquier otra cosa, es magnificada en el espejo de las reacciones familiares. Tal vez es inevitable que aprendamos a reconocer las pequeñas diferencias entre las personas con las que interactuamos. (Recuerdo un par de gemelos que conocí en la niñez. Cuando los conocí no podía diferenciarlos. Después de unos años, parecían totalmente diferentes ante mis ojos ahora adaptados.) Puede ser que nuestra naturaleza social nos predispone a prestar atención a tales diferencias. O puede ser simplemente la naturaleza del procesamiento de la información, que comparamos nuevas entradas sensoriales con los patrones almacenados. (Ésa debe ser la forma en que detectamos un cambio de unas cuantas libras en el reflejo de un espejo o en la apariencia de un amigo, incluso sin una escala.) En cualquier caso, esos procesos sociales moldean nuestras creencias acerca de nosotros mismos y ocasionan que los gemelos (clones naturales) se vuelvan más divergentes, al menos a los ojos de quienes los conocen a ambos, si crecieron juntos como si fueron criados aparte. Y para todos nosotros, gemelos y no gemelos, los mensajes específicos que la experiencia de la vida proporciona pueden encaminarnos en una dirección o en otra, modificando nuestra predisposición genética.

Habiendo dicho esto, la importancia de proporcionar una experiencia de vida apropiada para cada persona merece un pensamiento cuidadoso. Algunos individuos, nacidos con una predisposición a la intrepidez, no son tan rápidos para responder a la disciplina como sus pares más temerosos. La disciplina “normal” puede no ser suficiente para moldear su naturaleza rebelde en una forma socializada. Igual que la raza de perros bull terrier, necesitan una disciplina estricta para volverse obedientes. Si son criados por padres poco estrictos o incompetentes, esas personas genéticamente intrépidas están en un alto riesgo de convertirse en delincuentes psicopáticos (Lykken, 1995). Aunque la heredabilidad de la conducta criminal ha sido demostrada reiteradamente (Goldsmith y Gottesman, 1996; Mason y Frick, 1994; Walters, 1992), existen muchos factores que contribuyen a forjar la conducta delictiva además y en interacción con la herencia. Sería un error concluir que la herencia por sí sola es responsable del delito; sin embargo, la herencia hace que las mismas presiones ambientales sean menos efectivas al moldear el carácter de una persona que de otra. La herencia también predispone a algunos niños a comportarse de maneras hostiles y antisociales que, por desgracia, producen una conducta de crianza ineficaz (Ge y otros, 1996; Scarr y McCartney, 1983). Otro ejemplo de la necesidad de considerar la herencia y el ambiente es el apoyo social. Muchos estudios han encontrado que la gente que tiene el apoyo de otros es física y psicológicamente más sana que quienes no lo tienen. Sin

embargo, el apoyo social no es enteramente ambiental. Los estudios genéticos encuentran que la herencia predispone a algunas personas a obtener más eficazmente el apoyo social que otros individuos (Kendler, 1997). Sería un error concluir que el ambiente por sí solo es responsable del apoyo social; la herencia también participa.

Entre más entendamos acerca de los procesos detallados por los cuales la herencia y el ambiente influyen en los resultados de la personalidad, es probable que encontremos más casos como éstos: lo que importa es la combinación de la herencia y el ambiente. (Allport anticipó esto mucho antes de que la investigación genética se volviera tan compleja como es en la actualidad.) Investigadores influyentes de la genética de la personalidad afirman que, aunque la herencia tiene un efecto considerable en la personalidad, la crianza y la educación siguen siendo importantes (Bouchard y otros, 1990). La herencia ejerce en parte sus efectos debido a la forma en que los padres y otros en el ambiente del niño responden a la conducta y a la apariencia genéticamente influidas del pequeño. Al cambiar esas respuestas, de formas en que la investigación psicológica puede ayudarnos a recomendar, los resultados para niños particulares pueden cambiar.

RESUMEN

Cattell definió la personalidad simplemente como “lo que permite una predicción de lo que hará una persona en una situación dada”. Desarrolló un gran número de tests de personalidad. Su investigación obtuvo datos de tres fuentes: cuestionarios de autorreporte (datos Q); tests objetivos, incluidos tests proyectivos y medidas conductuales (datos T); e información de la historia vital (datos L). Buscó convergencia entre esas fuentes de datos.

Cattell utilizó métodos de investigación *multivariada*, en particular el análisis factorial. Describió los *rasgos de superficie* de la gente y, a través de un análisis estadístico más intensivo, buscó los *rasgos de origen* subyacentes que determinan la personalidad. Su prueba de personalidad *16PF* se basa sobre esta investigación y mide los 16 principales rasgos origen de la personalidad. Esas puntuaciones pueden ser presentadas en un perfil para cada individuo. Un análisis factorial de segundo orden de esas puntuaciones da por resultado cinco factores más generales, incluyendo la extroversión y la ansiedad.

Cattell distinguió varios tipos de rasgos: dinámicos, de temperamento y habilidad. Diferenció la *inteligencia fluida* (potencial innato) de la *inteligencia cristalizada* (influida por la experiencia) y desarrolló formas de medir la inteligencia fluida. Concluyó que aproximadamente 80% de la variación en la inteligencia se debe a la herencia. El *entretelado dinámico* de Cattell presenta la relación entre los *ergios* (rasgos de origen dinámicos constitucionales) y los *metaergios* (rasgos de origen dinámicos moldeados por el ambiente), los cuales incluyen sentimientos y actitudes. Éstos están relacionados de acuerdo con el principio de *subsidiación*.

En principio, la conducta puede ser anticipada por la *ecuación de especificación*, la cual incluye rasgos, factores situacionales y factores temporales. Aunque la mayor parte de su investigación fue nomotética (*técnica R*), Cattell también exploró una *técnica P* para la investigación idiográfica. Ofreció el concepto de *sintalidad* para describir las diferencias de grupo, como el carácter nacional. Desarrolló la técnica AVAM para investigar el impacto de la herencia en la personalidad. Los 16 factores de personalidad varían en la forma en que son influidos por la herencia. Cattell encontró que la neurosis y la psicosis tienen cierta base genética, aunque la experiencia también influye en su inicio. Aunque su aproximación ha sido criticada por ser ateórica, Cattell se inspiró en los conceptos de otros teóricos al interpretar sus resultados, y argumentó que el trabajo empírico extensivo contribuía en mucho a los avances teóricos en la personalidad.

Otra teoría factorial, el *modelo de los Cinco Factores*, incluye la extroversión, la afabilidad, el neuroticismo, la rectitud y la apertura como factores derivados del análisis del lenguaje. Como era de esperar, esos factores, evaluados por autorreporte y reporte de pares, están correlacionados con la conducta, y los investigadores afirman que son hereditarios.

Se han propuesto otros modelos que hacen hincapié en la base biológica de la personalidad. El temperamento es la base biológica de la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad. La ex-

citación es un concepto fundamental en el modelo biológico de Eysenck, el cual menciona tres factores: extroversión, neuroticismo y psicoticismo. La teoría de Gray propone un Sistema de Activación Conductual y un Sistema de Inhibición Conductual, y el modelo tridimensional de Cloninger propone la Búsqueda de Novedad, la Evitación del Daño y la Dependencia de la Recomendación, cada uno con una base biológica diferente. Cualquiera que sea el modelo, la herencia y otros factores biológicos deben interpretarse en el contexto de la experiencia social.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

Albert Einstein y Florence Nightingale contribuyeron al mundo a través de sus carreras de manera que han transformado la vida moderna. En su vida privada fueron individuos complejos, como puede apreciarse a partir de los modelos factoriales de la personalidad.

Albert Einstein

La lista de 16 factores de personalidad de Cattell proporciona un inventario para evaluar cualquier personalidad. Lo ideal sería tener puntuaciones del inventario para una evaluación apropiada. Como eso es imposible, aventuremos un perfil aproximado basado en inferencias de la información biográfica. El rasgo más notable de Einstein fue, por supuesto, la inteligencia (una alta puntuación en el factor B). También calificaría como ingenuo más que como astuto (una baja puntuación en el factor N). Su biógrafo dijo que "Einstein despreciaba el refinamiento cuidadoso de hombres o mujeres para fines particulares, el equilibrio de interés contra interés... y la habilidad para juzgar el momento correcto para dejar caer la insinuación adecuada en el oído apropiado" (Clark, 1971/1984, p. 379). Su inclinación a la independencia y su preferencia, desde la niñez, por placeres solitarios garantizarían una alta puntuación en el factor Q_2 , autosuficiencia. Su famosa distracción, su falta de atención al vestir, el hecho de no llevar calcetines y su descuido con el dinero constituyen evidencia para una alta puntuación en el factor M, autía.

Al nivel de los metaergios de Cattell, es claro que Einstein tenía un sentimiento contra los temas del poder en las relaciones interpersonales. De acuerdo con Robert Oppenheimer, le disgustaba tratar con gente de poder (Clark, 1971/1984, p. 719). Al nivel de la actitud, Einstein se oponía claramente a la carrera armamentista en declaraciones públicas después de su apoyo renuente a dicha carrera durante la crisis de la Segunda Guerra Mundial (Cuny, 1965).

En la vida de Einstein, un tema relevante fue el hecho de que la gente pertenece a grupos con diferentes caracteres nacionales, el cual fue investigado por Cattell en su concepto de sintonalidad. Abba Eban, antiguo embajador israelí en Estados Unidos, afirmó que Einstein era un ejemplo de "la mente hebrea, [la cual] había estado obsesionada durante siglos con un concepto de orden y armonía en el diseño universal. La búsqueda de leyes hasta ahora desconocidas que gobiernan las fuerzas cósmicas" (Clark, 1971/1984, p. 36) era la visión que guiaba la búsqueda de Einstein de una teoría unificadora de la física. La descripción de Eban de "la mente hebrea" corresponde al concepto general de Cattell de sintonalidad. Se requieren más datos para saber si esto es, como afirmaba Eban, un rasgo típico judío. Einstein consideraba débil el carácter alemán y renunció con gusto a su ciudadanía alemana.

La teoría de Cattell aborda los determinantes, así como la descripción, de la personalidad. Es indudable que la herencia trató a Einstein con mano generosa. De acuerdo con Cattell (1973, p. 147), la inteligencia es el factor de personalidad más altamente hereditario. El factor M (autía) tiene estimados de heredabilidad de alrededor de 0.40. Los factores N (ingenuidad) y Q_2 (autosuficiencia) son rasgos más moldeados por el ambiente, con heredabilidades estimadas sólo alrededor de 0.25.

Sin embargo, a pesar del aparente estatus científico de esas categorías, no tenemos el tipo de evaluación normativa intensiva o técnica de datos P que Cattell requeriría para un análisis apropiado. Más allá de esta limitación metodológica, uno se siente tentado a coincidir con la segunda esposa de Einstein, quien advertía: "No puede analizarlo, de otra forma lo juzgaría mal" (Clark, 1971/1984, p. 645).

Florence Nightingale

Aun sin medidas psicológicas, podemos inferir varios de los factores de personalidad de Cattell de la evidencia biográfica acerca de Florence Nightingale. Junto con los conceptos del entretejido dinámico, esos rasgos nos ayudan a entender la vida que llevó.

Al igual que Einstein, Florence Nightingale era muy inteligente (factor B) considerando las formas de inteligencia fluida (genética) y cristalizada (educativa). También igual que Einstein, tenía un especial interés en las matemáticas, pero, a diferencia de Einstein, usaba las matemáticas para propósitos aplicados más que teóricos. Sus acciones eran prácticas y realistas, lo que sugiere una baja puntuación en el factor M, praxernia. Por ejemplo, elaboró un revolucionario sistema para llevar agua caliente a varias áreas del hospital para ahorrar trabajo (Woodham-Smith, 1951, p. 74). Su folleto, "Notas sobre enfermería", contiene consejos prácticos para las mujeres ordinarias que cuidan la salud de sus niños y seres amados. En la Guerra de Crimea, mantuvo registros detallados acerca de los números y causas de las muertes, lo cual ayudó a identificar problemas particulares de salud para la reforma. Más tarde en Inglaterra, mejoró las prácticas de mantenimiento de registros hospitalarios. Amaba los registros y las estadísticas y se le atribuye la invención del diagrama de sectores para representar los datos de manera visual, aumentando así su impacto sobre una audiencia.

Su biógrafo encuentra que esta orientación práctica era contradictoria con otra cualidad de la personalidad de Florence Nightingale. "También era emocional, proclive a la exageración y anormalmente sensible" (Woodham-Smith, 1951, p. 10). Sufrió episodios repetidos de colapsos emocionales que implicaban estados semejantes a trances, culpa e incluso impulsos suicidas así como el temor de que se estaba volviendo loca (Seymer, 1951, pp. 75-76; Woodham-Smith, 1951, pp. 46-47, 51). A menudo le preocupaban los temas de la culpa. Interpretaba los obstáculos que demoraban su plan de estudiar enfermería como una reacción de Dios a su pecaminosidad, a su amor por la ópera, el baile y los placeres de la vida social. Esas cualidades sugieren una baja puntuación en el factor C, lo que indica neuroticismo, una alta puntuación en el factor I, premia, y una alta puntuación en el factor O, predisposición a la culpa. Lo que puede pa-

recer contradictorio, dado el tipo de teoría implícita del biógrafo (la cual dice que la gente realista no es sensible, culpable o neurótica), es muy posible en el modelo de Cattell, el cual permite cualquier combinación de puntuaciones de factores.

Florence Nightingale informó en su diario personal en 1843 que a menudo entraba en estados "similares a trances", incluso cuando estaba presente otra gente (Woodham-Smith, 1951, p. 32). Cuando era niña, "se escapaba en sus sueños" (p. 6). Cuatro veces en su vida adulta informó que "voces" le hablaban acerca de su misión. La primera ocasión fue una "llamada de Dios" el 7 de febrero de 1837, la cual la dirigió hacia su vocación en lugar de una vida matrimonial tradicional. En 1844, a la edad de 24 años, dijo que su llamada era para cuidar a los enfermos en los hospitales. Aunque no existe un solo factor cattelliano que produzca tales experiencias místicas, el factor de psicoticismo de Eysenck es congruente con dicha conducta, así como la apertura en el modelo de los Cinco Factores.

En el modelo de Cattell, el impacto de los factores de personalidad sobre la conducta depende de la situación. Si Nightingale hubiera nacido en una familia católica de esa época, habría encontrado con comodidad su vocación como monja, lo cual habría legitimizado su elección de permanecer soltera y convertirse en enfermera de hospital. Sin embargo, su familia era protestante. Consideró convertirse al catolicismo, pero no fue admitida porque su actitud no era suficientemente sumisa (Woodham-Smith, 1951, p. 65). Esta independencia de pensamiento implica una alta puntuación en el factor Q₂, autosuficiencia.

De acuerdo con su biógrafo, "bajo la fascinación, el sentido de diversión, la manera gentil vacilante, la inteligencia recatada, había la dura frialdad del acero" (Woodham-Smith, 1951, p. 80). Aunque podía ser muy bondadosa, como lo fue con los soldados en la Guerra de Crimea y con su madre en la vejez, Nightingale también podía ser rechazante, lo que sugiere una baja puntuación en el factor A, sizia. Un amigo de la familia dijo que Florence amaba a la raza humana, pero que podía ser muy insensible hacia los individuos cuando la decepcionaban. Al final de su vida se mostró poco comprensiva acerca de los problemas de salud de un querido amigo, Sidney Herbert, lo que limitó los esfuerzos de éste a favor del movimiento de la reforma hospitalaria. Su sentido de misión le impedía ser indulgente con las flaquezas humanas. Con la gente, Nightingale era lo suficientemente astuta como para prosperar en la compleja atmósfera política que

sus acciones creaban, lo cual sugiere que su puntuación en el factor N, astucia, estaría por encima del promedio.

La intensidad de su energía e impulso es sorprendente. El factor Q_4 de Cattell, tensión érgica, refleja esta cualidad tensa y motivada. Su nivel de tensión érgica era alta cuando su carrera era bloqueada y disminuía cuando su trabajo había terminado, lo cual es congruente con la afirmación de Cattell de que la tensión érgica puede resultar de los impedimentos a los esfuerzos de la persona. El entretejido dinámico de Cattell es un concepto útil para entender este flujo de energía. Para permitir que la energía érgica se exprese en actitudes y sentimientos debe desarrollarse un entretejido adecuado. Obviamente Nightingale tenía un importante sentimiento hacia el servicio público para aliviar el sufrimiento. Los sentimientos son características moldeadas por el ambiente, y Nightingale tenía modelos de servicio en su familia. Las actitudes específicas a través de las cuales Nightingale expresaba su sentimiento de servicio público incluían la reforma hospitalaria y la profesionalización de la enfermería. Sin embargo, no apoyaba los derechos de las mujeres. Cuando Nightingale consideraba la vida de las

mujeres ricas insatisfechas, criticaba su pereza egoísta en lugar de sentir su opresión. Se negaba a ser identificada con el movimiento sufragista femenino y criticaba a las mujeres que querían convertirse en médicos en lugar de enfermeras. Si sus esfuerzos por promover la enfermería como profesión hubieran sido instigados por un sentimiento diferente, tal vez un sentido de opresión femenina, su actitud hacia el movimiento feminista de sus días podría haber sido de mayor apoyo.

Florence Nightingale fue, realmente, una personalidad compleja. Aunque fue pionera en una nueva profesión para las mujeres, se opuso al concepto de derechos iguales para las mujeres. A pesar de lo serio de su propósito, amaba los placeres de la música y el baile. La teoría de Cattell ofrece un rico conjunto de rasgos de personalidad para entender su complejidad. Igual que Nightingale estudiaba cuidadosamente los nuevos datos, podemos disfrutar este ejercicio y esperar que algo útil surja de él. No obstante, uno se queda con la sensación de que el espíritu de la "dama de la lámpara" sólo está parcialmente contenido en esas fórmulas y que ningún conjunto de puntuaciones matemáticas puede transmitir la dedicación de esta mujer única que vivió en su tiempo y lugar particulares.

Reflexión acerca de la teoría de Cattell y de otras teorías factoriales

1. Gordon Allport tenía una oficina cercana a la de Raymond Cattell, e informó que los estudiantes a menudo se confundían por las diferencias entre sus aproximaciones a la personalidad. ¿A qué se debería esto? ¿Considera que el análisis factorial es una herramienta científica estimada o (como Allport) la considera como "metodolatría"?
2. ¿Cuál es su opinión acerca de las causas de la inteligencia, especialmente el grado en el cual la herencia y la experiencia influyen en la inteligencia?
3. Analice por qué puede resultar difícil que la gente sea objetiva y poco emocional cuando discute el papel de la herencia como determinante de la inteligencia y de la personalidad.
4. Si ha viajado a otro país, ¿ha observado alguna diferencia transcultural que pudiera denominarse sintalidad? Descríbala.
5. Cattell recomienda el uso de las matemáticas debido en parte a que sin ellas nos resultaría difícil tener en mente al mismo tiempo varias causas de la conducta. ¿Qué tan multivariado puede ser usted sin las matemáticas? Trate de explicar una conducta particular (por ejemplo, trabajar durante su hora de comida), usando tantas variables como pueda tener a la vez en la mente.
6. Compare el modelo de los Cinco Factores con otros modelos de este capítulo. Con base en esta comparación, ¿parece lo suficientemente amplio como para abarcar las principales dimensiones de la personalidad?
7. Proponga un estudio para investigar el impacto del ambiente social en cualquier dimensión hereditaria específica de la personalidad. Por ejemplo, ¿cómo puede una predisposición heredada a tener altos niveles de ansiedad conducir a una personalidad inadaptada en un ambiente pero no en otro?

Preguntas de estudio

1. ¿Cómo define Cattell la personalidad?
2. Describa las contribuciones de Cattell a la evaluación de la personalidad.
3. Mencione y explique las tres fuentes de datos que Cattell incluyó en su investigación. Dé un ejemplo de cada una.
4. Explique qué se entiende por investigación multivariada.
5. Distinga entre rasgos de superficie y rasgos de origen.
6. Describa el cuestionario 16PF de Cattell. ¿Por qué se dice que mide rasgos de origen más que rasgos de superficie?
7. ¿Qué es el análisis factorial? ¿Qué es el análisis factorial de segundo orden?
8. Resuma las contribuciones de Cattell a la medición de la inteligencia. Incluya una descripción de sus conceptos de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada.
9. ¿Qué informó Cattell acerca de la herencia de la inteligencia?
10. Distinga entre ergios y metaergios. Dé ejemplos de cada uno.
11. Explique el principio de necesidades secundarias en el entretejido dinámico de Cattell. Dé un ejemplo.
12. ¿Cuál es el propósito de la ecuación de especificación? ¿Qué términos son incluidos? (Explique en palabras.)
13. Explique la técnica P. ¿En qué difiere de la técnica R más común? ¿Qué método utilizaría si deseara estudiar a un individuo a profundidad para determinar qué circunstancias desencadenaron el asma de esa persona?
14. Explique la sintalidad. Dé un ejemplo.
15. ¿Cuál es el propósito de la técnica AVAM de análisis de datos? ¿Qué hallazgos se han obtenido con esta técnica?
16. Analice la acusación de que el trabajo de Cattell es ateorico.
17. Mencione los Cinco Grandes factores y descríbalos brevemente.
18. ¿Cómo se compara el modelo de los Cinco Grandes factores de personalidad con el modelo de Cattell? ¿En qué difieren?
19. Liste y describa los tres factores en la teoría de Eysenck.
20. Explique las tendencias con la aproximación y la evitación en la teoría de Gray.
21. Liste y explique los tres factores de personalidad en el modelo tridimensional de Cloninger.
22. Si la investigación demuestra que un rasgo es altamente hereditario, ¿significa esto que el ambiente tiene poco efecto? Explique su respuesta.

Glosario

16 PF cuestionario de Cattell diseñado para medir los principales rasgos de origen de la personalidad normal

afabilidad factor de personalidad, tipificado por una personalidad amistosa y complaciente

Análisis de Varianza Abstracta Múltiple (AVAM) técnica estadística para evaluar qué tanto de un rasgo es determinado por la herencia y qué tanto por el ambiente

análisis factorial procedimiento estadístico para determinar un menor número de dimensiones en un conjunto de datos con un gran número de variables

análisis factorial de segundo orden análisis factorial en el cual los datos son puntuaciones de factores (en lugar de datos en bruto); produce factores de personalidad más generales

apertura factor de personalidad tipificado por los intereses artísticos, imaginativos e intelectuales

aprendizaje de confluencia aprender conductas que satisfacen más de una motivación

Cinco Grandes el modelo de personalidad de los cinco factores, consistentes en la extroversión, afabilidad, neuroticismo, rectitud y apertura

coeficiente de correlación medida de la asociación entre dos variables, en la cual 0 indica que no hay asociación y +1 o -1 indican una fuerte asociación (positiva o negativa)

datos I información objetiva acerca de la historia vital del individuo

datos Q datos de las pruebas o cuestionarios de autorreporte

datos T datos obtenidos de tests objetivos, como los tiempos de reacción

ecuación de especificación expresión matemática que muestra cómo se combinan la personalidad y las variables situacionales para predecir una conducta específica

entretejido dinámico diagrama de Cattell para mostrar la dinámica motivacional

ergio un rasgo de origen dinámico constitucional

extroversión factor de personalidad, tipificado por sociabilidad, alegría y actividad

heredabilidad el grado en que un rasgo es influido por la genética

inteligencia cristalizada inteligencia influida por la educación, que se mide por lo que se ha aprendido

inteligencia fluida la parte de la inteligencia que es la habilidad innata para aprender, sin incluir los efectos del aprendizaje específico

matriz de correlación gráfica de las correlaciones entre todos los pares de un conjunto de variables

metaergio rasgos de origen dinámicos moldeados por el ambiente; incluye sentimientos y actitudes

motivo maestro el sí mismo

multivariada estrategia de investigación que incluye muchas variables

necesidades secundarias el patrón de interrelaciones entre ergios, metaergios y sentimientos (según se diagrama en el entretejido dinámico)

neuroticismo factor de personalidad tipificado por la emocionalidad negativa

perfil el patrón de puntuaciones de una persona en varias partes de un test de personalidad

psicoticismo en el modelo de Eysenck, factor relacionado con la no conformidad o desviación social

rasgo define lo que hará una persona en una situación particular

rasgo constitucional rasgo que es influido por la herencia
rasgo moldeado por el ambiente rasgo influido por el aprendizaje

rasgos de origen rasgos de personalidad básicos, subyacentes

rasgos de superficie rasgos definidos simplemente al nivel de la conducta observable

rectitud factor de la personalidad, tipificado por el trabajo duro, el orden y la autodisciplina

sintalidad diferencias de grupo (por ejemplo, nacional) en la personalidad

sistema de activación conductual (SAC) tendencia de la personalidad relacionada a la aproximación a experiencias recompensantes

sistema de inhibición conductual (SIC) tendencia de la personalidad relacionada con reacciones a estímulos aversivos

temperamento el cimiento de la personalidad basado en la biología, incluye patrones característicos de conducta como la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad

test de inteligencia de idoneidad con la cultura prueba diseñada para medir solamente la inteligencia fluida

Lecturas sugeridas

- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin.
- Cattell, R. B. (1974). Raymond B. Cattell. En G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 6, pp. 59-100). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 101-110). Nueva York: Guilford.
- Eysenck, H. J. (1998). *Intelligence: A new look*. Londres: Transaction.

- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Hamer, D., y Copeland, P. (1998). *Living with our genes: Why they matter more than you think*. Nueva York: Doubleday.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.

P A R T E IV

La perspectiva del aprendizaje

El conductismo ha sido uno de los enfoques más importantes de la psicología moderna. El conductismo radical insiste en que sólo debería incluirse a las conductas observables en una teoría científica. B. F. Skinner es el conductista radical más famoso de los últimos tiempos. Al inicio del siglo XX, John B. Watson (1924/1970) propuso que la personalidad se determina por el ambiente. Hizo una afirmación que se cita con frecuencia:

Denme una docena de niños sanos, bien formados y mi propio mundo especificado para criarlos y garantizaré que puedo tomar uno al azar y entrenarlo para que se convierta en cualquier tipo de especialista que yo decida —doctor, abogado, artista, comerciante y, sí, incluso mendigo y ladrón, independientemente de sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus antepasados (p. 104).

Si se lee en contexto, resulta claro que Watson estaba exagerando para señalar la importancia de la experiencia, la cual puede superar el efecto de la dotación genética. Los “talentos, inclinaciones, tendencias [y] habilidades”, que según Watson pueden ser superados por el ambiente, son lo que la mayoría de la gente entiende por personalidad. Sin embargo, Watson definió la personalidad en términos de conducta. Las conductas habituales constituyen la personalidad. Son modificadas y expandidas a lo largo de la vida. El cambio de personalidad se produce por medio del aprendizaje, que es más rápido al inicio de la vida cuando se están formando los patrones de hábitos. Watson creía que el estudio de la personalidad requería una vasta observación de los individuos. ¿Qué debería observarse? Watson mencionó varios factores: educación, logros, tests psicológicos, actividades recreativas y emociones en la vida diaria (p. 279).

El enfoque conductual hace suposiciones distintivas acerca de la personalidad:

1. La personalidad se define en términos de conducta. Lo que una persona hace constituye su personalidad (Richards, 1986; Watson, 1924/1970).
2. La conducta (y por tanto la personalidad) se determina por factores externos en el ambiente, específicamente los reforzamientos y los estímulos discriminativos.
3. El conductismo afirma que es posible influir en la gente para que mejore, cambiando las condiciones ambientales, incluidos cambios sociales.
4. El conductismo asevera que el cambio puede ocurrir a lo largo de la vida de una persona.
5. El conductismo estudia a la persona individual. No supone que los factores que influyen en una persona necesariamente tendrán influencias similares en alguien más.

El enfoque conductual tiene pocas dificultades para explicar las diferencias individuales, aunque ese no es su énfasis usual. Cada persona experimenta un ambiente algo diferente con condiciones distintas de aprendizaje, por lo que, inevitablemente se aprenden conductas disímiles. La personalidad consta de conductas (véase Lundin, 1969) que se incorporan en amplios repertorios de comportamiento a lo largo del ciclo vital (Staats, 1996). Algunos investigadores modernos han incluido este énfasis conductual en la evaluación de la personalidad, midiendo los rasgos de personalidad por medio del conteo de la frecuencia de conductas en una categoría relevante al rasgo. Esto se conoce como el enfoque de frecuencia conductual (Buss y Craik, 1980, 1983). A diferencia de los enfoques de los rasgos y el psicoanalítico, los enfoques conductuales no se interesan en la estructura de la personalidad; se interesan más bien en la naturaleza funcional de la conducta, es decir, la forma en que ésta interactúa con el ambiente (Keehn, 1980).

Un enfoque conductual sólo considera la experiencia subjetiva en la medida en que se manifieste en conducta observable. El primer conductista John Watson (1913/1994) sugería que es posible saber, sin pedir un informe de la experiencia introspectiva, si una persona o un animal pueden distinguir entre dos colores: Castigando una respuesta a un color pero no al otro. Se tiene evidencia de la visión cromática cuando la persona o el animal aprenden a evitar el color castigado, pero no el otro. Es frecuente que los conductistas realicen investigación con animales, más que con humanos, porque buscan una teoría general de la conducta y no se interesan en las respuestas particulares estudiadas (Thompson, 1994). No obstante, algunos conductistas han dirigido su atención a los fenómenos descritos por el psicoanálisis, reinterpretándolos en términos conductuales. Por ejemplo, la represión consiste en un decremento de la conducta debido al castigo. El desplazamiento ocurre porque las respuestas se generalizan de un estímulo a otro (similar). La fijación ocurre porque una respuesta ha sido condicionada de manera particularmente fuerte (Lundin, 1969, pp. 335-336).

El conductismo supone que las acciones de la gente son determinadas por factores externos, no por las fuerzas al interior del individuo. Esta suposición del determinismo ha dado lugar a un antiguo debate entre los conductistas, en particular B. F. Skinner, y los humanistas (que se presentan después), quienes afirman que la gente es libre para decidir sus acciones. Skinner declaraba que el conductismo representa una revolución científica contra las concepciones anteriores, que buscaban las causas de la conducta dentro del individuo. Sin embargo, el conductismo no está libre de las influencias sobre el pensamiento que se derivan del exterior de la ciencia. El conductismo contiene temas que son parte más general del pensamiento moderno: Los problemas pueden resolverse por medio de la tecnología, la razón prevalece sobre la emoción, la moralidad es relativa más que absoluta, y el mundo puede ser mejorado (Woolfolk y Richardson, 1984). Sea que al final sustituya a otros paradigmas de la personalidad o coexista con ellos, el enfoque conductual ayuda a explicar el desarrollo de la personalidad.

Preguntas de estudio

1. ¿Cuáles son las suposiciones distintivas de la perspectiva del aprendizaje?
2. ¿Cuál es la posición del conductismo en la controversia idiográfica-nomotética?

SKINNER Y STAATS

*El desafío del conductismo**S*inopsis del capítulo

CONDUCTISMO

Avance: Perspectiva de las teorías de Skinner y de Staats

B. F. Skinner: Conductismo radical

La conducta como la información para el estudio científico

El contexto evolutivo de la conducta operante
La tasa de respuestas

Principios de aprendizaje

Reforzamiento
Reforzamiento negativo
Castigo
Extinción
Moldeamiento
Encadenamiento
Discriminación
Generalización
Conducta supersticiosa

Programas de reforzamiento

Reforzamiento continuo
Programas de reforzamiento parcial

Aplicaciones de las técnicas conductuales

Terapia
Educación

Conductismo radical y teoría de la personalidad: Algunas inquietudes

Arthur Staats: Conductismo psicológico

*Reforzamiento**Repertorios conductuales básicos*

El repertorio emocional-motivacional
El repertorio de lenguaje cognoscitivo
El repertorio sensoriomotor

Ajuste psicológico

La cuestión naturaleza-crianza desde la perspectiva del conductismo psicológico

Evaluación de la personalidad desde una perspectiva conductual

El enfoque de la frecuencia conductual en la medición de la personalidad
Una síntesis emergente de la personalidad y el conductismo

Resumen

Biografía de B. F. Skinner

Burrhus Frederic Skinner nació el 20 de marzo de 1904 en la ciudad ferroviaria de Susquehanna, Pennsylvania. Se le llamó Burrhus por el nombre de soltera de su madre. Ella y su esposo, William, un abogado, criaron a Burrhus y a un hijo menor, Ebbe. El hermano de Skinner murió repentinamente de una enfermedad aguda (probablemente una hemorragia cerebral masiva), mientras Fred Skinner, como solían llamarle, estaba de visita en su ciudad natal (en esa época Scranton) durante su primer año en la universidad.

Skinner tuvo una niñez feliz. Exploraba la campiña alrededor de Susquehanna, mostrando un interés inventivo por varios aparatos. Éstos incluían un dispositivo de flotación para separar las fresas maduras de las verdes, una máquina de movimiento perpetuo y un artefacto para acordarse de colgar sus pijamas (B. F. Skinner, 1967, 1976).

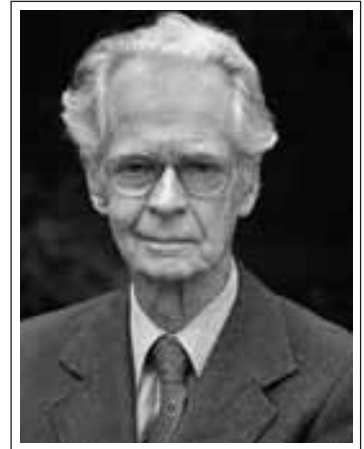
Además de inventar cosas, a Skinner le interesaba escribir. Escribió poesía y prosa en Hamilton College en el norte de Nueva York, donde se especializó en inglés. Envío tres historias cortas a Robert Frost, quien había solicitado propuestas cuando visitó el campus. La respuesta de Frost fue alentadora y Skinner era lo suficientemente serio (y gracias al trabajo duro de su padre, gozaba de una muy buena posición económica) como para tomarse un año libre después de su graduación y tratar de escribir una novela. Tal como lo anticiparon sus padres, el proyecto fracasó. Más tarde Skinner concluía: “Fracasé como escritor porque no tenía nada importante que decir” (B. F. Skinner, 1967, p. 395). Sin embargo, en ese tiempo sentía que la falla no era suya sino más bien de las limitaciones del “método literario” para entender la conducta humana.

Decidió que la psicología era un camino mejor, aunque no había tomado un solo curso de psicología como estudiante no graduado. Para alivio de sus padres, Skinner decidió regresar a la escuela. En 1928 empezó a estudiar psicología en una escuela de graduados en Harvard. Leyó mucho para compensar la falta de cursos previos. Estudió asiduamente muchas fuentes primarias en psicología, fisiología y filosofía en sus idiomas originales (francés y alemán). En Harvard, Skinner encontró importantes teóricos de la personalidad. Se inscribió en el curso de Henry Murray de Psicología del Individuo e informó que se convirtieron en grandes amigos. Gordon Allport se unió al cuerpo docente a tiempo para escuchar a Skinner defender su disertación, pero demasiado tarde para que éste tomara algún curso con él.

El primer animal experimental de Skinner fue, cosa rara, una ardilla. Pronto cambió a las ratas de laboratorio. Investigó el aprendizaje en el nuevo aparato que había inventado (al que luego Hull llamaría la caja de Skinner). El aparato pretendía aislar aspectos particulares del aprendizaje, los cuales eran confundidos en los laberintos que en esa época dominaban los estudios del aprendizaje. Skinner ya estaba trabajando en una nueva teoría del condicionamiento que contrastaba con la de Pavlov.

En 1931 Skinner recibió su doctorado de la Universidad de Harvard. Sus estudios en esta universidad se prolongaron en medio de la Gran Depresión gracias a becas posdoctorales del Consejo Nacional de Investigación (1931-1933) y de la Sociedad de Compañeros de Harvard (1933-1936). Se casó con Yvonne Blue justo antes de empezar su primer trabajo docente en la Universidad de Minnesota (1936-1945). Tuvieron dos hijas y criaron a la más pequeña durante sus primeros años en una cuna diseñada para proporcionar un ambiente controlado a la que denominó Cuna de aire (B. F. Skinner, 1945a). (Véase la figura 9.1.) Aunque los críticos sentían

B. F. SKINNER



que era inhumano colocar a un ser humano en una caja de Skinner modificada, se vendieron cientos de estas cunas.

Uno de los esfuerzos más inusuales de Skinner fue el Proyecto Paloma. Durante la Segunda Guerra Mundial entrenó a palomas para guiar misiles hacia sus blancos, que eran barcos enemigos en el océano. Aunque era una tecnología poco común, el trabajo preliminar demostró que era efectivo. Sin embargo, el gobierno abandonó el proyecto antes de ponerlo en práctica. Los esfuerzos se canalizaron más bien al desarrollo de la bomba atómica (D. Cohen, 1977).

Si bien el interés principal de Skinner seguía siendo el condicionamiento, puede encontrarse la evidencia de sus intereses anteriores en un curso titulado Psicología de la Literatura. Además de sus trabajos científicos, escribió una novela, *Walden Dos* (B. F. Skinner, 1948b), y tomó extensas notas en un diario que llevó por muchos años (1958a). En 1945, aceptó un puesto como jefe del Departamento de Psicología en la Universidad de Indiana. En 1948 se le persuadió para volver a Harvard con la oferta de una plaza de profesor de tiempo completo y apoyo para laboratorio, y ahí permaneció, continuando su investigación, la construcción de su teoría y ejerciendo la docencia hasta su muerte por leucemia el 18 de agosto de 1990, a la edad de 86 años.

Figura 9.1 Cuna de aire de Skinner



(Culver Pictures, Inc.)

Según las encuestas aplicadas a psicólogos (por ejemplo, Heyduk y Fenigstein, 1984), Skinner fue uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX. Recibió muchos reconocimientos profesionales, incluyendo el Premio a la Contribución Científica Distinguida de la Asociación Psicológica Americana (American Psychological Association, 1958) y un honor sin precedentes, la Mención por la Contribución Excepcional de Toda una Vida a la Psicología, entregada por la Asociación Psicológica Americana justo antes de su muerte (American Psychological Association, 1990).

Biografía de Arthur Staats

Arthur Staats nació en Nueva York en 1924 y fue el menor de cuatro hijos. Su madre judía, cuyo nombre de soltera era Jennie Yollis, provenía de Tetiev, Rusia. El abuelo de ella era un erudito en el Talmud y sólo se dedicaba a estudiar, mientras que su padre, después de realizar sus estudios, se convirtió en ateo y pensador radical. Cuando Staats tenía tres meses, su padre, Frank, murió repentinamente varios días después de que la familia llegara a Los Ángeles luego de un viaje por el Canal de Panamá; su madre nunca se volvió a casar.

En la primaria y en la secundaria Staats obtuvo puntuaciones muy altas en las pruebas estandarizadas, pero, según su relato, permanecía aburrido, con bajo rendimiento y decepcionado de sus maestros. Por lo demás, su niñez fue feliz y la dedicó principalmente a la lectura asidua y al atletismo. Con una tradición familiar de pensamiento radical, lo orientaron, especialmente su hermana y un tío, a la literatura y a las discusiones progresistas de izquierda, y a una edad muy temprana empezó a formarse una visión del mundo y un interés en los asuntos políticos, sociales y económicos que continuó a lo largo de su vida. Criado en una familia que era muy pobre, ateo en una tradición étnica judía, vegetariano y políticamente radical, Staats siempre se sintió diferente. Pensaba de manera distinta a sus compañeros, leía cosas diferentes, cuestionaba las ideas que otros aceptaban y gradualmente se convirtió en un pensador radical y original de tal manera, que permeó cada aspecto de su vida, incluidos sus varios campos de estudio.

Después de servir en la Marina durante la Segunda Guerra Mundial, Staats se convirtió en un estudiante universitario responsable. En la escuela de graduados de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) sus amplios intereses, combinados con su atracción por el análisis en términos de los principios básicos, lo llevaron a completar los requisitos para un doctorado en psicología clínica al mismo tiempo que obtenía su grado en psicología general experimental. Con su visión objetiva de la conducta humana, encontró elementos valiosos en la filosofía de la ciencia del conductismo y los principios del condicionamiento. Sin embargo, también vio una debilidad profunda y generalizada, incluido el énfasis del conductismo en la investigación con animales, su rechazo de la psicología tradicional y la rivalidad interna que lo dividía. Mientras estaba en la escuela de graduados, inició un programa de investigación para extender los principios del aprendizaje al estudio sistemático de la conducta humana, un nuevo desarrollo. El enfoque que construyó era un conductismo, pero no el conductismo ordinario. Se volvió “psicológico” porque incorporó elementos esenciales de la psicología, pero los volvió “conductuales”, por lo que permaneció como un enfoque consistente y unificado al que luego se denominó conductismo psicológico.

ARTHUR STAATS



En 1955 se convirtió en instructor en la Universidad Estatal de Arizona (ASU), ascendiendo a profesor en cinco años. Empezando con su propio programa conductual humano, en pocos años logró atraer a Jack Michael, Israel Goldiamond y Arthur Bachrach para ayudar a iniciar el centro predominante de la época para el conductismo psicológico y el conductismo radical. Mientras conducía una investigación intensiva en áreas seleccionadas, de manera habitual la ubicaba conceptualmente en un marco de referencia amplio que ponía el cimiento para el desarrollo general; luego podía avanzar al siguiente desarrollo que fuera necesario. Por ejemplo, en la ASU empezó un conductismo orientado a lo humano que proporcionó una base crítica para los campos de la modificación de conducta, la terapia conductual, el análisis de la conducta y la evaluación conductual. A principios de la década de 1961 a 1970, cuando otros empezaban a usar el reforzamiento para cambiar la conducta humana, cosa que él había estado haciendo por diez años, ya estaba poniendo los cimientos para desarrollos en áreas como la terapia cognoscitiva conductual, la evaluación conductual, la personalidad y la medición de la personalidad.

Conoció a su esposa Carolyn en la UCLA. Cuando se trasladó a la ASU, ella se convirtió en su asistente y completó su disertación sobre un estudio del programa de investigación de él, y contribuyó con dos capítulos a su primer libro. Cuando tuvieron una hija en 1960, él utilizó los principios del conductismo psicológico para desarrollar procedimientos de entrenamiento para estudiar y producir su desarrollo del lenguaje-cognoscitivo y sensomotor. Afirma que sus hijos —Jennifer Kelley, una psiquiatra infantil, y Peter, un profesor asociado en medicina del dolor en Johns Hopkins— fueron los primeros niños criados sistemáticamente dentro del conductismo. En esta y otras investigaciones infantiles “experimentales longitudinales”, Staats inventó el procedimiento “de tiempo fuera” que en la actualidad es un término muy conocido, así como el sistema de reforzamiento mediante fichas (economía de fichas) que utilizó en el entrenamiento de niños disléxicos.

Su conductismo psicológico se encuentra en un marco conceptual que implica la unificación con las ciencias biológicas, desde abajo, y con las ciencias sociales y las humanidades, desde arriba. Esta perspectiva da lugar a una filosofía de la ciencia denominada positivismo unificado. Dentro del paradigma teórico y filosófico, Staats proyecta desarrollos significativos para muchas áreas de la psicología, incluida la personalidad. En 1998 en la Sociedad Psicológica Americana se estableció la Cátedra Arthur W. Staats de la Unificación de la Psicología como acontecimiento anual para alentar tales desarrollos.

Biografías ilustrativas

La teoría conductual explica la personalidad como una consecuencia de las condiciones a las que uno está expuesto. Una presa, Patricia Hearst, y un ciudadano libre en una nueva democracia, Benjamín Franklin, experimentaron ambientes muy diferentes. La historia de sus vidas suscita cuestiones acerca de la libertad humana y el impacto de las situaciones en la personalidad, tema central para las visiones conductistas de la humanidad.

Conductismo radical

B. F. Skinner propuso una teoría de la conducta basada en los principios del reforzamiento. Esta teoría describe cómo influyen en la conducta sus efectos, conocidos popularmente como recompensa y castigo. Aunque la mayor parte de su trabajo fue con animales, en particular con

Patricia Hearst

Patricia Hearst fue un nombre muy conocido en 1974 cuando se le buscó primero como la víctima de un secuestro y luego como asaltante de un banco. Su caso concentró la atención pública y judicial en algunos de los temas fundamentales considerados por Skinner y otros conductistas. ¿Qué determina las acciones de una persona? ¿Somos actores o instrumentos en este juego de la vida?

Patricia Hearst nació en 1954 en una familia acaudalada en un suburbio del sur de San Francisco. Su padre, Randolph A. Hearst, era editor del *San Francisco Examiner*. Creció con gran riqueza y cuenta que sus padres proporcionaban amor y disciplina en buen equilibrio a sus cinco hijas.

A los 19 años Hearst cursaba el primer año en la Universidad de California en Berkeley. Miembros de un pequeño grupo radical que se hacía llamar el Symbionese Liberation Army (SLA) la secuestraron del apartamento en el que vivía con su prometido, Steven Weed. Mientras la policía y el FBI la buscaban de forma inútil, durante 57 días permaneció atada y con los ojos vendados en un armario. Aunque los captores afirmaban que estaban respetando las reglas de la Convención de Ginebra para los prisioneros de guerra (se consideraban a sí mismos un ejército revolucionario para la liberación de los pobres y los oprimidos), le proporcionaban comida inadecuada, no le permitían privacidad y la sometieron a abuso psicológico y físico (incluyendo abuso sexual). La retórica política radical dominaba sus comunicaciones.

Los secuestradores exigieron que la familia Hearst proporcionara a los pobres de California comida por valor de millones de dólares. Las demandas particulares variaban con el tiempo y al final el SLA pretendía asegurar la liberación de la cárcel de dos de sus miembros. Se distribuyó mucha comida, pero no se negoció ningún acuerdo. Pronto se transmitió en las estaciones locales de radio una cinta de audio que afirmaba que Patricia Hearst se había unido al SLA.

Después de un periodo sin comunicaciones, el público escuchó de la participación de Hearst en el asalto a un banco de San Francisco. Las fotografías tomadas por las cámaras del banco no dejaban duda acerca de su identidad. Por varios meses el FBI continuó su búsqueda, no como la víctima de un secuestro sino como una delincuente. Ella y el SLA se mantenían



en movimiento de una casa de seguridad a otra en el área de la bahía de San Francisco, en Los Ángeles, la Costa Este y de nuevo en California.

Por último, seis de los miembros del SLA fueron asesinados en una redada del FBI, dejando sólo a Patricia Hearst y a otros dos, Bill y Emily Harris. Al final también ellos fueron aprehendidos. En el juicio que se siguió, se acusó a Hearst por el asalto al banco. Su abogado defensor, F. Lee Bailey, afirmó que se le había coaccionado a participar y que sus declaraciones públicas afirmando que se había unido voluntariamente al SLA eran el resultado de la "persuasión coercitiva" a la que suele llamarse "lavado de cerebro". A pesar de esta defensa, Hearst fue condenada y sentenciada a 25 años de prisión por asalto bancario y a 10 años más por el uso de un arma de fuego en un crimen. Su apelación fue negada. Fue liberada por un perdón presidencial después de casi dos años en prisión.

El juicio requería que los jurados decidieran si había actuado libremente o si su conducta se debía más bien a una situación coercitiva. Éste es un interés central acerca de toda la conducta en la teoría de B. F. Skinner. ¿Somos, y fue Patricia Hearst, un instrumento movido por fuerzas que escapan a nuestro control? ¿Somos libres y por ende totalmente responsables de nuestra conducta? ¿Qué aprendizaje temprano puede protegernos de tales influencias?

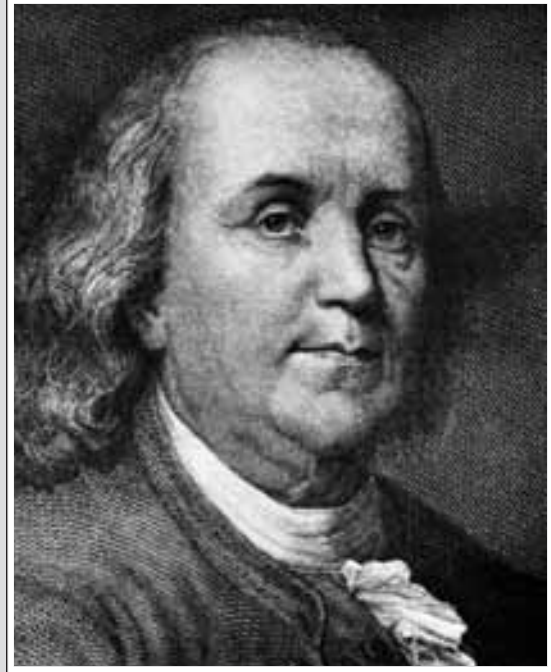
Benjamin Franklin

A diferencia de Patricia Hearst, a Benjamin Franklin se le considera un héroe. Fue un participante activo en la Revolución Americana y en el desarrollo de una nueva sociedad en las colonias, en especial en Filadelfia. Se sentía limitado por la falta de dinero y educación, pero se liberó para convertirse por sí mismo en un hombre próspero.

Benjamin Franklin nació en Boston en 1706. Aunque inteligente, tuvo que dejar la escuela a los 12 años por motivos económicos y se convirtió en aprendiz en el taller de impresión de su hermano. Además de la industria gráfica, Franklin destacó como escritor. Publicó varios artículos en el periódico de su hermano. Sin embargo, al final se cansó de ser maltratado y huyó a Filadelfia en 1723, donde trabajó para otro impresor y más tarde abrió su propia imprenta. Trabajó duro y a la postre se volvió exitoso y rico.

La filosofía de Franklin del trabajo duro se expresó en su popular *Poor Richard's Almanack* del cual hemos heredado proverbios como "acostarse temprano y levantarse temprano, hacen a un hombre sano, rico y sabio" (Franklin, 1961, p. 190). Como político se le recuerda por ser delegado al Segundo Congreso Continental, como miembro del comité que redactó la Declaración de Independencia y uno de sus signatarios, y como representante ante Francia. Como ciudadano, Franklin inició el primer departamento voluntario de incendios y la primera biblioteca pública de Estados Unidos.

Franklin era también un experimentador científico. ¿Qué escolar no ha escuchado de su famoso experimento con una cometa con el que demostró que el relámpago es electricidad? Muchos usos prácticos se derivaron de sus aplicaciones prácticas de principios científicos conocidos. Construyó el pararrayos, la estu-



fa de Franklin y los bifocales. Se negó a patentar su estufa de Franklin por creer que su efecto conservador de combustible debería hacerse ampliamente disponible.

En sus últimos años, Franklin pasó tiempo en Inglaterra (donde tenía una concubina) y en Francia (donde promovía los intereses políticos de la nueva nación estadounidense y disfrutaba los placeres de una ciudadanía francesa admirable, en particular las mujeres francesas).

Es claro que Benjamin Franklin disfrutó de una vida exitosa y productiva. Al parecer construyó su propio destino. ¿Puede una personalidad así ser entendida en el modelo determinista del conductismo?

ratas, Skinner escribió mucho acerca de las implicaciones del conductismo para los seres humanos. Su modelo animal de aprendizaje es muy respetado, pero las implicaciones que extrajo para los humanos son sumamente controvertidas.

AVANCE: PERSPECTIVA DE LAS TEORÍAS DE SKINNER Y DE STAATS

La teoría de Skinner tiene implicaciones para las principales cuestiones teóricas, como se presenta en la tabla 9.1.

Tabla 9.1 Avance de las teorías de Skinner y de Staats

Diferencias individuales	Los individuos difieren en sus conductas debido a las diferencias en las historias de reforzamiento. En la teoría de Staats también se reconocen las predisposiciones biológicas.
Adaptación y ajuste	En lugar de considerar la “salud” y la “enfermedad”, es más fructífero especificar qué conductas deberían ser eliminadas y cuáles deberían incrementarse y cambiarlas mediante las terapias del aprendizaje (modificación de conducta).
Procesos cognoscitivos	Los procesos mentales son difíciles de estudiar porque los científicos no tienen acceso a ellos. En principio, los procesos mentales pueden ser explicados en términos conductuales. En la práctica, de acuerdo con conductistas radicales como Skinner, probablemente no vale la pena el problema; en lugar de ello, el énfasis debería ponerse en la conducta observable. De acuerdo con Staats, los procesos cognoscitivos pueden estudiarse mediante medidas de autorreporte, y los procesos de pensamiento son conductas importantes.
Sociedad	La sociedad proporciona las condiciones de aprendizaje, y por ende da forma a la personalidad. Los principios conductuales sugieren que deberían mejorarse algunos aspectos de la sociedad (por ejemplo, la educación). Puede imaginarse una sociedad en la cual el uso más efectivo del reforzamiento haga a la gente más feliz y productiva, usando recompensas en lugar de castigos o coerción para controlar la conducta.
Influencias biológicas	Las diferencias entre las especies influyen en las capacidades de respuesta y la efectividad de diversos reforzamientos. De acuerdo con Staats, también los individuos tienen diferencias biológicas que influyen y son influidas por el aprendizaje.
Desarrollo infantil	Los niños aprenden qué conductas conducirán al reforzamiento positivo y cuáles al castigo y responden en consecuencia. El control del estímulo y los programas de reforzamiento influyen en este aprendizaje. De acuerdo con Staats, el desarrollo infantil proporciona la base para el aprendizaje posterior.
Desarrollo adulto	El desarrollo adulto se explica de acuerdo con los mismos principios que el desarrollo infantil. Se construye sobre el aprendizaje anterior.

LA CONDUCTA COMO LA INFORMACIÓN PARA EL ESTUDIO CIENTÍFICO

A diferencia de los teóricos considerados hasta ahora en este libro, Skinner (1954b) no propuso causas de la conducta dentro de la personalidad del individuo. De hecho, descartó a la personalidad como una disciplina que no era del todo científica y que estaba contaminada por suposiciones teóricas precientíficas. Para Skinner, debería abandonarse la idea de que la conducta es causada por fuerzas dentro del individuo (rasgos, pensamientos, necesidades, etc.) a favor de explicaciones más científicas fuera de la persona. Por tanto, su teoría no presenta un

concepto de personalidad en el sentido usual, sino más bien un desafío a la idea de que una teoría de la personalidad pueda ser parte de la ciencia.

Este enfoque se centra en predecir y controlar la conducta manifiesta y observable. Dicha conducta puede ser registrada confiablemente por observadores independientes, quienes pueden estimarla o medirla de otra forma. Además, afirma que las causas de la conducta son externas al individuo. En contraste, la teoría de la personalidad tradicionalmente ha buscado las causas dentro de las personas: rasgos, necesidades, etc. Skinner argumentaba que es ilógico considerar que los rasgos de personalidad (como la extroversión) o los motivos internos (como la autorrealización y la ansiedad) puedan ser las causas de la conducta. Las causas internas implican un razonamiento circular. Los rasgos se infieren de la conducta, sea de la observación anecdótica o de un análisis más formal. Los rasgos son por ende simples descripciones sumarias de las conductas. Decir que (1) “Juan es agresivo porque golpea a la gente” (una inferencia) y que (2) “Juan golpea a la gente porque es agresivo” (una explicación) es un razonamiento circular que no puede defenderse lógicamente.

Skinner afirmaba que pasar de las explicaciones internas, como los rasgos, a las explicaciones externas, como los reforzamientos y los estímulos, era un avance científico. Las variables externas son convenientes para la ciencia. Pueden ser manipuladas por el experimentador de forma que no se tenga duda de su estatus como causas de la conducta. El conductismo de Skinner es más rigurosamente externo que otros enfoques conductuales. Se le llama *conductismo radical* para distinguirlo de otras teorías del aprendizaje que incluyen algunas causas internas de la conducta como los impulsos (Dollard y Miller) y las variables cognoscitivas (Mischel y Bandura). Para muchos conductistas modernos, esta negativa radical a considerar variables interventoras (variables que no son directamente observables) es innecesaria e impide el desarrollo de la teoría psicológica (por ejemplo, Kimble, 1994).

El sentido común nos dice que los pensamientos pueden causar conducta. “Pensé en mi amigo, de modo que lo llamé por teléfono.” A menudo se proponen también las intenciones como explicación: Una persona intenta hacer algo y la intención se considera como la “causa” de la acción. ¿Por qué descartaría Skinner los pensamientos, las intenciones y otros estados internos como causas en su teoría? Primero, los estados mentales no pueden ser observados por otros. Son experiencias privadas y sólo pueden ser inferidas de la conducta, como los autorreportes. Una ciencia empírica debería basarse en observaciones directas. Segundo, el individuo no conoce con precisión sus estados internos. A menudo los autorreportes están sesgados.

Skinner (por ejemplo, 1963, 1975, 1990) afirmaba que el progreso científico en la psicología requería que se abandonara el *mentalismo*, que explica la conducta en términos de estados mentales internos. En el psicoanálisis se invoca frecuentemente a la ansiedad como el estado mental responsable de varias conductas defensivas. La ciencia cognoscitiva moderna, que en la actualidad es muy popular, también fue desechada por Skinner (1985) por aceptar la opinión tradicional de que las causas de la conducta residen dentro del organismo (Hayes y Brownstein, 1985; Landwehr, 1983; Wessells, 1981, 1983).

Para Skinner, no debería considerarse que la vida interna de sentimientos y pensamientos causa la conducta observable. Más bien, los pensamientos y sentimientos internos son sencillamente “productos colaterales” (por ejemplo, B. F. Skinner, 1975, p. 44) de los factores ambientales que ocasionan la conducta manifiesta. En el ejemplo anterior, ver el anuncio de una película que uno vio con un amigo puede causar (1) que se piense en el amigo y (2) que se llame al amigo por teléfono. La causa real es externa (el anuncio), no interna (el pensamiento). Los eventos privados —pensamientos y sentimientos— son simplemente epifenómenos (Allen, 1980; Creel, 1980; Natsoulas, 1983; B. F. Skinner, 1974). El lenguaje de los sentimientos es adecuado para la vida cotidiana, para la literatura y la filosofía, no para la ciencia (B. F. Skinner, 1985).

Además de centrarse en la conducta observable y las causas externas, Skinner destacó la importancia del control de la conducta manifiesta. Si la ciencia puede proporcionar formas de controlar la conducta, podemos estar seguros de que ha identificado sus causas. Las explicacio-

nes de la conducta en términos de rasgos y otros determinantes internos permiten su predicción y explicación, pero no su control, por lo que son inconsistentes con la orientación conductual de Skinner (Zuriff, 1985).

La teoría de Skinner influyó en la psicología quizá más que cualquier otra teoría moderna. Centró la atención en los factores situacionales que determinan la conducta. Skinner cuestionó las ideas acerca de la importancia de los determinantes internos de la conducta, las cuales son ampliamente aceptadas no sólo en buena parte de la psicología sino también en la cultura occidental (Day, 1983). El modelo de condicionamiento de Skinner ha sido el centro de un debate intelectual activo acerca de la condición humana. ¿Somos agentes libres o instrumentos en el universo?

El contexto evolutivo de la conducta operante

Los seres humanos son adaptables. Aprenden a ajustarse a sus ambientes. Más que los animales inferiores, que responden al ambiente principalmente con instintos fijos, los seres humanos pueden aprender a responder de formas diferentes, dependiendo de lo que sea adecuado en una situación determinada.

La evolución es un proceso mediante el cual se seleccionan características físicas adaptativas en respuesta al ambiente. También la conducta puede ser seleccionada. Los sociobiólogos describen un proceso evolutivo de selección de algunas conductas (Barash, 1982; E. O. Wilson, 1975). Pero la evolución es un proceso lento que requiere generaciones. Skinner afirmaba que la conducta adaptativa también puede ser seleccionada dentro de la experiencia de un individuo. En efecto, la capacidad humana para adaptarse al ambiente puede ser la característica más destacada de la especie. La capacidad para adaptarse ha sido seleccionada por el proceso evolutivo.

La idea básica es que la conducta es determinada por los resultados ambientales contingentes a la conducta, es decir, los que se derivan regularmente de ella. Skinner describía el condicionamiento operante como la selección de conducta por medio de sus consecuencias. Comparaba esta selección con el principio evolutivo de la selección natural, la cual selecciona a los organismos sobre la base de su idoneidad para un ambiente particular. Sin embargo, la selección conductual ocurre con mayor rapidez y no involucra mecanismos genéticos. Es, en efecto, la capacidad para aprender de la experiencia.

La tasa de respuestas

Para analizar el proceso de aprendizaje en pequeños pasos, Skinner se percató, por un lado, que era necesario elegir con cuidado una medida dependiente. El trabajo anterior, como el realizado en las jaulas de combinaciones de Thorndike, confundía varios procesos, por lo que resultaba difícil saber qué cambios ocurrían conforme progresaba el aprendizaje. Por otro lado, Skinner estaba interesado en las acciones del organismo como un todo, por lo que no quería elegir un mero componente fisiológico, como el movimiento de un músculo o los reflejos neurológicos a los que se referían los teóricos en la tradición pavloviana.

Skinner (1950, 1953b) afirmaba que las mejores conductas operantes para propósitos de investigación son aquellas que ocurren de manera distintiva y repetida, por lo que pueden observarse y contarse con claridad. El aprendizaje se mide entonces por cambios (incrementos o decrementos) en la tasa (o frecuencia) de esas **respuestas operantes** a lo largo del tiempo.

La investigación experimental requiere el control de las influencias extrañas. Para lograr este control, Skinner estudiaba animales inferiores cuyas vidas podían ser sometidas a un control estricto. Inventó un nuevo aparato, que llegó a ser conocido como la **caja de Skinner**, para proporcionar un ambiente en el cual las respuestas operantes podían observarse con facilidad y registrarse automáticamente. Construyó el aparato cuando era estudiante graduado a través de una serie de modificaciones más bien drásticas del laberinto que era popular en los estudios de

aprendizaje de la época. Con el tiempo el aparato se hizo más complejo, incorporando dispositivos de registro y de reforzamiento automático.

Cada vez que el animal experimental emite una **respuesta** (una rata presiona una palanca o una paloma picotea un disco), la respuesta se registra automáticamente. Las respuestas se muestran en un **registro acumulativo**, que presenta (o grafica) las respuestas como función del tiempo. A medida que el tiempo pasa (mostrado en el eje horizontal), cada respuesta mueve la plumilla una muesca más alto en el eje vertical. En cualquier momento, la pendiente del registro acumulativo indica la tasa de respuestas. Las tasas de respuestas más altas producen pendientes más pronunciadas; las tasas de respuestas más bajas producen pendientes menores. Si un animal no responde en absoluto, la pendiente es plana. Como el aparato realiza el registro automáticamente, ni siquiera era necesario que el investigador estuviera presente durante la sesión experimental.

PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE

En contraste con la influencia unidireccional del ambiente sobre la conducta refleja, la conducta operante implica una sensibilidad mutua de la persona (u otro organismo) y el ambiente. La conducta de la persona conduce a un cambio contingente en el ambiente; a su vez, la conducta de la persona cambia. Miles de horas de observación resultaron en la descripción que hizo Skinner de los principios fundamentales de esta conducta adaptativa.

Fundamentalmente, existen dos maneras de incrementar la frecuencia de una respuesta: el reforzamiento positivo (al que suele llamarse simplemente reforzamiento) y el reforzamiento negativo. Existen dos formas de disminuir la frecuencia de una respuesta: el castigo y la extinción. En términos sencillos, una persona (o animal) se adapta haciendo con más frecuencia aquellas cosas que incrementan los buenos resultados (el reforzamiento positivo) o disminuyen los malos resultados (reforzamiento negativo). Y una persona hace con menos frecuencia aquellas cosas que traen malos resultados (castigo) o que impiden que sigan sucediendo cosas buenas (extinción).

Reforzamiento

La conducta que es adaptativa en un ambiente determinado se fortalece. Sin embargo, la investigación de Skinner indica que son las consecuencias inmediatas, a corto plazo, de la conducta las que influyen más que cualquier visión a largo plazo de las consecuencias de la conducta.

El reforzamiento corresponde a lo que habitualmente llamamos recompensa. Skinner no usaba el término recompensa porque tenía connotaciones, tales como el placer, que no son directamente observables. Prefería definir el reforzamiento en términos de la conducta. Un reforzador positivo es “cualquier estímulo cuya presentación fortalece la conducta sobre la que se hace contingente” (B. F. Skinner, 1953a, p. 185). Es decir, existe un incremento en la tasa de respuestas en comparación con la tasa base (la tasa de respuestas antes de cualquier reforzamiento). Las palomas picoteaban un disco con más frecuencia cuando el picoteo era seguido de comida. Si un reforzador sigue a una conducta, el organismo repetirá esa conducta una y otra vez.

Algunos reforzadores, como la comida, son innatos; se les llama **reforzadores primarios**. Otros, como el dinero y el elogio, sólo se convierten en reforzadores efectivos después de que se aprende su valor; a esas recompensas aprendidas se les denomina **reforzadores secundarios**. No existe garantía de que cualquier clase de reforzador será benéfico a largo plazo en un caso individual. Algunas personas consumen mucha comida chatarra, reforzadas por su sabor, pero a la larga tendrán una mala salud. El alcohol y otras drogas también producen sólo reforzamiento a corto plazo. Otras personas, reforzadas por el dinero o el elogio, trabajan hasta una muerte temprana.

No toda la gente responde de la misma manera a una consecuencia ambiental específica de su acción. Si un maestro elogia a un estudiante por hacer una pregunta y se incrementa la frecuencia de las preguntas, el elogio ha reforzado la respuesta de hacer preguntas. Sin embargo, el mismo elogio no se consideraría reforzador si no incrementa la frecuencia de la conducta. (Algunos estudiantes pueden preferir que el maestro no centre en ellos su atención.) No existe nada inherente acerca de cualquier consecuencia que la haga siempre un reforzador. Sólo mediante la observación de los efectos del resultado de un estímulo contingente sobre la tasa de la conducta podemos determinar si ese resultado contingente es un reforzador en una situación particular para un individuo específico. El énfasis de Skinner en el estudio del organismo individual corresponde al enfoque idiográfico de la personalidad.

Para ser claros, reforzadores como éstos, cuyo inicio incrementa la frecuencia de la respuesta, se denominan **reforzadores positivos** para distinguirlos de otro tipo de reforzador, más inusual y a menudo confuso.

Reforzamiento negativo

Además de buscar recompensas, la adaptación requiere que se eviten los estímulos dolorosos o aversivos. Para ponerlo en los términos sugeridos por la metáfora evolutiva de Skinner, el hombre de las cavernas tenía que encontrar comida (reforzador positivo) y protegerse del frío (reforzador negativo). Un **reforzador negativo** es “cualquier estímulo cuya remoción fortalece la conducta” (B. F. Skinner, 1953a, p. 185).

El reforzamiento negativo a menudo se confunde con el castigo. Ambos son aversivos, pero tienen efectos diferentes en la conducta. Todas las formas de reforzamiento, positivo y negativo, incrementan la frecuencia de la respuesta. En contraste, el castigo disminuye su frecuencia.

Castigo

El **castigo**, cuando se presenta contingentemente después de una respuesta, reduce su tasa de respuesta. Por ejemplo, los padres reducen la frecuencia de la mala conducta de sus hijos reprendiéndolos cuando observan un mal comportamiento. Los ejemplos de castigo abundan, ya que es “la técnica más común de control en la vida moderna” (B. F. Skinner, 1953a, p. 182). Es empleada por los padres, los educadores, los gobiernos e incluso por la religión, la cual amenaza con consecuencias de castigo en la otra vida.

El efecto inmediato del castigo es reducir la frecuencia de una conducta operante. Los animales en las cajas de Skinner aprenden con rapidez a dejar de hacer cualquier cosa que produzca una descarga eléctrica. Desafortunadamente, el castigo también tiene efectos adversos no deliberados que, en opinión de Skinner, lo convierten en una técnica generalmente indeseable para controlar la conducta. El castigo produce reacciones emocionales, incluidos temor y ansiedad, que permanecen incluso después de que la conducta no deseada ha cesado. Esas emociones a menudo se generalizan a otras situaciones. Por ejemplo, los niños castigados por su exploración sexual más tarde pueden experimentar ansiedad, incluso en circunstancias en que la conducta sexual sería apropiada. Los niños castigados por responder a sus padres más tarde pueden ponerse nerviosos cuando quieren expresar una opinión, incluso cuando hablar sería lo apropiado.

Las emociones negativas que se aprenden del castigo constituyen estados aversivos. Las conductas que terminan esos estados son por ende reforzadas negativamente y en consecuencia se tornan más frecuentes. Los mecanismos de defensa motivados por la culpa descritos por los psicoanalistas pueden ser explicados de esta manera. Además, como el castigo no sólo se asocia con la conducta castigada sino también con la situación en la que ocurre el castigo, la conducta castigada puede retornar cuando cambia el ambiente. (Es improbable que Juanito evite levantar la mano en una reunión del club, y los niños que evitan expresar sus opiniones

ante los padres y sus sustitutos pueden expresarlas cuando hablan con sus amigos.) A corto plazo el castigo es muy eficaz para reducir la conducta, pero, a menos que el agente controlador pueda permanecer para administrar un castigo continuo como “recordatorio”, a la larga suele regresar la conducta.

Skinner era muy crítico del castigo y exhortaba a la sociedad para encontrar formas más eficaces y más humanas de controlar la conducta. Una alternativa es sustituir con conductas deseadas. Al reforzar conductas alternativas, que son incompatibles con la conducta no deseada, ésta puede ser eliminada sin castigo (Jones y Baker, 1990; Matson y Kazdin, 1981). Por ejemplo, puede recompensarse a los niños por participar en juegos cooperativos en lugar de castigarlos por pelear. Sin embargo, en algunas circunstancias Skinner afirmaba que el castigo estaba justificado. Por ejemplo, puede impedir que algunos niños autistas se lastimen a sí mismos cuando otros métodos son inefectivos (Griffin, Paisey, Stark y Emerson, 1988), aunque los conductistas siguen buscando formas de reducir la conducta autodestructiva sin castigo (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman y Richman, 1982/1994; Iwata, Pace, Cowdery y Miltenberger, 1994). Podemos fantasear con un mundo en el cual la gente pueda ser tan recompensada por la conducta deseable que no haya necesidad de nalgadas, palizas, cárceles, multas de tráfico y cosas por el estilo, pero no tenemos la tecnología conductual para crear ese mundo.

Extinción

Cuando termina el reforzamiento que ha estado manteniendo una conducta operante, ésta se vuelve cada vez menos frecuente. Por ejemplo, un niño puede embromar (conducta operante) a un compañero de juegos y ser reforzado por las señales de bochorno del compañero. Si éste deja de reaccionar, el niño dejará a la larga de embromarlo. Se denomina **extinción** a esta reducción de la respuesta cuando cesa el reforzamiento. La primera investigación de Skinner de la extinción experimental comenzó con un accidente, cuando se atascó el aparato dispensador de comida de su caja de Skinner (B. F. Skinner, 1979, p. 95). (¡A veces la serendipia es buena maestra!) Sin embargo, una conducta que ha sido sometida a extinción puede reaparecer más tarde de manera espontánea (S. J. Rachman, 1989). Tal vez ésta es la forma del organismo de probar si el ambiente ha regresado al modo reforzante anterior.

Moldeamiento

Las técnicas ya explicadas pueden incrementar (reforzamiento y reforzamiento negativo) o disminuir (castigo y extinción) la frecuencia de la conducta existente de una persona. ¿Qué hay acerca de una nueva conducta? Se necesitan procedimientos especiales para incrementar la frecuencia de una respuesta que tiene una tasa base de cero en el laboratorio. Después de todo, es imposible reforzar una respuesta que no ocurre.

En el entrenamiento de animales de laboratorio Skinner desarrolló un método denominado **moldeamiento**, que implica el reforzamiento de aproximaciones sucesivas a la conducta deseada. Al principio ocurre una respuesta que es sólo aproximadamente similar a la conducta final deseada. Puede ser un ligero levantamiento de la pata de una rata a la que se enseñará a presionar una palanca o una afirmación apenas cortés de un niño a quien se enseña a hablar con respeto a los adultos. Esta respuesta es reforzada y por ende incrementa su frecuencia. Gradualmente, el experimentador o el padre, quien controla el reforzamiento, requiere respuestas que sean cada vez más parecidas a la conducta deseada. De esta forma, por medio de un método de aproximaciones sucesivas puede hacerse que ocurra con mayor frecuencia una respuesta con una tasa base de cero. Fuera del laboratorio ésta es la forma en que a los niños se les enseña gradualmente una conducta cortés, la forma en que algunas personas se vuelven cada vez más asertivas y en que otras se tornan cada vez más tímidas.

Encadenamiento

Es posible establecer secuencias complejas de conducta mediante el uso del condicionamiento operante. Skinner (1953a) describe que se presenta una “cadena” cuando una respuesta del organismo produce o altera alguna de las variables que controlan otra respuesta. Por ejemplo, el estudio efectivo puede empezar cuando se entra en la biblioteca. Esta respuesta cambia los estímulos del entorno, proporcionando un ambiente tranquilo y lleno de libros que hace más probable la siguiente respuesta, abrir un libro. Ver el libro abierto a su vez estimula la lectura y la toma de notas. Esta cadena de conducta es en realidad una serie compleja de respuestas, cada una de las cuales hace más probable la próxima. Al encadenar patrones de conducta como éste, la gente aprende una variedad de conductas adaptativas, incluido el autocontrol (Skinner, 1953a).

Discriminación

El organismo conductual, sea paloma o persona, aprende a comportarse de maneras apropiadas a una situación cambiante. Si el picoteo, o las súplicas, en ocasiones conducen a resultados deseables y otras veces no, el organismo aprende a sacar ventaja de los estímulos del ambiente que señalan si en esta ocasión la conducta será recompensada. A esas señales del ambiente se les llama **estímulos discriminativos**. Skinner demostró en palomas el **aprendizaje discriminativo** al reforzarlas con comida cuando estaba encendida una señal luminosa, pero no cuando la luz estaba apagada. Las palomas aprendieron a picotear únicamente cuando estaba presente el estímulo discriminativo (la luz). Se dice que dicha conducta está bajo control del estímulo.

La discriminación ocurre frecuentemente en la conducta humana. Los automovilistas conducen con mayor lentitud cuando ven una patrulla cerca que cuando no la ven. Los clientes compran más cuando están presentes los anuncios de ofertas. Los adultos socialmente maduros saben cuándo hablar y cuándo guardar silencio. Responder a los estímulos discriminativos es un aspecto esencial de la conducta adaptativa. Buena parte de lo que otros teóricos describen como fortalezas del yo o afrontamiento del ambiente podría describirse, desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, como un aprendizaje discriminativo.

Generalización

La respuesta no se limita por completo a los estímulos discriminativos presentes durante el entrenamiento. Los estímulos similares al estímulo discriminativo también producen respuestas. Un perro entrenado a ladrar cuando su amo dice “habla” probablemente ladrará también cuando su amo diga “tabla”. A este proceso se denomina **generalización de estímulo** o, de manera más simple, **generalización**. Entre más se parezca el estímulo al estímulo discriminativo que estaba presente durante el condicionamiento, más probable es que ocurra la conducta. Es razonable que ocurra la generalización. Incluso un estímulo que es objetivamente el mismo varía de una presentación a la siguiente dependiendo de condiciones como la luz del entorno, el ángulo desde el que se ve, etc. Sin la generalización, sería imposible para un organismo identificar los estímulos como los mismos de una presentación a otra.

Los conceptos de discriminación y generalización de estímulo ayudan a explicar la consistencia y el cambio de personalidad. Por un lado, la estabilidad ambiental da lugar a la estabilidad conductual ya que la semejanza de las situaciones produce generalización. Por otro lado, cuando las situaciones cambian, la discriminación de estímulo permite a la persona reconocer nuevas contingencias de conducta. La gente puede comportarse de manera muy diferente conforme alterna entre varias situaciones (la casa, el trabajo, las actividades sociales, etc.).

Conducta supersticiosa

En los estudios de laboratorio, el reforzamiento es determinado por un experimentador y las contingencias de reforzamiento se controlan cuidadosamente. Los seres humanos viven en situaciones mucho menos controladas, por lo que es razonable preguntar si el reforzamiento que no es sistemático tiene algún impacto en la conducta. Los estudios de Skinner de lo que él denominó **conducta supersticiosa** (Morse y Skinner, 1957; Skinner, 1948a) dejan claro que los principios del conductismo se aplican incluso en ausencia de un experimentador que planifique y controle. Skinner colocó a ocho palomas en cajas de Skinner que estaban programadas para entregar reforzamiento en momentos aleatorios, de manera no contingente a la conducta del organismo. Los reforzamientos entregados de esta manera influyeron en la conducta, pero de maneras que variaron de una paloma a la siguiente. Seis de las palomas desarrollaron “supersticiones” extrañas, pero consistentes. Una giraba repetidamente en círculos; otra balanceaba la cabeza; una tercera picoteaba repetidamente. De acuerdo con Skinner, cualquier cosa que estuviera haciendo cada paloma cuando se presentó el reforzamiento se volvió más frecuente. Sus hallazgos han sido replicados por algunos investigadores (Justice y Looney, 1990), pero no por todos (Staddon y Simmelhag, 1971; Timberlake y Lucas, 1985).

Hay un largo camino del aprendizaje de las palomas al comportamiento humano. Pero, en principio, el trabajo de Skinner sugiere que incluso el reforzamiento aleatorio puede producir diferencias de personalidad. Su extenso trabajo sobre los programas de reforzamiento ofrece otras sugerencias.

PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO

Al adaptarse al ambiente, el organismo modifica exquisitamente su conducta en respuesta a la frecuencia y el momento del reforzamiento. El término **programa de reforzamiento** se refiere a la contingencia específica entre una respuesta y un reforzamiento. ¿Se refuerza cada respuesta? ¿Sólo se refuerzan algunas? Si sólo algunas, ¿cuáles? Skinner (por ejemplo, 1953a) exploró esta cuestión en detalle. En efecto, su libro clásico (Ferster y Skinner, 1957) sobre los programas de reforzamiento informa “sobre 70 000 horas de conducta registrada de manera continua compuesta por alrededor de la cuarta parte de mil millones de respuestas” (B. F. Skinner, 1972, p. 167).

Reforzamiento continuo

Se dice que las respuestas que siempre producen reforzamiento están bajo un **programa de reforzamiento continuo (RC)**. Esto ocurre si una rata recibe comida cada vez que presiona la palanca o si un cliente recibe una lata de refresco cada vez que deposita dinero en la máquina. Los programas de reforzamiento continuo producen un aprendizaje rápido, siempre que el reforzamiento siga a la respuesta de manera inmediata. Aunque el aprendizaje es rápido bajo el reforzamiento continuo, la extinción también lo es. Las estrategias que siempre han funcionado en el pasado se abandonan rápidamente cuando fallan. ¿Cuántos universitarios de primer año que tuvieron un éxito fácil en el bachillerato se rinden con rapidez cuando el estudio ya no les trae la recompensa de las buenas calificaciones? El trabajo de Skinner sugiere que unos cuantos fracasos tempranos podrían producir mayor persistencia.

Programas de reforzamiento parcial

Los **programas de reforzamiento parcial** ocurren cuando sólo algunas de las respuestas son seguidas de reforzamiento. Aunque producen un aprendizaje más lento, los programas de reforzamiento parcial generan mayor resistencia a la extinción que los programas de RC. Para

combinar las ventajas de ambos programas, quienes aplican las técnicas conductuales pueden producir un aprendizaje rápido usando un programa de reforzamiento continuo y disminuyendo luego el programa, reforzando cada vez menos respuestas para hacer que la conducta sea resistente a la extinción. Skinner describió una variedad de programas de reforzamiento parcial.

PROGRAMAS DE RAZÓN

Los **programas de razón fija (RF)** refuerzan de acuerdo al número de respuestas emitidas. Por ejemplo, en el programa RF-15, se refuerza al organismo después de la respuesta 15, luego de la respuesta 30, después de la respuesta 45, etc. Al responder con rapidez es posible obtener más reforzamientos, que es lo que hace una paloma hambrienta que picotea por bolitas de comida. Skinner (1972, p. 134) informó que un ave respondió sin cesar durante ¡dos meses! Los empleados a los que se paga a destajo también trabajan a una tasa muy alta, lo que contribuye a condiciones difíciles de trabajo. En lugar de explicar dicha conducta como resultado de un rasgo interno de persistencia o de un impulso interno, la teoría de Skinner la explica en términos de una historia externa de reforzamientos.

En un **programa de razón variable (RV)** los reforzamientos se entregan de acuerdo al número de respuestas emitidas por el organismo, pero el número exacto de respuestas que deben darse por cada reforzamiento varía al azar alrededor de un promedio predeterminado. En un programa de RV-15, el organismo recibirá, a la larga, un reforzamiento por cada 15 respuestas. Sin embargo, en ocasiones un reforzamiento seguirá al siguiente después de sólo cinco respuestas, o seis o siete; y en ocasiones deberán emitirse 20, 30 o más respuestas entre reforzamientos. Al igual que el programa de RF, un programa de RV produce una tasa elevada de respuestas, aunque es más resistente a la extinción que el programa RF. Podríamos explicar esto como resultado de la menor conciencia del organismo del cambio del reforzamiento a la extinción, aunque Skinner no habría usado esos términos “mentalistas”.

PROGRAMAS DE INTERVALO

Los **programas de intervalo fijo (IF)** refuerzan respuestas con base en el paso del tiempo. Un programa IF-10, por ejemplo, reforzará al organismo al final de cada intervalo de 10 segundos siempre que haya ocurrido al menos una respuesta durante ese intervalo. No es posible obtener reforzamientos adicionales respondiendo más de una vez durante el intervalo. Por ende, en comparación con los programas de razón, ocurren tasas bajas de respuestas. Los programas de intervalo fijo producen un registro “festoneado” distintivo. Al principio de cada intervalo se emiten pocas respuestas y hacia el final la tasa de respuestas aumenta considerablemente. Una paloma reforzada cada 10 segundos encontrará otras cosas que hacer durante los primeros segundos, pero picoteará rápidamente al final de cada intervalo. Un estudiante en un curso con exámenes semanales los viernes típicamente estudiará muy poco al inicio de la semana, pero el jueves lo hará con ahínco. No obstante, así como hay algunos estudiantes que estudian a lo largo de la semana, la curva festoneada no se encuentra en forma consistente en estudios de humanos, probablemente por los efectos modificadores del lenguaje (Michael, 1984; Poppen, 1982).

Un **programa de intervalo variable (IV)** refuerza de acuerdo a intervalos de tiempo que cambian de un reforzamiento a otro. En ocasiones los reforzamientos se siguen rápidamente (en tanto que se haya emitido al menos una respuesta en el intervalo). Otras veces transcurren intervalos largos entre reforzamientos. Sin un intervalo constante, el festoneo del programa IF se suaviza.

Aunque Skinner afirmaba que los principios conductuales que investigaba se aplican a la vida real, los fenómenos son extraordinariamente complejos, incluso en principio. Muchas conductas ocurren y son reforzadas por muchos programas diferentes, que a su vez son sometidos a cambio. Los críticos son escépticos de que los principios del reforzamiento puedan aplicarse a los seres humanos excepto en situaciones especiales altamente controladas. Para ellos resulta

reduccionista la afirmación de que la vida cotidiana puede ser explicada sólo en términos conductuales, sin algunos conceptos teóricos de orden superior. Los conductistas están desarrollando principios conductuales más allá de los propuestos por Skinner para cubrir la brecha entre la caja de Skinner y la conducta humana. Por ejemplo, el lenguaje puede permitir que una variedad de estímulos se vuelva intercambiable (equivalencia de estímulo) (Hayes y Hayes, 1992).

APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS CONDUCTUALES

La teoría de la conducta operante de Skinner se ha aplicado ampliamente, en particular en la terapia y en la educación, para diseñar estrategias que incrementen la conducta deseable y disminuyan la conducta problemática. Por ejemplo, la investigación en preescolares de cuatro a cinco años demuestra que la conducta cooperativa se incrementa durante el periodo de juego después de que los niños han participado en juegos cooperativos. Después de juegos competitivos los niños son más agresivos durante los periodos de juego libre (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994). Los maestros que deseen alentar la cooperación tienen una estrategia útil. A una escala mayor, las técnicas conductuales se han aplicado en varios escenarios en un proyecto con niños de una zona urbana pobre de Kansas por más de un cuarto de siglo (Greenwood y otros, 1992). En este proyecto se incluyeron muchas intervenciones que iban desde incrementar el seguimiento de las instrucciones médicas hasta corregir el uso del lenguaje de los niños en casa para mejorar la ortografía.

Terapia

La terapia conductual ofrece un tratamiento eficaz para una variedad de problemas (Bowers y Clum, 1988; Clum y Bowers, 1990), pero se ha cuestionado su eficacia para pacientes neuróticos (N. Brody, 1990). Para los investigadores, la terapia conductual tiene la ventaja de proporcionar medidas directas de la efectividad terapéutica: el incremento en la tasa de la conducta deseable y la disminución de la tasa de la conducta indeseable.

No debería sorprender que Skinner (1988) considerara la terapia como reaprendizaje. Afirma que la conducta problemática se debe a contingencias inadecuadas de reforzamiento. Puede ser modificada cambiando las contingencias de reforzamiento, pero esto no siempre es fácil. Muchos de los problemas que la gente lleva a los psicoterapeutas son resultado de historias desafortunadas de aprendizaje. Pueden haber aprendido formas de evitar el castigo, sea externo o interno (en la forma de afirmaciones o emociones autopunitivas), que no han sido satisfactorias. Skinner pensaba que los mecanismos de defensa freudianos son conductas de evitación. A diferencia de la terapia freudiana, en la cual se considera que el síntoma es apenas un indicador de un trastorno subyacente, para Skinner el síntoma *es* el trastorno.

Skinner (1953a, p. 370) describía al terapeuta como una “audiencia no punitiva”. Sin castigo, las conductas que éste había suprimido se vuelven más frecuentes al principio. Esas conductas incluyen la agresión, el pensamiento ilógico y otras conductas previamente castigadas. Sin embargo, conforme el terapeuta continúa siendo no punitivo, esas conductas a la postre serán sometidas a extinción. (Esto supone, por supuesto, que no son reforzadas.) Además, el cliente puede aprender conductas nuevas y más deseables y a discriminar entre estímulos que señalan cuándo deberían ocurrir diversas conductas.

La **modificación de conducta** es el enfoque terapéutico que aplica sistemáticamente los principios del aprendizaje para cambiar la conducta. El primer paso es hacer un **análisis funcional** de la conducta que va a modificarse. Es decir, se identifican con cuidado los estímulos y reforzamientos que influyen en la conducta. ¿Ocurre la conducta más a menudo en ciertos escenarios? ¿Qué consecuencias (tales como la atención o un cambio de actividad) siguen a la

conducta? Un análisis funcional más completo permite una mejor comprensión de la conducta problema y por tanto mayor oportunidad de controlarla sin usar reforzamientos o castigos excesivamente poderosos o artificiales (Mace, 1994).

Segundo, se planea la intervención. Si la conducta ocurre en algunas situaciones pero no en otras, puede ser posible cambiar la conducta controlando la situación. A menudo la conducta deseable se fortalece agregando reforzamiento y la conducta indeseable disminuye reteniendo el reforzamiento (extinción) o, de ser necesario, por medio del castigo. El programa particular de reforzamiento se individualiza con cuidado porque la gente responde a reforzamientos diferentes. Por ejemplo, un niño que llora a la hora de ir a la cama puede ser colocado en un programa de extinción. Se instruye a los padres para que no proporcionen la atención que ha estado reforzando las lágrimas indeseables a la hora de dormir. Las conductas que van a incrementarse se refuerzan con reforzadores primarios como comida o reforzadores secundarios como fichas (por ejemplo, puntos o estrellas doradas) que luego pueden intercambiarse por recompensas deseadas. Las **economías de fichas**, que recompensan sistemáticamente la conducta con fichas en un escenario grupal, se han usado para tratar a muchas poblaciones, desde niños en la escuela a pacientes psiquiátricos (Kazdin, 1982; O'Leary y Drabman, 1971). A pesar de la efectividad de esta técnica, existe un peligro. La gente puede aprender a trabajar para obtener las fichas, perdiendo el interés intrínseco en la conducta, por lo cual no se comporta como se desea cuando se eliminan las fichas (Levine y Fasnacht, 1974).

Las técnicas de modificación de conducta han sido aplicadas a una gama sorprendente de conductas, incluidos higiene oral (Blount, Santilli y Stokes, 1989), entrenamiento de destrezas sociales (McConnell, 1987), control de peso (Wolf, Cohen y Rosenfeld, 1985), manejo del aula y enseñanza (Albion, 1983; Merrett y Wheldall, 1984), administración de organizaciones (Crowell y Anderson, 1982), control del dolor (Fordyce, 1982) e incluso la creatividad (Winston y Baker, 1985). Las intervenciones de modificación de conducta a menudo son adecuadas para poblaciones especiales que no pueden ser consideradas para la psicoterapia tradicional debido a su incapacidad o negativa a hablar con claridad suficiente. Dichas poblaciones incluyen a delincuentes (Blakely y Davidson, 1984), niños hiperactivos (Friman y Christophersen, 1983; Prout, 1977), niños autistas (Lovaas y Smith, 1989), retardados o discapacitados en su desarrollo (Lennox y otros, 1988; Martin y Hrydowy, 1989; Matson y Taras, 1989), pacientes con lesiones neurológicas (J. V. Fox, 1983; Incagnoli y Newman, 1985) y pacientes psiquiátricos (Acosta, 1990; Brady, 1984).

En resumen, la terapia conductual es un modo efectivo de tratamiento para muchos pacientes y muchos problemas. Es particularmente apropiada para pacientes cuyo funcionamiento verbal es inadecuado para la psicoterapia tradicional. La terapia conductual requiere menos tiempo y dinero que muchas terapias alternativas, incluido el psicoanálisis, y proporciona un registro conductual objetivo del éxito, lo que facilita la evaluación de la efectividad del tratamiento (Lundin, 1969).

Educación

Skinner (1954, 1984, 1989b) recomendaba su tecnología conductual para mejorar la educación. Desarrolló y popularizó la máquina de enseñanza, mejorando aparatos educativos que habían sido patentados en el siglo XIX (Benjamin, 1988) y que, de forma muy diferente, fueron usados por los antiguos romanos para enseñar a sus gladiadores a acometer, no acuchillar, con sus espadas (Buck, 1990). Las máquinas de enseñanza mejoran el aprendizaje al presentar el material en pequeños incrementos y proporcionar reforzamiento frecuente para el aprendizaje (B. F. Skinner, 1958b, 1968). Las primeras máquinas modernas se basaron en un aparato mecánico rudimentario. El principio de la instrucción programada, como se denominó a su método, puede ponerse en práctica más fácilmente con computadoras modernas, las cuales pueden individualizar el ritmo del trabajo de un estudiante (Chandler, 1984).

Skinner recomendaba la instrucción programada para facilitar el aprendizaje y la modificación de la conducta para prevenir que los cursos sean perturbados por estudiantes indisciplinados y aburridos. Muchos educadores disciplinan a los estudiantes usando métodos explícitamente conductuales (Render, Padilla y Krank, 1989). Skinner debatió sus ideas acerca de la educación con el humanista Carl Rogers (Rogers y Skinner, 1956), y afirmaba que el conductismo era la aproximación más efectiva para mejorar la educación (R. I. Evans, 1981a, pp. 24-25).

CONDUCTISMO RADICAL Y TEORÍA DE LA PERSONALIDAD: ALGUNAS INQUIETUDES

El trabajo de Skinner se centró en animales. Aunque afirmaba que los principios fundamentales de la conducta son los mismos en ratas y humanos, algunos han cuestionado si su modelo aborda adecuadamente los problemas que debería considerar la teoría de la personalidad.

Los críticos afirman que la teoría de Skinner descuida las capacidades únicas del organismo humano, como el lenguaje y el pensamiento inteligente. Skinner (1938, 1971) siempre pretendió aplicar su teoría a los humanos, y los conductistas se han comprometido a explicar incluso la conducta creativa por medio del modelo del condicionamiento operante (Eisenberger, Armeli y Pretz, 1998; R. Epstein, 1991; Winston y Baker, 1985). Sin embargo, a la mayoría de los psicólogos de la personalidad esas aplicaciones les parecen exageradas.

Los críticos también dicen que Skinner sobreestimó el potencial de cualquier conducta para ser aprendida. Las contribuciones genéticas a la personalidad (como el temperamento heredado y el intelecto) no son descritas en su teoría y a menudo se entiende que el conductismo niega las influencias genéticas (Todd y Morris, 1992). Aunque su teoría no incluía formalmente esos factores, Skinner reconocía que los factores genéticos existen e influyen en la conducta de los animales y los humanos. No obstante, Skinner pensaba que a menudo se exageraba la influencia de la genética y que, incluso las personas con dotaciones genéticas menos favorables, quienes podrían tener escasa inteligencia o una alta tendencia a los trastornos mentales, podían lograr una mejor condición por medio de la aplicación de sus principios de la conducta. En esencia, su teoría hace caso omiso de la variación genética por el poder del control situacional.

¿Qué hay acerca de las relaciones entre la gente? En teoría, los principios conductuales pueden extenderse a escenarios complejos. Desde un punto de vista conductista, las relaciones sociales pueden entenderse considerando los reforzamientos mutuos que cada persona proporciona a la otra (Schmitt, 1984). Sin embargo, parece extremadamente reduccionista no tener conceptos más elaborados que éste para las relaciones interpersonales, que son muy importantes para la personalidad humana.

Probablemente la objeción más popular a la teoría de Skinner es que describe a la gente como no libre (Garrett, 1985; Hillstrom, 1984). Esta objeción es irónica, ya que Skinner no recomendaba sociedades altamente controladoras; de hecho, objetaba la coerción y proporcionaba formas alternativas de influir en la conducta que estaban mucho más cerca de las políticas libertarias que de las totalitarias (Dinsmoor, 1992). Skinner afirmaba que las sociedades deberían diseñarse de forma tal que los reforzamientos hicieran que la gente se comportara de maneras deseables, de modo que se necesitara muy poca coerción.

Skinner (1948b) exploró la cuestión de cómo debería diseñarse una cultura en su novela utópica *Walden Dos*, en la cual reforzadores planeados convencían a las personas para que se comportaran como buenos ciudadanos. De acuerdo con Skinner, el único problema es si seremos influidos por fuerzas accidentales no planeadas o por fuerzas planeadas. Aunque la comunidad que describía era ficticia, inspiró comunidades reales diseñadas más o menos sobre sus principios, incluyendo Los Horcones en México (Holland, 1992). Tal vez la cuestión filosófica a

ponderar es si la libertad y la dignidad humanas sólo pueden alcanzarse mediante conceptos de orden superior y no por el concepto reduccionista de los reforzadores operantes.

Esos conceptos de orden superior incluyen ideas (acerca de sí mismo, las metas, la ética, etc.). Las ideas se expresan en lenguaje, el cual era de gran interés para Skinner quien lo llamó “conducta verbal”. Es una conducta que es central para el pensamiento humano, la planeación, la interacción social y la personalidad. Algunos conductistas están estudiando ahora los efectos del lenguaje en el condicionamiento. En los estudios de condicionamiento operante, las personas que verbalizan afirmaciones acerca de los programas de reforzamiento que están experimentando (no necesariamente con precisión) responden de manera diferente a quienes no pueden hacerlo. Las afirmaciones verbales suelen ser más poderosas que los propios programas (Hayes y Hayes, 1992).

Durante 23 años, como él lo dijo, Skinner (1967) trabajó en su libro *Verbal Behavior* (1957). Ahí y en otros trabajos afirmó que el lenguaje y el pensamiento humanos pueden analizarse en las conductas operantes componentes que pueden entenderse por medio de los principios surgidos de sus estudios con animales. Sin embargo, la mayoría de los psicólogos no están convencidos de que el lenguaje y el pensamiento puedan entenderse como conductas operantes (Chomsky, 1959; Paniagua, 1987).

Otra objeción a su teoría es que Skinner no especificó de antemano qué podría ser reforzante. No aborda una pregunta básica en personalidad: ¿Cuál es la naturaleza de la motivación humana? Por ejemplo, al diseñar intervenciones para dejar de fumar, debe reconocerse la capacidad biológica de algunas sustancias, como la nicotina, para ser inherentemente reforzantes (P. B. Clarke, 1987; Dougherty y otros, 1981; Goldberg y Henningfield, 1988), o las intervenciones deben reconocer los otros aspectos de la motivación que pueden vencer esas adicciones biológicas.

Debido a esas serias objeciones, muchos están convencidos de que la teoría de Skinner no es una teoría de la personalidad. En el mejor de los casos, es una teoría contextual más que organocéntrica (Schnaitter, 1987) que se centra en el ambiente más que en el organismo (Zuriff, 1985). Si requerimos que una teoría de la personalidad describa las características internas del individuo, es claro que la teoría de Skinner no es una teoría de la personalidad. Sin embargo, de particular valor para la psicología de la personalidad, Skinner siempre destacó la importancia de observar a los individuos más que a los grupos. Desde el inicio de su investigación, Skinner presentaba datos de organismos individuales (si bien es cierto que usualmente de ratas y palomas). Los skinnerianos conducen con cuidado un análisis funcional para cada persona a fin de descubrir los reforzamientos que funcionan para el individuo. Muchas teorías de la personalidad se concretan a expresar adhesión al concepto de unicidad de cada individuo, pero Skinner ofreció un enfoque verdaderamente idiográfico.

La influencia de Skinner no se restringe ni se interesa primordialmente en la personalidad, pero su trabajo cuestiona sus suposiciones fundamentales. Si la conducta de los individuos puede explicarse por completo como consecuencia del ambiente, ¿es necesaria una teoría de la personalidad? Richard I. Evans (1981a, p. 123) dice de Skinner que “[no] se le puede llamar, en ningún sentido, un ‘psicólogo de la personalidad’, pero... históricamente representa la alternativa más importante a la psicología de la personalidad”.

Arthur Staats: Conductismo psicológico

Si bien la teoría de Skinner desafió a los psicólogos de la personalidad a prestar atención a la conducta manifiesta y a sus determinantes ambientales, hay una brecha inmensa entre sus estudios de laboratorio con animales y los intereses de los psicólogos de la personalidad. Sus análisis

sis teóricos del lenguaje y las aplicaciones del conductismo radical a la educación y la terapia sólo cerraron un poco esa brecha. En su mayor parte, el conductismo radical ofrece sólo un esbozo filosófico de una posible extensión de la teoría a la personalidad humana. Otro conductista, Arthur Staats, ha proporcionado una teoría mucho más detallada de la personalidad humana. A diferencia de Skinner, Staats no rechaza simplemente los conceptos de personalidad, sino que los ha traducido a un lenguaje conductual. Como sucede con cualquier traducción, los conceptos son modificados o refinados por la traducción, lo que a menudo los hace más precisos.

Arthur Staats (1986, 1993, 1996) ha desarrollado una teoría del **conductismo psicológico** (denominado también conductismo paradigmático; véase Tryon, 1990) que aporta introspecciones conductuales para la comprensión de la personalidad. Critica la tradición skinneriana del conductismo radical por descuidar temas de la personalidad: las diferencias individuales y los tests psicológicos. Su modelo aborda esas ideas e incorpora además las influencias biológicas. De hecho, Staats argumenta que el marco de referencia que él ha construido puede proporcionar una visión unificada de muchos campos diferentes dentro de la psicología. La terapia, la psicología social, los enfoques biológicos, la personalidad, la psicología del desarrollo: todos son adecuados para el conductismo psicológico que bosqueja, aunque, como admite Staats, todavía deben completarse muchos aspectos del marco de referencia. En su análisis, el estudio de la personalidad descansa sobre niveles más fundamentales que incluyen la biología, el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo infantil. A su vez, la medición psicológica, la psicología anormal y la terapia recurren a la personalidad como un nivel más fundamental de estudio psicológico (Staats, 1996, p. 19). La idea básica es que la personalidad humana se construye por medio del aprendizaje. Este aprendizaje ocurre a través de los principios descritos por Skinner y otros conductistas: reforzamiento, extinción, generalización, discriminación, etc. Más allá de eso, Staats describe los principios del aprendizaje humano —en especial la naturaleza extendida y creciente del proceso— en mucho mayor detalle que Skinner u otros conductistas.

REFORZAMIENTO

Al aceptar la aseveración del conductismo de que la conducta es mantenida por el reforzamiento, Staats consideraba las implicaciones de este concepto para la conducta humana. Dos de sus intervenciones se han generalizado. Una de ellas fue descrita antes en este capítulo: el uso de fichas como reforzadores o sistema de economía de fichas, en el cual la conducta deseada se refuerza con fichas que pueden ser canjeadas luego por otros reforzadores (O'Leary y Drabman, 1971). El otro es un procedimiento **de tiempo fuera**. Staats razonaba que un niño que se porta mal está siendo reforzado por esa conducta. Sacar al niño del ambiente en el que ocurre la conducta problemática a menudo eliminará el reforzador, y con un “tiempo fuera del reforzamiento” la conducta problema disminuirá o será eliminada. Staats informa que utilizó el concepto de tiempo fuera con su hija en 1961-62 y lo describió a sus colegas, quienes empezaron a usar procedimientos de tiempo fuera en sus investigaciones (Staats, 1971). El procedimiento se ha hecho común en las escuelas primarias, donde es posible controlar la conducta indeseable sin usar castigo aversivo. Los estudiantes perturbadores se colocan en espacios de tiempo fuera, donde no serán reforzados por la mala conducta.

En contraste con el conductismo radical de Skinner (1975), que no especificaba de antemano lo que sería reforzante sino que lo dejaba al análisis empírico, Staats afirma que los estímulos que producen respuestas emocionales tienen la función adicional de servir como reforzadores en el nuevo aprendizaje (Staats, Gross, Guay y Carlson, 1973). Un estímulo fungirá como reforzador debido a que provoca una respuesta emocional. Si ocurre una respuesta emocional positiva, la conducta será fortalecida; si es una respuesta emocional negativa, la conducta se debilita. Los estímulos a los cuales respondemos en la vida cotidiana son más emocionales que las luces y las formas geométricas que a menudo actúan como estímulos discriminativos en una caja de Skinner. Además de reforzar la conducta, las respuestas emocionales pueden proporcionar in-

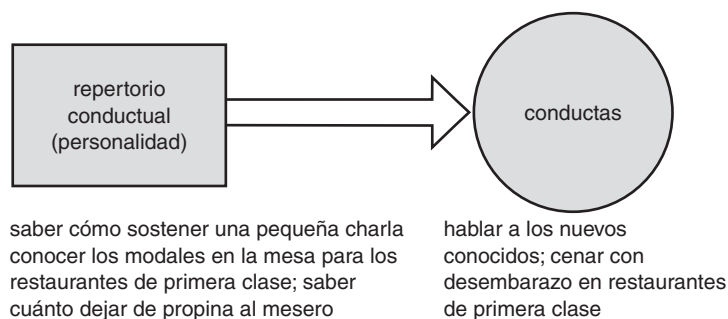
centivos que causan que nos aproximemos o, en el caso de las emociones negativas, que los evitemos. Cualquier cosa acerca de la cual nos sentimos emocionales puede reforzarnos o castigarnos, así como atraernos o repelerarnos. Esos principios básicos hacen que nuestra respuesta emocional sea un determinante muy importante de nuestra conducta.

REPERTORIOS CONDUCTUALES BÁSICOS

Las conductas que son de interés para los psicólogos de la personalidad se fortalecen por medio de experiencias intensivas de aprendizaje, empezando al inicio de la vida y continuando a lo largo de décadas. Skinner (como describimos antes) sugería que muchas conductas humanas se desarrollan por encadenamiento, pero esta afirmación teórica necesita ser complementada con una descripción detallada de las conductas particulares desarrolladas por los humanos. Staats da respuesta a esta necesidad, proponiendo que la personalidad consta de *repertorios conductuales*, los cuales, al igual que los rasgos, varían de una persona a otra y dan lugar a conductas diferentes. (Véase la figura 9.2.) Más importantes son los repertorios que son los medios para el aprendizaje subsiguiente: los **repertorios del comportamiento básico (RCB)**, desarrollados por medio del aprendizaje desde el nacimiento. Staats coincide con los enfoques tradicionales en que la personalidad (en la forma de RCB) es una causa de la conducta. Al identificar algunos repertorios conductuales como “básicos”, proporciona una versión conductista de un concepto expresado por el psicoanálisis y otras teorías: que el aprendizaje humano temprano tiene importancia especial para la personalidad. El aprendizaje no termina con esos repertorios conductuales básicos, el aprendizaje es “a largo plazo, acumulativo y muy complejo” (1996, p. 35). Pero si no se aprende lo básico, el aprendizaje posterior se ve afectado necesariamente.

Staats identifica tres tipos de RCB: el del *lenguaje-cognoscitivo*, el *emocional-motivacional* y el *sensomotor*. (Véase la tabla 9.2.) Como repertorios de comportamiento básico, una vez que se aprenden las conductas en esas categorías proporcionan la base para un aprendizaje posterior más complicado. Por ejemplo, a menos que el niño sepa sostener un lápiz, será imposible que aprenda a escribir, y el desempeño en los tests de inteligencia disminuirá. Una intervención para enseñar esos aspectos fundamentales da lugar a mejores puntuaciones en las escalas de inteligencia pertinentes (Staats y Burns, 1981). De igual modo, ciertas respuestas emocionales deben ser aprendidas antes de que puedan formarse motivaciones más elaboradas. Sea de-

Figura 9.2 La personalidad como repertorio de comportamiento básico



La personalidad consta del repertorio de comportamiento básico (RCB), el cual es producido por experiencias ambientales pasadas. Junto con el ambiente actual, la personalidad influye en la conducta actual.

(Adaptado de Staats, 1996, p. 177.)

Tabla 9.2 Los tres repertorios de comportamiento básico (RCB) de Staats

<i>Repertorios de comportamiento básico</i>	<i>Ejemplos de conducta</i>	<i>Ejemplos de tests de personalidad relacionados</i>
Lenguaje-cognoscitivo	Hablar Leer Pensar Planear Interacción social	Tests de inteligencia (muchos reactivos) Tests de aprestamiento para la lectura
Emocional-motivacional	Respuestas al castigo y la recompensa Respuestas emocionales a las interacciones sociales con los amigos y la familia Excitación sexual Disfrutar del trabajo y la recreación Valores religiosos Depresión Ansiedad Reforzar o castigar el hablar solo Respuestas emocionales a la música y el arte Conducta tipo A ^a	Tests de interés (inventario de intereses vocacionales de Strong) Tests de valores (estudio de valores de Allport, Vernon y Lindzey) Programa de preferencia personal de Edwards Tests de motivación Tests de actitudes Tests de ansiedad Tests de depresión
Sensomotor	Alimentación Entrenamiento de control de esfínteres Escribir Conducta agresiva Conducta activa-pasiva Conducta juzgada como “masculina” o “femenina” Actividades atléticas Destrezas sociales	Tests de inteligencia (algunos reactivos, como diseño geométrico y laberintos) Evaluaciones conductuales ^a Escala de búsqueda de sensaciones ^a Medidas de conducta expresiva ^a

(Adaptado en parte de Staats, 1986 y 1993, Staats y Burns, 1981, y Staats y Heiby, 1985. Algunos reactivos, indicados por el superíndice a, son las sugerencias de la autora.)

bido a un ambiente temprano negligente o a una deficiencia neurológica, un niño que no aprende las experiencias básicas del placer en las situaciones interpersonales no desarrollará conductas sociales normales. (Esta idea es congruente con la importancia del apego descrita en el capítulo 6.) Una vez que hemos analizado las conductas cruciales básicas, estamos en mejor posición para abordar las tareas de la vida, como la crianza de los niños, así como para desarrollar intervenciones apropiadas para modificar la conducta basada en los principios del aprendizaje (véase Staats y Eifert, 1990).

El repertorio emocional-motivacional

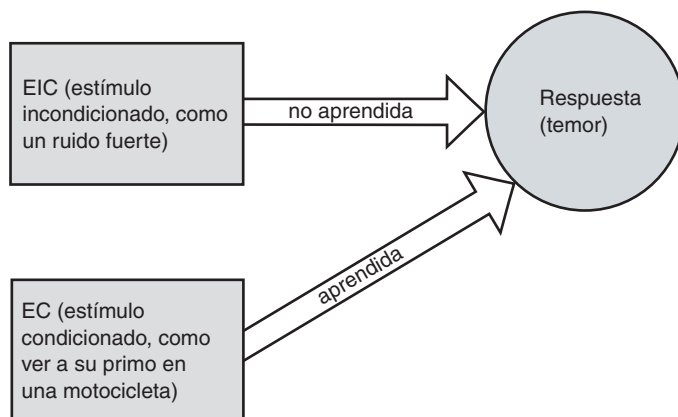
Cada ser humano, con un conjunto único de condiciones ambientales, aprende respuestas emocionales a un gran número de estímulos. Eso constituye el RCB emocional-motivacional único del individuo. La biología incorpora en nosotros algunas de las respuestas emocionales a

los estímulos: las respuestas emocionales positivas a la comida y las respuestas emocionales negativas a los estímulos dolorosos. Otros estímulos llegan a provocar en nosotros respuestas emocionales por medio de condicionamiento clásico (Staats, 1996, p. 40). Este énfasis en el condicionamiento clásico ilustra la mayor amplitud de la teoría de Staats en comparación con la de Skinner. Explica, por ejemplo, cómo puede desarrollar la gente temores aprendidos. (Véase la figura 9.3.)

El niño aprende a amar a su padre porque éste se parea con la comida, el calor, las caricias, el juego y el alivio de los estímulos negativos. Si un padre frunce el ceño cuando el niño siente dolor, el fruncimiento del ceño, por condicionamiento, se convierte en un estímulo que provoca una emoción negativa. Subsecuentemente, como el niño tiene una respuesta emocional negativa al ver que el padre le frunce el ceño, eso actuará como castigo para cualquier cosa que esté haciendo. Algunas personas van a conciertos sinfónicos porque la música produce en ellas una respuesta emocional positiva que refuerza su conducta de comprar un boleto y acudir a la sala de conciertos. Otras personas van a la iglesia porque los estímulos que ahí se encuentran les producen una respuesta emocional positiva o reducen su experiencia de una respuesta emocional negativa, dos condiciones que refuerzan la conducta de asistir. De modo que el aprendizaje emocional del individuo, a través del condicionamiento clásico simple o de orden superior, produce el repertorio emocional-motivacional y ese repertorio desempeña una función muy poderosa en la determinación de la conducta del individuo en casi cualquier situación de la vida que encuentre.

Como resultado del aprendizaje, la gente se aproxima a los estímulos placenteros y evita los desagradables. Entre más fuerte sea la emoción, más fuerte es la tendencia a aproximarse o a la evitación. De acuerdo con Staats (1996, p. 51), lo que motiva a un cervatillo a huir del olor de un puma es el temor que aprende de la conducta de su madre. Éste es un ejemplo de condicionamiento de orden superior; el temor condicionado, que en sí mismo es un producto del aprendizaje, se convierte en un motivador que puede reforzar un nuevo aprendizaje (escapar). Imagine qué tan importantes deben ser las emociones humanas, que han aprendido los adultos, para dirigir la conducta humana. El fruncimiento del ceño del padre, que debido al aprendizaje provoca una emoción negativa en el niño, ahora puede convertirse en el estímulo que enseña al niño que no debe hacer lo que provoca que papá frunza el ceño. Observe que el temor y la ansiedad no son simplemente remanentes desagradables del aprendizaje pasado, sino que funcionan como estímulos para dirigir la conducta actual. El que sean adaptativos depende del aprendizaje específico. Una guía parental sensata puede dirigir la conducta adaptativa por medio de sonrisas y fruncimientos de ceño. Un padre abusivo e imprudente es la razón de que se aprenda más bien una conducta inadaptada.

Figura 9.3 Condicionamiento clásico de una respuesta emocional (temor)



Debido a diferentes experiencias de aprendizaje, la gente desarrolla una variedad de emociones y motivaciones acerca de pasatiempos, trabajo, e incluso de actividades más biológicas, como la comida y el sexo. Las conductas alimentarias y sexuales varían ampliamente, apoyando la importancia del aprendizaje. Las circunstancias sociales y la experiencia individual dan forma a esos potenciales en patrones diversos. El aprendizaje emocional también está implicado en áreas menos biológicas. Los intereses y valores, como los que se miden en algunos tests de personalidad, predisponen a una persona a ciertas carreras. La religión incorpora el aprendizaje emocional. Las emociones positivas fomentan la amistad. Por otro lado, el prejuicio social contra las minorías incluye el aprendizaje de emociones negativas contra ellas. Ocurren diferencias culturales en la interacción social; por ejemplo, los chinos por lo general aprenden respuestas emocionales más positivas que los estadounidenses hacia la gente de la tercera edad (Staats, 1996, p. 127).

La teoría del conductismo paradigmático propone que las respuestas emocionales-motivacionales básicas construyen el cimiento para una conducta más madura. Al principio de la vida aprendemos a acercarnos a las cosas que disfrutamos, o las acercamos a nosotros, como un bebé que agarra un juguete. También aprendemos a alejar lo que es repulsivo, escupiendo la comida no deseada o alejando de nosotros un objeto (o hasta un hermano) que nos disgusta. Esas conductas básicas de aproximación y evitación forman el cimiento de procesos motivacionales-emocionales más maduros. Un experimento ilustra esto (Staats y Burns, 1982). A los sujetos se les presentaron estímulos, palabras asociadas con la religión y palabras asociadas con el transporte. Varias semanas antes habían presentado un test de personalidad (el Estudio de Valores de Allport, Vernon y Lindzey, descrito en el capítulo 7), que permitió a los investigadores clasificar a cada sujeto como de valores religiosos altos o bajos. Se les aplicó luego una tarea de aprendizaje que requería que los sujetos aprendieran a responder de manera diferencial a palabras relacionadas con la religión y a un tema no religioso (el transporte). Sin que los sujetos lo supieran, se midió su velocidad de respuesta (que constituyó la variable dependiente). A algunos sujetos se les pidió jalar hacia ellos una manija cuando se les mostraba una palabra religiosa y empujarla ante una palabra de transporte. Los investigadores encontraron que los sujetos sumamente religiosos respondían con rapidez en esta tarea. Para otros sujetos la tarea se invirtió: debían empujar cuando se mostraran palabras religiosas y jalar hacia ellos cuando se presentaran palabras de transporte. En esta tarea los sujetos altamente religiosos fueron lentos. Para los sujetos con escasos valores religiosos los resultados se invirtieron (véase la figura 9.4). Este estudio demuestra que las reacciones a los valores religiosos, que forman parte del repertorio emocional-motivacional, se construyen sobre conductas anteriores, más básicas, en este repertorio: conductas de aproximación (“jalar hacia”) y de evitación (“empujar”). Cuando los experimentadores requerían a sujetos muy religiosos que se aproximaran a lo que valoraban, o a un sujeto no religioso que rechazara lo que no valoraba, la tarea fue más sencilla que cuando se pidió lo contrario. Es decir, aprendemos con mayor rapidez cuando nuestro aprendizaje anterior, nuestro repertorio de comportamiento básico, nos prepara para las nuevas exigencias.

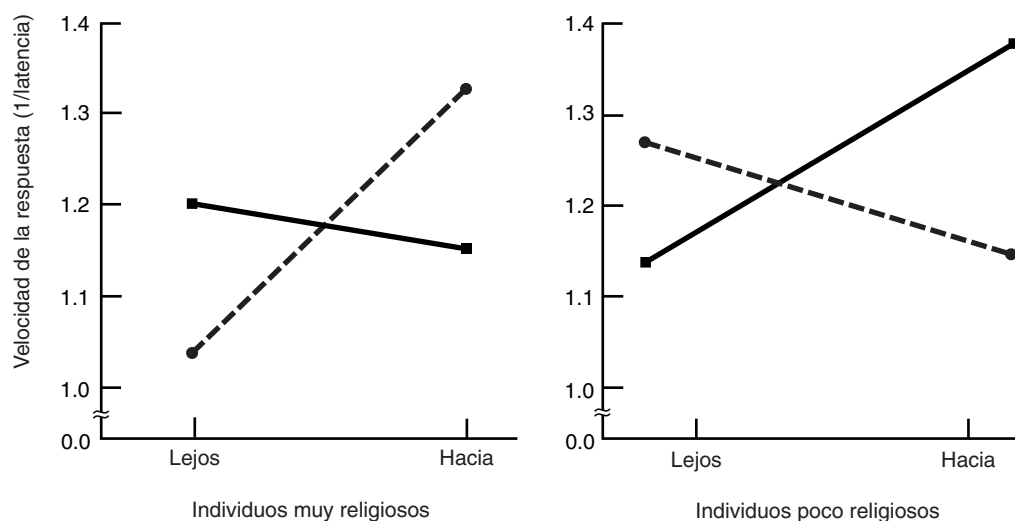
El repertorio de lenguaje-cognoscitivo

El lenguaje es esencial para la personalidad humana; nos permite comunicarnos con otros y pensar. La interacción social normal requiere que entendamos y respondamos a lo que otros dicen. Los pensamientos de una persona y el hablarse a sí mismo también pueden dirigir la conducta, permitiendo la previsión y los juicios. Considere las frases “el sexo es sucio y pecaminoso” y “el aborto es un asesinato” (Staats, 1996, p. 83). Esas afirmaciones producen emociones e influyen en la conducta. El lenguaje tiene importantes funciones emocionales.

El lenguaje es principalmente cognoscitivo. Las palabras evocan imágenes. El análisis de la educación y del desarrollo de la inteligencia sugiere que los niños que aprenden a visualizar objetos e ideas cuando escuchan o leen palabras, pueden construir el aprendizaje adicional sobre esas respuestas básicas. Quienes son menos capaces de visualizar los conceptos verbales tendrán más problemas para entender lo que leen y por ende enfrentarán obstáculos en varias

Figura 9.4

Interacción de la orientación religiosa y las demandas de la tarea en el desempeño de una tarea experimental



Clave: ● — ● Palabras religiosas ■ — ■ Palabras de transporte

Velocidad con que sujetos muy religiosos y poco religiosos se aproximaron o evitaron las palabras religiosas y de transporte, las puntuaciones más altas indican una respuesta más rápida.

(Tomado de A. W. Staats y G. L. Burns (1982). Emotional personality repertoire as cause of behavior: Specification of personality and interaction principles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 873-881. Derechos reservados 1982 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

tareas educativas, incluidas la lectura y las matemáticas (por ejemplo, problemas con las palabras). Los padres enseñan esas destrezas lingüísticas al hablar a sus hijos y con interacciones educativas más autoconscientes como la presentación en tarjetas de las letras del alfabeto. Los niños aprenden a imitar las palabras habladas por los adultos, y esta respuesta básica de imitación los ayuda a aprender un lenguaje más complejo. Al agregar lenguaje para objetos concretos como galletas y carros, los niños pueden desarrollar por último conceptos para ideas más abstractas como las de Dios y los platillos voladores (Staats, 1996, p. 95).

Los artistas, músicos, bailarines y otros en áreas especializadas tienen fortalezas particulares en conceptos relacionados con sus campos. Esas competencias son aprendidas. Staats cuestiona la necesidad de proponer talentos innatos para explicar por qué una persona es un músico consumado, otro un lector y así sucesivamente.

El repertorio sensomotor

Usar herramientas, realizar el trabajo, peinar el cabello y limpiar la casa se encuentran entre las conductas de nuestro repertorio sensomotor. Esas destrezas varían de una persona a otra, como lo hace evidente una comparación de Tiger Woods en el campo de golf y de Michael Tyson en el cuadrilátero de boxeo. Tiger Woods aprendió sus destrezas en el golf mediante una vasta práctica desde la niñez temprana, guiado por el claro apoyo de su padre a la importancia del aprendizaje. Incluso nuestros movimientos corporales, sean masculinos o femeninos, seguros o tímidos, son patrones motores aprendidos. Los educadores que enseñan los acentos de los

idiomas extranjeros están entrenando respuestas sensoriomotoras. En esos diversos tipos de aprendizaje, la habilidad para imitar un modelo es una respuesta básica importante que facilita el aprendizaje posterior. La práctica intensiva es la base para la conducta competente —más importante que el talento genético para producir campeones, de acuerdo con Staats.

Staats argumenta que el desarrollo motor temprano de los niños está más influido por el aprendizaje que por las predisposiciones innatas de lo que cree la mayoría de la gente. Ilustra este argumento con fotografías de sus propios hijos caminando sin apoyo a los nueve meses de edad, considerablemente más temprano que la mayoría de los niños, como consecuencia de las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por su padre conductista (1996, p. 137). También expresa la opinión de que el hecho de que un niño se vuelva diestro o zurdo es en gran medida cuestión del aprendizaje temprano, no una predisposición cerebral. Los niños también aprenden a controlar esfínteres, a no mojar la cama, a prestar atención, a nadar y una variedad de conductas que contribuyen a su ajuste social.

AJUSTE PSICOLÓGICO

Se necesita mucho aprendizaje para funcionar como una persona bien ajustada. La gente que no logra aprender lo básico, los componentes importantes del aprendizaje superior que constituyen el repertorio de comportamiento básico, se comporta de maneras mal ajustadas. Las deficiencias en el repertorio emocional-motivacional dan lugar a muchos trastornos psicológicos. Por ejemplo, las emociones inadaptadas toman la forma de fobias (temores irracionales), depresión y ansiedad. Los niños autistas son deficientes emocionalmente, carecen de afecto por sus padres. El repertorio de conducta de lenguaje-cognoscitivo es deficiente en el retardo mental, los mecanismos de defensa y los delirios paranoides. El repertorio sensoriomotor es inadecuado en la gente que carece de destrezas sociales y de trabajo, en las personas violentas y en algunas conductas de autoestimulación excesiva de los niños autistas.

Cuando las autoafirmaciones favorables se hacen habituales, se produce un autoconcepto positivo, que en muchas teorías es central para la salud. Una persona sana también aprende reforzando conductas correspondientes a un repertorio emocional-motivacional efectivo. La conducta socialmente competente requiere un aprendizaje apropiado. Nuestra conducta funciona como un estímulo para otra gente, por lo que un niño debe aprender a comportarse de una forma que produzca respuestas deseadas en otros: hacer fila, compartir juguetes, etc. Si esto sucede, continúa el aprendizaje social con los compañeros de juego; si no, dicho aprendizaje se inhibe y puede producirse una cascada de problemas. Sobre esas destrezas infantiles se agrega más tarde el aprendizaje de las conductas de la amistad y el amor adulto, de las relaciones de trabajo y del liderazgo.

Los mecanismos de defensa, descritos por los psicoanalistas (véase el capítulo 2), son productos del aprendizaje. El repertorio del lenguaje-cognoscitivo refleja aprendizaje defensivo en quienes racionalizan los fracasos, dando excusas por lo que no han hecho. Esas etiquetas pueden socavar los esfuerzos por mejorar y por ende son inadaptadas (Staats, 1996, p. 170). Desde un punto de vista conductual puede entenderse la represión como evitar hacer declaraciones (incluido el pensamiento) que produzcan emociones negativas. Staats propone que incluso algunos síntomas psicológicos serios pueden entenderse como productos del aprendizaje. Una alucinación ocurre cuando alguien ve o escucha algo que no está presente. De acuerdo con una interpretación conductual, este síntoma extraño, que indica un trastorno mental serio, puede ser una respuesta condicionada a los estímulos (Burns, Heiby y Tharp, 1983; Staats, 1996).

El perfeccionismo también ha sido interpretado desde un punto de vista conductual (Slade y Owens, 1998). Una forma poco sana de perfeccionismo puede ocurrir cuando una persona adopta roles rígidos, reforzados por medio del lenguaje dirigido hacia uno mismo, que proponen estándares de conducta irrealmente elevados. En ocasiones los padres enseñan esos estándares poco realistas. Por otro lado, también son posibles estándares altos adaptativos, como

cuando una persona responde de manera realista a los estándares de un ambiente de trabajo razonable.

Cualquiera que sea el tipo específico de trastorno psicológico, pueden dirigirse intervenciones conductuales para modificar la conducta deficiente identificada. A lo largo de los años, los conductistas han desarrollado intervenciones para muchos trastornos: déficit de aprendizaje, autocuidado entre niños y adultos retardados y psicóticos, destrezas sociales en diversas poblaciones, depresión, ansiedad y la gama entera de perturbaciones psicológicas. A menudo las intervenciones se planean en conjunción cercana con la evaluación conductual del problema, lo cual facilita la planeación de la intervención y la evaluación de su efectividad. Esta perspectiva proporciona un entendimiento diferente de algunos de los problemas descritos en otras terapias: por ejemplo, transferencia, la cual ocurre debido a una generalización de estímulo si el terapeuta se parece a un progenitor o a otra persona importante del pasado del paciente (Staats, 1996, p. 329). La terapia cognoscitiva, y en general la terapia mediante la conversación, puede tener efectos poderosos en los repertorios conductuales básicos relacionados con el lenguaje. El énfasis conductual en las condiciones del aprendizaje sugiere la importancia de la prevención, mediante el cambio de las condiciones sociales, que también es un centro de atención en la psicología comunitaria (Staats, 1996, p. 332).

LA CUESTIÓN NATURALEZA-CRIANZA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONDUCTISMO PSICOLÓGICO

En ocasiones pensamos en el aprendizaje y la biología como explicaciones rivales de la personalidad. Entre más importante sea una, menos importante es la otra. A esa competencia entre las dos explicaciones se le suele llamar *cuestión naturaleza-crianza*. Arthur Staats (1996) critica esta postura. Argumenta que la evolución biológica ha contribuido a la supervivencia humana al hacer a nuestra especie altamente adaptable. De esa forma podemos sobrevivir en una variedad de ambientes diferentes, aprendiendo a comportarnos de formas que sean adaptativas en cada ambiente particular. Nos adaptamos por medio del aprendizaje. La biología ha hecho importante al aprendizaje. Además, el aprendizaje a menudo puede influir en la biología, modificando nuestros procesos y estructuras hormonales e incluso neurológicos.

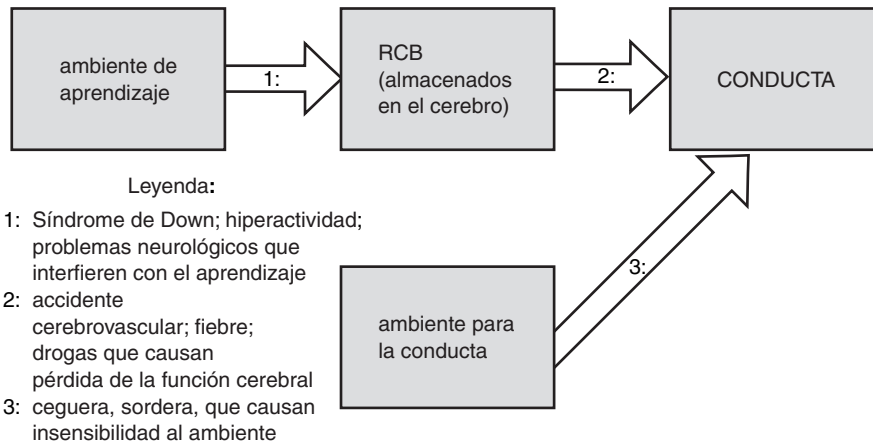
Staats también ha considerado el impacto de los factores biológicos en el aprendizaje tal como afecta a los individuos. Su análisis es consistente con el sentido común y proporciona un marco de referencia en el cual las aproximaciones fisiológicas a la personalidad pueden integrarse con los enfoques conductuales. El aprendizaje se almacena en representaciones biológicas, y de esta forma los factores biológicos pueden influir en el aprendizaje; sea teniendo un impacto en el proceso del nuevo aprendizaje o influyendo en el almacenamiento biológico del aprendizaje previo. Un infarto u otro trauma físico puede erradicar las influencias del aprendizaje pasado. Esa interferencia puede ser permanente, como sucede con un infarto, o temporal, como con los efectos transitorios de muchas drogas (véase la figura 9.5).

Durante el proceso de aprendizaje los factores biológicos pueden facilitar o impedir ciertos tipos de aprendizaje. Staats sugiere que muchos trastornos con una base biológica, como el síndrome de Down, afectan el aprendizaje. La gente con esas variaciones biológicas puede aprender con mayor lentitud, o con diferentes secuencias de tareas y reforzamientos, que otros. Sin embargo, puede aprender si su ambiente les brinda la oportunidad. La teoría proporciona dirección para una intervención efectiva al reconocer que las diferencias biológicas no causan directamente los síntomas típicos de esos trastornos, sino que sólo cambian las circunstancias del aprendizaje.

¿Qué hay acerca de las variaciones en la inteligencia entre personas que no están afectadas por el síndrome de Down u otras fuentes conocidas de baja inteligencia? ¿Son esas variaciones una simple cuestión de herencia? (Véase Cattell, capítulo 8.) Sin negar que la herencia tiene un efecto, Staats describe muchas formas de interactuar con los niños que mejoran su inteligencia.

Figura 9.5

Varios puntos en los cuales los factores biológicos influyen en la personalidad y la conducta desde la posición del conductismo psicológico



(Adaptado de Staats, 1996, p. 182.)

Enseñó a su hija los números sosteniendo una o dos pasas, diciendo los números y recompensando la imitación de esos números con (por supuesto) las pasas (1996, p. 148). Enseñó las letras del alfabeto usando tarjetas (p. 147). Es probable que los niños con experiencias preescolares como éstas sobrepasen a sus compañeros en los primeros años de la escuela, y esto hace también más fáciles las lecciones posteriores, aumentando la ventaja. Staats afirma incluso que los tests de inteligencia no cubren una capacidad innata para aprender, sino el repertorio conductual básico que se requiere para el éxito educativo —como el efecto de esas lecciones preparatorias preescolares. El entrenamiento sistemático de niños de cuatro años provenientes de un entorno con privación cultural dio por resultado avances en la lectura, escritura y habilidades numéricas, y una ganancia de 12 puntos en la puntuación CI promedio (Staats, 1968). A mayor escala, en los comercios se dispone de programas tutoriales privados.

Como vimos en el capítulo 8, se piensa que el hecho de que una persona sea tímida o no se debe a un temperamento basado en la biología. Sin embargo, Staats cuestiona este punto de vista. Señala que los padres varían en sus interacciones con los niños y que en tanto no estudiemos a fondo las diferencias en esa crianza, por ejemplo en las interacciones de juego y las tranquilizadoras, es prematuro suponer que las diferencias tempranas en el temperamento deben ser biológicas y no aprendidas. Incluso si fueran parcialmente biológicas, el impacto de las pequeñas diferencias en la sociabilidad del niño puede ser magnificado por las diferentes reacciones de los adultos a un lactante que sonríe con calidez o a un pequeño tímido —y por las diferentes reacciones de los compañeros en la niñez, la adolescencia y más adelante. El aspecto también importa. Las observaciones de las madres con sus recién nacidos documentan la importancia de la apariencia de un niño. Los bebés bonitos recibían interacciones más positivas de sus madres: los retenían cerca, los arrullaban y les hablaban, revisaban los pañales, etc. (Lan-glois y otros, 1995). La ventaja de un buen aspecto no termina después de la infancia.

EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA CONDUCTUAL

A diferencia del conductismo radical, que supone que los tests de personalidad son inútiles, el conductismo psicológico considera que muchos tests de personalidad ofrecen información útil

acerca de los repertorios conductuales. De acuerdo con Staats (1996), aunque es obvio que las pruebas de autorreporte no proporcionan el tipo de evaluación conductual objetiva que podría producir un observador, a menudo resumen los repertorios conductuales básicos con la cercanía suficiente para tener valor. Los tests de inteligencia evalúan las conductas que se ha demostrado predicen el éxito académico, y por tanto miden necesariamente las conductas básicas que proporcionan el cimiento para el aprendizaje escolar (Staats, 1996, p. 211).

El conductismo (en su sentido más general, no sólo el conductismo psicológico de Staats) ha estimulado a los teóricos de la personalidad a desarrollar nuevos conceptos teóricos y métodos de medición. Los teóricos consideran cada vez más la conducta, a la que Donald Fiske (1988, p. 815) se refiere como la “personalidad en acción”. Éste es un cambio de enfoque importante. En el pasado, la mayor parte de la investigación de la personalidad descansaba en cuestionarios que hacían muchas preguntas acerca de los pensamientos y los sentimientos, pero muy pocas sobre la conducta. Por ejemplo, en el 16FP de Cattell, sólo 22% de los reactivos preguntan acerca de la conducta (Buss y Craik, 1989; Werner y Pervin, 1986).

El enfoque de la frecuencia conductual en la medición de la personalidad

Los teóricos de la personalidad suponen que los rasgos de personalidad predicen o causan la conducta. ¿Por qué no ver esta relación desde un ángulo diferente y usar a la conducta para medir la personalidad? Si una persona se comporta con frecuencia de una manera distintiva, con seguridad esto es evidencia de la personalidad. Puede decirse que una persona que con frecuencia llora y habla de temas sombríos es depresiva. Alguien que con frecuencia da regalos y dedica su tiempo a ayudar a los otros puede considerarse generoso. Los administradores pueden evaluar informalmente cuáles de sus trabajadores están motivados por necesidades de logro y cuáles por necesidades de afiliación observando quién se esfuerza por hacer las cosas mejor que antes y quién elige trabajar con amigos en lugar de hacerlo solo (Chusmir, 1989).

El **enfoque de la frecuencia conductual** en la medición de la personalidad utiliza procedimientos sistemáticos para evaluar la frecuencia de conductas prototípicas para inferir los rasgos de personalidad de un individuo (Buss y Craik, 1980, 1983). Se necesitan varios pasos para asegurar que las conductas son relevantes para el rasgo. Primero se pide a los sujetos (por lo general estudiantes no graduados) que mencionen actos que son buenos ejemplos de la categoría considerada. Por ejemplo, puede pedírseles que describan un acto de un amigo que es típico de una persona calculadora (o de otro rasgo, como la dominación o lo gregario). A continuación, un grupo separado de jueces evalúa la relevancia de los actos nominados y sus juicios se combinan. De los muchos actos nominados se selecciona un pequeño número de actos prototípicos que hayan sido juzgados característicos del rasgo particular (por ejemplo, de lo calculador) y no de algún otro. Esos actos se utilizan luego como la medida de la frecuencia conductual. Se pregunta a los sujetos qué tan a menudo se han comportado de esa manera o se les pide que califiquen la frecuencia con la que alguien más, como su cónyuge, se ha comportado de esa manera. Esto produce la medida de frecuencia conductual del rasgo (Buss y Craik, 1985).

Los investigadores han usado el método de frecuencia conductual para evaluar una variedad de rasgos, incluidos la dominación (Angleitner, Buss y Demtröder, 1990; Buss y Craik, 1980), la sumisión, la agradabilidad, lo pendenciero, lo gregario, lo distante (Angleitner, Buss y Demtröder, 1990) y el desamparo (Peterson, 1993). ¿Qué conductas señalaría usted como típicas de cada uno de esos rasgos? Se han observado algunas diferencias transculturales en los juicios de actos como prototípicos de rasgos particulares al comparar a sujetos de Alemania Occidental con los de Estados Unidos. Los alemanes tienen mayor probabilidad de juzgar que los actos son prototípicos de agradabilidad si una persona ayuda a otra más de lo que demanda el deber, por ejemplo, “ella trató de ayudar a un desconocido con sus problemas”. En contraste, los estadounidenses juzgaban la conducta como agradable si una persona cede ante otra, por ejemplo “dejó la fiesta cuando su compañera se lo pidió, aunque él quería quedarse” (Angleitner, Buss

y Demtröder, 1990, p. 192). Por ahora no podemos decir si esos resultados son evidencia de diferencias culturales en el rasgo de agradabilidad. Es posible que la diferencia refleje simplemente una traducción imperfecta de las preguntas en inglés al alemán.

Preguntar acerca de la conducta es más objetivo que preguntar acerca de sentimientos o creencias, pero ¿cómo sabemos que los autorreportes de conducta son exactos? Los conductistas estrictos hacen que los investigadores observen la conducta, lo cual resulta difícil al medir la personalidad (aunque algunos estudios observan el comportamiento por periodos breves en escenarios controlados de laboratorio). Los enfoques de la frecuencia conductual a menudo mejoran el método de autorreporte al hacer que los amigos de los sujetos informen sobre la conducta de éstos. Cuando esas evaluaciones coinciden con los autorreportes de los sujetos, podemos tener mayor confianza sobre la precisión de las medidas (por ejemplo, Moskowitz, 1990).

El enfoque de la frecuencia conductual ha contribuido a hacer observable la evaluación de la personalidad, pero no ha dejado de ser cuestionado. Fred Vollmer (1993) objeta la suposición implícita de que todos los rasgos son disposiciones conductuales. ¿Qué hay acerca de las creencias, deseos y habilidades? Algunos rasgos, afirma, son mentales o una combinación de disposiciones mentales y conductuales. Es evidente que el enfoque de la frecuencia conductual de la medición de la personalidad no es el conductismo tradicional que busca causas situacionales de la conducta. En contraste, el enfoque de la frecuencia conductual pone énfasis en el individuo.

Una síntesis emergente de la personalidad y el conductismo

El enfoque conductual ha emergido de su posición inicial de conflicto con la personalidad. Algunos conductistas hasta han sugerido incluir la medición de los rasgos de personalidad en la planeación del tratamiento conductual (Collins y Thompson, 1993). Otros conductistas dudan que las medidas tradicionales de los rasgos, que son insensibles al impacto de las situaciones en la conducta, puedan contribuir de manera significativa al análisis conductual. Sin embargo, los rasgos podrían ser útiles si se redefinen para ser más específicos a las situaciones (Haynes y Uchigakiuchi, 1993). Cualesquiera que sean los aspectos particulares de la personalidad y las situaciones que al final demuestren mayor utilidad, el análisis teórico del desarrollo y cambio de la personalidad es más específico en el conductismo que en muchas teorías. No obstante, esta imagen está todavía lejos de estar completa. Arthur Staats reconoce que “todavía no se identifican muchos de los RCB involucrados en la personalidad” (1996, p. 368). Por ejemplo, el amor del niño por sus padres, que es importante en muchas teorías de la personalidad, todavía no se mide (p. 381). Con todo, la agenda de investigación ha sido preparada.

RESUMEN

B. F. Skinner propuso una teoría conductual radical del comportamiento individual en términos de los determinantes ambientales, sin referirse a características internas no observables como los rasgos. Describió la *conducta operante* como la conducta seleccionada por el ambiente. Éste proporciona un mecanismo para la adaptación en la vida del individuo que es paralelo a la selección evolutiva que ocurre a lo largo de generaciones. Su teoría del *condicionamiento operante* describe la adquisición de conductas por medio del *reforzamiento* y su eliminación a través de la *extinción* y el *castigo*. Varios *programas de reforzamiento* producen efectos característicos. Los programas de razón variable producen una tasa elevada de respuestas. Los programas de intervalo fijo producen un efecto festoneado (alternando tasas altas y bajas de respuestas). Es posible producir nuevas conductas por medio del *moldeamiento*. El *aprendizaje discrimi-*

nativo pone la conducta bajo el control de los estímulos ambientales y la *generalización* produce una respuesta similar en diversos ambientes.

Skinner aplicó los principios conductuales de manera amplia, no sólo a las ratas y palomas de su laboratorio, sino también a los seres humanos. Su modelo sugería intervenciones en el tratamiento de las personas con trastornos mentales y con discapacidades en el desarrollo, así como intervenciones educacionales para niños normales. Afirmaba que la sociedad podía ser mejorada por la aplicación planeada de los principios conductuales. De acuerdo con Skinner, la ciencia conductual moderna podía hacer realidad las visiones utópicas que los “anticuados” principios políticos y religiosos sólo habían soñado como posibles. Sin embargo, los críticos han argumentado que muchos fenómenos exclusivamente humanos no pueden entenderse en términos del modelo de Skinner, el cual es abiertamente reduccionista y determinista. Se le critica por ignorar diferencias importantes entre los seres humanos y otras especies, en particular las capacidades del lenguaje humano y la complejidad del mundo social.

Arthur Staats ha presentado una teoría del *conductismo psicológico* que aporta muchas de las piezas faltantes en la teoría de Skinner para hacerla más precisa como aproximación conductual a la personalidad. Propone que la personalidad consiste de *repertorios de comportamiento básico*, conductas aprendidas que tienen efectos amplios en la personalidad y que son la base del aprendizaje posterior. Tres categorías de esas conductas básicas son: el *repertorio emocional-motivacional*, el *repertorio del lenguaje-cognoscitivo* y el *repertorio sensomotor*. El aprendizaje efectivo produce ajuste psicológico, mientras que el aprendizaje inadecuado deja a una persona mal ajustada. En lugar de considerar que la personalidad es innata, el conductismo psicológico la describe como aprendida, dejando abierta la posibilidad de que las diferencias innatas puedan contribuir a la personalidad, pero sólo a través de su efecto en la conducta aprendida. En lugar de prescindir de los tests de personalidad, el conductismo psicológico acepta que son útiles, ya que a menudo tocan repertorios conductuales básicos.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

La teoría de Skinner afirma que la conducta única de cada persona puede ser entendida como resultado de una historia particular de condicionamiento más que en términos de diferencias internas de personalidad. ¿Puede este enfoque ambiental explicar por qué una joven rica llegó a robar un banco y un impresor pobre se convirtió en un miembro respetado de la sociedad?

Reflexión sobre la teoría de Skinner

1. ¿Qué haría si quisiera aplicar los principios del condicionamiento operante para mejorar algún aspecto de la vida? Describa la(s) conducta(s) que quisiera cambiar y los reforzadores que podrían lograr esta meta.
2. Suponga que un observador contempla a los lactantes y sus madres en el experimento de la situación desconocida. ¿Qué podría observar un conductista al prestar atención a la madre y al niño? ¿Cómo podría esto ayudar a entender el desarrollo de la personalidad del pequeño?
3. ¿Recomendaría usted el uso de la Cuna de aire de Skinner (figura 9.1) para cuidar a un bebé? Explique su respuesta.
4. ¿Ha observado el uso de las técnicas de condicionamiento operante en la educación? Descríbalas. Si no lo ha hecho, ¿qué usos podría proponer?

Patricia Hearst

La conducta, de acuerdo con Skinner y otros conductistas, es determinada por sus consecuencias. A medida que cambian las contingencias ambientales para la conducta, cambiará la propia conducta. Este principio se aplica bien a las respuestas de Patricia Hearst a los ambientes cambiantes en su vida. Antes de su secuestro, la retórica política radical, como lo expresó más tarde, no formaba parte de su repertorio conductual. No portaba armas, no robaba bancos ni se ocultaba de las autoridades. En lugar de ello estudiaba, tenía un apartamento con su prometido y se comportaba como lo haría cualquier muchacha acaudalada de 19 años.

Muchos aspectos del cautiverio de Hearst son comparables al ambiente experimental de condicionamiento construido por Skinner. Hearst, como las ratas y palomas del laboratorio de Skinner, tenía hambre. Encontró que las raciones mínimas que le proporcionaban eran desagradables y afirma que perdió 6.8 kg, por lo que al final de su cautiverio sólo pesaba 40.8 kg y sufría desnutrición. Además, tampoco se cubrieron muchas de las necesidades humanas que no pueden compararse directamente con los modelos animales.

Fue sometida al castigo: críticas por sus antecedentes burgueses, por su manera de hablar, por las ideas que expresaba. Aprendió a evitar expresar cualquier opinión que fuera diferente a la de sus captores para evitar el castigo, que iba de las burlas y las críticas a la violación. Sus intentos por evitar la ira de sus captores puede compararse con las conductas de evitación de un animal de laboratorio que intenta prevenir una descarga eléctrica. Era más seguro estar de acuerdo con la retórica del SLA. Dicho acuerdo se reforzó permitiéndole salir del armario en el que había estado encerrada durante 57 días y quitarse la venda. Aprendió que si emitía libremente las ideas del SLA y las expresaba en sus propias palabras obtenía elogios y un respiro a su temor, por lo que lo hizo cada vez con mayor frecuencia. "Quiero luchar por el pueblo" era una respuesta verbal por la que obtuvo reforzamiento positivo. De hecho, percibió que la única esperanza de salvar su vida era convencer a sus captores para que creyeran en la sinceridad de su conversión a la revolución. Staats incluiría esa afirmación entre el repertorio del lenguaje-cognoscitivo de respuestas de Hearst.

Si bien Skinner, como experimentador, tenía el cuidado de no basar su teoría en hechos inobservables como los procesos de pensamiento, como teórico reco-

nocía que es posible considerar al pensamiento como una respuesta cubierta, sujeta a los mismos tipos de contingencias ambientales que las respuestas manifiestas. Los captores del SLA de Patricia Hearst dirigieron sus intentos de influir a sus pensamientos y a sus acciones. Cinque, el líder del SLA, advirtió a Hearst contra "los pensamientos negativos [que eran] productos de mi vida pasada, de mi educación burguesa" (Hearst, 1982, p. 194).

Cualquier conducta que pudiera llevar a su escape, como establecer contacto con su familia o el FBI, era desalentada por el SLA mediante amenazas de castigo. No sólo la castigaría el SLA, sino que sus miembros convencieron a Hearst de que el FBI la mataría si tenía la oportunidad. En consecuencia ella desarrolló un "temor condicionado" al FBI, que podría ser incluido en la lista del conductismo psicológico de sus respuestas emocionales-motivacionales. Llegó a tener miedo de hablar con alguien que no formara parte de la clandestinidad radical. Como demuestran los experimentos, la conducta que es castigada se suprime, de modo que el hecho de que Hearst no intentara escapar es congruente con esos principios conductuales. Abandonó toda esperanza de escape; se extinguió incluso el pensar en el escape.

En su juicio, se presentó evidencia tanto al público como al jurado de que Patricia Hearst había expresado un acuerdo al parecer genuino con las ideas del SLA, incluso después de que fue capturada por el FBI y que por ende estaba a salvo de las amenazas del SLA. ¿Cómo podía ser esto? La parte acusadora argumentó que esto era evidencia de que su participación en las actividades del SLA era voluntaria. ¿Por qué otra razón habría levantado la mano en un gesto de protesta cuando la capturaron? ¿Por qué motivo habría disparado un arma para permitir que escaparan dos cómplices del SLA cuando los detectives de una tienda los capturaron por robar, en lugar de aprovechar la oportunidad para escapar?

Dicha conducta puede explicarse con facilidad en el marco de referencia del modelo conductista. Hay muchos casos en los cuales la conducta producida por un conjunto de contingencias persiste incluso después de que éstas cambian. Se trata del fenómeno de resistencia a la extinción. Se lleva tiempo para que las conductas bien aprendidas desaparezcan. Durante los muchos meses de su cautiverio, Hearst fue reiteradamente instruida en "aprestamiento para el combate", como lo interpretaba Cinque, líder del SLA. Semanas y meses de práctica hicieron del uso de un arma y de la expresión de consignas del SLA hábitos bien aprendi-

dos, mismos que no desaparecerían de inmediato. Incluso el pensar en actos libres había sido extinguido por la experiencia coercitiva de cautiverio.

También su identidad fue sometida a condicionamiento. Ordinariamente podríamos pensar que la identidad humana está fuera de un análisis conductual. Pero Patricia Hearst fue instruida repetidamente por sus captores. Aprendió que cuando se le preguntaba, “¿quién eres?” debía responder de manera instantánea, “soy un soldado del Symbionese Liberation Army” (Hearst, 1982, p. 154).

De acuerdo con Patricia Hearst (1982), “había ido tan lejos en las instrucciones de combate y por un periodo tan intensivo que aprendí, de hecho, como aprende un soldado, a actuar y reaccionar instintivamente —como salivaba el perro de Pavlov” (p. 225). Su teoría particular del aprendizaje es incorrecta. El adoc-trinamiento de su conducta se basó en los principios operantes (skinnerianos) más que en el condicionamiento clásico (pavloviano) (aunque el condicionamiento clásico puede explicar su aprendizaje emocional). Pero el resultado fue, no obstante, automático. El condicionamiento tuvo efecto. Su conducta fue determinada por su condicionamiento. Aunque podríamos esperar

que la libertad golpeará en un instante, no fue ese el caso en las circunstancias de confinamiento que son tan controladoras como las descritas por Hearst. Su abogado defensor llamó a testigos expertos que declararon sobre el lavado de cerebro. La experiencia militar con el lavado de cerebro indica claramente que en circunstancias de cautiverio altamente controlado pueden ocurrir rápidamente conversiones aparentes a la posición del enemigo y la recuperación puede llevar algún tiempo. El abogado defensor, consciente de esto, alegaba que si se tratara de un juicio militar estaría garantizado un veredicto de inocencia.

Así como existen maneras de preparar a los soldados para la posibilidad de captura, de forma que puedan resistir mejor los intentos de lavado de cerebro, es posible imaginar circunstancias que pudieran haber preparado a Patricia Hearst para resistir la influencia de sus captores, a pesar de su poder. Diferentes respuestas emocionales-motivacionales de su repertorio de comportamiento básico podrían haberla hecho más fuerte para resistir el lavado de cerebro. Pero para esta mujer de 19 años en las circunstancias de su cautiverio, las contingencias ambientales fueron, en realidad, los determinantes cruciales de la conducta.

Benjamin Franklin

A diferencia de las circunstancias de cautiverio que restringieron a Patricia Hearst, Benjamin Franklin vivió en circunstancias que permitieron muchas opciones conductuales. Por tanto, pudo determinar su propio destino en muchas de las formas recomendadas por B. F. Skinner. De hecho, si no hubiera vivido dos siglos antes, podríamos sospechar que siguió algunos de los consejos de Skinner.

Franklin [1961] escribió su autobiografía al final de su vida. En ella describió, para beneficio de sus descendientes, muchas de las estrategias para vivir que encontró exitosas en la tarea que estableció para sí, en concreto “llegar a una perfección moral” (p. 94). Esperaba que otros fueran alentados a seguir su ejemplo.

Usando un lenguaje muy conductual, Franklin (1961) exhortaba a la formación de buenos hábitos.

“Concluí que la mera convicción especulativa de que era nuestro interés ser completamente virtuosos no era suficiente para prevenir los deslices, y que los hábitos contrarios deben ser destruidos y los buenos adquiridos y establecidos antes de que podamos tener cualquier confianza en una conducta recta estable y uniforme” (p. 94). Skinner también puso énfasis en los hábitos, y la teoría de Staats destaca la importancia de las conductas básicas.

La estrategia de Franklin para mejorar esos hábitos sin duda habría agradado a Skinner. Mantenía una lista de 13 conductas que deseaba mejorar: templanza, silencio, orden, resolución, frugalidad, laboriosidad, sinceridad, justicia, moderación, limpieza, tranquilidad, castidad y humildad (Franklin, 1961, p. 95). Cada día registraba la frecuencia de los errores en cada categoría. Cada semana una categoría particular era el centro del esfuerzo, lo cual permitió a Franklin recorrer la lista entera cuatro veces al año. Repitió esto por varios años. Aunque, por desgracia para los curiosos, Franklin no

proporcionó un registro acumulativo de su esfuerzo (ya que de manera sobria borraba los registros de los años anteriores para reutilizar la gráfica), es evidente que estaba usando un proceso de autorreforzamiento basado en que se reforzaba por el éxito y se reprendía por el fracaso (véase Mountjoy y Sundberg, 1981). Con base en el conductismo psicológico, también podríamos llamar la atención al lenguaje con el que Franklin describía su conducta.

En su *Poor Richard's Almanack*, Franklin ofreció proverbios para la posteridad en un estilo skinneriano. Skinner consideraba los proverbios como declaraciones

verbales que permiten a la gente beneficiarse de la experiencia previa de otros en su cultura, especialmente en áreas en las cuales existe una demora considerable entre la conducta y las consecuencias. Esas condiciones hacen más difícil que el individuo aprenda de su propia experiencia (B. F. Skinner, 1974, pp. 121-122, 202).

Como comentario al margen, es interesante que B. F. Skinner (1979, p. 341) fuera elegido como miembro de la Sociedad Filosófica Estadounidense, la cual fue fundada por Benjamin Franklin.

Reflexión sobre la teoría de Staats

1. De los tres tipos de repertorios de comportamiento básico propuestos por Staats, ¿cuál piensa que es más importante para la personalidad? ¿Por qué?
2. ¿Considera que los argumentos de Staats acerca del aprendizaje temprano son plausibles o piensa que subestima el impacto de la biología (la herencia, el temperamento)?
3. Compare el conductismo psicológico de Staats, o algunos aspectos de esa teoría, con otras teorías que hemos considerado antes en este libro.
4. ¿Qué tan diferente diría que es la teoría de Staats de la de Skinner?

Preguntas de estudio

1. Explique qué se entiende por el término conductismo radical. ¿Por qué no considera esta teoría que un rasgo de personalidad sea un constructo teórico aceptable? ¿Cómo explica el conductismo radical las diferencias individuales?
2. Según Skinner, ¿qué observaciones son datos apropiados para una teoría científica de la psicología? ¿En qué difiere esa información de las puntuaciones de los tests de personalidad o de las transcripciones de la psicoterapia?
3. Resuma los principios básicos del condicionamiento operante; es decir: ¿cómo influyen el reforzamiento, el castigo y la extinción en la tasa de respuestas?
4. Explique las diferencias entre un reforzador positivo, un reforzador negativo y el castigo.
5. Describa cómo construye el moldeamiento nuevas conductas.
6. Explique el aprendizaje discriminativo. Elabore un ejemplo para demostrar cómo podría ayudar este tipo de aprendizaje a enfrentar un ambiente particular.
7. Explique la generalización. ¿Cómo puede explicar este concepto el mecanismo de defensa del desplazamiento?
8. Explique la conducta supersticiosa. Proporcione un ejemplo para demostrar cómo podría ayudarnos este tipo de aprendizaje a entender las diferencias individuales (o los rasgos de personalidad).
9. Liste y explique el reforzamiento continuo y los cuatro programas de reforzamiento parcial. ¿Cuáles son los efectos típicos de cada uno en la conducta?
10. ¿Cómo puede un programa de reforzamiento producir conducta estable y frecuente mientras que otro produce conducta inconstante?
11. Describa las implicaciones del condicionamiento operante para entender la patología y proporcionar terapia.
12. Analice las aplicaciones de las ideas de Skinner a la educación.
13. Explique por qué las diferencias entre los humanos y otras especies hacen que algunos psicólogos critiquen a la teoría de Skinner como un modelo apropiado para la personalidad.

14. Resuma las objeciones a las ideas de Skinner como teoría de la personalidad humana. ¿Cuáles son sus fortalezas como teoría de la personalidad humana?
15. ¿Qué se entiende por el término *repertorio de comportamiento básico*?
16. Proporcione ejemplos de conductas en el repertorio emocional-motivacional, el repertorio del lenguaje-cognoscitivo y el repertorio sensoriomotor.
17. Describa el conductismo psicológico de Staats como un enfoque para entender la personalidad en términos conductuales.
18. Describa el enfoque de la frecuencia conductual como una forma de medir la personalidad que fue influida por el conductismo.

Glosario

análisis funcional preparación para la modificación de la conducta, observación cuidadosa para identificar los estímulos y reforzamientos que influyen en la conducta

aprendizaje discriminativo aprender a responder de manera diferencial, dependiendo de los estímulos ambientales

caja de Skinner aparato que proporciona un ambiente controlado para medir el aprendizaje

castigo estímulo contingente a una respuesta y que tiene el efecto de disminuir la tasa de respuestas

condicionamiento operante aprendizaje en el cual la frecuencia con que se responde es influida por las consecuencias contingentes a la respuesta

conducta supersticiosa conducta consistente que resulta de un programa de reforzamiento aleatorio

conductismo psicológico teoría conductual, propuesta por Staats, que incluye los intereses tradicionales de la personalidad (por ejemplo, la emoción y las pruebas) así como la conducta

economía de fichas escenario en el cual el reforzamiento de la conducta se aplica sistemáticamente en un entorno grupal mediante el uso de fichas que pueden cambiarse luego por recompensas o privilegios

enfoque de la frecuencia conductual medición de los rasgos de la personalidad mediante la evaluación de la frecuencia de las conductas prototípicas

extinción reducción en la tasa de respuestas cuando termina el reforzamiento

generalización responder a estímulos que no estuvieron presentes durante el aprendizaje como si fueran los estímulos discriminativos presentes al aprender

modificación de conducta la aplicación de los principios del aprendizaje a la terapia

moldeamiento reforzamiento de aproximaciones sucesivas de una respuesta para incrementar la frecuencia de una respuesta que originalmente tenía una tasa base cero

programa de intervalo fijo (IF) programa de reforzamiento en que se entrega un reforzador después de N unidades de tiempo (por ejemplo, en el IF-15 se entrega un reforzamiento cada 15 segundos si ocurrió una respuesta al menos una vez)

programa de intervalo variable (IV) programa de reforzamiento en el cual se entrega un reforzamiento, en promedio, cada N unidades de tiempo (por ejemplo, en un IV-15, se entrega un reforzamiento cada 15 segundos en promedio si ha ocurrido una respuesta al menos una vez, pero en ocasiones el periodo entre reforzamientos es menor de 15 segundos y otras veces es mayor)

programa de razón fija (RF) programa de reforzamiento en el cual se entrega un reforzador cada N respuestas (por ejemplo, en un RF-15 se refuerza cada décima quinta respuesta)

programa de razón variable (RV) programa de reforzamiento en el cual se entrega un reforzamiento, en promedio, cada N respuestas (por ejemplo, en el RV-15 se entrega un reforzamiento cada 15 respuestas, pero en ocasiones ocurren menos de 15 respuestas entre reforzamientos y otras veces son más)

programa de reforzamiento la contingencia específica entre una respuesta y un reforzamiento

programa de reforzamiento continuo (RC) programa de reforzamiento en que cada respuesta es reforzada

programa de reforzamiento parcial programa de reforzamiento en el cual sólo se refuerzan algunas respuestas

reforzador negativo estímulo que termina cuando ocurre una respuesta; tiene el efecto de incrementar la tasa de respuestas

reforzador positivo estímulo que se presenta de manera contingente a una respuesta y que tiene el efecto de incrementar la tasa de respuestas

reforzador primario reforzador que no es aprendido (es decir, que es innato)

reforzador secundario reforzador que es aprendido

registro acumulativo registro de todas las respuestas del organismo a lo largo de un estudio de condicionamiento

repertorios de comportamiento básico (RCB) conductas aprendidas que son fundamentales para el aprendizaje posterior de una conducta más compleja, en tres categorías: del lenguaje-cognoscitivo, emocional-motivacional y sensoriomotor

respuesta conducta discreta de un organismo
respuestas operantes conductas emitidas libremente por un organismo
tasa base la tasa de respuestas antes del condicionamiento

tiempo fuera procedimiento o ambiente en el cual no se entregan reforzamientos en un esfuerzo por extinguir una conducta no deseada

Walden Dos comunidad utópica imaginada por Skinner, basada en los principios del aprendizaje

Lecturas sugeridas

Elms, A. C. (1981). Skinner's dark year and Walden Two. *American Psychologist*, 36, 470-479.
 Lattal, K. A. (Ed.) (1992). Reflections on B. F. Skinner and psychology [Número especial]. *American Psychologist*, 47(11).
 Skinner, B. F. (1948). *Walden Dos*. Nueva York: Macmillan.
 Skinner, B. F. (1958a). *Notebooks*. (R. Epstein, Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York: Knopf.
 Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206-1210.
 Staats, A. W. (1991). Unified positivism and unification psychology. *American Psychologist*, 46, 899-912.
 Staats, A. W. (1996). *Behavior and personality: Psychological behaviorism*. Nueva York: Springer.
 Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 101, 248-253. (Trabajo original publicado en 1913.)

DOLLARD Y MILLER

Teoría psicoanalítica del aprendizaje

*S*inopsis del capítulo

TEORÍA PSICOANALÍTICA DEL APRENDIZAJE

*Avance: Perspectiva de la teoría
de Dollard y Miller*

*El contexto social del desarrollo
de la personalidad*

*Cuatro conceptos fundamentales
acerca del aprendizaje*

Impulso

Señal

Respuesta

Recompensa

El proceso de aprendizaje

Castigo

Extinción

Recuperación espontánea

Generalización

Discriminación

Gradiente en los efectos de la recompensa

Respuesta anticipatoria

Aprendizaje por imitación

Misma conducta

Copiar

Conducta igualada dependiente

*Los cuatro periodos críticos
de entrenamiento*

Alimentación

Entrenamiento para el control de esfínteres

Entrenamiento sexual temprano

Conflictos de enojo-ansiedad

Conflicto

Gradientes de las respuestas de aproximación
y evitación

Cuatro tipos de conflicto

Reducción del conflicto

Frustración y agresión

La hipótesis de frustración-agresión

Diferencias individuales en las respuestas
agresivas

Lenguaje

Neurosis

Psicoterapia

Resumen

Biografías de John Dollard y Neal Miller

John Dollard nació en Menasha, Wisconsin, en 1900. Realizó su licenciatura en la Universidad de Wisconsin y su posgrado en sociología en la Universidad de Chicago, donde recibió un doctorado en 1931. También estudió psicoanálisis en el Instituto Berlín.

Dollard enseñó antropología por un año en la Universidad de Yale y luego se unió al nuevo Instituto de Relaciones Humanas, el cual tenía un punto central interdisciplinario. Además de enseñar antropología, también enseñó psicología y sociología y por muchos años fue un investigador asociado. Se retiró de Yale en 1969, convirtiéndose en profesor emérito.

Neal E. Miller nació en Milwaukee, Wisconsin, el tres de agosto de 1909. La familia se mudó a Bellingham, Washington, de modo que su padre, un psicólogo educativo, pudiera enseñar en el Western Washington State College. En 1931 Neal Miller recibió una licenciatura en psicología de la Universidad de Washington. Realizó su posgrado en la Universidad de Stanford (donde recibió un grado de maestría en 1932) y en la Universidad de Yale (donde obtuvo su doctorado en 1935). En Yale estudió la teoría del aprendizaje con Clark Hull, cuyos conceptos de reducción del impulso influyeron en la teoría posterior de Miller. Miller se casó con Marion Edwards en 1948 y tuvieron dos hijos, York y Sara.

Igual que Dollard, Miller también estudió psicoanálisis. En 1936 fue a Viena financiado por el Consejo de Investigación de la Ciencia Social. Ahí fue analizado durante ocho meses por Heinz Hartmann, un freudiano eminente. No podía costear los elevados honorarios (20 dólares la hora) que se necesitaban para ser analizado por el propio Freud (Moritz, 1974). A su regreso a Estados Unidos, Miller se unió al cuerpo docente del Instituto de Relaciones Humanas en la Universidad de Yale (1936-1941), donde colaboró con Dollard en los libros *Frustration and Aggression* (1939) y *Social Learning and Imitation* (1941). Esos trabajos exploraron una reconceptualización de las introspecciones psicoanalíticas desde la teoría del aprendizaje. En 1950 publicaron en conjunto una versión más madura y global de su trabajo teórico: *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Además, exploraron la ansiedad entre los soldados en la Segunda Guerra Mundial.

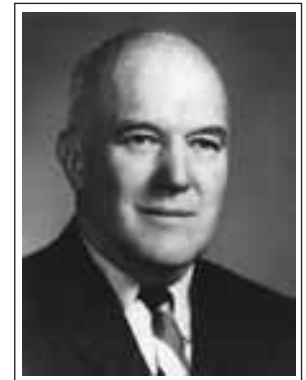
En 1966, Miller fundó el laboratorio de psicología fisiológica en la Universidad Rockefeller en Nueva York, donde realizó investigación básica con animales. Partidario durante mucho tiempo de la investigación animal, la defendió contra las críticas de los apologistas de los derechos de los animales quienes acusaban a los científicos de crueldad innecesaria (Coile y Miller, 1984; N. E. Miller, 1985b, 1991). También exhortó a los psicólogos a comunicarse con los neurocientíficos, ya que los procesos físicos en el cerebro influyen en los problemas humanos (Miller, 1995).

Además de su trabajo conjunto, Dollard y Miller tenían intereses individuales de investigación. Dollard investigó los temas sociológicos de las relaciones de raza y clase social. También exploró los análisis biográficos, proponiendo que deberían incluirse en los materiales biográficos para permitir estudios psicológicos sólidos. Miller investigó exhaustivamente, en ratas y otros animales, los mecanismos fisiológicos de la motivación. En 1969 empezó a aplicar el tra-

JOHN DOLLARD



NEAL MILLER



bajo a los humanos (Moritz, 1974). Este trabajo contribuyó al desarrollo de la biorretroalimentación (Miller, 1985a, 1989; Miller y Dworkin, 1977) al demostrar que el aprendizaje operante puede influir en las funciones del sistema nervioso autónomo como el ritmo cardíaco, las respuestas vasculares gástricas y la presión sanguínea (por ejemplo, Carmona, Miller y Demierre, 1974; DiCara y Miller, 1968; N. E. Miller, 1963, 1969; Miller y Banuazizi, 1968). Este concepto contradecía la suposición prevaleciente de que el aprendizaje operante sólo puede ocurrir para respuestas que están bajo control voluntario y que el sistema nervioso autónomo sólo implica al condicionamiento clásico. Aunque la investigación posterior de Miller y otros no pudo reproducir confiablemente esos efectos (Dworkin y Miller, 1986; R. I. Evans, 1976), la biorretroalimentación sigue siendo una técnica de tratamiento aceptada y efectiva, y Miller continúa su investigación sobre el aprendizaje de las respuestas del sistema nervioso autónomo (Grasing y Miller, 1989). Apoya la investigación básica (en oposición a la investigación aplicada), mucha de ella con animales, y tiene un interés particular en las funciones del cerebro (D. Cohen, 1977). En 1991 la Asociación Psicológica Americana (1992) entregó a Neal Miller uno de sus reconocimientos más prestigiados, la Mención por la Contribución Excepcional de Toda una Vida a la Psicología. El premio citó su registro acumulativo de investigación, en la cual utilizó los métodos científicos básicos y los modelos animales para entender el aprendizaje social, la psicopatología, la salud y otros temas importantes. En su aceptación del premio, Miller (1992a) destacó la importancia del método científico para resolver desacuerdos teóricos y para aminorar los problemas sociales como el cuidado de los enfermos mentales.

Este capítulo no pretende exponer todo el trabajo de Miller y Dollard, sino que se centrará en el esfuerzo de colaboración de los dos teóricos, que es la reinterpretación de la teoría psicoanalítica desde la teoría del aprendizaje.

Biografías ilustrativas

Dollard y Miller propusieron una teoría del aprendizaje que se centra en el contexto social en el que ocurre la conducta. Podemos esperar que el contexto social sea importante para entender a un famoso cantante de rock como Jim Morrison. ¿Puede el contexto social que da forma a una carrera dejar intacta la personalidad? Esta teoría considera explícitamente la conducta agresiva y por tanto promete ser pertinente para la vida de una asesina convicta, Jean Harris.

Teoría psicoanalítica del aprendizaje

Dollard y Miller aceptaron un desafío ambicioso: traducir la teoría de Freud a los conceptos de la teoría del aprendizaje, a la que consideraban más científica, y probar luego esta nueva teoría en el laboratorio. Dicha aproximación se basa en la creencia de que Freud tenía introspecciones clínicas que valían la pena, pero que su teoría estaba planteada en términos que no podían someterse a prueba. Mediante la definición más clara de su teoría y con la manipulación posterior de las causas de la conducta en un laboratorio animal, Dollard y Miller esperaban afinar y validar las ideas fundamentales de la teoría psicoanalítica. Se han propuesto otros modelos que describen las defensas y los conflictos psicoanalíticos en lenguaje matemático (por ejemplo, Ainslie, 1982; G. S. Blum, 1961, 1989) y en términos de los principios del aprendizaje (por ejemplo, Eysenck, 1979; Mowrer, 1950; Watson y Rayner, 1920; Wolpe, 1982), pero ninguno ha tenido tanta importancia histórica para la teoría de la personalidad como el que propusieron Dollard y Miller.

Jean Harris

Jean Harris es la (tristemente) célebre asesina convicta del inventor de la dieta Scarsdale, el doctor Herman ("Hy") Tarnower. En su autobiografía, Jean Harris (1986) describe una niñez acomodada y respetable en la cual se daba gran importancia a la "sociedad". Era tranquila, sin indicación de una personalidad agresiva ni indicio de que sería procesada por el asesinato premeditado de su amante de mucho tiempo.

Jean Harris se casó con un novio de la niñez inmediatamente después de terminar la universidad. Después de 19 años de un matrimonio feliz en Grosse Pointe, Michigan, decidió terminarlo por sentirse insatisfecha aunque no hubiera conflictos graves. Durante muchos años había enseñado en la escuela, pero después de su divorcio en 1965 tomó un empleo más lucrativo como administradora escolar en Filadelfia. Conoció al doctor Herman Tarnower y comenzó un romance. Su relación duró años y, aunque él era generoso, no dejó por completo a otras mujeres.

El 10 de marzo de 1980, Harris acudió al hogar de Tarnower en el norte de Nueva York y le disparó en la recámara donde dormía solo. Fue acusada de asesinato premeditado, motivado tal vez por celos de otra mujer a la que supuestamente él estaba viendo. Afirmó que llevaba una pistola para suicidarse y que había querido hablar con él primero. Dice que los disparos fueron un accidente. El 28 de febrero de 1981, Harris fue declarada culpable por el asesinato de Tarnower y recibió una sentencia de 15 años a cadena perpetua. Sus apelaciones legales no tuvieron éxito, pero en 1993, el gobernador de Nueva York, Mario Cuomo,



le concedió clemencia y fue liberada. Mientras estaba en prisión escribió dos libros (Harris, 1986, 1988) y trabajó con los hijos de las prisioneras, después de su liberación continuó con este trabajo.

Su acción agresiva, al parecer tan fuera de su carácter, plantea una dificultad para la teoría de la personalidad. La teoría de Dollard y Miller considera explícitamente la agresión. ¿Puede ayudarnos a entender a Jean Harris?

AVANCE: PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE DOLLARD Y MILLER

La teoría de Dollard y Miller tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes, como se presenta en la tabla 10.1.

EL CONTEXTO SOCIAL DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

En el capítulo 9 aprendimos que B. F. Skinner proponía que las personas se comportarían de manera muy diferente si su sociedad fuese distinta, por ejemplo, si fuera una sociedad planeada como la de *Walden Dos*. John Dollard y Neal Miller señalaron algo similar incluso antes de

Jim Morrison

Fue el vocalista principal del grupo de rock The Doors hasta su muerte en 1971 a la edad de 27 años; Jim Morrison escribió e interpretó muchas canciones, incluidas "Break on Through (to the Other Side)" y "Light My Fire". A sus conciertos asistían seguidores atraídos por la contracultura antiautoritaria que The Doors celebraba. Este sentimiento fue expresado no sólo en las letras sino también en la notoria conducta de Morrison dentro y fuera del escenario. Drogas, alcohol y promiscuidad constituían su estilo de vida. En 1969 fue arrestado y convicto en Florida por un delito, la exhibición impúdica durante una presentación.

Morrison murió en París en 1971, al parecer como resultado de las drogas. Algunos de sus seguidores afirman que esta muerte fue un engaño montado para permitirle escapar de su identidad como estrella de rock y establecer la privacidad que necesitaba para cultivar su desarrollo como poeta. Había publicado poesía (Morrison, 1971) y estaba entre el dilema de esta salida creativa y su posición como cantante (Hopkins y Sugerman, 1980). El conflicto es un tema central en la teoría de Dollard y Miller.



Tabla 10.1 Avance de las teorías de Dollard y Miller

Diferencias individuales	Los individuos difieren en sus conductas y procesos conscientes e inconscientes debido al aprendizaje.
Adaptación y ajuste	La neurosis se reconceptúa como un conflicto aprendido. Los principios del aprendizaje sugieren técnicas terapéuticas, como el aprendizaje de discriminación.
Procesos cognoscitivos	Buena parte de la motivación es inconsciente debido a una etiquetación inadecuada. La supresión del pensamiento en ocasiones puede ser una habilidad valiosa.
Sociedad	El desarrollo de la personalidad ocurre en un contexto social. Se exploran aplicaciones sociales, especialmente la conducta agresiva.
Influencias biológicas	La satisfacción del impulso biológico es la base del desarrollo temprano de la personalidad. (Miller también trabajó más tarde en los mecanismos biológicos de la motivación.)
Desarrollo infantil	Las etapas de Freud del desarrollo infantil temprano se reconceptúan en términos de la teoría del aprendizaje e involucran conflicto. Se agrega una cuarta etapa.
Desarrollo adulto	El aprendizaje ocurre a lo largo de la vida, pero el desarrollo adulto es menos importante que el desarrollo infantil.

que se publicara la novela utópica de Skinner. La teoría psicoanalítica sugería los fenómenos que debían ser explicados y la teoría del aprendizaje podría describir los principios por los cuales se adquirieron las respuestas. Además del psicoanálisis y la teoría del aprendizaje, una tercera orientación teórica influyó en Dollard y Miller (1950, p. 3): “la ciencia social moderna... [la cual] describe las condiciones sociales en las que aprenden los seres humanos”. De acuerdo con Dollard (1949, p. 17), puede predecirse mucho sin saber nada acerca del individuo simplemente a partir del conocimiento de la cultura en la que nació. Las variables sociológicas, como la clase social, influyen en las experiencias de aprendizaje particulares de una persona. Sarason (1989) da crédito a John Dollard (1949, 1937/1957) por esta postura. Dollard reconocía la necesidad de considerar las condiciones sociales humanas reales y no abstraer simplemente principios psicológicos que pudieran ser estudiados en el contexto empobrecido del laboratorio. Dollard (1949) criticaba las historias de caso que habían sido presentadas por psicólogos bien conocidos, incluidos Freud y Adler, por no considerar apropiadamente el contexto social de la persona. Adler, por ejemplo, destacaba la competencia, una preocupación importante en las culturas occidentales, pero no en las demás. Este tema ha sido examinado de manera más completa por los investigadores que distinguen las culturas individualistas de las colectivistas (véase Hui y Triandis, 1986; Triandis, 1988, 1989).

CUATRO CONCEPTOS FUNDAMENTALES ACERCA DEL APRENDIZAJE

Dollard y Miller se inspiraron en varias teorías del aprendizaje, incluidas las de Pavlov, Thorndike, Hull y Skinner. De esos teóricos tomaron prestados los principios básicos del condicionamiento: estímulo, respuesta, recompensa, generalización, discriminación y extinción. Miller y Dollard (1941) sintetizaron los conceptos principales de la teoría del aprendizaje al sugerir que “para aprender, se debe desear algo, advertir algo, hacer algo y obtener algo” (p. 2). Esas condiciones corresponden a los conceptos de la teoría del aprendizaje del impulso (desear algo), señal (notar algo), respuesta (hacer algo) y recompensa (obtener algo).

Impulso

La teoría freudiana consideraba que la libido era la fuerza impulsora detrás de toda la acción, pero Dollard y Miller preferían el concepto de **impulso**, de la teoría del aprendizaje hulliana, para referirse a la fuerza motivacional. Sin embargo, en su trabajo posterior, N. E. Miller (1963) se alejó de este concepto e investigó más bien el aprendizaje basado en los principios del aprendizaje instrumental.

En el lenguaje común un impulso es una necesidad, como el hambre, la sed, el sueño, el dinero o el reconocimiento, etc. Más formalmente, Miller y Dollard (1941, p. 18) definieron un impulso como “un estímulo fuerte que impele a la acción”. (Este lenguaje conductual evita el problema lógico de si en verdad necesitamos algo o simplemente creemos que lo necesitamos.) Los estímulos del impulso pueden ser de varios tipos: no sólo estímulos ambientales externos, sino también estímulos físicos internos o incluso procesos de pensamiento.

Las necesidades físicas funcionan como impulsos primarios; por ejemplo, el hambre, la sed, la fatiga, los ruidos fuertes, el frío y el dolor. Los impulsos también pueden ser aprendidos. Por ejemplo, ratas que en principio no muestran preferencia por una cámara experimental negra o blanca adquirirán un impulso de ansiedad si reciben una descarga eléctrica en la cámara blanca y aprenderán a presionar una palanca o a girar una rueda para escapar a la cámara negra que ahora prefieren (N. E. Miller, 1941a, 1948/1992c). Muchos impulsos humanos son aprendidos o adquiridos. Entre los más importantes están la ansiedad, la necesidad de dinero, la necesidad de aprobación, la ambición, el enojo y lo gregario. Diferentes necesidades adquiridas se

desarrollan en circunstancias de aprendizaje distintas. Por ejemplo, Dollard y Miller propusieron que la ambición es más alentada en la clase media que en la clase baja.

Señal

Las **señales** son estímulos discriminativos. Son lo que una persona advierte en el momento de la conducta. Vistas, sonidos y olores distintivos pueden servir como señales. Los estímulos intrapsíquicos ocultos, como los pensamientos, también son señales importantes. Una vez que los impulsos activan a una persona, las señales “determinan cuándo responderá, dónde responderá y qué respuesta emitirá” (Miller y Dollard, 1941, p. 21).

El aprendizaje consiste en el fortalecimiento de una conexión señal-respuesta, por lo que se incrementa la tendencia de una persona a responder de una manera particular en presencia de ciertas señales o estímulos. La gente puede aprender a responder a patrones de estímulos y a estímulos aislados. Por ejemplo, los niños responderán de manera diferente cuando su madre los llama (señal₁) y recuerdan que dejaron la bicicleta en la calle (señal₂) que cuando su madre los llama (señal₁) y tienen hambre (señal₃).

Respuesta

Las respuestas son aspectos de la conducta de una persona. Cualquier conducta que pueda ser cambiada por el aprendizaje puede considerarse una **respuesta**. Éstas incluyen no sólo las conductas manifiestas que pueden observarse con facilidad, como gritar o desmayarse, sino también las conductas encubiertas y ocultas, como pensar.

En cualquier situación algunas respuestas ocurren más frecuentemente que otras. Por ejemplo, es más probable que un pequeño de dos años que escucha que es hora de dormir lllore a que vaya tranquilamente a la cama. Se denomina **jerarquía de respuesta** a la lista de todas las respuestas que pueden ocurrir en una situación dada, ordenadas de mayor a menor probabilidad. En este ejemplo, la jerarquía de respuesta puede incluir las siguientes respuestas:

- R₁ (más probable) = llorar
- R₂ = agarrar el oso de peluche
- R₃ = esconderse
- R₄ = llamar al papá
- R₅ = ir tranquilamente a la cama

A la respuesta más probable de la jerarquía se le llama la **respuesta dominante**, que en este ejemplo es llorar. La respuesta dominante ocurrirá a menos que las circunstancias lo impidan. Por ejemplo, el padre puede amenazar al niño o prometerle algo para impedir que lllore en una ocasión particular. En este caso ocurrirá la segunda respuesta de la jerarquía. Si se bloquea, ocurrirá la tercera respuesta y así sucesivamente.

Con el aprendizaje, las respuestas cambian sus posiciones en la jerarquía. Para el momento en que el niño tenga ocho o diez años, dada una disciplina exitosa, R₅ debería ser la respuesta más probable. A la nueva jerarquía, modificada por el aprendizaje, se le denomina la **jerarquía resultante**. No resulta sorprendente que las recompensas eleven a las respuestas en la jerarquía de respuestas mientras que el castigo y la extinción las hacen descender.

Recompensa

El concepto de **recompensa** de Dollard y Miller difiere del concepto de reforzamiento de Skinner de una manera que tiene sentido, dado su interés en la teoría psicoanalítica. A diferencia de la teoría de Skinner, que no hacía suposiciones *a priori* acerca de lo que sería reforzante, Miller y Dollard (1941) preferían la suposición alternativa de la teoría del aprendizaje de Hull

de que la reducción del impulso es reforzante. Afirmaban que “la recompensa es imposible en ausencia del impulso” (p. 29). Esta suposición proporcionó un vínculo con el psicoanálisis, el cual analiza los impulsos humanos fundamentales, como el hambre y el sexo. Al igual que otros teóricos del aprendizaje, Dollard y Miller reconocieron que las recompensas pueden ser innatas o aprendidas. Las **recompensas primarias**, como la comida, están innatamente determinadas. Las **recompensas secundarias**, como la aprobación, son aprendidas. Una vez que aprendemos a valorar la aprobación, el dinero, el poder, etc., esas recompensas secundarias pueden influir en nuestra conducta y aprendizaje.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Si los impulsos son satisfechos por la respuesta dominante, no ocurrirá aprendizaje. Sin embargo, si la respuesta dominante no produce reducción del impulso se crea un **dilema de aprendizaje**: una situación en la cual las respuestas existentes no son recompensadas. Esto produce un cambio. Puede aprenderse una nueva respuesta deseada si existe un impulso y si la respuesta deseada ocurre y es recompensada (es decir, conduce a la reducción del impulso). En consecuencia, es importante arreglar la situación de forma que ocurra la respuesta deseada. Esto puede implicar la simplificación de la situación (reducir las señales para las respuestas competidoras), inducir la respuesta deseada, proporcionar modelos a ser imitados o cualquiera de una variedad de estrategias usadas por los padres, maestros y terapeutas.

Castigo

Las respuestas indeseables pueden ser eliminadas por el castigo inmediato. Entonces ocurrirá otra respuesta de la jerarquía de respuestas y, si se refuerza, avanzará en la jerarquía. Sin embargo, el castigo puede no funcionar como se pretende, ya que la persona puede reiniciar la respuesta castigada cuando la situación cambia. Por ejemplo, un niño puede aprender a no molestar a un hermano cuando los padres, que castigan, están presentes. La ausencia de los padres proporciona una señal que indica que no se impondrá ningún castigo; por lo que el niño puede aprender a molestar sólo cuando los padres están ausentes.

Extinción

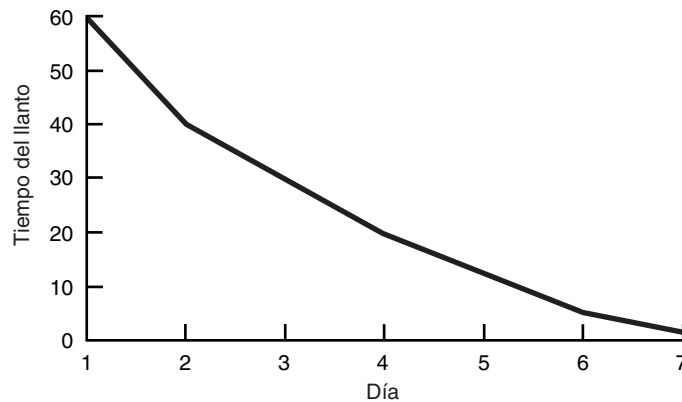
En el ejemplo anterior, si el hermano no reaccionara no se obtendría placer en molestarlo y esto pronto dejaría de ocurrir. Cuando una respuesta no es recompensada, se vuelve menos frecuente y deja de ocurrir gradualmente. Esto es la **extinción**. Para las respuestas bien aprendidas (que han sido recompensadas en el pasado) la extinción puede ser un proceso muy lento. Por tanto, si los padres del pequeño de dos años antes descrito recompensaron frecuentemente su llanto a la hora de dormir, pasará un buen tiempo antes de que el niño deje de dar esta respuesta (véase la figura 10.1).

Aunque las respuestas manifiestas parecen extinguirse por completo, no sucede lo mismo con el temor. El temor y la ansiedad pueden disminuir con la extinción, pero nunca se eliminan por completo. Esto es congruente con la evidencia clínica de los problemas duraderos creados por experiencias traumáticas.

Recuperación espontánea

Incluso después de que una respuesta se ha extinguido, reaparecerá ocasionalmente (**recuperación espontánea**). Un niño que durante muchas semanas no ha llorado a la hora de dormir puede hacerlo de nuevo en alguna ocasión. Los principios del aprendizaje no requieren una

Figura 10.1 Extinción



Cuando el reforzamiento se retiene, disminuye la tasa de la conducta. En este ejemplo, si los padres ignoran a un niño que llora a la hora de dormir, el niño llorará cada vez menos conforme pase el tiempo.

explicación para el regreso de la respuesta extinguida en esa ocasión particular. Como se ve en la investigación con animales, es simplemente una característica de las respuestas extinguidas el que regresen ocasionalmente. Si no se recompensan, esas respuestas desaparecen de nuevo rápidamente. Las respuestas anteriores que desaparecieron debido al castigo tienen menor probabilidad de regresar espontáneamente que las que desaparecieron por la extinción (Miller y Dollard, 1941, p. 43).

Generalización

Aunque las respuestas hayan sido aprendidas en una situación de estímulo, también ocurren en otras situaciones que proporcionen señales similares a las que estuvieron presentes cuando tuvo lugar el aprendizaje. Este fenómeno se llama **generalización del estímulo**. Por ejemplo, un niño que aprendió a temer a un perro que lo mordió, también temerá a otros perros. El temor se generaliza a otros perros. La respuesta (en este ejemplo, el temor) será más probable o fuerte para señales que sean muy similares a las señales presentes en el aprendizaje y menos probable o débil ante señales menos similares. Si fue mordido por un perro grande, el niño tendrá más miedo de otros perros grandes que de perros pequeños. La generalización también contribuye a otras conductas. La tendencia a seguir a los líderes se basa en la generalización del estímulo; las tendencias infantiles a obedecer a los padres se generaliza a los líderes que proporcionan señales para la obediencia.

Discriminación

La **discriminación** significa que sólo se responde a señales particulares. Entre más se generaliza una respuesta, existe menos discriminación. Si ocurren experiencias repetidas de aprendizaje en las cuales sólo se recompensan las respuestas ante señales muy específicas y no ante otras similares, el aprendiz discriminará entre esas señales de estímulo. Por ejemplo, si sólo un gato en la casa ronronea cuando se le acaricia, el niño aprenderá a acariciar sólo a ese gato.

Gradiente en los efectos de la recompensa

¿Cuándo debería darse una recompensa? Obviamente, si el gato empieza a ronronear, de inmediato la respuesta de acariciar se fortalecerá más que si el gato espera varios minutos para hacerlo. El concepto de **gradiente de recompensa** afirma que, entre más cercanamente sea seguida la respuesta por la recompensa, más se fortalece. De igual modo, entre más pronto siga el castigo a la mala conducta, más efectivo es para reducir la fuerza de la tendencia al mal comportamiento.

En el caso de los seres humanos, la capacidad para pensar y usar el lenguaje permite crear una mayor cercanía entre la respuesta y la recompensa o el castigo, incluso si el tiempo ha pasado. Al hablar acerca de la mala conducta de un niño antes del castigo, el padre hace que el niño piense en la mala conducta, y así a esta respuesta de pensar en la conducta se le acerca más al castigo. Esto hace que el castigo sea más efectivo. La próxima vez que el niño se encuentre en una situación como la que llevó a la mala conducta, debido al castigo es menos probable que piense en la falta. Por lo general, esto eliminará la mala conducta. Por desgracia, si el acto y el pensamiento no están cercanamente conectados también es posible que el niño aprenda a comportarse mal sin pensar.

De manera similar, hablar acerca de una conducta elogiada puede ponerla efectivamente en una posición más alta en el gradiente, fortaleciendo conductas loables que un padre puede no haber elogiado en el momento de su ocurrencia. Para que esto sea efectivo, es importante evocar tantos pensamientos como sea posible acerca del acto. En consecuencia, un padre que simplemente elogia al niño por obtener una A en un trabajo será menos efectivo que otro que, antes de elogiarlo, habla acerca del estudio, del lugar donde ocurrió el estudio, de los libros leídos, la revisión y la corrección, etcétera.

Respuesta anticipatoria

Las respuestas que preceden a la recompensa son fortalecidas, y a medida que se fortalecen tienden a ocurrir cada vez más pronto, conforme se repite la secuencia conductual. Es decir, se convierten en **respuestas anticipatorias**. Un comediante que ha sido recompensado con risas por contar un chiste en particular debe luchar contra la tendencia a decir demasiado pronto el final del chiste. Esta tendencia de las respuestas a volverse anticipatorias a menudo es adaptativa; aprendemos a alejar la mano de una estufa caliente cada vez más rápidamente y a la larga ni siquiera la tocamos. La conducta se vuelve más eficiente.

APRENDIZAJE POR IMITACIÓN

Dollard y Miller hicieron avanzar la teoría del aprendizaje al sugerir que es posible aprender por **imitación**. Intentaban formular el concepto psicoanalítico de identificación en términos de la teoría del aprendizaje. Dollard y Miller distinguieron entre procesos específicos de aprendizaje o variedades de identificación.

Misma conducta

Para que un niño emita la **misma conducta** que la persona que es imitada, es necesario que tanto la conducta como las señales que la controlan sean las mismas. Miller y Dollard (1941, p. 92) mencionaron el ejemplo de dos personas que toman el mismo autobús (respuesta), cada una de las cuales leyó independientemente el itinerario (señal). Sin embargo, lo que en la superficie parece ser la misma conducta, si se analiza puede estar controlada en realidad por señales diferentes; puede ser un caso de copia o tal vez de conducta igualada dependiente. En ambos casos, las claves para el aprendizaje provienen de la persona que es imitada.

Copiar

A menudo lo que se aprende por imitación no es precisamente lo mismo que ha aprendido el modelo. En la **copia** el aprendiz está consciente de la discrepancia entre su conducta y la del modelo e intenta reducirla. En el pasado se ha recompensado con frecuencia la semejanza. Un niño pequeño que intenta ser como su hermano mayor, vistiendo como él, hablando como él, etc., está copiando. Aunque la conducta del modelo puede ser reproducida, no es controlada por las mismas señales y por ende no es la misma conducta. La copia da lugar a la conformidad social (Miller y Dollard, 1941, p. 163).

Conducta igualada dependiente

En la **conducta igualada dependiente**, como en la copia, el aprendiz produce una respuesta que iguala la respuesta del modelo y depende de que el modelo proporcione una señal para la conducta. Sin embargo, la conducta igualada dependiente difiere de la copia porque existe un reforzamiento distinto. En la copia el reconocimiento de la similitud de la respuesta es el reforzamiento. En la conducta igualada dependiente el imitador es reforzado por alguna otra recompensa. Miller y Dollard (1941) proporcionaron el ejemplo de un hermano mayor (modelo) quien corre (respuesta) a saludar a su padre cuando escucha sus pasos (señal). Su hermano menor corre igual que el modelo (respuesta igualada), pero todavía no ha aprendido a reconocer los pasos del padre como una señal apropiada para la conducta. En lugar de ello, su respuesta tiene como señal el ver a su hermano corriendo (señal dependiente). Si el padre recompensa al hermano menor con un dulce, éste es un caso de conducta igualada dependiente. Si la recompensa es ver que es igual al hermano mayor, podría ser un caso de copia.

Esas distinciones indican la claridad conceptual con la que Dollard y Miller se acercaron a su tarea. Obviamente, no todas las conductas que podemos llamar imitación o identificación surgen de los mismos procesos.

LOS CUATRO PERIODOS CRÍTICOS DE ENTRENAMIENTO

El desarrollo de la personalidad en la niñez puede entenderse en términos de esos principios de aprendizaje. Dollard y Miller reconocían a Freud por señalar la importancia de la niñez y sus conflictos. Describieron los tres conflictos psicosexuales enunciados por Freud, traduciéndolos al lenguaje de la teoría del aprendizaje. También agregaron un cuarto conflicto que es importante en la niñez y que se centra en el enojo.

Alimentación

La alimentación es recompensante porque reduce el impulso del hambre. En consecuencia se fortalecen las respuestas que el lactante emite justo antes de ser alimentado. La presencia de la madre, quien está reiteradamente presente en esas ocasiones, se convierte en una recompensa secundaria. Las circunstancias de la alimentación del lactante determinan qué respuestas son reforzadas. Un niño famélico al que consistentemente se deja llorar sin alimentarlo aprende a no llorar por comida; se extingue el llanto como respuesta. Se desarrollan rasgos generales de carácter de apatía y aprensión. Un niño alimentado apropiadamente (cuando tiene hambre y está en un contexto interpersonal cálido) desarrolla amor por la madre y, por generalización, una personalidad sociable.

Entrenamiento para el control de esfínteres

Este periodo, correspondiente a la etapa anal de Freud, es un tiempo de aprendizaje que puede producir conflicto entre el individuo y las exigencias de la sociedad. El niño pequeño ha aprendido a conectar las señales físicas internas de una vejiga e intestino llenos con las respuestas de micción y defecación. Sin embargo, el entrenamiento para el control de esfínteres demanda que esas conexiones de señal-respuesta se debiliten de modo que pueda tener lugar un comportamiento más complejo (ir al baño, desvestirse y sentarse en la bacinica). Esas nuevas conductas complejas proporcionan entonces nuevas señales (ver el baño y sentir el asiento del inodoro en los muslos) que deben conectarse con las respuestas de evacuación (Dollard y Miller, 1950, p. 137).

Si esta etapa es apresurada, puede aprenderse conformidad excesiva y culpa. Además, el niño puede aprender a eludir a los padres para evitar el castigo. Dollard y Miller (1950, p. 141) sugieren que la ansiedad y la culpa de esta etapa corresponden al desarrollo temprano de lo que Freud denominó el superyó. El aprendizaje complejo de esta etapa es más fácil si el entrenamiento para el control de esfínteres se posterga hasta que el lenguaje se desarrolla lo suficiente como para proporcionar señales mediadoras. De esta forma la tarea se aprende con mayor facilidad y pueden evitarse niveles elevados de ansiedad y enojo.

Entrenamiento sexual temprano

El entrenamiento sexual temprano a menudo consiste en el castigo por la masturbación, lo cual produce conflicto; los impulsos sexuales siguen siendo tentadores, pero también producen ansiedad. Por generalización, un niño puede desarrollar una fobia a la cama porque con frecuencia la masturbación ocurre y es castigada en la cama. Dollard y Miller describen a un niño cuya masturbación fue descubierta y castigada y quien luego trató de evitar su cama protestando a la hora de dormir y durmiendo en el pasillo, poniéndose por último dos pares de pijamas para limitar el acceso al placer prohibido. Dollard y Miller (1950) favorecen una actitud más permisiva, ya que el castigo simplemente “establece en el niño el mismo conflicto de sexo-ansiedad que tienen los adultos” (p. 142). Dollard y Miller consideran que su análisis del aprendizaje es congruente con las ideas de Freud acerca de la rivalidad edípica y el temor de castración. Además de desarrollar conflicto sobre los impulsos sexuales, un niño en esta etapa puede aprender a temer a las figuras de autoridad, generalizando la experiencia con los padres punitivos (especialmente el padre).

Conflictos de enojo-ansiedad

Dollard y Miller pensaban que el conflicto de enojo-ansiedad era suficientemente importante para agregarlo, como un cuarto periodo crítico de entrenamiento, a los que corresponden a las tres primeras etapas psicosexuales de Freud. Como la niñez produce muchas frustraciones, incluidas las que provienen de la dependencia, las limitaciones mentales y la rivalidad entre hermanos, los niños deben aprender a manejar el enojo. Cuando los niños expresan su enojo de manera abierta, tal vez golpeando o lanzando cosas, se les castiga. Por lo que aprenden a sentirse ansiosos respecto al enojo. En cierto grado es un resultado necesario y deseable porque ayuda al niño a aprender autocontrol. Sin embargo, puede ser exagerado y eliminar incluso la conducta apropiadamente asertiva.

El enojo se convierte en un impulso aprendido que motiva la conducta. Si no se reconoce ni se le nombra, puede dar lugar a respuestas indiferenciadas como la represión. Los sentimientos de enojo pueden ser mal nominados; un niño que ha sido castigado por estallidos de ira puede llegar a etiquetar el enojo como “sentimientos malos” y no como “sentimientos de enojo”. A esto le seguirá la culpa en lugar de la afirmación. Si el enojo se etiqueta apropiadamente puede proporcionar señales discriminativas para conductas apropiadas en el mundo real.

CONFLICTO

La misma situación puede proporcionar señales para más de una respuesta. Si ambas respuestas pueden ocurrir, no existe dificultad particular. Por ejemplo, los profesionales ocupados encuentran que comer el almuerzo y negociar al mismo tiempo son respuestas compatibles. Sin embargo, si una situación proporciona señales para dos respuestas incompatibles (es decir, respuestas que no pueden ocurrir al mismo tiempo), existe conflicto.

Esos conflictos asumen muchas formas. En ocasiones debemos elegir entre dos respuestas deseables: ¿Qué platillo favorito ordenaré en un restaurante? Otras veces las elecciones son desagradables: ¿Morirá ante un pelotón de fusilamiento o por inyección letal? O la misma situación puede señalar respuestas positivas y negativas: Charlie Brown desea flirtear con la pequeña pelirroja, pero su temor al rechazo lo hace desear huir. En todos esos casos debe hacerse una elección entre respuestas incompatibles. Éstas son por ende situaciones de **conflicto**. El conflicto es un tema central para la teoría psicoanalítica, y la teoría de Dollard y Miller ofrece nuevas formas de entenderlo.

Gradientes de las respuestas de aproximación y evitación

El concepto de gradientes, que refleja la fuerza de la tendencia a emitir una respuesta dependiendo de la distancia de la meta, proporcionó a Dollard y Miller una poderosa herramienta conceptual para entender los conflictos, incluyendo los conflictos intrapsíquicos que son centrales para la teoría psicoanalítica. Al considerar los gradientes para dos o más respuestas posibles a la misma señal, fue posible ilustrar cómo puede la gente enfrentar conflictos difíciles.

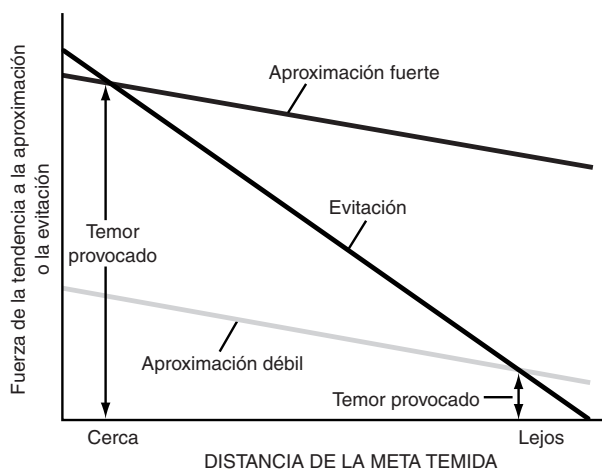
Dollard y Miller (1950) postularon cuatro suposiciones básicas acerca del **gradiente de aproximación** y el **gradiente de evitación**:

1. La tendencia a acercarse a una meta es más fuerte entre más cerca esté el sujeto de ella. A esto... [se le] llama el gradiente de aproximación.
2. La tendencia a evitar un estímulo temido es más fuerte entre más cerca esté el sujeto de él. A esto... [se le] llama el gradiente de evitación.
3. . . . El gradiente de evitación es más pronunciado que el de aproximación.
4. . . . Un incremento en el impulso eleva la altura del gradiente entero (pp. 352-353).

Esos principios se ilustran en la figura 10.2. Han sido verificados en estudios animales en los cuales se midió la fuerza de la tendencia motivacional por la velocidad con la que corrían las ratas e incluso por la presión con la que jalaban el arnés.

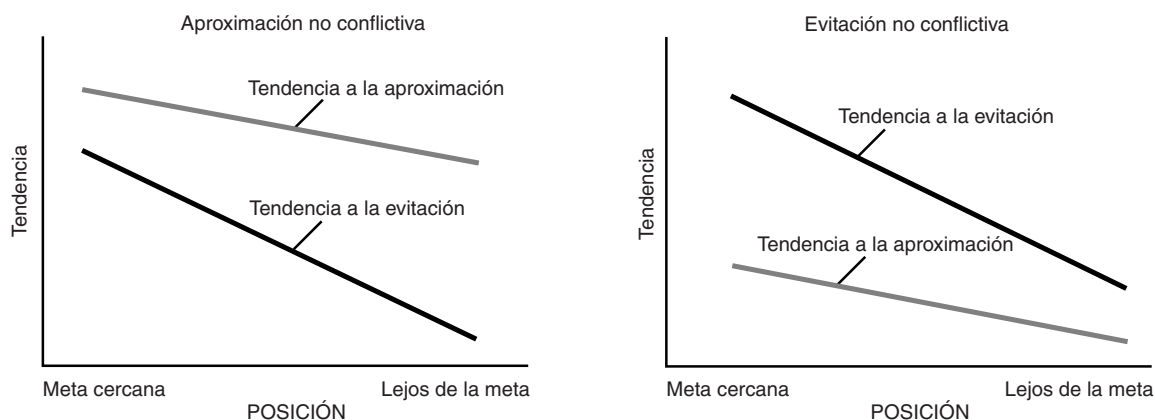
Cuatro tipos de conflicto

Es posible analizar una variedad de situaciones de conflicto mediante la aplicación de estos principios. Es necesario considerar el gradiente completo, en lugar de un solo punto, porque, conforme la persona se acerca o se aleja de la meta, cambia la fuerza de las tendencias. La distancia puede referirse literalmente a la distancia, como cuando una persona camina a la escuela o hacia la mesa del comedor. La distancia también puede ser tiempo, como cuando en un calendario se acerca el final del año. Las elecciones que parecen claras a cierta distancia de la meta pueden desencadenar conflicto en otras distancias. Por ejemplo, Beto considera contratar un viaje de vacaciones a un lugar exótico que promete gran disfrute (aproximación), pero también un costo alto (evitación). ¿Qué decisión prevalecerá? Depende. Si la tendencia a la aproximación es más alta, Beto contratará el viaje. Si la tendencia a la evitación es mayor, no lo hará.

Figura 10.2 Gradientes de las tendencias de aproximación y evitación

(Tomado de *Personality and Psychotherapy* de J. Dollard y N. Miller. Derechos reservados 1950 por J. Dollard y N. Miller. Reproducido con autorización de las compañías McGraw-Hill.)

En algunos casos hay una respuesta clara porque una tendencia es más alta que la otra a lo largo de los gradientes (véase la figura 10.3). En cualquiera de esos dos casos no se experimenta conflicto. En un caso las tendencias positivas superan a las negativas en todos los puntos. En el otro, las tendencias a la evitación son tan grandes que siempre son más fuertes que las tendencias de aproximación. No obstante, otras situaciones producen conflicto.

Figura 10.3 Situaciones no conflictivas

Si las tendencias a la aproximación son siempre mayores que las tendencias a la evitación, independientemente de qué tan lejos esté la persona de la meta, se aproximará a la meta sin conflicto. Si las tendencias a la evitación son siempre más altas que las tendencias a la aproximación, tampoco habrá conflicto; la persona permanecerá lejos.

CONFLICTO DE APROXIMACIÓN-EVITACIÓN

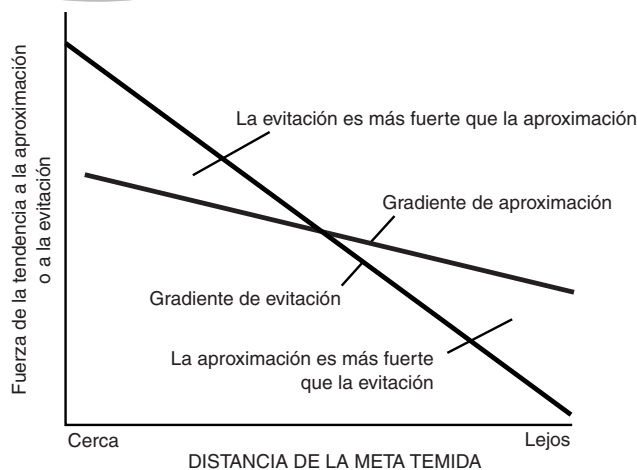
En un **conflicto de aproximación-evitación** una persona tiene tendencias que compiten por aproximarse y evitar la misma meta, ya que el mismo curso de acción conducirá a la recompensa y al castigo. Como el gradiente de evitación es más pronunciado que el gradiente de aproximación, ambos pueden cruzarse (véase la figura 10.4). En este caso, la tendencia a aproximarse será mayor cuando se está lejos de la meta; cuando el viaje está a varias semanas de distancia, Beto lo contrata. Pero la tendencia a la evitación es más alta cuando la meta está próxima; a medida que se acerca la fecha de la partida, Beto retrocede. Si en un futuro lejano hay posibilidad de otro viaje, Beto lo contratará, ya que de nuevo está lejos de la meta y las tendencias a la aproximación superan a las tendencias a la evitación. La gente puede comportarse de manera muy inconsistente en los conflictos de aproximación-evitación.

Cuando los gradientes se cruzan como éste, se siente una ansiedad aguda en el punto de cruce. Reducir un gradiente de ansiedad muy alta, quizá mediante el entrenamiento en relación o con fármacos tranquilizantes, paradójicamente puede incrementar la experiencia de ansiedad si permite que los gradientes se crucen (es decir, si llevan a la persona a confrontar situaciones que evitó previamente). Este incremento en la ansiedad es temporal. La reducción adicional de la ansiedad, mediante la continuación de la terapia, permitirá que prevalezcan las tendencias a la aproximación.

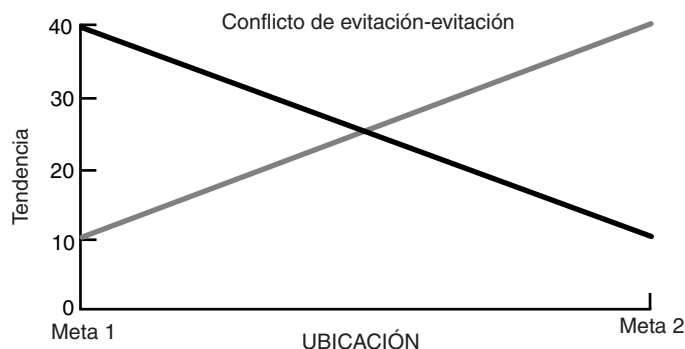
CONFLICTO DE EVITACIÓN-EVITACIÓN

En un **conflicto de evitación-evitación** la persona debe elegir entre dos metas, las cuales son indeseables. Dada la oportunidad, la persona evitará ambas abandonando el campo. Si se le obliga a permanecer en la situación y si ninguna tendencia a la aproximación lo modifica, la persona se inmovilizará hasta cierto punto entre las dos metas, donde se crucen los dos gradientes de evitación. El movimiento en cualquier dirección incrementaría la ansiedad (véase la figura 10.5).

Figura 10.4 Conflicto de aproximación-evitación



(Tomado de J. Dollard y N. E. Miller [1950]. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Nueva York: McGraw-Hill. Derechos reservados 1950. Reproducido con autorización de McGraw-Hill, Inc.)

Figura 10.5 Conflicto de evitación-evitación

Clave: — Evitación de la meta 1 — Evitación de la meta 2

Si la persona no puede abandonar la situación, el lugar menos aversivo está a la mitad del camino entre las dos elecciones indeseables. Cualquier movimiento desde este lugar aumentaría la ansiedad.

(Tomado de J. Dollard y N. E. Miller [1950]. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Nueva York: McGraw-Hill. Derechos reservados 1950. Reproducido con autorización de McGraw-Hill, Inc.)

Un enfoque punitivo para controlar la conducta de los niños (o de los empleados, o de los estudiantes, o de cualquiera) a menudo producirá dicho conflicto inmovilizador. La única forma de producir una respuesta puede ser incrementar una de las tendencias a la evitación, intensificando la amenaza de castigo. Como esto aumenta el atractivo de abandonar el campo, también deben incrementarse las restricciones.

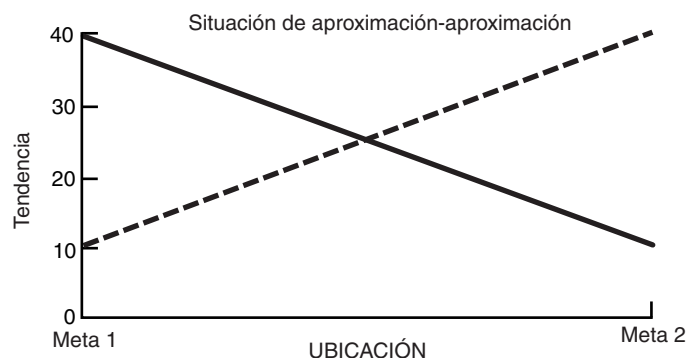
CONFLICTO DE APROXIMACIÓN-APROXIMACIÓN

Si las dos metas se asocian con tendencias de aproximación, existe muy poco conflicto (**conflicto de aproximación-aproximación**). En el punto intermedio existe un breve equilibrio, y podríamos describir la situación como de mínimo conflicto porque las tendencias opuestas están en equilibrio. Es momentáneamente incierto qué meta será elegida, aunque éste es un equilibrio inestable. Cualquier movimiento, así sea mínimo, hacia cualquier meta inclina la balanza haciendo más fuerte esa tendencia, acercando a la persona hacia esa meta. Dado que incluso los pensamientos breves sirven como dicho movimiento, la elección es sencilla (véase la figura 10.6). Como señalan Dollard y Miller (1950, p. 366), “los burros no se mueren de hambre a la mitad de camino entre dos pilas de heno igualmente deseables”.

Cuando las personas no pueden elegir entre dos opciones aparentemente positivas, sus dudas obedecen a otros aspectos de esas elecciones, los cuales producen evitación. Dicha indecisión no es un verdadero conflicto de aproximación-aproximación.

DOBLE CONFLICTO DE APROXIMACIÓN-EVITACIÓN

La indecisión es un signo de que existe un aspecto de evitación en lo que parece, en la superficie, ser una elección entre metas positivas. En ocasiones esta evitación puede entenderse simplemente como “la necesidad de renunciar a la otra meta” (Dollard y Miller, 1950, p. 366). Cuando una persona debe elegir entre dos opciones, cada una de las cuales tiene aspectos deseables e indeseables, la situación se denomina un **doble conflicto de aproximación-evitación**. La fuerza

Figura 10.6 Conflicto de aproximación-aproximación

Clave: — Aproximación a la meta 1 - - - Aproximación a la meta 2

Cuando se encuentra entre dos elecciones deseables existe poco conflicto. Cualquier movimiento hacia cualquier meta incrementará esa tendencia a la aproximación y la persona avanzará hacia esa meta.

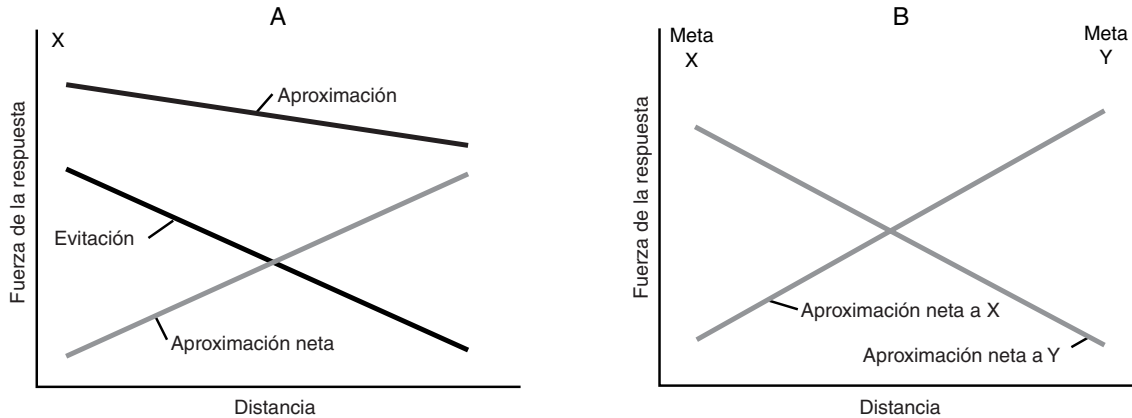
(Tomado de J. Dollard y N. E. Miller [1950]. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Nueva York: McGraw-Hill. Derechos reservados 1950. Reproducido con autorización de McGraw-Hill, Inc.)

de cada tendencia de evitación se incrementa en forma más notoria que la tendencia a la aproximación a medida que la persona se acerca a la meta. Por tanto, cuando la persona está lejos de cualquier meta se experimenta poco conflicto y prevalecen las esperanzas positivas de la aproximación. Después de que se toma la decisión y la persona se mueve hacia la meta, aumentan las tendencias de evitación. Si adquieren fuerza suficiente, los gradientes de aproximación y evitación se cruzan (véase la figura 10.7) y la persona se detiene, con duda y ansiedad, y no avanza más hacia la meta.

Reducción del conflicto

Como sólo existe conflicto si están presentes tendencias de evitación, una persona no sentirá conflicto si permanece lejos de situaciones que señalan evitación. Sin embargo, esto suele ser impráctico, ya que las mismas situaciones que señalan evitación a menudo son esenciales para realizar nuestras tendencias de aproximación (es decir, satisfacer nuestros impulsos). Un actor puede sentirse nervioso de actuar en un escenario, pero evitar la situación le impedirá recibir aplausos.

Si la tendencia a la evitación puede reducirse lo suficiente como para que no se cruce con la tendencia a la aproximación, la persona podrá seguir aproximándose a la meta. La terapia puede lograrlo. Los tranquilizantes pueden permitir la aproximación al reducir la tendencia a la evitación. En este caso, el alcohol también tiene este efecto; en estudios animales, ratas famélicas que normalmente evitaban un área de alimentación en la que habían recibido una descarga eléctrica se atrevían a aproximarse si se les había inyectado alcohol, y los gatos asustados prefieren un poco de alcohol en su leche (Dollard y Miller, 1950, pp. 185-186). Los humanos también recurren al alcohol después del fracaso o cuando piensan en sus decepciones (Baumeister, 1997b; Hull y Young, 1983; Hull, Young y Jouriles, 1986). Desafortunadamente, algunas de las tendencias de evitación que el alcohol adormece en los humanos embriagados son las inhibiciones que forman parte necesaria de la conducta social adaptativa (Steele y Josephs, 1990). Las drogas no son específicas y reducen las tendencias de evitación en general. En consecuencia,

Figura 10.7 Doble conflicto de aproximación-evitación

En A se representa una situación simple de aproximación-evitación en que la evitación es más débil que la aproximación a la meta, por lo que el sujeto debe dirigirse por completo a la meta. Al restar la fuerza de la evitación a la de la aproximación se obtiene la tendencia neta a la aproximación, la cual se vuelve más débil cerca de la meta. En B se representan las dos tendencias netas en una situación doble de aproximación-evitación. A medida que el individuo se mueve hacia cualquiera de las dos metas, X o Y, la tendencia neta a aproximarse a esa meta se vuelve más débil y la tendencia a aproximarse a la otra es más fuerte. Esto debe producir conflicto.

(Tomado de J. Dollard y N. E. Miller [1950]. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Nueva York: McGraw-Hill. Derechos reservados 1950. Reproducido con autorización de McGraw-Hill, Inc.)

pueden tener efectos indeseables en otros aspectos de la vida. Pueden incluso incrementar el conflicto cuando un individuo tiene tendencias de aproximación débiles y ha estado evitando la situación. Cuando se reducen las tendencias de evitación fuertes, esta persona se acerca al punto de conflicto máximo, donde se cruzan los gradientes de aproximación y evitación. La psicoterapia, a diferencia de las drogas, puede enseñar la reducción del temor que es específico a la elección problemática, aunque de manera más lenta.

FRUSTRACIÓN Y AGRESIÓN

Es probable que la idea más citada de Dollard y Miller sea su hipótesis sobre la relación entre la frustración y la agresión. Reconocieron la influencia de Freud en esta hipótesis. (Recuerde los conceptos freudianos de *thánatos* y del conflicto entre los impulsos libidinales y las fuerzas restrictivas de la civilización.) Para Dollard y Miller, la agresión podía ser explicada no en términos del impulso de muerte sino como resultado de la frustración, es decir, del fracaso para alcanzar metas.

La hipótesis de frustración-agresión

Dollard y Miller empezaron con la suposición de que “la agresión es siempre una consecuencia de la frustración” y, además, “la existencia de la frustración siempre da lugar a alguna forma de agresión” (Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears, 1939, p. 1). Los teóricos definieron que la *frustración* ocurre cuando los obstáculos interfieren con la reducción del impulso. Por ejemplo, sería frustrante que, cuando uno tiene hambre y se sienta para comer, el timbre del teléfono lo levante de la mesa. ¿Sería usted menos amable de lo habitual con la persona que llama? La *agresión* se define como la conducta que pretende dañar a la persona hacia la que se dirige.

La agresión es más probable cuando el impulso bloqueado es fuerte, cuando la interferencia es más completa y cuando la frustración se repite.

La **hipótesis de frustración-agresión**, que la frustración causa agresión, tiene muchas implicaciones para la conducta individual y social. Por ejemplo, implica que la agresión del adolescente es causada por mayores frustraciones en esa etapa de la vida (debidas en parte al incremento en el impulso sexual). La pobreza acarrea muchas frustraciones y por ende las tasas de delincuencia son más altas en los vecindarios pobres. Las privaciones económicas contribuyen a las actitudes autoritarias, el prejuicio y la agresión en contra de los grupos minoritarios de la sociedad (Doty, Peterson y Winter, 1991; Grossarth-Maticek, Eysenck y Vetter, 1989; Sales, 1973).

El planteamiento preciso de las hipótesis sobre la agresión permite la verificación experimental. En varios estudios se ha expuesto a los sujetos a frustración y luego se les brinda la oportunidad de expresar agresión. La frustración a menudo toma la forma del fracaso o bloqueo para alcanzar una meta deseada, como obtener dinero en un experimento (véase más adelante). En los estudios de investigación suele definirse operacionalmente la agresión al hacer que los sujetos apliquen descargas eléctricas a otros sujetos con el pretexto de que se trata de un castigo administrado en un experimento de aprendizaje. Al manipular otras variables es posible investigar en qué circunstancias la frustración conduce a la agresión y cuándo no lo hace.

MODIFICACIONES A LA HIPÓTESIS DE FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN

Si bien la simple relación de causa-efecto fue una hipótesis de trabajo fructífera para empezar su investigación, Dollard y Miller pronto la revisaron y otros teóricos sugirieron también modificaciones.

Aprendizaje de respuestas a la frustración La teoría revisada de Dollard y Miller reconocía que la agresión es sólo una respuesta posible a la frustración y que su posición en la jerarquía de respuesta depende de la experiencia previa (N. E. Miller, 1941b). La agresión se recompensa con frecuencia, y por consiguiente a menudo se convierte en una respuesta dominante a la frustración. Sin embargo, ésta no es una conexión innata o inevitable sino aprendida. También pueden aprenderse respuestas no agresivas, como emprender pasos adaptativos para cambiar la situación que produce el enojo, por ejemplo (Tangney, Hill-Barlow y otros, 1996).

En ciertas circunstancias la agresión puede ser desplazada, es decir, dirigida hacia otro objetivo distinto a la fuente de la frustración (N. E. Miller, 1948). Las mujeres suelen ser blancos de la agresión (Donnerstein y Berkowitz, 1981).

El modelo de agresión de Dollard y Miller postulaba un impulso general que podía liberarse por la agresión directa contra la fuente de la agresión o, indirectamente, mediante el desplazamiento. Las intercorrelaciones entre diversas medidas experimentales de la agresión son positivas, lo que confirma el modelo del impulso agresivo general (Carlson, Marcus-Newhall y Miller, 1989). Este impulso general puede compararse con la libido de Freud, en el sentido de que ambos pueden ser liberados directa o indirectamente. Una visión alternativa, presentada por Berkowitz, es que los impulsos agresivos tienen una relación específica con la fuente percibida de la agresión. Es decir, la agresión desplazada no reduce por completo los impulsos agresivos; sólo lo hace la agresión directa contra la fuente de la agresión.

Agresión hostil y agresión instrumental Algunos teóricos (Feshbach, 1964) han distinguido otro tipo de agresión, además de la agresión hostil descrita por Dollard y Miller, en la cual la meta principal es dañar a alguien. En contraste, la agresión instrumental es un medio hacia alguna otra meta. Por ejemplo, un ladrón puede lastimar a alguien para robar su dinero. La teoría de Dollard y Miller explica la agresión hostil, pero no la instrumental (Berkowitz, 1989).

Señales agresivas Leonard Berkowitz (1983) aceptaba que la frustración instiga tendencias agresivas, pero identificó muchos factores situacionales que pueden influir si ocurre la conducta agresiva. Varios estudios demuestran que los sujetos que son expuestos a señales agresivas se comportan con mayor agresión (por ejemplo, Gustafson, 1986a). En un estudio clásico, los sujetos experimentales se comportaron más agresivamente si en el escenario de investigación estaba presente un arma (Berkowitz y LePage, 1967). Este “efecto de las armas” ocurre también en presencia de otros instrumentos, como cuchillos o incluso ante fotografías de pistolas (Anderson, Benjamin y Bartholow, 1998). Las películas que representan violencia también proporcionan señales agresivas. En el lenguaje de la psicología cognoscitiva, los estímulos agresivos, como las armas, actúan preparando las asociaciones relacionadas con la agresión o la revancha; es decir, hacen más accesibles los pensamientos de agresión. Otras situaciones pueden tener una influencia más benigna, disminuyendo la agresión (Berkowitz, 1986). Las circunstancias mitigantes pueden reducir la agresión. Las tendencias agresivas pueden ser inhibidas, entre otros factores, por las reglas sociales, el temor del castigo, la fortaleza del yo y la comprensión que uno tiene de la situación (Berkowitz, 1989). Saber que alguien que nos irrita acaba de recibir una mala calificación en un examen importante reduce la agresión hacia esa persona (Johnson y Rule, 1986).

¿Pueden las tendencias agresivas reducirse a través de los juegos competitivos? Leonard Berkowitz (1962, 1989) concluyó que es más probable que la competencia incremente la agresión en lugar de que la reduzca, contrario al concepto de catarsis que ahora es rechazado por muchos clínicos a favor de otras formas de tratar el enojo (véase Lewis y Bucher, 1992).

El papel de la emoción De acuerdo con Berkowitz (1962) la frustración no conduce directamente a la agresión. Más bien, la frustración produce enojo, el cual a su vez da lugar a la agresión. De acuerdo con un modelo revisado de la hipótesis de frustración-agresión (Berkowitz, 1989), la frustración conduce a la agresión en la medida que las frustraciones producen enojo u otros tipos de emociones negativas, como la tristeza, decepción, amenazas a la identidad, depresión y dolor físico (Berkowitz, 1983, 1989; Melburg y Tedeschi, 1989).

Otra emoción que puede llevar a la agresión es la ansiedad acerca de la muerte. Después de que se les hizo conscientes de su propia mortalidad luego de escribir pensamientos sobre la muerte cuando se los pidió un experimentador, los sujetos de un experimento se comportaron más agresivamente hacia un supuesto compañero. Con el pretexto de un estudio de preferencias gustativas, dieron más de una salsa muy picante a alguien que había expresado opiniones políticas contrarias a las suyas y que había expresado disgusto por las comidas condimentadas, una conducta que los investigadores interpretaron como agresiva. Si se les daba con antelación la oportunidad de expresar su opinión negativa sobre el blanco potencial de la agresión, indicando en un cuestionario que la persona era poco inteligente, ignorante, etc., eran menos agresivos (McGregor y otros, 1998). Los investigadores suponen que existe una relación de causa y efecto específica entre la “prominencia de la mortalidad” (pensar en la propia muerte) y defender la visión que uno tiene del mundo, la cual puede ser en términos de liberalismo-conservadurismo político (como en el estudio anterior) o de patriotismo hacia el país (en Arndt y otros, 1997). Entre más experiencial sea nuestro marco mental cuando consideramos la muerte, más defensas se activan. Por el contrario, entre más racionales seamos, menos defensivos nos volvemos (Simon y otros, 1997). (No es de sorprender que al recomendar una acción militar los líderes hablen de manera emocional.) Si no se dispone de otras formas de defender esa opinión, podemos hacerlo con agresión, como lo han demostrado los investigadores en el laboratorio y como atestigua la historia en el mundo real.

La relación entre el afecto negativo y la agresión no siempre es simple. Las personas varían en sus respuestas al enojo. Las personas pueden expresar su enojo directa o indirectamente hacia quien las provoca, hacia otros o incluso contra sí mismas. Por supuesto, las diversas formas de responder al enojo son aprendidas. No obstante, otra investigación sugiere que las personas que se sienten avergonzadas de sí mismas, como si en términos generales no valieran la pena, son más proclives a la agresión que quienes sienten culpa por una conducta particular. La ver-

güenza da lugar a respuestas inadaptadas al enojo, mientras que la culpa conduce a un afrontamiento constructivo (Tangney, Wagner y otros, 1996).

Alcohol La relación entre el consumo de alcohol y la agresión también ha sido investigada. El alcohol incrementa la agresividad y el efecto es considerable (Bushman y Cooper, 1990). En ciertas circunstancias el alcohol aumenta la agresión, en especial cuando los sujetos están frustrados y cuando las señales situacionales alientan la agresión; pero cuando los bebedores concentran la atención en sí mismos, son más capaces de controlar sus tendencias agresivas (Bailey y Taylor, 1991; Gustafson, 1986b; Ito, Miller y Pollock, 1996).

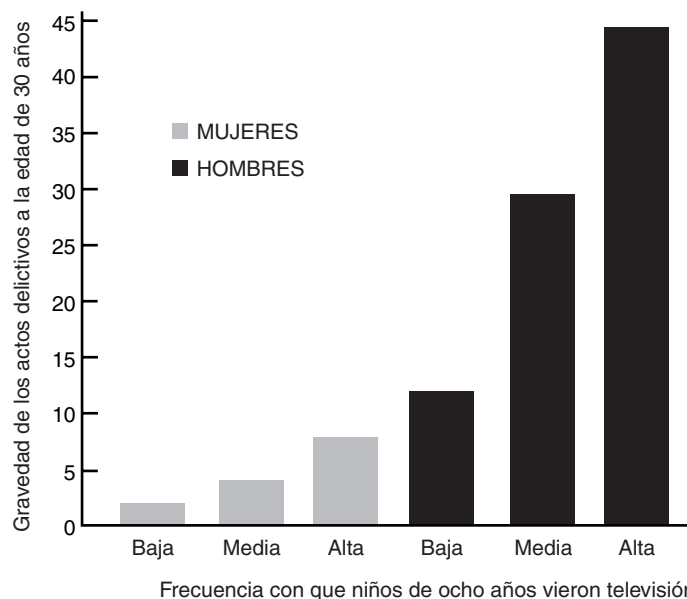
Diferencias individuales en las respuestas agresivas

Los individuos difieren en su conducta agresiva, incluso en escenarios experimentales estándar, reflejando quizá las diferencias individuales en la hostilidad subyacente (Gustafson, 1989b). Una investigación longitudinal que siguió a más de 600 niños de tercer grado conforme crecían demostró la estabilidad de las diferencias individuales en la agresión de los ocho a los 30 años (Eron, 1987). (Véase la figura 10.8.)

Algunas investigaciones indican que las situaciones que precipitan la agresión en algunas personas afectan a otras de manera diferente. Josephson (1987) estudió a niños de segundo y tercer grado a quienes se frustró al hacer que las caricaturas que esperaban en la televisión resultaran incomprensibles. Algunos de los niños también vieron un segmento violento en la te-

Figura 10.8

Gravedad de los actos delictivos a la edad de 30 años como función de la frecuencia de ver televisión a la edad de ocho años



Los niños que vieron más televisión a la edad de ocho años fueron culpados por delitos más graves en los siguientes 22 años. Este hallazgo se sostiene en hombres y mujeres, pero la tasa delictiva entre los varones fue más alta.

(Tomado de L. D. Eron [1987]. The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442. Derechos reservados 1987 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

levisión; otros vieron un programa que no era violento. Más tarde se observó a los niños jugando hockey en grupos para determinar quiénes se comportaban agresivamente y quiénes no hacían. El programa violento aumentó la violencia en los grupos que incluían a niños calificados previamente como agresivos por sus maestros. En contraste, los chicos que habían sido calificados como poco agresivos respondieron al programa violento con una agresión disminuida (en comparación con el programa de control no violento), a menos que estuvieran en grupos que incluían a niños muy agresivos. Esos resultados sugieren que la frustración conduce a la agresión en algunos niños, pero no en todos, y que la observación de la violencia en la televisión contribuye a esta agresión, pero, una vez más, sólo en algunos niños.

Los estudiantes universitarios que tienen una historia de maltrato en la niñez responden a la frustración con más agresión, en pruebas proyectivas, que quienes no tienen una historia de abuso (Graybill, Mackie y House, 1985). Una posible interpretación de este hallazgo es que son influidos por los modelos agresivos de su niñez. Otros estudios sugieren que la frustración puede producir más agresión en algunas personas que en otras: en los hombres emocionalmente susceptibles (Caprara, 1982) y en los que tienen un *locus* de control externo (Romi e Itskowitz, 1990; Storms y Spector, 1987).

Se ha realizado mucha investigación sobre la agresión y ésta indica que la frustración a menudo produce agresión, pero que esta relación no es invariable. Es influida por las situaciones y por las diferencias individuales de personalidad. Es claro que la gente aprende cómo responder a las frustraciones de la vida. La investigación animal sobre la frustración tampoco terminó con Dollard y Miller. Abram Amsel (1992) propone que el desarrollo temprano del sistema límbico del cerebro influye en la forma en que las ratas, y supuestamente también los seres humanos, responden a la frustración. La exposición prenatal al alcohol y otras influencias adversas en el desarrollo del cerebro pueden influir más tarde en la tolerancia a la frustración. De esta forma, la relación frustración-agresión puede ser modificada por una variedad de influencias que Dollard y Miller no exploraron.

LENGUAJE

El lenguaje es de importancia central en esta teoría, ya que proporciona señales discriminativas importantes sobre la forma de manejar varias situaciones. La conducta que Freud supuso controlada por el yo está, en su mayor parte, controlada por señales verbales. En contraste, el ello y los procesos primarios de Freud describen experiencias que no están bajo control verbal, por ejemplo, la imaginiería visual de los sueños (Dollard y Miller, 1950, pp. 122-123).

El inconsciente no sólo consta de las experiencias reprimidas, sino también de las que nunca han sido verbalmente etiquetadas. Muchas de esas experiencias no nombradas ocurrieron temprano en el desarrollo, antes de que se desarrollaran las habilidades lingüísticas. Otras simplemente no recibieron etiquetas verbales apropiadas. A menudo esas experiencias no etiquetadas, y por ende inconscientes, son emocionales y pueden manifestarse en reacciones fisiológicas que pueden supervisarse para mejorar la terapia (N. E. Miller, 1992b; M. Rendon, 1988).

La gente puede aprender mediante ensayo y error, pero éste es un proceso lento. El lenguaje permite un aprendizaje mucho más rápido, el cual ocurre por introspección. Además, el aprendizaje mediado por el lenguaje facilita la generalización a nuevas situaciones. Por ejemplo, aprender a nombrar las situaciones que activan los impulsos a hacer trampa, gritar y explotar a los otros como pruebas de carácter facilita la generalización de respuestas de autocontrol entre todas esas situaciones. Una vez que el autocontrol se aprende en una situación, no tiene que reaprenderse tediosamente en cada nueva situación. Los seres humanos pueden aprender conductas en ambientes de socialización que son muy distintos de las situaciones posteriores en las cuales se necesitarán esas conductas. Las respuestas aprendidas en el campo deportivo, en una tropa de exploradores y en la escuela pueden aplicarse luego en situaciones muy diferentes si el lenguaje conecta las dos.

El lenguaje también facilita las destrezas de resolución de problemas mediante el razonamiento y la planeación. La gente puede imaginar mentalmente un proceso de ensayo y error para resolver un problema, evitando así la necesidad de pasar por un tedioso proceso de ensayo y error en la conducta real. (Por ejemplo, un estudiante puede hacer esto al considerar dónde encontrar un lugar tranquilo para estudiar para un examen. ¿Podría estudiar en el dormitorio? No, es demasiado ruidoso. ¿Qué tal en la biblioteca? No, es muy probable que encuentre a Juan y que tenga que hablar de nuestras dificultades personales. ¿Tal vez en un salón vacío?) Las técnicas simbólicas de ensayo y error permiten una resolución más rápida de los problemas.

Además, la resolución simbólica de problemas puede, en efecto, revertir el tiempo. Quienes resuelven el problema pueden centrarse en la meta y trabajar hacia atrás, permitiendo el descubrimiento de nuevas formas de aproximarse a la meta. Dollard y Miller (1950, pp. 111-113) presentan el ejemplo de un conductor, atorado en el tráfico, que está en una larga línea de vehículos que esperan dar vuelta a la izquierda. Imaginando la intersección donde debe darse la vuelta, al conductor se le ocurre que sería fácil dar vuelta a la derecha desde la otra dirección. ¡Ajá! El problema está resuelto: cambiar de carril, pasar la intersección, dar una vuelta en U y luego regresar y dar vuelta a la derecha. Los procesos simbólicos hicieron posible esta solución creativa y efectiva al problema.

La conducta consciente y verbalmente señalada es muy diferente de las respuestas preverbales. Las últimas son, como el inconsciente de Freud, menos discriminativas, menos orientadas al futuro, inoportunas e ilógicas (véase Dollard y Miller, 1950, p. 220). El aprendizaje pone en práctica la recomendación de Freud “donde hay ello debe haber yo”, proporcionando palabras que describen correctamente la experiencia. El lenguaje inexacto y engañoso compromete la acción efectiva, sea que provenga del tipo de control político del pensamiento retratado en la novela de George Orwell *1984* (Lucca y Jennings, 1993) o de las campañas de mercadeo de los publicistas.

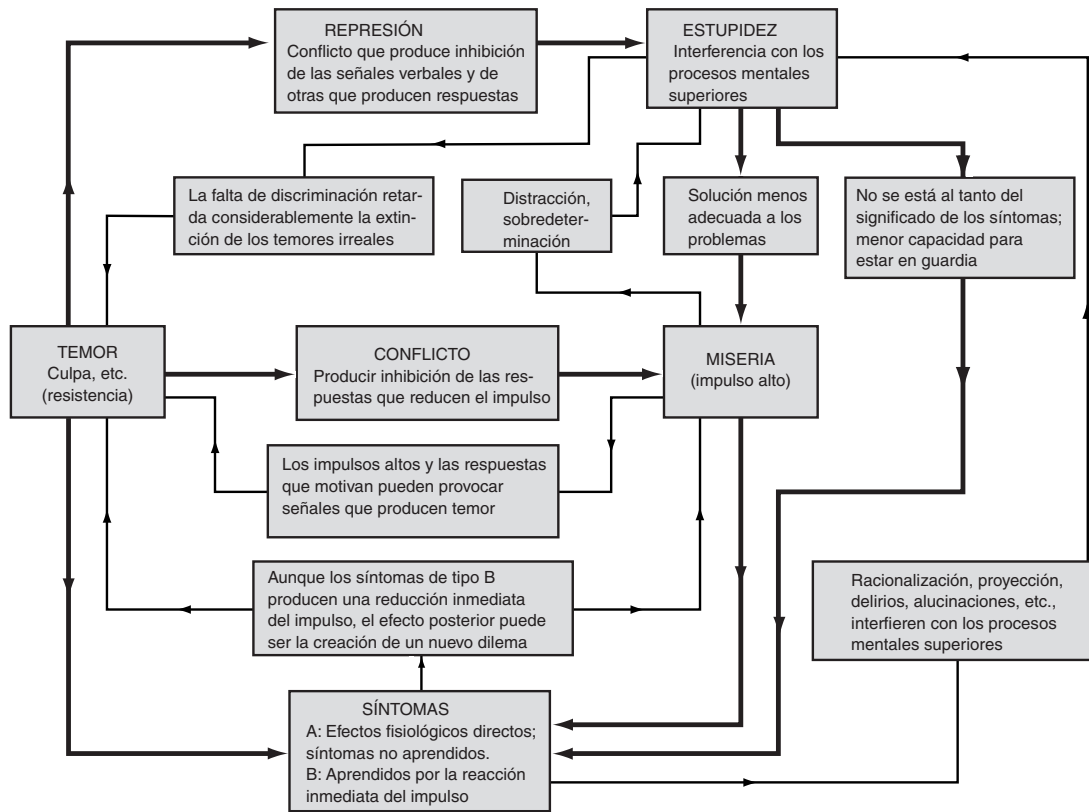
NEUROSIS

Muchos tipos de aprendizaje inadaptado pueden producir síntomas neuróticos. Dollard y Miller desarrollaron un diagrama de flujo que ilustra los factores implicados en la neurosis (véase la figura 10.9). El temor, el conflicto y la represión desempeñan funciones importantes en este proceso. Como la represión interfiere con los procesos mentales superiores, los problemas no se resuelven adecuadamente y el impulso elevado permanece sin descargar. Por ende, a la neurosis se le puede llamar un *síndrome de estupidez-miseria*.

Dollard y Miller destacaron el papel del temor en la neurosis (Wachtel, 1978). Muchas neurosis pueden entenderse como formas aprendidas de evitar la ansiedad. Las fobias son temores irracionales en las cuales una experiencia que produce temor se generaliza para producir temor en situaciones similares. Por ejemplo, un piloto de guerra después del combate llegó a temer a todo lo que estuviera relacionado con los aviones (Dollard y Miller, 1950, p. 158). Rehuía todo contacto con la aviación para evitar la ansiedad. Las conductas compulsivas también se interpretan como motivadas por la ansiedad. El lavado de manos compulsivo puede ser una forma de evitar la ansiedad acerca de la contaminación. El alcoholismo puede ser resultado del efecto fisiológico de reducción de la ansiedad que produce el beber.

El concepto de jerarquías de respuesta antes descrito, también ayuda a explicar las neurosis. Siempre que la respuesta dominante en una situación es bloqueada o castigada, se intenta la siguiente respuesta de la jerarquía. La siguiente respuesta a menudo es una conducta de un periodo de desarrollo anterior, en cuyo caso puede decirse que el resultado es una *regresión*. Por ejemplo, un niño que ha aprendido a comportarse de manera adecuada puede no ser reforzado por su buena conducta si los padres están distraídos por las demandas de un nuevo bebé; por tanto, puede ocurrir la siguiente respuesta inferior en la jerarquía: hacer un berrinche o mojar la cama.

El desplazamiento también puede entenderse en términos del aprendizaje. La conducta se dirige hacia un objetivo sustituto debido a la generalización basada en la similitud. Por ejem-

Figura 10.9 Diagrama esquemático de algunos factores básicos involucrados en las neurosis

Las flechas indican "produce" o "tiende a contribuir a". Las flechas gruesas indican las principales secuencias causales; las flechas delgadas indican las subsidiarias.

(Tomado de J. Dollard y N. E. Miller [1950]. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. Nueva York: McGraw-Hill. Derechos reservados, 1950. Reproducido con autorización de McGraw-Hill, Inc.)

plo, los niños buscan y reciben el amor de sus padres. Cuando son mayores a menudo eligen una pareja romántica "justo como" mamá o papá. Si bien este desplazamiento puede ser la base de un resultado normal y feliz, también puede dar lugar a elecciones inadaptadas —por ejemplo, si el padre era alcohólico o abusivo. También puede ocurrir conducta desplazada de evitación (Murray y Berkun, 1955).

Dollard y Miller (1950, pp. 178-181) explican las alucinaciones (percepciones falsas, como ver a personas que no están ahí) como respuestas perceptuales incorrectas que resultan de niveles extremadamente elevados de impulso. Sabemos que los impulsos influyen en la percepción. Por ejemplo, la gente famélica tiene mayor probabilidad de percibir las señales ambiguas en términos de comida (Atkinson y McClelland, 1948). En condiciones de impulso extremadamente elevadas, como los temores intensos de las personas con trastornos emocionales, las señales que desencadenan esas percepciones motivadas por el impulso son tan disímiles de la percepción que una persona normal en realidad no ve nada que corresponda a la alucinación psicótica.

Dollard y Miller interpretan los síntomas como respuestas que han sido aprendidas porque fueron reforzadas, a menudo por la reducción de la ansiedad. El nuevo aprendizaje puede producir una cura.

PSICOTERAPIA

Los problemas que provocan que la gente busque terapia son aprendidos. “Los conflictos neuróticos son enseñados por los padres y aprendidos por los niños” (Dollard y Miller, 1950, p. 126). Las experiencias terapéuticas de reaprendizaje pueden corregirlos. Al igual que todo el aprendizaje, la psicoterapia requiere la reducción del impulso. Por esa razón es útil tener un paciente que al inicio de la terapia se sienta miserable; un paciente satisfecho tendrá poco incentivo para cambiar. Una de las cosas que los terapeutas hacen es animar a los pacientes a permanecer en las situaciones conflictivas en lugar de evitarlas. Esto permite que ocurra la extinción del temor (Wachtel, 1978).

Dollard y Miller (1950) describen que el terapeuta utiliza la aprobación de manera estratégica para recompensar aspectos específicos de la conducta del paciente. “El terapeuta... hace que el paciente trabaje por aprobación” (p. 395). En ocasiones también es permisivo y permite que el paciente exprese el material temido sin reprimendas. Esto también permite la extinción de los temores. Tanto la aprobación como la permisividad se otorgan de acuerdo con los principios del aprendizaje para incrementar o disminuir las tendencias que el paciente ha estado mostrando. El momento de la aprobación y de la aceptación permisiva es muy importante, y Dollard y Miller comentan que la mayoría de los terapeutas no son lo suficientemente disciplinados como para tener una efectividad máxima.

Para el paciente, la extinción del temor que ocurre durante la terapia puede permitir una nueva creatividad (véase Dollard y Miller, 1950, p. 252). Al eliminar las respuestas inadaptadas dominantes, la persona queda libre para intentar una mayor variedad de conductas, incluidas nuevas formas de pensamiento. La psicoterapia utiliza las poderosas discriminaciones que el lenguaje hace posible, enseñando al paciente formas más adaptativas de describir las situaciones y los estados emocionales internos. La afirmación “pareces enojado” proporciona señales para un nuevo conjunto de conductas. Las experiencias reprimidas se hacen disponibles al control consciente mediante la asociación libre y la nueva etiquetación.

El paciente también aprende a controlar el pensamiento para actuar en el mundo real. La supresión es el control deliberado del pensamiento, que propositivamente pone los pensamientos fuera de la conciencia. Dollard y Miller recomendaban que los terapeutas presten más atención a la enseñanza de esta destreza. La **supresión** es uno de varios patrones de afrontamiento que utiliza la gente para manejar el estrés (Lazarus y Folkman, 1984). Puede evaluarse con una medida de autorreporte, el White Bear Suppression Inventory, que se correlaciona con pensamiento obsesivo, depresión y ansiedad (Wegner y Zanakos, 1994). La investigación de laboratorio indica que la gente puede aprender a suprimir pensamientos no deseados. Sin embargo, a menudo ocurre después un efecto de rebote y los pensamientos no deseados regresan con mayor frecuencia (Kelly y Nauta, 1997; Wegner, Erber y Zanakos, 1993). Quizá los estudiantes que han tratado sin éxito de sacar los problemas de su mente durante la época de exámenes puedan apreciar la ironía de esta supresión fallida. El efecto de rebote puede disminuirse cambiando el contexto, lo cual tiene implicaciones potenciales para la terapia (Wegner, Schneider, Knutson y McMahon, 1991).

En un estudio, se indicó a estudiantes de introducción a la psicología que suprimieran las manifestaciones de sus respuestas emocionales a una película repugnante (donde se presentaba la amputación de un brazo o el tratamiento de una víctima de quemaduras) de forma que un observador no supiera sus sentimientos. Los sujetos reaccionaron fisiológicamente, mostrando un patrón mixto que indicaba principalmente una mayor activación del sistema nervioso simpático (Gross y Levenson, 1993). La investigación con otras películas indica que suprimir la diversión, así como la tristeza, también incrementa la actividad del sistema nervioso simpático (Gross y Levenson, 1997). La emoción suprimida contribuye al riesgo de hipertensión y cáncer (Contrada, Leventhal y O’Leary, 1990; Greer y Watson, 1985; Hodapp, Heiligttag y Störmer, 1990; Houston, Smith y Cates, 1989; Johnson, 1989; King y Emmons, 1990, 1991; Temoshok, 1987; van der Ploeg y otros, 1989). De hecho, se ha encontrado que alentar la expresión emocional

mediante la escritura mejora la salud (Pennebaker, 1993; Smith, 1998). Debemos entonces ser sensatos al recomendar la supresión, en particular si es una supresión emocional. La supresión del pensamiento, es decir, controlar nuestras imágenes mentales de forma que no nos detengamos demasiado en pensamientos improductivos, probablemente es una buena idea, pero no debe confundirse con la supresión de emociones.

Por último, el éxito de la terapia también debe medirse en el mundo real. La meta de la terapia es permitir “la acción del mundo real que por sí sola puede reducir la miseria” (Dollard y Miller, 1950, p. 459). Dollard y Miller criticaban a los psicólogos por subestimar el impacto de las condiciones sociales, incluyendo las relacionadas con la clase social. Las conductas apropiadas entre la clase media pueden no ser adaptativas entre los individuos de clase baja. La efectividad de los terapeutas se verá limitada si no toman en cuenta los hechos sociológicos de la vida.

RESUMEN

Dollard y Miller propusieron una teoría del aprendizaje que podía explicar los fenómenos clínicos observados por los psicoanalistas. Cuatro conceptos de aprendizaje son fundamentales: *impulso*, *señal*, *respuesta* y *recompensa*. En cualquier momento, son posibles varias respuestas en una determinada situación de estímulo. Éstas pueden arreglarse en orden de probabilidad, con la *respuesta dominante* en la cima de esta *jerarquía de respuestas*. El aprendizaje ocurre cuando la jerarquía de respuestas es modificada. Tanto las recompensas primarias (innatas) como las secundarias (aprendidas) pueden producir aprendizaje. El aprendizaje ocurre sólo si la respuesta dominante no produce la reducción del impulso, una situación a la que se denomina *dilema de aprendizaje*.

La frecuencia de las conductas es incrementada por la recompensa y reducida por la extinción y el castigo. Las conductas que han sido eliminadas pueden regresar sin que se les recompense de nuevo, un fenómeno conocido como *recuperación espontánea*. La recompensa y el castigo tienen sus mayores efectos sobre la conducta cercana a la meta, produciendo las *tendencias a la aproximación y evitación*. El gradiente de evitación es más pronunciado que el gradiente de aproximación.

Dollard y Miller reinterpretaron varios conceptos psicoanalíticos en términos de la teoría del aprendizaje. La identificación se reinterpretó en términos de imitación. Las tres primeras etapas psicosexuales de Freud se reinterpretaron como aprendizaje relacionado con la alimentación, el entrenamiento para el control de esfínteres y el entrenamiento sexual temprano. Se agregó una cuarta etapa relacionada con el conflicto de enojo-ansiedad. El conflicto intrapsíquico se reinterpretó como conflicto entre respuestas incompatibles. Se identificaron varios tipos de *conflicto*: aproximación-aproximación, aproximación-evitación, evitación-evitación y doble aproximación-evitación. Su *hipótesis de frustración-agresión*, la cual ha sido revisada para incluir al aprendizaje, la emoción y otras variables, describía la causa de la conducta agresiva. El *lenguaje* es una importante conducta específica de la especie humana que ofrece señales para el comportamiento y permite interpretaciones de los niveles de conciencia basadas en la teoría del aprendizaje. Varios mecanismos de defensa pueden entenderse desde la perspectiva del aprendizaje (por ejemplo, el desplazamiento como una consecuencia de la generalización). La psicoterapia debe tomar en cuenta los principios de la teoría del aprendizaje; debe tratar de entender y modificar las señales que producen varias respuestas y debe enseñar nuevas conductas.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

La teoría psicoanalítica del aprendizaje ofrece conceptos para entender la conducta agresiva de estas dos personalidades. Una, Jean Harris, suprimía la agresión bajo una fachada socialmente respetable hasta que su frustración generó una tensión intolerable. La otra, Jim Morrison, modelaba su conducta a la manera de la gente que admiraba y que estaba fuera de la corriente principal, y buscaba producir reacciones en su audiencia por medio de su propia conducta poco convencional.

Jean Harris

En la teoría de Dollard y Miller, la agresión ocurre como consecuencia de la frustración. Una acumulación del impulso agresivo, a menos que se libere de alguna otra manera, se expresará como agresión. Otros teóricos agregan a este modelo simple una consideración del aprendizaje de respuestas alternas a la frustración y una consideración de estímulos ambientales específicos que provoquen la agresión.

Muchos aspectos de la relación de Jean Harris con Herman Tarnower eran frustrantes. Ella había esperado casarse con él, pero él no. Ella esperaba una relación cercana, pero lo encontró más bien fascinado en la fama que le produjo su exitoso libro de dieta. Otras personas que conocían a Harris han comentado acerca de su enojo, el cual expresaba en el trabajo y en su vida personal (S. Alexander, 1983). Sus propias descripciones de la vida en prisión continúan el tema del enojo, con relatos resentidos de la estupidez e insensibilidad de los guardias y de las otras reclusas. En los meses previos al asesinato experimentó depresión, la cual es interpretada por los psicoanalistas como agresión dirigida contra el sí mismo. Sin embargo, las declaraciones que escribió sobre Tarnower fueron más cautelosas. Dollard y Miller podrían interpretar un conflicto entre dos respuestas incompatibles: la manifestación de la agresión debido a la frustración que experimentó al desear una relación más satisfactoria con Tarno-

wer, y la expresión del amor. El conflicto entre esas dos tendencias constituye un conflicto de aproximación-evitación. Cualquier cambio drástico en el nivel de uno de los componentes eliminaría el conflicto. Si la aproximación fuera considerablemente reducida —por ejemplo, si la continuación de la relación fuera imposible— se expresaría la tendencia agresiva al ya no ser controlada por la ambivalencia producida por la tendencia positiva. ¿Podría haber conducido esto al asesinato? Dicha posibilidad es congruente con la teoría de Dollard y Miller.

Sin embargo, hay algo excesivamente simplificado al respecto de dicha explicación. Las relaciones terminan con mucha frecuencia y sin embargo los asesinatos son raros. ¿Por qué expresaría Jean Harris su agresión de manera tan directa mientras que otros no lo hacen? La historia de su vida muestra dificultades para manejar el enojo, por lo que no disponía de formas alternas y menos drásticas de expresar la ira para reducir el impulso agresivo. En su niñez se desalentó la expresión directa del enojo. Además, aunque en la teoría clásica de Dollard y Miller hay una consideración limitada de los factores biológicos, los efectos físicos de las drogas (“anfetás” que ella alega que Tarnower le proporcionaba) y la evidencia de un patrón anormal de ondas cerebrales indican la posibilidad de que factores fisiológicos contribuyeran a su acto agresivo. Tal vez la investigación fisiológica que Neal Miller y sus colegas han emprendido aborde en última instancia este aspecto de la cuestión.

Reflexión sobre la teoría de Dollard y Miller

1. Analice la afirmación de Dollard y Miller de que deben considerarse los factores culturales, como la clase social, para entender la personalidad. Mencione algunos factores culturales que piense que son importantes de considerar. ¿Cómo influyen esos factores en la personalidad?
2. Utilizando el concepto de jerarquía de respuestas y jerarquía resultante, analice el aprendizaje que ocurre cuando un estudiante decide, después de fallar en el primer examen, estudiar solo en la biblioteca en lugar de hacerlo con amigos.
3. Dos amigos se visten de manera muy parecida. ¿Cómo podría decir si éste es un caso de la misma conducta, copia o conducta igualada dependiente?
4. ¿Está usted de acuerdo con el consejo que dan Dollard y Miller para la crianza infantil en cada uno de los cuatro periodos críticos de entrenamiento de la niñez? Explique su respuesta.
5. Utilizando los conceptos de gradiente de aproximación y gradiente de evitación, analice el conflicto que experimenta un adulto que es ambivalente respecto a visitar el hogar de su niñez.
6. Con base en el concepto de frustración, explique por qué la gente puede molestarse más cuando recibe llamadas telefónicas a la hora de cenar que en otros momentos. ¿Cuál podría ser el efecto en su conducta?
7. Observe con cuidado la figura 10.9, el diagrama esquemático de algunos factores básicos involucrados en las neurosis. Sugiera ejemplos para algunas de las trayectorias diagramadas.

Jim Morrison

Dos temas de la teoría de Dollard y Miller ayudan a entender a Jim Morrison. Al igual que a Jean Harris, a Morrison se le conoce por su conducta agresiva. Amenazaba a los otros durante sus episodios de embriaguez y trataba con aspereza a sus padres y a su novia. Además, es posible analizar desde la perspectiva de la teoría de Dollard y Miller el conflicto que experimentaba entre su identidad como estrella del rock y su ambición más intelectual de escribir poseía visionaria.

Antes de su carrera musical, Jim Morrison fue un estudiante brillante que impresionaba a sus maestros con lo mucho que había leído. Se inspiraba en particular en los escritores *beatnik* del área de San Francisco, donde vivió su familia durante su adolescencia: Jack Kerouac, Lawrence Ferlinghetti y Allen Ginsberg. Llevaba un diario y escribía poesía, explorando las ideas de rebelión estimuladas por sus lecturas.

Morrison se comportaba agresivamente, amenazó a su novia con un cuchillo e incluyó un lenguaje vulgar en muchas de sus composiciones. Cuando se embriagaba, cosa que sucedía con frecuencia, arrojaba cosas, destruía los lugares donde se encontraba y amenazaba a la gente. Le dijo al público que sus padres habían muerto y durante años no se comunicó con su familia ni les dijo dónde estaba. De hecho, fue sólo cuando su hermano reconoció su fotografía en la cubierta de un álbum que su familia se enteró del éxito de Morrison en las grabaciones. Aun así, Morrison rechazó los intentos de su madre por establecer contacto con él y la insultó públicamente.

¿Qué tipo de frustración podría ser el impulso detrás de esta agresión? Buena parte de ella parece haberse originado en la relación de Morrison con su padre, un almirante de la marina cuyas estrictas demandas frustraban su deseo de llevar el cabello largo y el estilo de vida permisivo que eso representaba. Morrison habló de un incidente en su niñez en el cual su familia tuvo un accidente automovilístico fatal. Aunque vio a gente morir y eso lo angustió, su padre le dijo que era "sólo un sueño" (Hopkins y Sugerman, 1980, p. 6). Éste fue sólo uno de muchos casos en que los sentimientos de Morrison lo empujaban en una dirección, pero la aprobación de su padre requería una conducta diferente.

Morrison ansiaba el reconocimiento y en su niñez competía por la atención con su hermano menor y su hermana. Se informa que durante la niñez y la adolescencia Jim Morrison llamó la atención con sus travesuras. Como intérprete, deseaba tener un impacto sobre su audiencia. Esto puede ser interpretado como una generalización de la atención recibida en la niñez. Morrison afirmaba que quería más que un simple impacto emocional; quería enseñar a su audiencia a ver el mundo de una forma nueva y más profunda. Nombró a su grupo The Doors en honor del libro de Aldous Huxley *The Doors of Perception*, y aspiraba a mostrar a su audiencia una nueva realidad. Cuando su audiencia no alcanzaba los niveles profundos de significado que pretendía inspirar, se volvía despectivo con ella, la escupía y aparecía borracho en el escenario.

Podemos ver un conflicto de aproximación-evitación en el hecho de hacer que la audiencia respondiera: era una meta muy deseada por Morrison, pero también lo decepcionaba. La ambivalencia y el escape resultan de los conflictos de aproximación-evitación. El alcohol pudo haber proporcionado algún escape del conflicto, como sucede en los estudios con animales. La ambivalencia y el escape también caracterizan las apariciones demoradas de Morrison y los vuelos perdidos en el camino a las actuaciones. Amenazaba con abandonar la interpretación, pero se le convenció de que no lo hiciera. Tal vez incluso su vuelo a París fue una expresión de este conflicto, aunque sus problemas legales en Florida, su sentencia pendiente de prisión por exhibición impúdica y varios juicios pendientes por paternidad eran razones más inmediatas para escapar.

Dollard y Miller analizaron la identificación o aprendizaje mediante el modelamiento. Morrison adoptó a los poetas *beat* como sus modelos. Su consumo excesivo de drogas y alcohol también tomó como modelos a muchos otros músicos y al movimiento *hippie* de la década de 1960. Dollard y Miller afirmaban que la personalidad debe entenderse dentro de su cultura, la cual proporciona las condiciones para el aprendizaje. Esto es ciertamente el caso de Jim Morrison. La cultura de la música de rock proporcionó un rol para su conducta rebelde y para su anhelo de atención. Intelectualmente, incluso Freud contribuyó a la conducta de Morrison al proporcionar la idea de un conflicto de Edipo reflejado en la letra de una de las canciones de Morrison ("Padre... quiero matarte. Madre... quiero co—") (Hopkins y Sugerman, 1980, p. 96).

Preguntas de estudio

1. Describa la relación entre la teoría de Dollard y Miller y el psicoanálisis.
2. Mencione y explique los cuatro conceptos fundamentales acerca del aprendizaje.
3. Explique qué se entiende por jerarquía de respuestas. Dé un ejemplo.
4. Explique la diferencia entre una recompensa primaria y una recompensa secundaria.
5. ¿Qué es un dilema de aprendizaje? Dé un ejemplo.
6. Analice cómo pueden eliminarse las conductas usando las técnicas del castigo y la extinción.
7. Explique qué se entiende por recuperación espontánea. Dé un ejemplo.
8. Explique qué se entiende por el gradiente de recompensa y el gradiente de castigo.
9. Explique el análisis que hacen Dollard y Miller de la imitación como un modelo de aprendizaje de la identificación. Explique las diferencias entre la misma conducta, copia y aprendizaje igualado dependiente.
10. Mencione los cuatro periodos críticos de entrenamiento de la niñez. Explique qué se aprende en cada etapa.
11. ¿Qué diferencias pueden esperarse entre los niños criados con una alimentación preestablecida y los niños a los que se alimenta cuando lo demandan?
12. ¿Qué etapa adicional de la niñez agregaron Dollard y Miller a las tres etapas psicosexuales propuestas por Freud?
13. Describa varios tipos de conflicto: aproximación-evitación, aproximación-aproximación, evitación-evitación, y doble aproximación-evitación. Compare la facilidad o dificultad con la que se resuelve cada uno.
14. Explique los efectos en el conflicto de los medicamentos que reducen la ansiedad. Compare y contraste este efecto con los de la psicoterapia.
15. ¿Qué predice la hipótesis de frustración-agresión de Dollard y Miller? Dé un ejemplo de la agresión que anticipa este modelo.
16. Explique el papel de la emoción en el pronóstico de la relación entre frustración y agresión de acuerdo con la hipótesis de Berkowitz.
17. ¿Qué función desempeña el lenguaje en el modelo de desarrollo de la personalidad y neurosis propuesto por Dollard y Miller?
18. Explique por qué se denomina a la neurosis el “síndrome de estupidez-miseria”.
19. ¿Qué sugerencias ofrecen Dollard y Miller a la psicoterapia?
20. ¿Cuál es la actitud de Dollard y Miller acerca de la supresión? ¿Qué muestra la investigación acerca de los efectos de la supresión emocional?
21. ¿Qué involucra la fase de desempeño de la terapia?

Glosario

conducta igualada dependiente aprender a emitir la misma respuesta que un modelo en respuesta a una señal de éste

conflicto situación en la cual se presentan señales para dos respuestas incompatibles

conflicto de aproximación-aproximación conflicto en el cual un organismo desea simultáneamente aproximarse a dos metas incompatibles

conflicto de aproximación-evitación conflicto en el cual un organismo desea simultáneamente aproximarse y evitar la misma meta

conflicto de evitación-evitación conflicto en el cual un organismo debe elegir entre dos metas a las que encuentra indeseables, pero se le impide dejar el campo (abandonar la situación)

copiar aprender a comportarse de la misma forma que un modelo, pero no necesariamente en respuesta a las mismas señales que éste, para ser recompensado por la semejanza percibida con el modelo

dilema de aprendizaje situación en la cual las respuestas existentes no son recompensadas, lo cual conduce al cambio

discriminación responder únicamente a señales particulares

doble conflicto de aproximación-evitación conflicto en el cual un organismo debe elegir entre dos opciones, las cuales tienen aspectos positivos y negativos

extinción reducción en la frecuencia de una respuesta no recompensada

generalización del estímulo ocurrencia de una respuesta a un estímulo distinto al que fue una señal durante el aprendizaje

gradiente de aproximación la mayor tendencia a aproximarse a una meta, entre más cerca se esté de ella

gradiente de evitación la mayor tendencia a evitar una meta, entre más cerca se esté de ella

gradiente de recompensa el mayor fortalecimiento de las respuestas que son seguidas de inmediato por la recompensa

hipótesis de frustración-agresión la hipótesis de que la frustración siempre conduce a la agresión, y que la agresión siempre es causada por la frustración

imitación aprender al observar las acciones de otros

impulso lo que una persona desea, lo cual motiva el aprendizaje

jerarquía de respuestas lista de todas las respuestas que puede emitir una persona en una situación determinada, ordenadas de la más a la menos probable

jerarquía resultante jerarquía de respuesta después de que ha sido modificada por el aprendizaje

misma conducta conducta de una persona que es la misma que la de un modelo, considerando las señales y reforzamientos así como la respuesta

recompensa lo que obtiene una persona como resultado de una respuesta en la secuencia de aprendizaje, lo cual fortalece las respuestas debido a su efecto reductor del impulso

recompensa primaria recompensa que es innata, como la comida

recompensa secundaria recompensa que es aprendida, como la aprobación o el dinero

recuperación espontánea regreso de una respuesta que fue previamente extinguida

respuesta lo que una persona hace, lo cual puede ser aprendido

respuesta anticipatoria tendencia de las respuestas que preceden a la recompensa a ocurrir cada vez antes en la secuencia conductual

respuesta dominante la respuesta más probable de una persona en una situación dada

señal lo que nota una persona y que proporciona un estímulo discriminativo para el aprendizaje

supresión sacar deliberadamente los pensamientos de la consciencia

Lecturas sugeridas

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Dollard, J. (1949). *Criteria for the life history: With analyses of six notable documents*. Nueva York: Peter Smith.
- Dollard, J., y Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Grossarth-Maticek, R., Eysenck, H. J., y Vetter, H. (1989). The causes and cures of prejudice: An empirical study of the frustration-aggression hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 10, 547-558.
- Miller, N. E., y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Miller, N. E. (1992). Introducing and teaching muchneeded understanding of the scientific process. *American Psychologist*, 47, 848-850.

Enfoque cognoscitivo del aprendizaje social

El enfoque cognoscitivo del aprendizaje social se extiende en temas presentes en la teoría de Dollard y Miller: la importancia del lenguaje y el ambiente social. De acuerdo con esta perspectiva del aprendizaje, no es posible obtener un modelo adecuado de la personalidad si sólo se describen las conductas manifiestas de la gente sin prestar atención a lo que está pensando. Por ejemplo, estudiar únicamente los aspectos fisiológicos de la emoción, sin considerar lo que las personas piensan cuando están asustadas o enojadas o emocionalmente excitadas de otra manera, no puede conducir a una comprensión plena de la personalidad humana (Staats y Eifert, 1990).

La psicología cognoscitiva estudia los procesos mentales y sus efectos en la conducta. Algunas veces se dice que se ha planteado un “desafío cognoscitivo” al conductismo tradicional. Zettle (1990) resume el desafío cognoscitivo como “la proposición de que la psicología cognoscitiva, con su llamado a los procesos mentales, ofrece una explicación más completa y adecuada de la conducta humana de la que proporciona el análisis conductual” (p. 41). Muchos conductistas han respondido a este reto incluyendo aspectos cognoscitivos dentro de la teoría del aprendizaje (Ladouceur y Mercier, 1984; Stuart, 1989), un tema que ha sido parte de la teoría del aprendizaje por décadas (Spence, 1981).

Sin embargo, los conductistas tradicionales, en la tradición del conductismo radical de Skinner, afirman que las variables cognoscitivas no son directamente observables y no pueden ser producidas sin ambigüedad mediante manipulaciones experimentales. En consecuencia, no son constructos apropiados para explicar las causas de la conducta (C. Lee, 1989, 1990; B. F. Skinner, 1977, 1987), a menos que puedan interpretarse en términos conductuales (Zettle, 1990).

A pesar de esas diferencias, los teóricos en la perspectiva cognoscitiva conductual comparten ciertas suposiciones importantes con los conductistas considerados en la parte IV. Mantienen que la personalidad se forma mediante la interacción con el ambiente, y aceptan que lo que la gente hace está, en gran medida, determinado por el ambiente y es específico a la situación. Además, la perspectiva cognoscitivo-conductual tiene énfasis distintivos:

1. Estos teóricos incluyen descripciones mucho más detalladas de los procesos mentales que los teóricos considerados en la parte IV.
2. Estos teóricos suponen que los individuos difieren entre sí en las formas que piensan de sí mismos y de la gente que los rodea, y que esas cogniciones son variables clave para comprender las diferencias de personalidad. Estos teóricos intentan medir las cogniciones de manera sistemática.
3. Estos teóricos afirman que el cambio cognoscitivo es la clave para el cambio de personalidad.

Además de su interés puramente teórico, los enfoques cognoscitivos han conducido a nuevas estrategias de terapia (por ejemplo, Försterling, 1985) y a diferentes métodos de investigación usados para estudiar la terapia (O'Donohue y Houts, 1985). Los enfoques conductuales utilizan principalmente diseños de investigación de un solo sujeto, y por tanto son idiográficos. Los enfoques cognoscitivos utilizan principalmente diseños de grupos, y en consecuencia son nomotéticos. Así, esta última aproximación evita los constructos globales similares a los rasgos. En lugar de ello, al reconocer que las situaciones tienen influencias importantes, las preguntas son específicas a situaciones o dominios de conducta y pensamiento (Bandura, 1989a). Además, los teóricos en esta perspectiva destacan el modelamiento como método planeado para influir en la conducta (Decker y Nathan, 1985).

Este enfoque ofrece un mayor potencial para entender las experiencias exclusivamente humanas, ya que los procesos cognoscitivos superiores no pueden ser estudiados en los modelos animales tan importantes para el conductismo temprano. El enfoque cognoscitivo del aprendizaje social es una de las áreas más activas de teoría e investigación en la teoría actual de la personalidad.

Preguntas de estudio

1. ¿Cuáles son los postulados fundamentales del enfoque cognoscitivo del aprendizaje social?
2. Compare el enfoque cognoscitivo del aprendizaje social con los conductistas tradicionales (en la tradición de B. F. Skinner).

MISCHEL Y BANDURA

Teoría cognoscitiva del aprendizaje social

*S*inopsis del capítulo

TEORÍA COGNOSCITIVA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

*Avance: Perspectiva de las teorías
de Mischel y de Bandura*

Walter Mischel

*La controversia de los rasgos:
El cuestionamiento de Mischel*

La paradoja de la consistencia
El contexto situacional de la conducta

Variables cognoscitivas de la persona
Estrategias de codificación y constructos personales

Aptitudes
Expectativas
Valores subjetivos del estímulo
Sistemas y planes autorregulatorios

Demora de la gratificación

Albert Bandura

*Aprendizaje observacional
y modelado*

Modelado en el desarrollo infantil
Modelado en la adultez

Procesos que influyen en el aprendizaje

Procesos de atención: Observación de la conducta
Procesos de retención: Recordarlo
Procesos de reproducción motora: Hacerlo
Procesos motivacionales: Desearlo

Determinismo recíproco

Autorregulación de la conducta: El autosistema

Terapia

Autoeficiencia

*Otras investigaciones relacionadas
con la eficiencia*

La eficiencia y el esfuerzo hacia las metas
Diferencias sexuales y de raza en la eficiencia
Correlatos fisiológicos de la eficiencia
Optimismo y otros constructos relacionados

Resumen

Biografías de Walter Mischel y Albert Bandura

Walter Mischel nació en 1930 en Viena, Austria. Cuando era joven, su familia huyó de Europa para evitar la persecución nazi al inicio de la Segunda Guerra Mundial. Igual que muchos europeos, emigraron a la ciudad de Nueva York, donde Mischel estudió más tarde en el City College. Se convirtió en trabajador social y concentró su interés en los delincentes juveniles.

El trabajo de grado de Mischel en la universidad estatal de Ohio en la década de 1950 influyó en el desarrollo de su interés en lo cognoscitivo. En particular, fue influenciado por el trabajo de sus mentores, George Kelly y Julian Rotter (Mischel, 1984b). En su propia teoría incluyó el concepto de los constructos personales, una idea desarrollada por George Kelly (presentada en el capítulo 12). Luego de varias posiciones breves en la docencia, Mischel se trasladó a la Universidad de Stanford, donde se dedicó a la docencia y a la investigación de 1962 a 1983. Desde 1983 forma parte de la plantilla de profesores de la Universidad de Columbia.

Albert Bandura nació el 4 de diciembre de 1925 al norte de Alberta, Canadá. La primaria y la secundaria se combinaban en una escuela en la pequeña ciudad de Mundare. Bandura trabajó en la carretera de Alaska antes de ingresar a la universidad de Columbia Británica, donde se graduó tres años más tarde. Realizó su trabajo de grado en la universidad de Iowa, donde terminó su doctorado en psicología clínica en 1952. Ahí conoció a su futura esposa, Virginia Varns, quien era maestra en la escuela de enfermería. Bandura hizo una estancia posdoctoral en el centro de orientación de Wichita. Más tarde se dirigió a la universidad de Stanford, en California, donde empezó como instructor. Bandura ha permanecido toda su carrera en la facultad de Stanford, donde se convirtió en profesor de tiempo completo en 1964 y obtuvo una plaza definitiva desde 1974. Encabezó el Departamento de Psicología de 1976 a 1977.

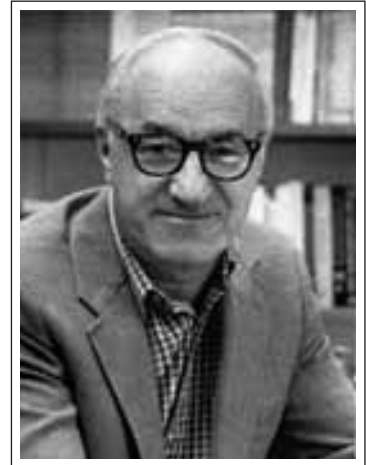
Sus intereses son extensos y no se limitan al área terapéutica, como podría anticiparse a partir de su formación clínica, sino que también incluyen temas más amplios del desarrollo infantil y de problemas sociales. En 1974 fue presidente de la Asociación Psicológica Americana y ha recibido muchas distinciones profesionales por su trabajo académico, incluyendo el Premio para las Contribuciones Científicas Distinguidas de la Asociación Psicológica Americana en 1980 (American Psychological Association, 1981).

Bandura tiene dos hijas. Además de la investigación, le gusta ir de excursión a las montañas y asistir a la ópera.

WALTER MISCHEL



ALBERT BANDURA



Biografías ilustrativas

Se han publicado pocos análisis psicobiográficos desde la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje social. Griffith (1984) analizó la vida de Elizabeth Cady Stanton, una defensora de los derechos de la mujer en el siglo XIX, e hizo hincapié en conceptos como el de modelo de rol. Mischel (1968b, pp. 262-272) interpretó un estudio de caso, presentado con anterioridad, de Pearson Brack, un cabo de artillería estadounidense que participó en la Segunda Guerra Mundial, (Grinker y Spiegel, 1945; R. W. White, 1964). Brack fue herido durante un vuelo y a partir de esto experimentaba una enorme ansiedad cuando volaba sobre 10 000 pies. Las interpretaciones psicoanalíticas buscaban fallas de carácter en lo profundo del inconsciente. Por su parte, Mischel interpretó la altitud como un estímulo condicionado que desencadenaba el temor por su asociación con el trauma del vuelo en el que fue herido. Este caso ilustra una estrategia fundamental de este enfoque. La situación real en la que ocurre la conducta es importante, el pasado remoto es menos importante. Además, en este enfoque las variables cognoscitivas son centrales para la interpretación de la personalidad.

Teoría cognoscitiva del aprendizaje social

Albert Bandura y Walter Mischel ofrecen un análisis teórico de la personalidad en la tradición de la teoría del aprendizaje, pero ponen un énfasis particular en las variables cognoscitivas por la importancia que la capacidad humana del pensamiento tiene para los fenómenos que con-

Leonard Bernstein

Leonard Bernstein es uno de los compositores y directores de orquesta estadounidenses más conocidos del siglo XX. Nació el 25 de Agosto de 1918, en una familia de inmigrantes rusos judíos en Mattapan, un suburbio de Boston. Aunque se le conoce mejor por componer la popular opera *West Side Story* (con Stephen Sondheim como letrista), Bernstein exploró una diversidad de formas e influencias musicales.

Sin embargo, fue como director que logró su éxito más consistente, dirigiendo a la filarmónica de Nueva York de 1958 a 1969. Grabó muchas obras para la Deutsche Gramophon, una compañía alemana, lo que le aseguró una mayor audiencia y un incremento en las ganancias financieras por su trabajo, pero también generó una controversia pública por ser judío. Además, resultaba sorprendente su afición por actuar en Viena, considerada como una ciudad sumamente antisemita (Peyser, 1987), y algunas de sus composicio-



nes resultaban ofensivas por el tratamiento que hacían de temas religiosos y políticos. Más aún, aunque era casado y tenía hijos, al parecer sostenía relaciones homosexuales.

Sin la música, Bernstein no podría haber sido Bernstein. ¿Cómo llegó la música a ser tan importante en su vida? ¿Podemos entender por qué tuvo un éxito tan fenomenal?

Emily Dickinson

Emily Dickinson es una de las poetisas estadounidenses mejor conocidas. Muchos escolares han memorizado su poema que empieza "I heard a fly buzz —when I died". Sin embargo, es probable que se le conozca mejor como solitaria. Se alejó de la vida pública en la adultez. Seguramente es una buena candidata para el prototipo de la personalidad introvertida, aunque a la teoría cognoscitiva del aprendizaje social no le agradan las etiquetas de rasgos como explicaciones de la personalidad. Insiste en conocer la conducta y el contexto ambiental en que ocurrió. Su soledad también fue interpretada desde un punto de vista psicoanalítico (Kavaler-Adler, 1991), pero esa teoría busca las causas en el pasado y no considera lo suficiente los pensamientos actuales de una persona. ¿Quién era esta poetisa introvertida y atormentada?

Emily Dickinson nació el 10 de diciembre de 1830, la mediana de tres hijos, con un hermano mayor, Austin, y una hermana menor, Lavinia. Su abuelo había arriesgado, y perdido, su fortuna al establecer el colegio Amherst (Massachusetts). Su padre, Edward Dickinson, estaba menos comprometido con el colegio afiliado a la iglesia y era financieramente más sensato. Sus padres le proporcionaron un hogar estable, pero carente de amor.

Emily Dickinson, al igual que su hermana menor, nunca se casó. Su vida fue moldeada en muchos sentidos por las expectativas tradicionales para las mujeres. Ayudó a su madre en las labores del hogar, haciéndose cargo del cuidado de su abuela enferma cuando su madre estaba fuera de la ciudad. Recibió una buena educación secundaria, pero no se le permitió asistir a la universidad por ser mujer. Su padre, que alentó los esfuerzos literarios de su hermano mayor, consideraba indeseable que una mujer fuese poetisa.

En la mayor parte de sus años adultos, Dickinson vivió como una solitaria. Rara vez era vista por perso-



nas fuera de su familia. Aunque publicó varios poemas durante su vida, su familia quedó sorprendida al encontrar, después de su muerte, cientos de poemas, muchos sin fechar y en pedazos de papel. Su hermana los preparó arduamente para su publicación. Emily Dickinson llevó entonces una vida solitaria que era convencional para una mujer soltera en la Nueva Inglaterra del siglo XIX. ¿Por qué se alejó tanto del mundo? ¿Cómo podemos entender su gran dedicación a la poesía? Las teorías presentadas por Bandura y Mischel proponen examinar el ambiente donde vivió y la forma en que pensaba acerca del ambiente y de sí misma.

forman la personalidad. De esta forma, su teoría sólo es relevante para la especie humana y no se le puede acusar de tener un vínculo demasiado cercano con un modelo animal (como sucede con las teorías de Skinner y de Dollard y Miller).

Si bien Bandura y Mischel tienen orientaciones teóricas similares, han citado sus trabajos de manera recíproca y han sido colaboradores (Bandura y Mischel; 1965), la mayor parte de su desarrollo teórico formal y de su investigación se ha publicado de manera independiente. En este capítulo, los términos específicos se atribuyen al teórico que los propuso. A pesar del conside-

rabable traslape entre las teorías, se distinguen en que Mischel ha descrito de manera más plena las limitaciones de las explicaciones de la conducta en términos de rasgos de personalidad y ha ofrecido opciones a dicho concepto. Bandura ha destacado el impacto de las expectativas en la conducta socialmente relevante.

AVANCE: PERSPECTIVA DE LAS TEORÍAS DE MISCHEL Y DE BANDURA

Como se presenta en la tabla 11.1, las teorías de Mischel y de Bandura tienen implicaciones para cuestiones teóricas importantes.

Walter Mischel

El conductismo destaca la importancia de las situaciones como determinantes de la conducta. Esto plantea un desafío a los enfoques tradicionales psicoanalítico y de los rasgos, y Walter Mischel aceptó el desafío. No fue fácil resolverlo. Una acalorada controversia teórica acerca de la importancia relativa de los rasgos de personalidad y las situaciones para predecir la conducta estimuló a los investigadores de la personalidad a cuestionarse cómo podrían contribuir al comportamiento la personalidad y las situaciones.

Tabla 11.1 Avance de las teorías de Mischel y Bandura

Diferencias individuales	Los individuos difieren en su comportamiento y en los procesos cognoscitivos debido al aprendizaje.
Adaptación y ajuste	Se ha encontrado que las nuevas terapias que emplean el modelamiento y otras técnicas para tratar las fobias y otros trastornos son eficaces. Las técnicas para aumentar la autoeficiencia son efectivas.
Procesos cognoscitivos	Los procesos cognoscitivos (incluidas las expectativas y la autoeficiencia) son centrales para la personalidad.
Sociedad	El modelado tiene implicaciones importantes para la sociedad, incluida la violencia en la televisión, que promueve la agresión.
Influencias biológicas	Si bien la teoría no se centra en los fenómenos biológicos, Bandura encontró que la autoeficiencia mejora el funcionamiento inmunológico entre los sujetos fóbicos.
Desarrollo infantil	Los niños aprenden mucho mediante el modelado, como se demuestra en la investigación en la que participan niños como sujetos.
Desarrollo adulto	El aprendizaje puede ocurrir a lo largo de la vida. Las expectativas y otras variables cognoscitivas del aprendizaje pueden cambiar como resultado de la experiencia.

LA CONTROVERSIDAD DE LOS RASGOS: EL CUESTIONAMIENTO DE MISCHEL

Las teorías tradicionales de la personalidad, incluidos el enfoque de los rasgos y el psicodinámico, suponen que las diferencias individuales consisten en características globales que afectan a una amplia variedad de conductas (Mischel, 1973). Walter Mischel (1968b) produjo una conmoción en el campo al cuestionar esta suposición fundamental, con lo cual contribuyó a una crisis de paradigma en la teoría de la personalidad (Epstein y O'Brien, 1985; Mischel, 1973, p. 254). Luego de examinar la bibliografía de la investigación afirmó: "Con la posible excepción de la inteligencia, no se han demostrado consistencias conductuales altamente generalizadas, por lo cual resulta insostenible el concepto de rasgos de personalidad como predisposiciones amplias" (p. 140). La relación promedio entre las medidas de autorreporte de personalidad y la conducta era de sólo $r = 0.30$, a lo que Mischel denominó el **coeficiente de personalidad**. Éste es bajo y explica menos de 10% de la variabilidad de la conducta.

Los psicólogos de la personalidad por lo general creen que "la gente se caracteriza por disposiciones amplias que producen una extensa consistencia entre situaciones, [pero] de manera persistente, la investigación en el área no ha logrado apoyar esa intuición" (Mischel, 1984a, p. 357). En un estudio muy citado, Walter Mischel y Philip Peake (1982) examinaron la consistencia de estudiantes universitarios en dos características, escrupulosidad y simpatía. Mientras que el sentido común podría predecir que cada estudiante se comportaría de manera consistente entre situaciones, dependiendo de sus rasgos de simpatía o antipatía y escrupulosidad o inescrupulosidad, los resultados indicaron inconsistencia. No hubo prácticamente ninguna tendencia a la consistencia entre situaciones ($r = 0.13$). Los críticos objetan que este resultado pudo deberse a fallas metodológicas como reactivos inapropiados, medición poco confiable, no totalizar a lo largo de las situaciones, no evaluar a los sujetos de manera idiográfica y muestreos inadecuados de la conducta a lo largo del tiempo y de situaciones (D. J. Bem, 1983; Conley, 1984b; S. Epstein, 1983b; Epstein y O'Brien, 1985; Eysenck y Eysenck, 1980; Funder, 1983; Houts, Cook y Shadish, 1986; Olweus, 1980). Las consistencias transituacionales más altas no se encontraron en las conductas sino al correlacionar las calificaciones de la conducta hechas por los observadores (Funder y Colvin, 1991), pero los que califican pueden estar sesgados hacia encontrar consistencia. Mischel creía que la falta de consistencia conductual entre situaciones requería la revisión de la teoría de los rasgos.

La paradoja de la consistencia

La discrepancia entre la intuición y los hallazgos empíricos es una **paradoja de la consistencia**. Percibimos a la gente como consistente, pero los datos de la investigación indican una baja consistencia entre situaciones. Las personas que son honestas en el aula pueden no serlo en los impuestos; los niños que esperan con paciencia en presencia de su padre pueden actuar de manera impulsiva cuando la situación cambia. En realidad, la gente cambia de una situación a otra más de lo que uno podría esperar si su conducta fuese determinada por rasgos generales de personalidad. Es decir, la conducta es específica a la situación. En una investigación longitudinal se encontró que incluso las creencias religiosas y las visiones del mundo de la gente mayor varían de manera considerable de una prueba a otra (Kim, Nesselroade y Featherman, 1996).

El enfoque del aprendizaje social no predice que la conducta será consistente entre situaciones. La conducta depende de las consecuencias (recompensas y castigos) que produce. Si la misma conducta en situaciones distintas produce consecuencias diferentes (por ejemplo, hablar en un restaurante o hablar en la biblioteca), las respuestas adaptativas variarán de una situación a otra. Sólo se espera consistencia cuando la misma conducta es reforzada en diversas situaciones o cuando la persona no es capaz de discriminar entre situaciones. Por ejemplo, un niño que es recompensado por hablar de sus amigos en el juego, de sus maestros en la escuela y de sus padres en casa, aprenderá a hablar en una gran variedad de situaciones. Si a un niño

que no sabe cuándo hablar, se le castiga por hacerlo pero también cuando no lo hace, permanecerá callado todo el tiempo. Cuando se encuentra esta consistencia, la teoría del aprendizaje social puede explicarla como consecuencia de una historia particular de aprendizaje, sin recurrir a un concepto de rasgos, como extroversión o introversión, para explicar la conducta.

No obstante, esto no significa que debamos descartar el concepto de rasgos, siempre que estemos al tanto de sus limitaciones. Mischel señalaba que los legos siempre han hecho atribuciones de rasgos. Los rasgos son formas convenientes en las que los individuos hablan de otra gente (por ejemplo, Hoffman, Mischel y Baer, 1984). Los rasgos constituyen resúmenes de observaciones conductuales múltiples y pueden tener cierta utilidad descriptiva para las características sobresalientes, aunque exageran la consistencia y hacen inferencias acerca de comportamiento no observado (Carlson y Mulaik, 1993; Hayden y Mischel, 1996; Mischel, 1973). Para Mischel, los rasgos no son causas, sino meras etiquetas resumidas. Describen, pero no explican la personalidad.

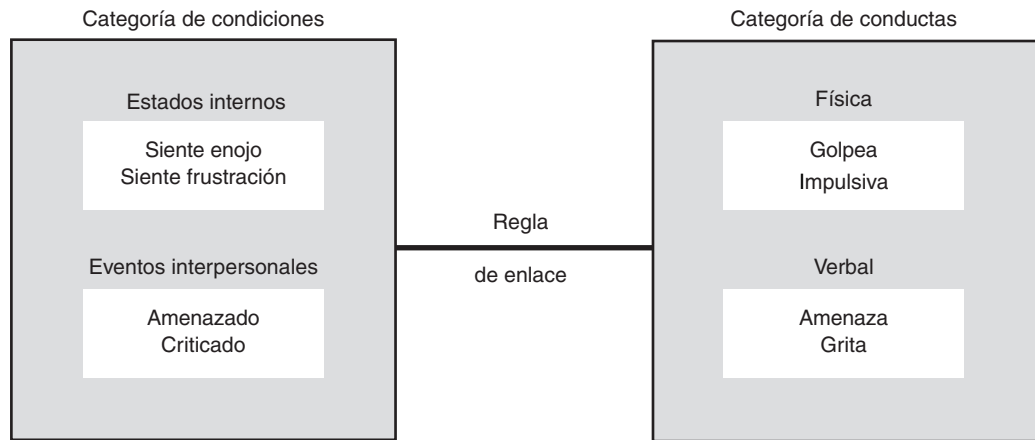
El cuestionamiento de Mischel a una concepción sobregeneralizada de los rasgos no pretendía desplazarlos por completo de la teoría de la personalidad. Más bien, proponía reemplazar los conceptos sobregeneralizados de los rasgos por análisis más finos y entender cuándo se comporta la gente de manera consistente y cuándo discrimina entre situaciones (Mischel, 1983a, 1984b; Mischel y Peake, 1983; Peake y Mischel, 1984). Este “desafío apremiante” en el campo (Endler y Edwards, 1986) ha estimulado una mayor investigación sobre el tema de la consistencia. A quienes observan el campo a distancia quizá no les sorprenda saber que el tema de la consistencia ha molestado más a los teóricos de la personalidad que a la persona promedio. Cuando la gente recibe información sobre la personalidad en tareas de laboratorio, a menudo puede reconciliar con facilidad la información inconsistente. Si se le dice que un individuo particular es a la vez “generoso” y “ahorrativo”, los observadores no encuentran que esos rasgos sean inconsistentes, sino que razonan que el individuo es generoso en las situaciones que lo exigen y ahorrativo cuando otras situaciones así lo requieren (Hampson, 1998).

El contexto situacional de la conducta

Sabiendo que los rasgos son explicaciones sobresimplificadas a menos que tengan en consideración lo situacional, Mischel y sus colegas han desarrollado modelos complejos de la forma en que los rasgos afectan al comportamiento en ciertas situaciones (por ejemplo, Mischel y Shoda, 1995; Wright y Mischel, 1987). Por ejemplo, incluso la gente agresiva no golpea ni grita todo el tiempo, y las personas serviciales tal vez no actúen diferentemente de otros a menos que vean que alguien lo necesita. La relación entre los rasgos y la conducta toma en cuenta las situaciones (véase la figura 11.1). Un determinado rasgo, como la agresividad, influye en la conducta sólo en ciertas condiciones. Esas condiciones pueden especificarse de manera teórica. Por ejemplo, el rasgo de la agresividad influirá en la conducta (golpeando, gritando, etc.) sólo en ciertas condiciones: cuando una persona se siente furiosa o frustrada y cuando otro individuo amenaza o critica. En tales circunstancias, la gente con un rasgo de agresividad se comportará de una manera notablemente distinta de los demás. No obstante, en otras condiciones no se observará un efecto de este rasgo en el comportamiento.

Este contexto situacional para la conducta tiene mucho sentido si pensamos que los rasgos son formas aprendidas de adaptarse a las situaciones. Las situaciones activan pensamientos y emociones que se desarrollaron como resultado de la experiencia previa en esa situación (Mischel, 1973; Mischel y Shoda, 1995). Los estados de ánimo desencadenan situaciones específicas, las fantasías, los planes, las metas y otras reacciones internas. Por tanto, la situación psicológica en la que se encuentra una persona no es simplemente la situación objetiva, sino la amalgama subjetiva de eso más las reacciones internas a ello. De hecho, al cavilar acerca de las situaciones, la gente activa por sí misma estas dinámicas. Al hacerlo, un individuo puede ser particularmente sensible al rechazo, reaccionar a la más ligera insinuación de abandono con

Figura 11.1 Ilustración de un constructo disposicional (agresivo) como un enlace Si-Entonces entre una categoría de condiciones y una categoría de conductas



La conducta no resulta de un solo rasgo, sino de un conjunto de condiciones. Sólo en ciertas condiciones el rasgo de "agresividad" influye en la conducta.

(Tomado de J. C. Wright y W. Mischel [1987]. A conditional approach to dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1159-1177. Derechos reservados 1987 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

una respuesta exagerada, incluso agresiva. Otro puede exagerar las posibilidades románticas de los encuentros (Mischel y Shoda, 1995).

El enfoque situacional es congruente con las descripciones cotidianas que la gente hace de la conducta. Cuando los individuos describen la conducta de otras personas, cubren sus afirmaciones con declaraciones acerca de las condiciones en que se manifestarán los rasgos (Wright y Mischel, 1988). Por ejemplo, pueden decir, "Juanito devolverá el golpe (conducta agresiva) cuando lo molesten (modificador condicional o cobertura)". Las afirmaciones condicionales acerca de la expresión de conductas disposicionalmente relevantes toman la forma de "la persona hace *x* cuando *y*". Los niños tienden menos a plantear condiciones, pero existen informes de que otros niños exhiben ciertas conductas sólo en ocasiones, con lo cual demuestran tener consciencia de que la conducta no se deriva de manera invariable de disposiciones. Por tanto, cuando la gente describe la conducta no emplea términos de rasgos (por ejemplo, agresivo) de una manera global y abiertamente simplificada que ignore la situación.

¿Qué sucede cuando a la gente se le presenta información acerca de una conducta que ocurre en situaciones en las cuales es poco probable que ocurra naturalmente? Los datos de tal estudio fortalecen el argumento de Mischel de que las situaciones siempre son relevantes para los juicios sobre los rasgos. Las descripciones situacionales precisas de la conducta de los niños (por ejemplo, "el niño golpea cuando es provocado") se percibieron significativas. Sin embargo, las descripciones que distorsionaban el contexto situacional de la conducta de manera poco natural (por ejemplo, "el niño golpea cuando es elogiado") arrojaron descripciones de los niños como raros, retraídos o psicóticos (Shoda, Mischel y Wright, 1989). Los jueces etiquetaban a los niños como agresivos o como raros dependiendo de las situaciones que provocaban los golpes. La gente tiene pautas distintivas de relaciones de situación-conducta. En un estudio de las percepciones de los niños en un campamento de verano, se llevaron registros extensivos de la conducta de cada niño y de las situaciones según cambiaban hora tras hora a lo largo de la sesión del campamento de seis semanas. Se analizaron idiográficamente en la tradición con-

ductual, para mostrar por separado la conducta de cada niño en diversos tipos de situaciones. Aparecieron diferencias individuales. Por ejemplo, un niño era verbalmente agresivo cuando lo castigaba un adulto. Otro niño era verbalmente agresivo cuando un adulto le llamaba la atención, pero lo era menos cuando en realidad lo castigaban. Un tercer niño mostraba agresión verbal cuando se le acercaba otro niño. De esta forma, existen diferencias individuales consistentes en las relaciones de situación-conducta (Shoda, Mischel y Wright, 1994). O, como Gordon Allport (1937b) dijo intuitivamente hace más de medio siglo: "El mismo calor que derrite la mantequilla endurece al huevo." Además, esos patrones consistentes fueron independientes del nivel promedio de la conducta (agresión verbal) a lo largo de todas las situaciones, fortaleciendo la opinión de Mischel de que son las relaciones de situación-conducta, más que la conducta global, lo que define los rasgos (Shoda, Mischel y Wright, 1994).

Otro análisis de esos datos encontró que los niños juzgados por los observadores como agresivos, amistosos o retraídos tenían relaciones distintivas de situación-conducta. Los niños agresivos respondían con agresión verbal o física cuando eran molestados por otros niños, o cuando un adulto les llamaba la atención o los castigaba, situaciones que provocaban mucha menor agresión en los otros tipos. Los niños amistosos se mostraban dóciles en lugar de contestar cuando un adulto les llamaba la atención y respondían con habla prosocial al castigo y a la aproximación o a las bromas de otros niños. Los niños retraídos respondían a las aproximaciones de otros niños de manera distintiva, evitaban hablar, fuese con agresiones verbales o habla prosocial, y en lugar de ello obedecían o mostraban agresión física (Shoda, Mischel y Wright, 1993). De esta forma, las relaciones consistentes de situación-conducta son características de los tipos de personalidad y de los individuos.

La variación situacional no debe considerarse un problema para la teoría de la personalidad. De hecho, la habilidad para discriminar entre situaciones es característica de la gente que está bien adaptada. El no lograr diferenciar entre situaciones, responder con conducta consistente a situaciones diferentes, puede ser inadecuado (Mischel, 1968b, 1973, 1984a). La suposición de los rasgos globales de personalidad era una teoría demasiado simplificada que ni siquiera incluía la sabiduría de la gente común, quien reconoce implícitamente que las situaciones importan. Le ha llevado mucho tiempo a la investigación de la personalidad documentar los fenómenos que Allport y la gente común han conocido desde el principio, pero las cantidades masivas de datos necesarios no podrían haberse analizado sin las computadoras modernas. Datos adicionales conducen el desarrollo continuado de la teoría. Un descubrimiento interesante proviene de una fuente poco probable: un estudio genético del temperamento de gemelos pequeños. Los niños fueron observados en situaciones estándar de laboratorio para ver cómo respondían a los juguetes, a los adultos, etc. Se observaron las reacciones emocionales, la actividad y otras conductas, no sólo en busca de rasgos globales de temperamento, sino para encontrar reacciones específicas a la situación. Por ejemplo, en ocasiones durante la prueba cognoscitiva un gemelo se volvía más sociable hacia el experimentador y el otro se mostraba menos sociable y más quisquilloso. Esas diferencias individuales fueron congruentes con los informes de los padres de cómo respondían los gemelos en casa. Los análisis estadísticos indican que las reacciones a situaciones específicas son influidas por la genética y por la experiencia (Phillips y Matheny, 1997). Sin duda, este impacto sorprendente de la genética en las reacciones a situaciones específicas será seguido por otros descubrimientos sobre la naturaleza de la personalidad en situaciones específicas.

VARIABLES COGNOSCITIVAS DE LA PERSONA

En lugar de rasgos globales, los cuales etiquetan las tendencias conductuales, pero en realidad no las explican, Mischel (1973) propone que los psicólogos de la personalidad consideren diversos procesos psicológicos dentro de una persona que determinan cómo influirá una situación particular en la conducta del individuo. Esos aspectos de la personalidad permiten la

adaptación al ambiente en el estilo único del individuo. A esos conceptos los denominó *variables cognoscitivas del aprendizaje social de la persona*, ya que se derivan de la cognición y del aprendizaje social. En resumen, podemos denominarlos **variables cognoscitivas de la persona**. Esos conceptos incluyen la consideración de los rasgos y la forma en que las personas emplean etiquetas de rasgos para describirse y para describir a los demás. También van más allá de esto, proporcionando una amplia lista de las variables cognoscitivas de la persona que constituyen la personalidad: estrategias de codificación y constructos personales, aptitudes, expectativas, valores subjetivos del estímulo y sistemas y planes autorregulatorios.

Estrategias de codificación y constructos personales

Los términos de rasgos, utilizados por la gente para describirse y para describir a los demás, se denominan *constructos personales*. Son personales en el sentido de que describen a los individuos y en que varían de una persona a otra. Los constructos personales que las personas emplean para describirse a sí mismas pueden denominarse un *autosistema*. Son únicos para cada persona (como también pensaban Allport y Kelly). La gente puede identificar con precisión los rasgos en los que es consistente y aquellos en los que cambia de una situación a otra (Bem y Allen, 1974).

Además de los constructos personales, la gente posee otros tipos de **estrategias de codificación**, incluidos conceptos para describir situaciones y acontecimientos. Debido a sus diferentes historias de aprendizaje, el significado de las situaciones varía de una persona a otra. La conducta es influida por los estímulos del ambiente, pero lo que importa no son los aspectos objetivos sino la interpretación única que la persona hace de esos estímulos. Mischel (1968b) propone, “la evaluación del significado adquirido de los estímulos (para el individuo) es el centro de la evaluación de la conducta social” (p. 190). Para este propósito, es necesario confiar en los informes de los sujetos, ya que sólo ellos tienen acceso a sus cogniciones (Mischel, 1973).

PROTOTIPOS

Los conceptos que la gente utiliza para describirse a sí misma y a los demás son diferentes de los rasgos de las teorías de personalidad. Entender esta diferencia ayuda a explicar la paradoja de la consistencia descrita antes. En lugar de juzgar la consistencia de la personalidad sobre la base de la conducta similar entre muchas situaciones (como lo haría un investigador), la persona promedio busca consistencia a lo largo del tiempo en un pequeño número de conductas que se consideran particularmente características (prototípicas) de un determinado rasgo (Mischel, 1984b).

En la lógica formal y en el ambiente simplificado de una caja de Skinner, los eventos pertenecen o no a una categoría particular. El razonamiento lógico exige que seamos capaces de decir que algo es A o no A, y parece que las dos elecciones cubren todas las opciones. En una caja de Skinner, un estímulo discriminativo puede consistir en una señal luminosa, que se enciende o se apaga. ¿Pero qué sucede si la luz titila? ¿Qué pasa si la cosa que juzgamos como A o no A es un avestruz y A es la categoría ave? De repente las cosas no son tan fáciles y pasamos de las categorías lógicas a los prototipos, los cuales no nos obligan a hacer juicios absolutos acerca de si algo pertenece o no a una categoría (pero véase Margolis, 1994, para una opinión distinta).

Un **prototipo** es el ejemplo típico de una categoría. Por ejemplo, un petirrojo es un ave prototípica. Otros objetos se juzgan como miembros de la clase (en este caso, de las aves) dependiendo de su semejanza con el ejemplo prototípico. Un canario es un ave y es muy similar a un petirrojo. Un avestruz, que comparte muy pocas características con el petirrojo, puede todavía ser un ave, pero está muy cerca de los límites de esta categoría “difusa”. Más cerca de los intereses de la teoría de la personalidad, también tenemos “prototipos de personalidad —representaciones abstractas de tipos particulares de personalidad” (Cantor y Mischel, 1979b, p. 188)— como los introvertidos y los extrovertidos. Juzgamos si un individuo particular es un introvertido o un

extrovertido de acuerdo con su parecido con el prototipo. Algunas personas son difíciles de clasificar, de la misma manera en que es difícil categorizar al avestruz como ave o no ave (Cantor y Mischel, 1979a). Los prototipos incluyen estereotipos sociales, como reaccionario y reformista, pero los investigadores por lo general usan etiquetas de valor más neutral, como el tipo comediente o el tipo que posee mascotas (Andersen y Klatzky, 1987).

Los prototipos van de categorías muy extensas (por ejemplo, extrovertidos) a otras estrechas (por ejemplo, el vendedor de puerta en puerta). Las categorías extensas son distintivas, y poco sobrepuestas entre ellas. Corresponden a los tipos más amplios de personalidad (capítulo 1). Las categorías más estrechas son más vívidas y concretas, evocan imágenes visuales más claras y descripciones de rasgos (Cantor y Mischel, 1979a). Es más difícil recordar información acerca de personas que no se ajustan de manera consistente a un prototipo (Cantor y Mischel, 1979b).

Aptitudes

¿Qué puede hacer una persona? ¿En qué puede pensar? Estas son las **aptitudes** cognoscitivas y conductuales de construcción de la persona. Esas aptitudes “para construir (generar) diversas conductas en condiciones apropiadas” (Mischel, 1973, p. 265) varían mucho de una persona a otra “como se hace evidente incluso en una comparación casual de las diferentes aptitudes, por ejemplo, de un levantador profesional de pesas, un químico destacado, un retardado, una estrella de la ópera o un falsificador convicto” (Mischel, 1977b, p. 342). Por ejemplo, los líderes de las organizaciones vecinales del barrio tienen mayores aptitudes de construcción para las destrezas relevantes al liderazgo. Esas capacidades incluyen poder hablar frente a un grupo y ser capaz de lograr que los otros sigan una idea (Florin, Mednick y Wandersman, 1986).

Las aptitudes de construcción incluyen muchas conductas y conceptos aprendidos (véase la tabla 11.2). Se refieren a lo que la persona conoce o puede hacer (no a lo que hace en realidad). Por tanto, la evaluación de las aptitudes requiere proporcionar incentivos para el desempeño de la conducta. Las aptitudes tienen mejor estabilidad a lo largo del tiempo y las situaciones que muchos de los rasgos de personalidad que Mischel (1973, p. 267) critica porque no consideran los factores variables que determinan si una persona hará lo que puede hacer. Dichos factores incluyen varias expectativas acerca de la situación.

Expectativas

El que una persona se comporte o no de una manera particular depende no sólo de que sepa cómo hacerlo (sus aptitudes) sino también de sus **expectativas**. Mischel afirma que las expec-

Tabla 11.2 Ejemplos de aptitudes de construcción cognoscitiva y conductual

Identidad sexual de género
Conocer la estructura del mundo físico
Reglas y convenciones sociales
Constructos personales acerca de uno y de los demás
Estrategias de ensayo para el aprendizaje

(Adaptado de Mischel, 1973, p. 266.)

tativas subjetivas internas determinan el desempeño. Es posible distinguir varios tipos de expectativas.

EXPECTATIVAS DE CONDUCTA-CONSECUENCIA

¿Si corro a la esquina en 11 segundos lograré alcanzar el autobús o el conductor me ignorará y no se detendrá? ¿Si obtengo una A en la prueba de matemáticas recibiré aprobación o reproche? Una *expectativa de conducta-consecuencia* es lo que esperamos que suceda si una persona se comporta de una determinada manera. Esas expectativas ya son evidentes en los preescolares (Hegland y Galejs, 1983; Mischel, Zeiss y Zeiss, 1974).

EXPECTATIVAS DE ESTÍMULO-CONSECUENCIA

La gente también desarrolla expectativas acerca de cómo se desarrollarán los acontecimientos en el mundo, además de sus propias acciones. Se denominan *expectativas de estímulo-consecuencia*. “Si el autobús número 10 acaba de partir, el número 23 debe llegar pronto.” “Si Jesús está gritando, pronto puede pegarle a alguien.” Aunque no siempre están directamente conectadas con la conducta inmediata, esas expectativas son importantes para mantener la consciencia que una persona tiene del entorno. En ocasiones pueden motivar al individuo a cambiar los ambientes.

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICIENCIA

¿Llegaré a la parada del autobús en 11 segundos o me caeré en el intento? Las expectativas acerca de si uno puede realizar la conducta se denominan *expectativas de autoeficiencia*. Se distinguen de las expectativas de conducta-consecuencia, como lo sabe cualquier estudiante que cree que 12 horas de estudio continuo darán por resultado una A en un examen (una elevada expectativa de conducta-consecuencia), pero que también cree que semejante proeza no es posible (baja expectativa de autoeficiencia).

Las expectativas de autoeficiencia son centrales para el enfoque cognoscitivo del aprendizaje social y han sido analizadas por Walter Mischel (por ejemplo, 1981b, p. 349) y por Albert Bandura (como veremos más adelante en este capítulo). No es sorprendente que una idea de esta importancia haya sido expresada también en otras teorías, aunque no siempre con el mismo nombre y no siempre con un significado idéntico. El maestro de Mischel, Julian Rotter (1966, 1990) es famoso por su concepto de *locus* de control interno-externo. Este concepto se refiere a si las personas creen que ellas (*locus* interno) o factores externos como la suerte o el destino (*locus* externo) son responsables de lo que sucede en su vida. Rotter no distingue entre expectativas de conducta-consecuencia y de autoeficiencia, como lo hace Mischel, sino que combina ambas ideas. El concepto de desamparo de Martin Seligman (1992) corresponde de manera cercana a la baja autoeficiencia. Carol Dweck y sus colegas han descrito la orientación al dominio, que también puede compararse a la autoeficiencia (Dweck y Leggett, 1988). Cada uno de esos conceptos teóricos se mide de manera algo diferente, pero todos comparten la idea de que las creencias de la gente acerca de lo que pueden lograr tienen una influencia importante en la conducta.

Esos diversos tipos de expectativas que Mischel describió (conducta-consecuencia, estímulo-consecuencia y autoeficiencia) se desarrollan de la experiencia en varias situaciones. Cuando una persona se encuentra en una nueva situación, sus expectativas se derivan de la experiencia previa en situaciones similares (Mischel y Staub, 1965). Cuando la experiencia lo permite, esas expectativas generalizadas son reemplazadas por expectativas situacionales específicas. Un niño esperará que la nueva niñera ignore el lenguaje obsceno si la niñera anterior lo hizo, pero con la experiencia puede aprender que ella castiga tales expresiones.

Valores subjetivos del estímulo

No toda la gente valora los mismos resultados. El término **valor subjetivo del estímulo** se refiere al grado en que una persona considera un resultado como deseable o indeseable, es decir, las metas o valores de una persona. En términos de aprendizaje, es el valor de la recompensa. Mischel (1981a) ofrece el ejemplo del elogio del maestro. Este resultado puede tener un elevado valor subjetivo del estímulo para un estudiante que intenta obtener buenas calificaciones, pero puede tener un valor diferente para un adolescente rebelde que rechaza la escuela.

Sistemas y planes autorregulatorios

Entre las variables cognoscitivas de la persona más importantes están los **sistemas y planes autorregulatorios**. Se trata de mecanismos internos que tienen implicaciones poderosas para la conducta. Las personas se establecen metas de desempeño (sea correr una milla en cuatro minutos, esquiar en una pendiente inclinada o terminar un trabajo antes de la fecha de entrega); se recompensan o se critican a sí mismas; cambian el placer inmediato por las metas a largo plazo (demora de la gratificación). Todos esos son sistemas autorregulatorios “mediante los cuales podemos influir en nuestro ambiente de manera sustancial, superando el ‘control de estímulo’ (el poder de la situación)” (Mischel, 1981b, p. 350). Los mecanismos autorregulatorios son una descripción más precisa de lo que Freud llamó “la transición desde el proceso primario al secundario” (Mischel, 1974, p. 263). Buena parte de la investigación de Mischel se dedicó al estudio de uno de esos sistemas de autorregulación, la capacidad para postergar la gratificación.

DEMORA DE LA GRATIFICACIÓN

La cultura moderna ofrece la gratificación instantánea de muchas necesidades y persuade a los consumidores con un bombardeo de anuncios para la felicidad inmediata (Goldman, 1996). A pesar de esas tentaciones, la **demora de la gratificación**, o la habilidad para diferir la gratificación presente por metas futuras mayores, es una importante destreza adaptativa que se desarrolla en la niñez. Mischel y sus colegas exploraron este sistema autorregulatorio en varios estudios (por ejemplo, Mischel, 1966, 1974). Dieron a niños pequeños la elección de recibir una pequeña recompensa (un malvavisco) de manera inmediata o una recompensa más grande (dos malvaviscos) más tarde. Con algunos niños se utilizaron galletas saladas en lugar de malvaviscos. Al manipular algunos aspectos de la situación y enseñar a los niños estrategias para esperar, Mischel y sus colegas supieron qué facilita la demora de la gratificación y qué la impide.

La demora es más difícil si las recompensas son visibles (Mischel y Ebbesen, 1970) y si el niño piensa en el delicioso sabor del malvavisco (Mischel y Baker, 1975). Es más fácil postergar la gratificación si los malvaviscos están fuera de la vista (Mischel y Ebbesen, 1970) y si el niño piensa en otra cosa (Mischel, Ebbesen y Zeiss, 1972). La demora de la gratificación aumenta si se presta atención a recompensas presentadas de manera simbólica (por ejemplo, imágenes de las recompensas) en lugar de atender a las recompensas reales (Mischel y Moore, 1973). Curiosamente, incluso los comerciales de televisión que presentan juguetes (crayolas) y comida (dulces o cereal) pueden distraer a los pequeños del jardín de niños lo suficientemente como para retrasar la gratificación del cereal (Dawson y otros, 1985). A los cinco años, los niños desarrollan estrategias eficaces que les permiten esperar por las recompensas: cubriéndolas (los malvaviscos) y pensando en otra cosa (Mischel y Mischel, 1983). Es posible enseñar a los niños a pensar en otras cosas, lo cual mejora su habilidad para postergar la gratificación (Mischel, Ebbesen y Zeiss, 1972). Incluso entre adolescentes, puede enseñarse el uso de la imaginación como técnica para incrementar el autocontrol a quienes tienen dificultades para controlar la agresión (Lennings, 1996). La habilidad para postergar la gratificación también puede ser mejorada mediante

la exposición a modelos que demoran su propia gratificación (Bandura y Mischel, 1965; Mischel y Liebert, 1966).

Cuando se pidió a las madres de niños preescolares que predijeran qué técnicas serían más eficaces, subestimaban el valor de la distracción para producir la demora de la gratificación. Predijeron que probar el malvavisco deseado ayudaría a los niños a esperar más tiempo por él —cuando en realidad esa técnica tiene el efecto opuesto (Hom y Knight, 1996). Es claro entonces, que la investigación sobre la demora de la gratificación agrega sabiduría a lo que los padres saben de manera intuitiva.

La investigación sobre la demora de la gratificación parece abordar una fortaleza central del yo (como se expresaría en lenguaje psicoanalítico). Cuando los niños aprenden a diferir la gratificación están dominando una destreza con consecuencias importantes para su futuro. Los niños preescolares que esperaron más tiempo por los malvaviscos o las galletas saladas recibieron puntuaciones más altas de los padres en aptitudes cognoscitivas y sociales años más tarde, cuando cursaban la educación media superior (Mischel, 1983b, 1984a; Mischel, Shoda y Peake, 1988; Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989). (Véase la tabla 11.3.) Los preescolares que postergaron más tiempo la gratificación obtuvieron en la secundaria puntuaciones SAT más altas en las pruebas verbales y matemáticas. Fueron descritos por sus padres como mejores para concentrarse y afrontar la frustración y el estrés (Shoda, Mischel y Peake, 1990). Por otra parte, los niños que son impulsivos y que en la niñez tardía (de los ocho a los diez años) hacen berrinches más a menudo que otros niños, más tarde tienen resultados más pobres en su vida, con divorcios más frecuentes y vidas ocupacionales menos exitosas que sus compañeros mejor controlados (Caspi, Elder y Bem, 1987).

Los estudios longitudinales encuentran que la capacidad de los niños pequeños para controlar sus impulsos, denominada *control del yo*, permanece estable en el tiempo (Block, 1993). Un constructo relacionado, *fortaleza del yo*, es la capacidad para modificar la conducta de acuerdo con las exigencias de la situación (J. H. Block y J. Block, 1980). Esta capacidad también es estable en el tiempo y ayuda a la gente a aprender de la experiencia y a desarrollar su personalidad en direcciones sanas. Por ejemplo, la fortaleza del yo medida a la edad de siete años predice qué niños tendrán una comprensión más avanzada de la amistad y un juicio moral superior ocho años más tarde (Hart y otros, 1998).

La personalidad es adaptativa, y las características de personalidad propuestas por Mischel preparan al individuo para enfrentar las situaciones. La investigación de Mischel inspira los programas de intervención para niños que no desarrollan las habilidades normales para retrasar la gratificación, como aquellos que son agresivos o hiperactivos (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989; Rodríguez, Mischel y Shoda, 1989). Los investigadores han encontrado que, aunque la inhibición de las conductas es una destreza valiosa del yo, en ocasiones tiene un precio, resul-

Tabla 11.3 Ejemplos de las clasificaciones de conducta en secundaria pronosticadas a partir de la demora de la gratificación en la etapa preescolar

Presta atención y es capaz de concentrarse
 Tiene fluidez verbal y puede expresar bien sus ideas
 Usa y responde a la razón
 Tiende a ponerse nervioso en condiciones de estrés (desacuerdo)
 Regresa a una conducta más inmadura en condiciones de estrés (desacuerdo)

(Tomado de W. Mischel [1984]. Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39, 351-364. Derechos reservados 1984 por la American Psychological Association. Adaptado con autorización.)

tando en angustia emocional e incluso en mala salud (Polivy, 1998). Esos costos ponen de relieve la importancia de aprender más acerca del desarrollo sano e inadecuado de la capacidad de la gente para buscar la gratificación en el largo y en el corto plazos.

Como Mischel puso énfasis en cuestionar el campo en 1968, las situaciones son influencias poderosas sobre la conducta y no deberían ser ignoradas por los psicólogos de la personalidad. Ahora sabemos más que en ese tiempo acerca de cuándo esperar que la personalidad tenga influencia sobre la conducta. Algunas situaciones son tan poderosas que afectan a cualquiera (o al menos casi a cualquiera) de manera similar, haciendo que las diferencias individuales sean poco importantes como predictores de la conducta. Esas se denominan *situaciones fuertes*. Por ejemplo, cuando suena el teléfono casi todos lo responden. Otras situaciones tienen un efecto menos uniforme; éstas son las *situaciones débiles*. Por ejemplo, cuando alguien trata de hacer una venta por teléfono, algunas personas escuchan con cortesía mientras que otras cuelgan. Los rasgos de personalidad predicen cómo diferirán los individuos en su respuesta a esas situaciones débiles, pero no tienen valor predictivo para las situaciones fuertes. Las situaciones que son ambiguas acerca de las conductas esperadas tienen una especial probabilidad de mostrar los efectos de la personalidad (véase Dollinger y Taub, 1977).

El modelo de la personalidad propuesto por Mischel ofrece una forma de integrar dos enfoques en aptitud sobre la personalidad: el enfoque que busca identificar los rasgos o disposiciones de la personalidad como determinantes estables de la conducta, y el enfoque que minimiza las diferencias individuales y que se centra más bien en la dinámica de la personalidad, los procesos por los cuales todos somos influidos de maneras similares por las situaciones (Mischel y Shoda, 1998). El énfasis de Mischel en las aptitudes y otras variables cognoscitivas de la persona destaca la función adaptativa de la personalidad. Su investigación sobre la demora de la gratificación demuestra la forma en que los niños aprenden a superar el poder de las situaciones para obtener autocontrol (por ejemplo, Mischel 1984a, p. 353). Mischel ha ofrecido una teoría fascinante y práctica, rica en implicaciones para la investigación y la intervención.

Albert Bandura

Albert Bandura, igual que Walter Mischel, reconoce la importancia del contexto social para la personalidad. Es bien conocido por su trabajo clásico sobre el modelado de la agresión, en el cual demostró que es posible aprender la conducta agresiva a partir de la simple observación de modelos, sin ser reforzado por comportarse agresivamente. Su investigación y teoría más recientes presentan una descripción detallada de las variables cognoscitivas que pueden emplearse en lugar de los rasgos para describir la personalidad y predecir la conducta en situaciones diversas.

APRENDIZAJE OBSERVACIONAL Y MODELADO

Estamos hoy tan conscientes de la importancia de los “buenos modelos” para los niños que es fácil pasar por alto el avance teórico que tuvo lugar cuando se incorporó el modelado al paradigma de la teoría del aprendizaje dentro de la personalidad. La teoría radical del aprendizaje, en la tradición skinneriana, planteaba que las respuestas deben ocurrir y ser reforzadas para ser fortalecidas. Incluso Neal Miller y John Dollard (1941), con toda su innovación teórica, suponían que las respuestas tienen que ser reforzadas para aprenderse. Las ratas y palomas de laboratorio en las cajas de Skinner fueron sometidas a exhaustivas intervenciones de moldeado para establecer las condiciones necesarias para el aprendizaje. Si se necesitaban procedimientos complicados para producir respuestas motoras relativamente sencillas, ¿cómo podía explicar la teoría del aprendizaje los desarrollos mucho más extensos que tienen lugar en la formación de la personalidad humana?

Los seres humanos aprenden observando. Ésta fue la sencilla respuesta que Bandura propuso. De manera intuitiva resulta obvia. Sin embargo, el aprendizaje por observación transgrede una suposición tradicional de la teoría del aprendizaje: que el aprendizaje sólo puede tener lugar si hay reforzamiento. Bandura afirmó que es posible distinguir al aprendizaje del desempeño. El reforzamiento proporciona los incentivos necesarios para el desempeño, pero no es necesario para el aprendizaje.

Los cambios conductuales que resultan de la exposición a los modelos se conocen indistintamente como aprendizaje imitativo, aprendizaje observacional o aprendizaje vicario. Esos términos son intercambiables en el uso que les da Bandura. Define el **aprendizaje vicario** como el aprendizaje en el cual se adquieren

nuevas respuestas o se modifican las características de una respuesta existente como función de observar la conducta de otros y sus consecuencias reforzantes, sin que las respuestas modeladas sean abiertamente desempeñadas por el observador durante el periodo de exposición (Bandura, 1965c, p. 3).

En la experiencia cotidiana, un niño puede ver que un amigo le arrebató la pelota a un compañero y como resultado aprende a arrebatar. O un televidente puede ver un asesinato colectivo en la televisión e imitar después el crimen. En forma más positiva, la exposición a adultos competentes y socializados enseña a los niños conductas deseables.

Modelado en el desarrollo infantil

Bandura ha explorado la función del **modelado** en el desarrollo infantil a través de la investigación en el laboratorio de una variedad de conductas. Informa que la exposición a modelos adultos puede dar lugar a diversos efectos, incluyendo la elevación del nivel de razonamiento moral (Bandura, 1969; Bandura y McDonald, 1963) o, por el contrario, a un incremento en la conducta agresiva. Veamos algunos de esos experimentos.

IDENTIFICACIÓN

El interés de Bandura en el modelado tiene raíces en otras tradiciones teóricas. Los enfoques psicoanalíticos hacen hincapié en la identificación con los padres como la base para buena parte del desarrollo de la personalidad. Bandura tradujo esta idea en el concepto del aprendizaje del modelado para explorar en el laboratorio los determinantes del proceso. Al basar su comprensión de la identificación en la teoría psicoanalítica y otras corrientes, los investigadores anteriores habían razonado que los niños pueden identificarse con sus padres debido a su poder (como controladores de las recompensas) o a su estatus (como receptores de las recompensas). Bandura diseñó un experimento de laboratorio para probar esas causas propuestas de la identificación. Niños preescolares observaron varios tipos de modelos, algunos poderosos, llamados *modelos controladores* (porque controlaban el acceso a juguetes sumamente deseables) y otros de alto estatus, llamados *modelos consumidores* (porque recibían las recompensas). Los niños observaron a los modelos participar en conducta de juego con varios componentes distintivos, como ponerse un sombrero al revés o caminar diciendo “izquierda, derecha, izquierda, derecha”.

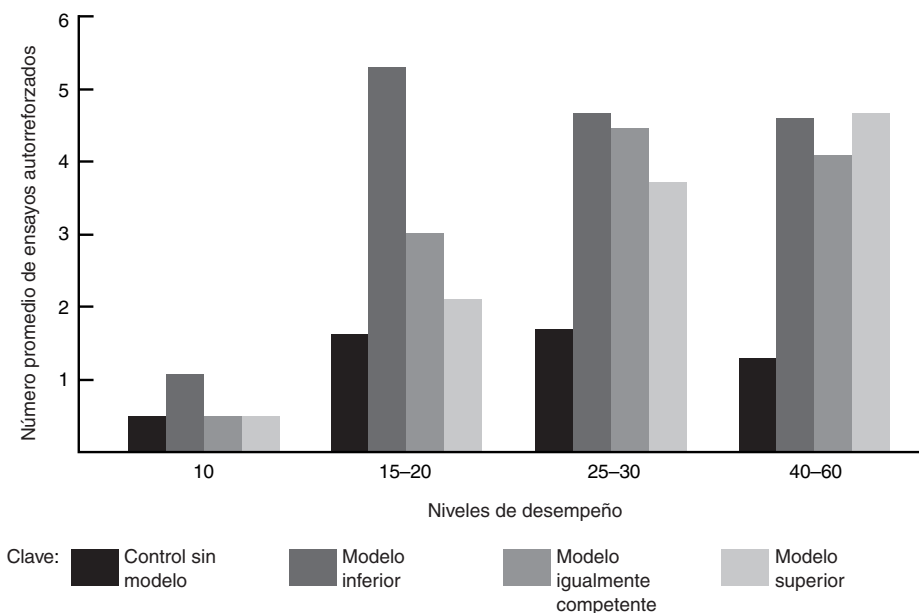
Luego se observó a los niños jugar con los mismos juguetes y se contó el número de respuestas parecidas a las de cada modelo. Los niños imitaron más la conducta de los modelos controladores que la de los modelos consumidores. En una familia tradicional, con un padre que trabaja y una madre ama de casa, esto podría producir mayor identificación con el padre, tal como sugiere mucha de la investigación con base psicoanalítica. Por supuesto, también son posibles otras estructuras familiares de poder, y fueron exploradas en este estudio. Independientemente de que el modelo controlador fuera hombre o mujer y de que los sujetos fueran niños o niñas, el modelo controlador fue más imitado que el modelo consumidor. Esto podría sugerir que los hombres que se dedican al hogar deberían sufrir el mismo tipo de descuido que las amas de casa han soportado por largo tiempo.

No obstante, un complicado efecto de interacción en el estudio sugiere que los sujetos fueron influenciados por los roles sexuales. Cuando el modelo no controlador era ignorado, excluido de los juegos y bocadoillos proporcionados por el modelo controlador, los niños respondían de manera diferente dependiendo del sexo del modelo ignorado. Si un modelo controlador femenino ignoraba a un hombre, el hombre ignorado recibía más simpatía y era más imitado que un modelo ignorado femenino. Al parecer, las creencias de que los hombres controlan los recursos, y deben hacerlo, influyeron en los niños, en particular en los varones. En conjunto, la investigación indica que el poder conduce a la identificación (Bandura, Ross y Ross, 1963a). Otras investigaciones han confirmado que los modelos que entregan recompensas a los niños tienen más efecto en su aprendizaje que los modelos que no lo hacen (Grusec y Mischel, 1966).

ESTÁNDARES PARA LA CONDUCTA

Los modelos también pueden influir en el desarrollo de estándares para la conducta de los niños (véase Mischel, 1966). ¿Qué tan bueno debe ser un desempeño antes de merecer una felicitación? Bandura y Whalen (1966) expusieron a niños de ocho a 11 años de edad a modelos que se recompensaban a sí mismos por sus puntuaciones en un juego de bolos, alabándose y ofreciéndose dulces de acuerdo con un criterio de desempeño que variaba para diferentes grupos de sujetos. Algunos niños observaron modelos que se recompensaban sólo por un desempeño superior; otros vieron modelos que se exigían un desempeño moderadamente bueno; y otros jóvenes vieron modelos más indulgentes que se recompensaban por todo salvo la peor puntuación. Más tarde los niños jugaron a los bolos. Sus estándares de autorrecompensa mostraron el influjo de los modelos que observaron. Los niños exigían un desempeño muy alto pa-

Figura 11.2 Modelado del autorreforzamiento



Número promedio de ensayos autorreforzados como función de las condiciones de tratamiento y el nivel de desempeño de los sujetos en la condición de éxito.

(Tomado de A. Bandura y C. K. Whalen [1966]. The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 373-382. Derechos reservados 1966 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

ra recompensarse sólo si sus modelos habían establecido estándares elevados para la autorrecompensa. Sin embargo, incluso los modelos más condescendientes produjeron estándares más altos para la autorrecompensa que un grupo control de niños que no observaron ningún modelo (véase la figura 11.2).

La investigación posterior (Bandura, Grusec y Menlove, 1967a) encontró que los niños eran influenciados por modelos de su edad y por modelos adultos; ambos podían incrementar los estándares para la autorrecompensa. Además, los modelos eran más eficaces si se veía que eran reforzados por sus estándares elevados. Un contexto social que transmite valores positivos para los estándares elevados lleva a los niños a interiorizar dichos estándares.

MODELADO DE LA AGRESIÓN

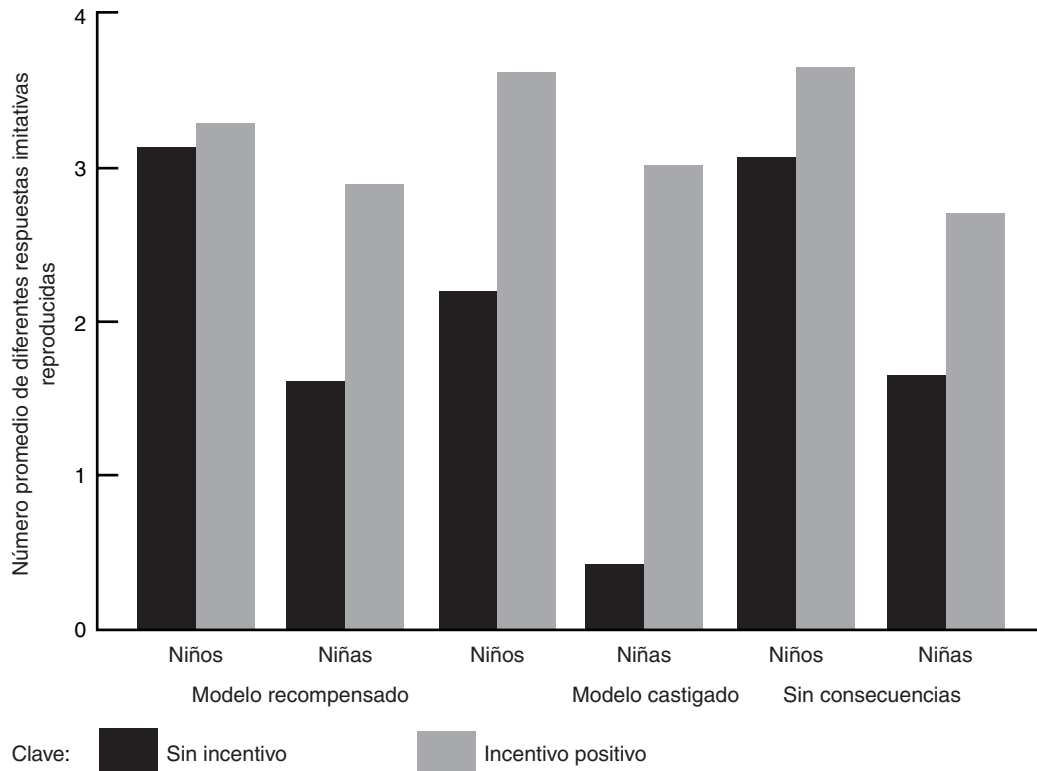
Bandura (1965a, 1965b, 1973) también estudió los procesos mediante los cuales los niños aprenden respuestas agresivas al observar modelos adultos. Los sujetos fueron niños y niñas de tres a cinco años que asistían al jardín de niños de la universidad de Stanford. Miraron una película en la cual adultos jugaban con una variedad de juguetes, incluyendo un muñeco Bobo inflable. Los modelos adultos realizaban conductas agresivas distintivas que los niños no habían visto antes para darles la oportunidad de aprender nuevas respuestas.

Primero, el modelo tumbó al muñeco Bobo sobre un costado, se sentó en él y le golpeó la nariz mientras decía, "Pow, directo en la nariz, boom, boom". El modelo levantaba luego al muñeco y lo aporreaba en la cabeza con un mazo. Cada respuesta era acompañada por la verbalización "Sockeroo..., no te levantes". Después de la agresión con el mazo, el modelo pateaba al muñeco por el cuarto, y esas respuestas se entremezclaban con el comentario "vete volando". Por último, el modelo lanzaba bolas de goma al muñeco Bobo, rematando cada golpe con "bang". Esta secuencia de conducta física y verbalmente agresiva se repitió dos veces (Bandura, 1965b, pp. 590-591).

Para algunos niños, este fue el final de la película (no hubo condición de consecuencias). Otros niños vieron que la película continuaba, terminando en que el modelo era castigado por otro adulto por su agresión (condición de modelo castigado) o en que otro adulto felicitaba al modelo agresivo por ser un "campeón fuerte" y lo premiaba con comida (condición de modelo recompensado).

Para probar el modelado, los niños fueron llevados a una sala de juegos similar a la que habían visto en la película. Los observadores contaron el número de respuestas agresivas que los niños imitaban del filme. Como se pronosticó, hubo menos imitación en la condición del modelo castigado que en las otras dos condiciones. No hubo diferencia entre la condición del modelo recompensado y la condición sin consecuencias. Esos efectos de modelado fueron similares para los niños y las niñas, aunque en lo general las niñas se comportaron de manera menos agresiva (véase la figura 11.3), lo que coincide con otros estudios que han encontrado mayor agresión en los varones (Hyde, 1984; Maccoby y Jacklin, 1974, 1980). Este estudio no puede responder si esas diferencias sexuales fueron causadas por las distintas experiencias de aprendizaje de niños y niñas o por la influencia de diferencias biológicas como las hormonas (Collaer y Hines, 1995).

Resulta tentador concluir que la agresión en la televisión no es un peligro en la medida que los malos sean castigados al final. Si bien observar a un modelo que es castigado en ocasiones puede inhibir la agresión (Bandura, Ross y Ross, 1963b), dicha conclusión no siempre está garantizada. Bandura incluyó otra característica en su estudio, la cual desacredita esta conclusión errónea. Razonó que es posible que no se realicen algunas conductas aprendidas. Es decir, distinguió entre aprendizaje y desempeño. Para determinar si los sujetos podían haber aprendido más agresión de lo que los datos anteriores indican, Bandura ofreció incentivos (calcomanías y jugo) a algunos sujetos de cada condición por comportarse como el modelo que habían visto. Esos niños mostraron niveles más altos de aprendizaje de las conductas agresivas en todas las

Figura 11.3 Modelado de la agresión

Número promedio de diferentes respuestas de igualación reproducidas por los niños como función de los incentivos positivos y de las contingencias de reforzamiento del modelo.

(Tomado de A. Bandura [1965]. Influences of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595. Derechos reservados 1965 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

condiciones. De esta forma, castigar al malo puede suprimir temporalmente el desempeño de la agresión imitativa, pero las conductas han sido aprendidas y pueden aparecer más tarde cuando cambien las condiciones de incentivo.

Desde la primera investigación de Bandura, cientos de estudios con una variedad de métodos de investigación han examinado la relación entre la violencia en la televisión y la conducta. El hallazgo abrumador es que en el mundo real, así como en el laboratorio, los modelos enseñan la agresión (Geen y Thomas, 1986; Huesmann y Malamuth, 1986; Turner, Hesse y Peterson-Lewis, 1986). Los vídeos violentos de rock contribuyen a las actitudes violentas de los hombres hacia las mujeres (Peterson y Pfof, 1989). Bandura (1973, p. 323) propone que puede ser posible reducir la agresión si se cambia la sociedad.

Modelado en la adultez

El modelado no se limita a la niñez. Los psicólogos industriales emplean los principios del aprendizaje mediante el modelado para capacitar a los trabajadores (Decker y Nathan, 1985). En un experimento de campo se encontró que era más probable que estudiantes universitarias que iban en un carro usaran el cinturón de seguridad si el conductor lo hacía, lo cual demues-

tra la influencia del modelado (Howell, Owen y Nocks, 1990). Incluso el zoológico de Filadelfia coloca modelos estratégicos que demuestran interés en varias exhibiciones, con lo cual ha aumentado la atención de los visitantes a sus exhibiciones, logrando que se detengan en lugar de pasar rápidamente a la siguiente (Koran y Camp, 1998). El modelado es un poderoso determinante de los tipos de comportamiento que tradicionalmente han interesado a los teóricos de la personalidad. Las especificaciones teóricas claras de los procesos implicados en el modelamiento y otras formas de aprendizaje hacen una teoría precisa y verificable. Bandura la proporcionó.

PROCESOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

En el aprendizaje ocurre mucho más que un “estampado” automático de las respuestas precedentes basado en el reforzamiento. Bandura (1986b) ofrece un nuevo conjunto de conceptos teóricos para entender los acontecimientos complejos que deben ocurrir al interior de la gente para que la observación de los modelos produzca cambios en el desempeño. En resumen, el aprendizaje debe observar la conducta, recordarla, ser capaz de emitirla y estar motivado para hacerla. Examinemos esos procesos con mayor detalle (véase la tabla 11.4).

Procesos de atención: Observación de la conducta

No se aprenderá nada que no sea observado. Por ejemplo, es común que gente que tiene dificultad para recordar los nombres en principio no les preste atención. En el modelado influyen varias características del modelo y del observador (véase la tabla 11.4). Los modelos capturan más nuestra atención cuando parecen distintivos debido a su vestuario o a otros aspectos de su apariencia física, cuando agradan o desagradan, y cuando se les ve reiteradamente, como bien lo saben los publicistas. Por un lado, los modelos televisivos de la agresión son vívidos y dramáticos, lo que casi garantiza que serán observados. Por otro lado, es fácil pasar por alto a los modelos prosociales, que son menos glamorosos. Todos éstos son ejemplos de los **procesos de atención**. También las características del observador influyen en la atención, incluyendo las capacidades sensoriales, el nivel de excitación, la motivación, la disposición perceptual y el reforzamiento pasado.

Procesos de retención: Recordarlo

Como sabe cualquier estudiante que haya prestado atención a una clase o una película, no todo lo que se observa se retiene. La retención ocurre por medio de las representaciones en la imaginación (como las imágenes de lugares o personas que son familiares) y mediante la codificación verbal, la cual puede ser mucho más eficiente. Bandura sugiere varios factores que pueden influir en los **procesos de retención**.

La codificación simbólica facilita la retención, como lo propone la psicología cognoscitiva. En los ambientes académicos, los pedagogos enseñan a los estudiantes a trabajar activamente con el material para recordarlo. El mismo consejo se aplica también en otros entornos (por ejemplo, Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Otros factores que influyen en la retención incluyen la organización cognoscitiva, el ensayo simbólico y el ensayo motor.

Procesos de reproducción motora: Hacerlo

Las conductas modeladas deben entonces ser reproducidas posteriormente a partir de lo que se recuerde de su codificación (**proceso de reproducción motora**). No es posible emitir ninguna respuesta que exceda la capacidad física del individuo. Las conductas complejas pueden producirse combinando sus elementos componentes, si se conocen.

Tabla 11.4 Procesos en el aprendizaje observacional

1. **PROCESOS DE ATENCIÓN:** Advertir la conducta del modelo
 - El modelo:**
 - Distintivo
 - Valencia afectiva
 - Complejidad
 - Prevalencia
 - Valor funcional
 - El observador:**
 - Capacidades sensoriales
 - Nivel de excitación
 - Motivación
 - Disposición perceptual
 - Reforzamiento pasado
2. **PROCESOS DE RETENCIÓN:** Poner la conducta en la memoria
 - Codificación simbólica
 - Organización cognoscitiva
 - Ensayo simbólico
 - Ensayo motor
3. **PROCESOS DE REPRODUCCIÓN MOTORA:** Ser capaz de hacerlo
 - Capacidades físicas
 - Disponibilidad de las respuestas componentes
 - Autoobservación de las reproducciones
 - Retroalimentación de la precisión
4. **PROCESOS MOTIVACIONALES:** Decidir que vale la pena hacerlo
 - Reforzamiento externo
 - Reforzamiento vicario
 - Autorreforzamiento

(Albert Bandura, *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*, © 1986, p. 52.
Reproducido con autorización de Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.)

La retroalimentación de nuestro desempeño puede facilitar el progreso. La retroalimentación recibida de otros, como un entrenador, sobre la precisión de nuestras respuestas también puede facilitar la conducta. Los entrenadores en atletismo siempre han hecho hincapié en afinar esta fase de reproducción motora del aprendizaje y ahora lo están expandiendo con ayudas tecnológicas, como la videgrabación del desempeño para mejorar la retroalimentación.

Procesos motivacionales: Desearlo

Los entrenadores también dan charlas para levantar el ánimo, reconociendo la importancia de los **procesos motivacionales** para el aprendizaje. Bandura distingue con claridad entre aprendizaje y desempeño. A menos que una persona esté motivada, no producirá la conducta aprendida. Esta motivación puede provenir del reforzamiento externo, como la promesa del experimentador de entregar una recompensa en alguno de los estudios de Bandura o el soborno ofrecido por un padre. O puede provenir del reforzamiento vicario, basado en la observación de que los modelos son recompensados. Los modelos de alto estatus pueden afectar el desempeño a través de la motivación. Por ejemplo, niñas de 11 a 14 años se desempeñaron mejor en una tarea motora cuando pensaban que fue demostrada por una porrista de alto estatus y no por una modelo de bajo estatus (McCullagh, 1986). Las personas son capaces de interiorizar los procesos

motivacionales, adquiriendo autorregulación y proporcionando autorreforzamiento para buena parte de su conducta. La persona y el ambiente están entrelazados en una red causal compleja.

Además de su descripción teórica de cómo se aprende la personalidad, Bandura también ha analizado la forma en que la personalidad influye en la conducta en un contexto social: su modelo de determinismo recíproco.

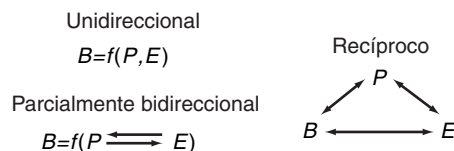
DETERMINISMO RECÍPROCO

Muchos enfoques psicológicos tratan sólo con algunos aspectos de la compleja red de causas en interacción. Por lo general, las teorías se utilizan para predecir conducta. Las teorías de los rasgos describen el impacto del individuo en la conducta; por ejemplo, la gente con motivación de logro suele tener éxito en los negocios. Las teorías tradicionales del aprendizaje describen el impacto del ambiente en el comportamiento; por ejemplo, el reforzamiento puede producir cambios en la conducta verbal. Sin embargo, la conducta puede ser tanto una causa como un efecto. Los enfoques orientados a la acción social describen el impacto de la conducta en el ambiente. Por ejemplo, una acción política puede disminuir la contaminación. Por supuesto, ninguno de esos enfoques puede dar cuenta de todos esos patrones causales.

Para mejorar esos enfoques abiertamente simplificados, Bandura (1978, 1984b) propuso el concepto de **determinismo recíproco**. Este concepto reconoce que la persona, el ambiente y la conducta se influyen todos entre sí. Todas las direcciones de las conexiones causales son posibles, como se ilustra en la figura 11.4.

El concepto de determinismo recíproco reconoce que el ambiente influye en la conducta, como siempre ha sugerido el conductismo. (Las bibliotecas son propicias para estudiar; el salón de los estudiantes, no.) También reconoce que las características de la persona influyen en la conducta, como han destacado tradicionalmente los enfoques de los rasgos. (Los estudiantes con motivación de logro estudian; los estudiantes con motivación de afiliación pasan el tiempo con los amigos.) El determinismo recíproco va más allá de esas aproximaciones, señalando que la conducta también ocasiona cambios en el ambiente (estudiar en lugar de pasar el tiempo con los amigos reduce las presiones sociales o las invitaciones para salir) y en el individuo (estudiar aumenta la confianza académica en uno mismo). El ambiente no sólo es una causa de la conducta sino también un efecto del comportamiento. Una forma en que la personalidad influye en las situaciones es que las personas las eligen de manera diferente, dependiendo de sus personalidades (Emmons, Diener y Larsen, 1985). (Los estudiantes con motivación de logro van a la biblioteca. Para regresar al principio, en la biblioteca se encuentran en un ambiente propicio

Figura 11.4 Determinismo recíproco



Representación esquemática de las tres concepciones alternativas de la interacción. *B* significa conducta, *P* los eventos cognoscitivos y otros acontecimientos internos que pueden afectar las percepciones y las acciones, y *E* el ambiente externo.

(Tomado de A. Bandura [1978]. The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358. Derechos reservados 1978 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

para estudiar y así sucesivamente.) En este caso, esas influencias mutuas producen consistencia en la conducta. Una comprensión completa de la personalidad requiere el reconocimiento de todas esas influencias recíprocas entre la personalidad, la situación y la conducta. Además, el azar también participa en la determinación de las trayectorias que seguiremos en la vida, como en el ejemplo de un profesional que por azar ocupa una silla vacía en una conferencia, donde conoce, en la silla vecina, a la mujer que se convertirá en su esposa (Bandura, 1998). La ciencia determinista debe ser sazonada con unos cuantos granos de impredecibilidad.

Autorregulación de la conducta: El autosistema

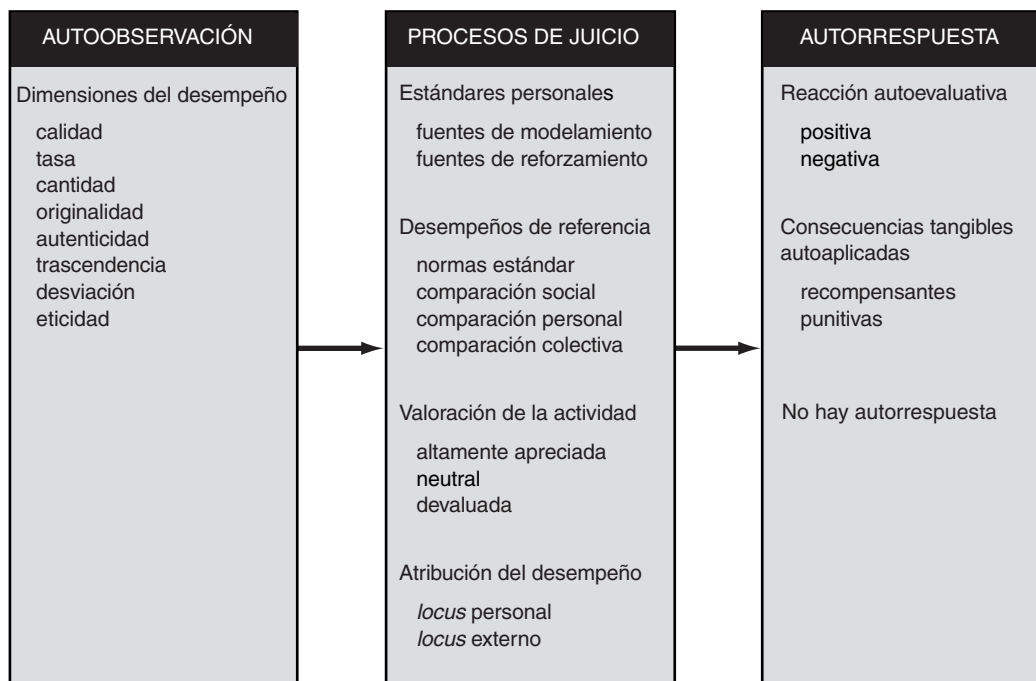
Las personas tienen un considerable control sobre su propia conducta. Varían, por supuesto, en la efectividad con que ejercen ese control. En ocasiones posponen las cosas, dejando de lado los proyectos en lugar de trabajar en ellos; a veces la gente se pone obstáculos, haciendo el trabajo de formas que resulte difícil tener éxito, como al tratar de estudiar en un lugar que tiene muchas distracciones (Lay, Knish y Zanatta, 1992). En contraste, otras personas sacan provecho de su potencial. Un estudio de estudiantes sobredotados indica que tienen más probabilidad que otros estudiantes de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por ejemplo, si su informe es preciso, Thomas Edison leyó casi todos los libros de la biblioteca local (Risemberg y Zimmerman, 1992). Al enseñarnos acerca de los procesos por los cuales la gente regula su propia conducta, la teoría de Bandura promete dar a la gente mayor control sobre su vida.

Los procesos son cognoscitivos y en conjunto se conocen como el **autosistema**. “En el marco de la teoría del aprendizaje social, un autosistema incluye estructuras cognoscitivas y subfunciones para percibir, evaluar y regular la conducta, no un agente psíquico que controle la acción” (Bandura, 1978, p. 344). En la figura 11.5 se bosquejan esos procesos cognoscitivos. Advierta que la autorregulación no sólo consiste en darse reforzamiento a sí mismo. No se ha encontrado que esa estrategia para el automejoramiento funcione muy bien en experimentos controlados (Sohn y Lamal, 1982). Tal vez el simple autorreforzamiento falla porque es demasiado estructurado. Establecer submetas por lo general mejora el desempeño, pero las estrategias de planear metas a largo plazo funcionan mejor si permiten cierta flexibilidad acerca de las tareas inmediatas (Kirschenbaum, 1985).

Los procesos autorregulatorios de Bandura describen la dinámica intrapsíquica. Considere a un vendedor de seguros. Ese individuo observa su desempeño de ventas: “¿Cuántos prospectos de clientes he contactado? ¿He presentado todos los aspectos importantes de las pólizas y la presentación ha sido ética?” El vendedor juzga esta conducta: “¿Si he sido algo parcial a favor de la póliza con la mayor comisión, es eso generalmente aceptado por la gente en este campo? ¿He hecho un buen trabajo?” Y por último, el vendedor puede responder o no a su propio desempeño. “Fue genial; me premiaré tomando el resto de la tarde libre.” Dicha autorregulación mejora el desempeño (Bandura, 1991b). Los novelistas de éxito, que tienen poca estructura externa que les proporcione disciplina, supervisan su progreso en términos del número de páginas escritas o las horas trabajadas cada día, y hacen que las recompensas sean contingentes al cumplimiento de esas metas (I. Wallace, 1977).

La gente puede autorregular sus emociones tan bien como su conducta. Los acontecimientos de la vida seguramente contribuyen a nuestra felicidad o tristeza, y otras emociones, pero también podemos sentir de manera diferente por los procesos internos de la autorregulación. En una situación de laboratorio se mostraron a personas videocintas desagradables acerca de la destrucción masiva ocasionada por una bomba atómica. Por supuesto, experimentaron emociones desagradables, pero algunos se defendieron contra este desagrado evocando recuerdos placenteros (Boden y Baumeister, 1997). La habilidad para evitar pensar en cosas desagradables puede ser adaptativa; por ejemplo, ayuda a los adultos a afrontar la muerte del cónyuge (Bonanno y otros, 1995). En otros momentos, dar un giro positivo a los acontecimientos puede impedir que abordemos las cosas desagradables que necesitan atención.

Figura 11.5 Procesos de autorregulación



Procesos componentes en la autorregulación de la conducta por contingencias autoprescritas.

(Tomado de A. Bandura [1978]. The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358. Derechos reservados 1978 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

Bandura (1990b, 1991b) advierte que los individuos con frecuencia no logran regular su propia conducta de formas que estén de acuerdo con los altos estándares morales. Explotan a otros, cometen actos agresivos, contaminan la atmósfera y realizan muchas otras conductas que violan los estándares morales. Éste es un problema de *desligadura moral* (Bandura, 1978; R. I. Evans, 1989). Bandura afirma que las sociedades deben ejercer control social para complementar el poco confiable autocontrol moral de los individuos.

TERAPIA

Bandura (1961) critica la terapia que sólo se basa en hablar. En lugar de ello, la psicoterapia debería aplicar de manera completa los principios conocidos del aprendizaje. Demostró la eficacia de las intervenciones terapéuticas basadas en los principios del aprendizaje social para el tratamiento de las fobias en los adultos (Bandura, Adams y Beyer, 1977; Bandura y Barab, 1973; Bandura, Blanchard y Ritter, 1969; Bandura, Jeffery y Wright, 1974) y en los niños (Bandura, Grusec y Menlove, 1967b; Bandura y Menlove, 1968). Hubo progresos cuando los pacientes observaban modelos, en vivo o filmados, que no mostraban temor a las serpientes (Bandura, Blanchard y Ritter, 1969). En comparación con una condición control en la cual no hubo mejoría en los sujetos no tratados, la desensibilización sistemática (una técnica terapéutica que implicó el entrenamiento de relajación e imaginarse figuras de serpientes) también fue eficaz, aunque en menor grado, en algunas medidas de resultados. Los avances producidos por la terapia permi-

tieron que los sujetos hicieran cosas que no podían hacer antes, como ir de excursión a áreas en las que podían encontrar serpientes.

Otros estudios confirman que las terapias basadas en los principios del aprendizaje son eficaces para tratar diversas fobias, incluyendo la agorafobia o temor a los lugares públicos (Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980). Esos descubrimientos contradicen la predicción de la teoría psicoanalítica de que sólo la resolución de conflictos inconscientes profundamente arraigados podía producir una cura. Pero son consistentes con un estudio de los pensamientos de la gente agorafóbica cuando enfrentan lugares cerrados, a los que temen. Esos pacientes pensaban mucho más en su habilidad o inhabilidad para manejar su ansiedad que en cualquier peligro en la situación (Williams y otros, 1997). Bandura (1961) afirma que debería considerarse a la psicoterapia como un proceso de aprendizaje. Una aplicación más sistemática de los principios de aprendizaje (incluidos la recompensa, la extinción y el aprendizaje discriminativo, entre otros) puede mejorar los resultados terapéuticos.

Autoeficiencia

Bandura propuso la autoeficiencia como constructo teórico para explicar la efectividad de varios tipos de terapias para los temores y la conducta de evitación (Bandura, 1977, 1984a; Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980). **Autoeficiencia** significa creer “que uno puede organizar y ejecutar determinados cursos de acción requeridos para tratar con situaciones prospectivas” (Bandura, 1980). Una persona que tiene una elevada expectativa de autoeficiencia en una situación particular confía en el dominio. Por ejemplo, un jugador de tenis que cree que puede confiar en que su servicio es excelente tiene una elevada expectativa de autoeficiencia. Una persona que duda que pueda hacer la conducta requerida tiene una baja expectativa de autoeficiencia. Un actor sufre de baja autoeficiencia si lo asusta el escenario y cree que se le hará un nudo en la garganta al decir las primeras líneas. La elevada autoeficiencia lleva a esforzarse y a persistir en una tarea, mientras que la baja autoeficiencia produce desaliento y abandono (Bandura, 1989b).

La terapia tendrá éxito si aumenta la autoeficiencia. Bandura afirmó que “los tratamientos que son más eficaces se basan en un modelo que confiere poder. Si en realidad quiere ayudar a la gente, proporciónale las aptitudes, construya una sólida creencia en sí mismo y genere oportunidades para que ejercite esas aptitudes” (R. I. Evans, 1989, p. 16). En ocasiones, aumentar la autoeficiencia es simple y a la vez efectivo. Cadetes navales a quienes se les dijo que probablemente no se marearían, y que si lo hacían eso no interferiría con su trabajo, de hecho experimentaron menos mareos (Eden y Zuk, 1995). Sin embargo, por lo general se requiere una intervención terapéutica más extensa para modificar las expectativas de eficiencia. Conociendo su importancia, los investigadores que evalúan la efectividad de las terapias, como las intervenciones para ayudar a los discapacitados, ahora incluyen medidas para conferir poder como un resultado deseable de sus intervenciones (Zimmerman y Warschausky, 1998). Aunque las terapias basadas en los modelos de conducta son más efectivas para tratar las fobias, otras terapias, incluido el psicoanálisis, tienen algunos beneficios en comparación con la ausencia de tratamiento. Bandura sugiere que las diversas terapias son eficaces por una razón común: cambian las expectativas disfuncionales. Las personas evitan las acciones que no esperan poder hacer (Bandura, 1986a, 1989a, 1991a).

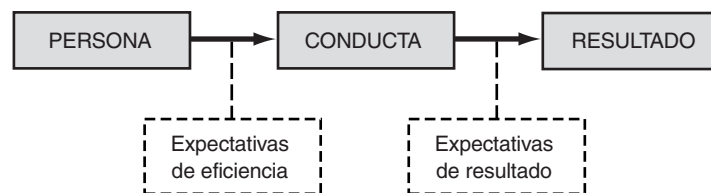
Es más probable que las intervenciones en el campo de la salud tengan éxito si la autoeficiencia es alta (O’Leary, 1985, 1992). La autoeficiencia mejora la efectividad de los tratamientos para perder peso (Weinberg y otros, 1984) y para disminuir el dolor (Dolce, 1987; Kores y otros, 1990). La gente con autoeficiencia elevada tiene mayor probabilidad de adherirse a un programa de ejercicios (Desharnais, Bouillon y Godin, 1986; Dziewaltowski, 1989) y de tener éxito en sus intentos por dejar de fumar (García, Schmitz y Doerfler, 1990; Wojcik, 1988). Los programas de autodefensa para mujeres aumentan su autoeficiencia, esto lleva a las participantes a sentirse más seguras, por lo cual su movilidad ya no es restringida irracionalmente por el temor (Ozer

y Bandura, 1990). En los programas desarrollados con el fin de incrementar la habilidad de los pacientes para evitar las recaídas después de abandonar el alcohol, se han utilizado principios del aprendizaje social para individualizar el tratamiento en las situaciones de alto riesgo de cada alcohólico (Annis, 1990). Las expectativas de eficiencia ayudan a la gente a dejar de usar la marihuana (Stephens, Wertz y Roffman, 1995). La eficiencia también es relevante para los programas de prevención relacionados con la salud, incluida la resistencia de los adolescentes a consumir alcohol y otras drogas (Hays y Ellickson, 1990). La autoeficiencia influye en la conducta sexual, incluido el uso de condones para prevenir la difusión del VIH y otras enfermedades de transmisión sexual (O'Leary, 1992). Bandura (1990a) recomienda desarrollar programas de prevención del SIDA que reconozcan la importancia de la autoeficiencia, la cual es particularmente baja entre los adolescentes que se han escapado de casa (Kaliski y otros, 1990). El repaso de las conductas relevantes, por ejemplo mediante la representación de roles de la compra de condones y de hacerse la prueba del VIH, puede incrementar la conducta preventiva (Fisher y Fisher, 1992), quizá al aumentar la autoeficiencia para esas conductas. Entre los estudiantes universitarios, se incrementó la autoeficiencia acerca del uso de condones mediante una carrera de relevos que implicaba poner condones en modelos de penes (J. Hayden, 1993), en lo que seguramente constituye una ilustración de dos importantes conceptos de la teoría de Bandura: que la autoeficiencia es específica a una conducta particular y que puede cambiar mediante el aprendizaje.

Si bien algunos investigadores miden la autoeficiencia general como un rasgo amplio aplicable a diversas conductas (Shelton, 1990; Sherer y Adams, 1983; Sherer y otros, 1982), Bandura la mide de manera específica para un ámbito particular de la conducta. Una persona puede tener una autoeficiencia elevada para una conducta (por ejemplo, anotar jonrones) y baja para otra (por ejemplo, tocar bien el piano). Se han desarrollado escalas para medir la autoeficiencia en áreas particulares de la conducta (Wells-Parker, Miller y Topping, 1990). Una encuesta de salud pública confirma que la autoeficiencia para la salud abarca varias dimensiones específicas (nutrición, cuidado médico y ejercicio), tal como predijo Bandura, en lugar de una dimensión global (Hofstetter, Sallis y Hovell, 1990). Las medidas de la eficiencia que se refieren a una situación particular proporcionan una mejor predicción que las medidas globales (Wollman y Stouder, 1991).

Bandura distingue entre autoeficiencia (la creencia de que uno tiene la habilidad para desempeñar la conducta) y **expectativas de resultado** (véase la figura 11.6). Esta última se refiere a la creencia de que, si la conducta se realiza con éxito, producirá resultados deseables. Si tengo confianza en que puedo depositar mis monedas en una máquina expendedora de refrescos, pero dudo que la máquina me entregará el refresco elegido, tengo bajas expectativas de resultado a pesar de las altas expectativas de eficiencia. Es obvio que ambos tipos de expectativas deben ser altos para que una persona intente una conducta específica. Bandura propone que las fobias son resultado de bajas expectativas de eficiencia. Una persona con temor a volar pue-

Figura 11.6 Representación diagramática de la diferencia entre expectativas de eficiencia y expectativas de resultado



(Tomado de A. Bandura [1977]. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Derechos reservados 1977 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

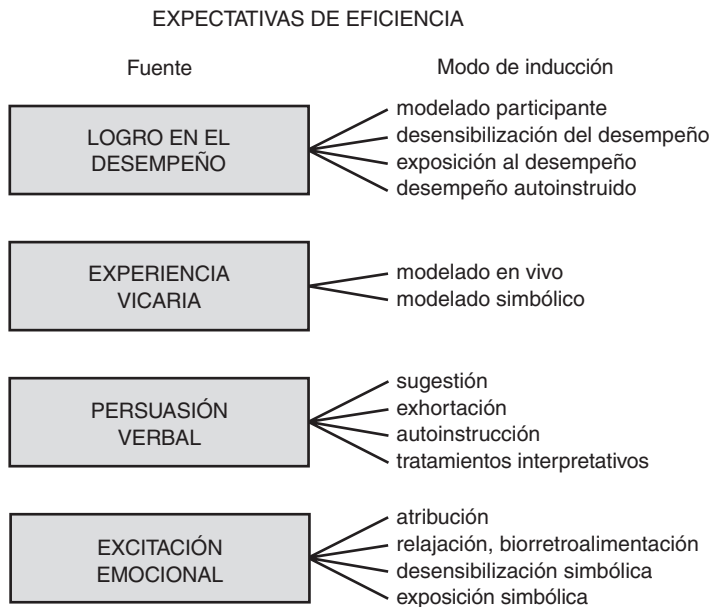
de ser convencida de que si sube al avión su vida mejorará teniendo resultados deseables en la recreación y los negocios (alta expectativa de resultado). Pero en la medida que le parezca imposible subir al avión y sentarse tranquilamente durante el vuelo (baja expectativa de eficiencia), la persona no será capaz de volar.

De acuerdo con Bandura, las terapias conductuales son las formas más eficientes y efectivas de aumentar las expectativas de eficiencia y, por tanto, son el tratamiento de elección para las fobias. Otras técnicas pueden funcionar, pero sólo en la medida en que aumenten las expectativas de eficiencia. Incluso el psicoanálisis profundo puede cambiar las expectativas disfuncionales, pero lentamente. Después de muchos meses o años, un paciente puede llegar a esperar que su vida adulta mejorará porque se supone que los problemas surgen de conflictos infantiles que se consideran resueltos. En la figura 11.7 se presentan algunas de las alternativas terapéuticas para incrementar las expectativas de eficiencia. Mediante la evaluación detallada de los cambios durante la terapia, Bandura (1977; Bandura, Adams y Beyer, 1977) pudo demostrar que la autoeficiencia predice mejoría.

OTRAS INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA EFICIENCIA

El concepto de eficiencia ha sido aplicado a muchas áreas de la vida. La baja autoeficiencia se asocia con emociones negativas, incluida la depresión (Bandura, 1989a; Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Davis-Berman, 1990). La eficiencia —junto con otras variables del aprendizaje social, expectativas de reforzamiento y expectativas de resultado— es un factor importante para prevenir el colapso laboral (Meier, 1983). La gente con altas expectativas de efi-

Figura 11.7 Modificación de las expectativas de eficiencia mediante la terapia



Fuentes principales de la información de eficiencia y las fuentes principales por las cuales operan los diferentes modelos de tratamiento.

(Tomado de A. Bandura [1977]. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Derechos reservados 1977 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

ciencia acerca de las computadoras mostró mayor probabilidad de utilizarlas (Hill, Smith y Mann, 1987). Los ciudadanos políticamente activos calificaron más alto en una medida de eficiencia política (Zimmerman, 1989). Las madres con una autoeficiencia elevada para problemas específicos en el cuidado de sus hijos obtuvieron una calificación elevada en aptitud maternal por parte de observadores que las observaron interactuar con sus niños (Teti y Gelfand, 1991). En las organizaciones, donde las teorías se evalúan por sus contribuciones prácticas a la rentabilidad de la empresa, la autoeficiencia y otros conceptos cognoscitivos sociales están siendo bien recibidos (Stajkovic y Luthans, 1998). La autoeficiencia es una consideración importante para predecir las aspiraciones y el éxito profesional (Lent y Hackett, 1987). Los trabajadores que tienen altos niveles de autoeficiencia por lo general se desempeñan mejor en el trabajo que quienes no los tienen (Stajkovic y Luthans, 1998).

La eficiencia y el esfuerzo hacia las metas

La gente difiere en las metas que valora, sea salud, riqueza, un grado universitario, etc.; pero esforzarse por conseguir las metas es una característica humana y un interés importante en la personalidad (Emmons, 1997). En efecto, nuestro bienestar emocional depende de que progrese hacia las metas que valoramos (Brunstein, Schultheiss y Grässmann, 1998). El trabajo de Bandura ha contribuido de manera sustancial a la mayor comprensión de las metas en la psicología (Austin y Vancouver, 1996). La autoeficiencia promueve el esfuerzo hacia las metas. Los estudiantes que tienen creencias más altas de autoeficiencia son más persistentes en su trabajo escolar y alcanzan niveles más altos de desempeño académico (Multon, Brown y Lent, 1991). La elección ocupacional es influida por la eficiencia. En un estudio de equivalencia de estudiantes de secundaria, los que tenían mayor generalidad de la autoeficiencia consideraban un rango más amplio de ocupaciones posibles y tenían una gama mayor de intereses (Bores-Rangel, Church, Szendre y Reeves, 1990). Los atletas que tienen más confianza tienen un mejor desempeño, y los entrenadores de élite utilizan una variedad de técnicas para construir ese sentido de eficiencia, incluidos ejercicios para mejorar el desempeño, modelar la confianza y alentar el habla positiva (Gould, Hodge, Peterson y Giannini, 1989). La autoeficiencia promueve el buen desempeño entre los estudiantes graduados en administración de empresas en la simulación de toma de decisiones gerenciales (Bandura y Wood, 1989; Wood, Bandura y Bailey, 1990). Un sentido de autoeficiencia conduce a la persistencia ante los contratiempos. La persistencia, a su vez, conduce a un mayor éxito (Wood y Bandura, 1989b). Lograr que en una tarea gerencial los sujetos crean que el desempeño es una destreza que puede aprenderse, en lugar de un rasgo estable de habilidad, los hace más persistentes, por lo que los fracasos iniciales no los hacen rendirse (Wood y Bandura, 1989a). La eficiencia aumenta si los sujetos mejoran gradualmente su desempeño en una tarea. A su vez, esta eficiencia mejora la posterior toma de decisiones (Bandura y Jourden, 1991).

Al menos en ciertas circunstancias, descomponer una tarea grande en submetas más pequeñas tiene un efecto benéfico en el desempeño porque incrementa el sentido de eficiencia. Los estudiantes con baja autoeficiencia tienen una especial probabilidad de desempeñarse mejor si se les instruye para establecer metas por cada día de trabajo (Tuckman, 1990). Stock y Cervone (1990) encontraron que los sujetos que trabajaban hacia submetas próximas en problemas complejos tenían mayor autoeficiencia y persistían más tiempo que quienes sólo trabajaban hacia metas remotas. Sexton y Tuckman (1991) estudiaron a universitarias en una serie de tareas matemáticas. Con base en los cambios a lo largo del tiempo, propusieron que las creencias de autoeficiencia son especialmente importantes al inicio de la tarea. A partir de entonces, las propias conductas adquieren más importancia que las variables cognoscitivas.

Diferencias sexuales y de raza en la eficiencia

Si bien la mayor parte de la investigación conducida por Mischel y Bandura busca entender los procesos de la personalidad, sus esfuerzos también han descubierto hechos interesantes acerca

de las diferencias de grupo. Varios estudios informan de diferencias sexuales en las autopercepciones de la eficiencia. Por lo general, los hombres informan de mayor autoeficiencia que las mujeres en diversas áreas. Poole y Evans (1989) encontraron que los adolescentes varones se califican más alto en “afrontar las situaciones estresantes, habilidad académica, salud, éxito y conducta sociable,” mientras que las mujeres sólo se calificaban más alto en “consideración”. Las mujeres tendían a subestimar su propia aptitud (p. 159).

Según los datos de una encuesta nacional realizada en Estados Unidos en 1980, los afroamericanos tienen menor sentido de eficiencia personal que los caucásicos, aunque su autoestima no es menor (Hughes y Demo, 1989). Los investigadores sugieren que esta menor eficiencia se debe a la discriminación racial institucionalizada. Los afroamericanos no reciben oportunidades iguales para experimentar el éxito, por lo que desarrollan un sentido bajo de eficiencia.

La clase social también tiene una función importante en el sentido de control de la gente sobre su vida. Por lo general, los grupos con menores ingresos experimentan menos control y más restricciones externas sobre su vida, y esto tiene un impacto adverso en su bienestar emocional y su satisfacción con la vida (Lachman y Weaver, 1998). Esos estudios aportan evidencia de que el sentido de eficiencia es más frecuente entre algunos grupos sociales que entre otros (véase Gecas, 1989), y parece razonable concluir que las diferentes experiencias en la sociedad han producido esas diferencias en la eficiencia. Podría esperarse, entonces, que las diferencias grupales cambiarán en tanto cambie la experiencia cultural. Además de la eficiencia individual, Bandura indica que ocurre un sentido de **eficacia colectiva** cuando los grupos creen que, como grupo, pueden hacer lo que sea necesario (R. I. Evans, 1989). El modelo de Bandura de determinismo recíproco sugiere que la eficiencia personal y colectiva tendrá, a su vez, efectos adicionales en la conducta y las situaciones.

Correlatos fisiológicos de la eficiencia

Cuando una persona tiene baja autoeficiencia, el cuerpo responde al igual que la mente. Es decir, el sistema nervioso autónomo se activa (Bandura, Reese y Adams, 1982). En un estudio, mujeres con fobia a las arañas las confrontaron en el laboratorio. Algunas veces la tarea requería que los sujetos sintieran que tenían alta eficiencia para cumplirla (por ejemplo, ver una araña a la distancia); otras tareas eran más difíciles. El nivel de eficiencia de las mujeres predecía los cambios en la secreción de catecolaminas en plasma (epinefrina, norepinefrina y dopac). Cuando la terapia aumentó sus expectativas de eficiencia, los indicadores fisiológicos también cambiaron (Bandura, Taylor, Williams, Mefford y Barchas, 1985).

Bandura y sus colegas han investigado la relación entre autoeficiencia percibida y el sistema inmunológico. Los estresores pueden aumentar o suprimir el funcionamiento inmunológico. Cuando los sujetos tenían baja autoeficiencia acerca de realizar las tareas encomendadas en el laboratorio, se activaron sus sistemas opioides endógenos (Bandura, Cioffi, Taylor y Brouillard, 1988; Bandura, O'Leary, Taylor, Gauthier y Gossard, 1987), lo cual puede interferir con el sistema inmunológico. Cuando los sujetos que tenían fobia a las serpientes desarrollaron autoeficiencia para controlar los estresores fóbicos (debido a una manipulación experimental), mejoró el funcionamiento inmunológico (Wiedenfeld y otros, 1990).

Optimismo y otros constructos relacionados

El término *eficiencia* se basa en la teoría de Bandura, pero existen muchos conceptos relacionados en el estudio de la personalidad. Como vimos antes en este capítulo, Mischel también llamó la atención a la importancia de las expectativas de las personas. Algunos investigadores han estudiado el *optimismo* de la gente acerca de los acontecimientos de la vida, e informan de muchos correlatos benéficos de esta medida, similares a los reportados para la eficiencia. Los individuos optimistas tienen, por definición, una tendencia generalizada a esperar que las cosas saldrán bien para ellos; que los buenos sucesos de la vida sobrepasarán a los negativos. Las personas optimistas afrontan los sucesos estresantes de la vida con mayor eficacia; en lugar de

evitar la situación, continúan buscando sus metas y enfrentan sus problemas a pesar de la adversidad (Scheier y Carver, 1985; Scheier, Weintraub y Carver, 1986). En comparación con los pesimistas, le hacen frente al desempleo, el cáncer, las cardiopatías y la rehabilitación cardíaca, los exámenes académicos y otros estresores con menos deterioro en su salud psicológica e incluso física (Carver y otros, 1993; Lai y Wan, 1996; Lai y Wong, 1998; Scheier y otros, 1989; Segerstrom y otros, 1998; Shepperd, Maroto y Pbert, 1996).

Existe evidencia considerable de que el optimismo, las expectativas de eficiencia y otras expectativas positivas similares contribuyen en diversas formas al funcionamiento efectivo. No obstante, antes de inscribirse en un seminario motivacional de “pensamiento positivo”, debe tener en mente algunas advertencias. Primero, Bandura advierte que las expectativas de eficiencia deben basarse en la experiencia o pueden no durar. Segundo, es posible tener expectativas elevadas de eficiencia que al ser poco realistas resulten dañinas, por ejemplo, cuando esperamos poder quitarnos un mal hábito sin ninguna preparación y por tanto no estamos preparados para manejar una recaída (Litt, 1988). O las expectativas poco realistas de eficiencia elevada pueden hacer que nos comprometamos en acciones que superan nuestra habilidad y resultan nocivas o peligrosas, como esquiar en una montaña que excede nuestra aptitud. Tercero, desafortunadamente, las expectativas de alta eficiencia para la conducta indeseable (como la agresión) facilitarán esas acciones (Crick y Dodge, 1994). Las expectativas de alta eficiencia son útiles, siempre que sean realistas y que la conducta sea deseable.

RESUMEN

Mischel y Bandura, teóricos líderes en el enfoque cognoscitivo del aprendizaje social, han expandido nuestra comprensión de la cognición como una variable importante en la personalidad humana. Mischel cuestionó la suposición de que existen rasgos globales de personalidad que dan lugar a un comportamiento consistente en muchas situaciones, encontrando más bien inconsistencia. La conducta varía dependiendo de la situación mucho más de lo que había supuesto la teoría de los rasgos. En lugar de rasgos, Mischel propuso *variables cognoscitivas de la persona*, incluidos aptitudes, estrategias de codificación y constructos personales. Mischel ha investigado el desarrollo en los niños de la capacidad para postergar la gratificación. Las variables cognoscitivas son importantes en este desarrollo. Los niños aprenden estrategias como pensar en otra cosa para evitar la conducta impulsiva.

Bandura demostró que los niños son influidos por modelos de conducta deseable e indeseable. Pueden aprender a postergar la gratificación o a ser agresivos al observar a los adultos en la vida real y en la televisión. Bandura dividió el aprendizaje en cuatro procesos, permitiendo una predicción más precisa de cuándo ocurrirá el aprendizaje. Ésos son los procesos de atención, retención, reproducción motora y motivacionales. El concepto de Bandura de *determinismo* recíproco describe las influencias mutuas entre la persona, el ambiente y la conducta. La *autoeficiencia* se refiere a la creencia de que uno puede realizar una conducta particular. La investigación extensiva demuestra que las creencias en la eficiencia afectan la elección y persistencia de la conducta. Las creencias en la eficiencia pueden ser aumentadas en la terapia, y, según Bandura, éste es el mecanismo que hace efectiva a la terapia.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

De acuerdo con el enfoque cognoscitivo del aprendizaje social, las características consistentes de una personalidad se explican en términos de variables cognoscitivas, como las aptitudes y las expectativas, más que en función de los rasgos. La autoeficiencia es un concepto de particu-

lar importancia para Bandura. Advierte que muchos artistas creativos, como Gertrude Stein, Vincent van Gogh, Frank Lloyd Wright y Fred Astaire, encontraron considerable rechazo. No todos lograron el éxito durante su vida, pero la autoeficiencia les brindó la persistencia para continuar pese al rechazo (Bandura, 1989a). ¿Cómo esclarecen este y otros conceptos del aprendizaje social nuestra comprensión de Leonard Bernstein y Emily Dickinson?

Leonard Bernstein

La actitud de Leonard Bernstein hacia su dirección de orquestas irradia confianza. Ofendió a Rodzinski, de quien era director asistente, al reclamar un crédito mayor al que tenía derecho (Peyser, 1987, p. 89), y fue criticado en un periódico por el compositor Virgil Thomson por su "carrera de total vanagloria" (p. 133). Esta actitud confiada de parte de Bernstein, como quiera que pueda llamarse coloquialmente (quizá egotismo o descaro), ejemplifica el concepto psicológico de eficiencia. La teoría del aprendizaje predice cierta especificidad situacional de la conducta, y el egotismo de Bernstein, aunque amplio, no era uniforme en todas sus manifestaciones. No toleraba críticas a su forma de dirigir pero tenía menos confianza en su manera de componer (p. 312).

¿En dónde se originó el sentido de eficiencia de Bernstein? Seguramente no vino de repetir lo que le había dicho su padre, quien pensaba que debería unirse al negocio familiar de productos de belleza. En efecto, el padre de Bernstein, cuestionaba si una carrera musical era una elección práctica que podría dar a su hijo un ingreso para vivir. No obstante, proporcionó apoyo financiero para las clases de música e incluso pagó para que su hijo tocara el piano en la radio en 1934. Un análisis conductual, en donde se disponga de datos adecuados, bien podría encontrar comunicaciones facilitadoras de la eficiencia incluso de un padre que aparentemente lo desanimaba. Seguramente, la madre de Bernstein apoyó su maestría musical desde la niñez, proclamando el gran talento de su hijo. El papel del talento innato y la inteligencia en la contribución a este sentido de eficiencia también es claro desde la escuela y en su posterior carrera musical. Bernstein aprendía con rapidez el material difícil.

A pesar de elegir una carrera que no era aprobada por su padre, Leonard Bernstein logró un tremendo éxito financiero, cosa que su padre siempre consideró importante. Padre e hijo se sintieron orgullosos de este éxito económico, lo que sugiere una evaluación com-

partida de que el dinero tiene un importante valor subjetivo de estímulo. Tales fines son, en la teoría del aprendizaje social, separables de los medios (expectativas) en los que estaban en desacuerdo. Otra recompensa más importante aún para Leonard Bernstein era hacerse notar, ser el centro de la atención, para lo cual su apetito parecía insaciable (Peyser, 1987). A lo largo de su carrera, buscó la exposición a los medios.

El estilo musical que Bernstein desarrolló también puede atribuirse a sus experiencias. Los modelos de roles (Reiner, Koussevitzky y Mitropoulos) influyeron en su estilo. Peyser sugiere que la inversión de Bernstein en las formas musicales particularmente americanas, en especial la influencia del jazz, pueden atribuirse a la falta de participación de su familia en la música. A diferencia de los músicos criados con la veneración usual de las influencias musicales europeas, Bernstein "empezó tan tarde y los vínculos de su familia con la cultura europea eran tan frágiles que nunca aniquiló totalmente al jazz de su vida creativa" (Peyser, 1987, p. 32). Aunque podía producir música popular excepcional, Bernstein no quería ser conocido únicamente como el compositor de *West Side Story*. Anhelaba el mayor reconocimiento profesional, por lo cual sentía necesario componer música seria y no sólo teatro musical (p. 352). En términos del aprendizaje social, a esas expectativas acerca de las consecuencias de la conducta se les denomina *expectativas de conducta-resultado*.

Es posible que Bernstein se haya casado para mejorar su oportunidad de ser aceptado en el mundo musical, que en ese entonces discriminaba a los homosexuales (Peyser, 1987, p. 176). La interpretación de su abierta homosexualidad en términos del aprendizaje social es compleja. Además, como la investigación sobre los roles de género y la experiencia como determinantes de la homosexualidad aún está en marcha, no queda claro qué tanto se requiere que una interpretación del aprendizaje social sea complementada por otros factores constitucionales. Con todo, incluso si la genética participa en la determinación de la orientación sexual, no puede haber duda de que el aprendizaje influye en la manera en que la sexualidad se expresa socialmen-

te. Otros directores eran prototipo de homosexualidad, pero la mayoría tenía cuidado de evitar la publicidad al respecto. Una excepción importante, Mitropoulos, quien fue una influencia temprana en la carrera de director de orquestas de Bernstein y era muy admirado por él, llevaba un estilo de vida abiertamente homosexual. Bernstein sentía culpa por su homosexualidad (pp. 168-169) e intentaba abando-

narla cuando se casó. Sin embargo, regresó a ella y no intentó ocultar sus aventuras, avergonzando con esto a su esposa. Peyser sugiere (p. 421) que el surgimiento de la liberación gay como movimiento que apoyaba la homosexualidad abierta puede haber dado a Bernstein el valor para separarse finalmente de su esposa, terminando su pretensión de heterosexualidad.

Emily Dickinson

Igual que Leonard Bernstein, Emily Dickinson se esforzó en áreas en las que tenía un sentido de eficiencia. Mischel y Bandura preguntan, “¿qué puede hacer una persona?, ¿qué cree la persona que puede hacer?” El talento para escribir parece haberse dado en su familia. Siempre tuvo un buen desempeño en la escuela. Conocía autores influyentes de su época y fue alentada por ellos. Las áreas más tradicionales para las mujeres hicieron que Dickinson se sintiera mucho menos eficaz. Como muchas mujeres, cuidó a los miembros de la familia cuando enfermaban, pero vio a personas morir a pesar de sus dedicados cuidados femeninos.

Mischel sugiere varias categorías de variables cognoscitivas de la persona como alternativas a las simples etiquetas de rasgos. Entre las aptitudes, debemos mencionar los talentos literarios de Dickinson y su conciencia de ellos. Sus años escolares le brindaron éxito suficiente para darle confianza en su talento.

La soledad de Dickinson con frecuencia se atribuye al rasgo de introversión. Pero, desde una perspectiva cognoscitiva, esta interpretación no es tan simple. Dado que ella sabía que tenía un don para escribir y le interesaba cultivarlo, ¿de qué prototipos de esta carrera disponía? Los poetas varones no necesitaban hacerse cargo de las tareas de la casa ni cuidar de familiares enfermos. No se esperaba que los poetas subordinaran su escritura a las necesidades de una esposa, si estaban casados. Según su biógrafo (C. G. Wolff, 1988)

rechazó casarse para seguir escribiendo. Quizá el prototipo (si lo es) de una solitaria parecía la mejor opción para una poetisa seria de esa época.

¿Qué podría haber esperado Dickinson de haberse casado (expectativas de conducta-resultado)? Las consecuencias comunes para las mujeres de ese tiempo incluían el trabajo agotador de las tareas del hogar y los peligros del embarazo, en una época en la cual era frecuente que los lactantes, y en ocasiones sus madres, muriesen durante el parto o poco después.

Parte de la conducta de Emily Dickinson puede haber sido modelada de su propia madre, quien tampoco tenía inclinaciones a ser sociable. En semejante hogar, seguramente no se esperaba que desarrollara conductas sociables extrovertidas como podría haber sido con un modelo materno diferente. (Sin embargo, la teoría del aprendizaje social no considera posibles bases constitucionales para dicha conducta.)

El concepto de Bandura de determinismo recíproco requiere que se considere que la persona, el ambiente y la conducta se influyen mutuamente entre sí. La conducta de escribir de la poetisa, de alejarse de la sociedad y la familia simplemente para escribir, influyó en su personalidad y no se derivó simplemente de ella. Así como el éxito en la conducción moldeó la confianza y las motivaciones de Leonard Bernstein, las experiencias más privadas de éxito de Emily Dickinson, cuando reconoció (como debe haberlo hecho) la belleza de sus versos, moldearon su sentido de sí misma, dando lugar a la confianza y al mayor compromiso con su vocación.

Reflexión sobre las teorías de Mischel y de Bandura

1. ¿Considera que la teoría cognoscitiva del aprendizaje social puede describir las características más importantes de la personalidad humana o se centra demasiado en la cognición?
2. ¿Considera que la gente es consistente o no consistente? Explique su respuesta.
3. ¿Cómo podría determinar si las aptitudes y las expectativas son las causas o los efectos de la conducta?
4. ¿La demora de la gratificación está cercana a lo que el yo significa para los psicoanalistas?
5. ¿Cree que la violencia en los medios contribuye a la agresión en la sociedad? De ser así, ¿qué debería hacerse al respecto?
6. Considerando los procesos implicados en el aprendizaje por observación, explique por qué en ocasiones la gente es influenciada por modelos indeseables en lugar de serlo por modelos deseables.
7. ¿Cómo influyen las escuelas y/o los padres en el sentido de autoeficiencia de los niños? ¿Qué consejo les daría?

Preguntas de estudio

1. Resuma la controversia de los rasgos y el papel de Mischel en ella.
2. Explique el término *coeficiente de personalidad*. ¿Por qué representa un problema para la teoría tradicional de la personalidad que este número sea bajo?
3. ¿En qué se distingue la consistencia situacional de la consistencia temporal?
4. Explique el concepto de cobertura situacional de Mischel. ¿Cuál es la relevancia de este concepto para la controversia de rasgo frente a situación?
5. Explique a qué se refiere Mischel con variables cognoscitivas de la persona como alternativa a los rasgos. Dé ejemplos.
6. ¿Cómo apoya el concepto de estrategias de codificación de Mischel el valor de las medidas de autorreporte de la personalidad?
7. Explique qué se entiende por aptitudes. ¿En qué difieren de las expectativas?
8. Defina autoeficiencia. ¿Por qué son importantes las expectativas de autoeficiencia?
9. Explique cómo puede influir la experiencia en las expectativas.
10. ¿Cuál es la función de los sistemas y planes autorregulatorios en la personalidad? Dé un ejemplo.
11. Resuma la investigación sobre la demora de la gratificación. ¿Qué evidencia muestra la importancia de desarrollar esta capacidad en la vida temprana?
12. Resuma la investigación de Bandura sobre el modelado. Explique la relevancia de esta investigación para el desarrollo de la personalidad.
13. De acuerdo con la investigación realizada por Bandura, Ross y Ross (1963a y 1963b), ¿con qué tipo de padres se identifican más los niños? ¿Cuáles son las implicaciones de este descubrimiento para las familias tradicionales y no tradicionales?
14. Describa la evidencia presentada por Bandura que indica una relación entre ver modelos agresivos y comportarse de manera agresiva. ¿Por qué puede presentarse agresión incluso si el modelo agresivo es castigado?
15. Liste y explique los cuatro procesos que según Bandura influyen en el aprendizaje. Dé un ejemplo de la forma en que cada proceso podría influir en una persona que aprende a actuar como un atleta famoso.
16. Observe la lista de factores que influyen en los procesos de atención, retención, reproducción motora y motivacionales (tabla 11.4). ¿Le sugiere alguna adición a su respuesta a la pregunta anterior?
17. Diagrama y explique el concepto de determinismo recíproco de Bandura. Explique en qué se distingue este concepto del concepto de determinismo ambiental de Skinner.
18. ¿Qué es un autosistema en la teoría de Bandura?
19. Explique qué entiende Bandura por desligadura moral. ¿Cómo es que este proceso genera problemas que deben ser resueltos por la sociedad y no simplemente cambiando a los individuos?
20. ¿En qué ha contribuido a la psicoterapia la teoría cognoscitiva del aprendizaje social?
21. ¿Qué es la autoeficiencia? ¿Cómo se relaciona con la conducta efectiva o inefectiva?
22. ¿Cómo cambia la autoeficiencia durante la terapia?
23. Analice las diferencias en la eficiencia entre los sexos y entre los grupos étnicos.
24. ¿Qué es la eficacia colectiva? Dé un ejemplo de su propia observación.
25. ¿Qué evidencia presentó Bandura para indicar que la autoeficiencia afecta al cuerpo?

Glosario

aprendizaje vicario aprender al observar a otros sin ser directamente recompensado

aptitudes variables de la persona relacionadas con lo que la persona puede hacer

autoeficiencia creencias subjetivas acerca de lo que una persona es capaz de hacer

autosistema estructuras y subfunciones cognoscitivas para percibir, evaluar y regular la conducta (no es un agente psíquico que controla la acción)

coeficiente de personalidad la relación promedio entre las medidas de autorreporte de personalidad y la conducta, estimada por Mischel en $r = 0.30$

demora de la gratificación la habilidad para renunciar a gratificaciones inmediatas por recompensas mayores y más distantes

determinismo recíproco las influencias en interacción mutua de la persona, el ambiente y la conducta

eficacia colectiva el sentido de que un grupo puede hacer lo que debe hacerse

estrategias de codificación variables de la persona relacionadas con la forma en que construye la realidad

expectativas creencias subjetivas acerca de lo que sucederá en una situación particular (incluyendo las consecuencias de la conducta, las consecuencias del estímulo y la autoeficiencia)

expectativas de resultado la creencia de que ocurrirán cosas deseables o indeseables si se realiza con éxito una conducta

modelado aprender al observar a los demás; también se denomina aprendizaje vicario

paradoja de la consistencia el desequilibrio entre la intuición, la cual dice que la gente es consistente, y los hallazgos de la investigación, que dicen que no lo es

proceso de reproducción motora ser capaz de realizar lo que se ha visto hacer al modelo

proceso de retención recordar lo que ha hecho el modelo

proceso motivacional decidir si vale la pena comportarse como lo hizo un modelo

procesos de atención advertir la conducta del modelo (un prerequisite para el aprendizaje por modelamiento)

prototipo ejemplo típico de un objeto o tipo de persona; un "concepto difuso" característico de las categorías que la gente usa al percibir a los otros

sistemas y planes autorregulatorios formas en que una persona trabaja en una conducta complicada (por ejemplo, estableciendo metas y mediante la autocritica)

valor del estímulo subjetivo cuánto valora un resultado el individuo

variables cognoscitivas de la persona factores cognoscitivos dentro de una persona, menos globales que los rasgos, que influyen en la forma en que un individuo se adapta al ambiente

Lecturas sugeridas

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1990b). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.

Mischel, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39, 351-364.

Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. A. Pervin (Ed.) *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 111-134). Nueva York: Guilford Press.

Mischel, W. (1992). Looking for personality. En S. Koch y D. E. Leary (Eds.). *A century of psychology as science* (pp. 515-526). Washington, DC: American Psychological Association.

KELLY

*La psicología de los
constructos personales**S*inopsis del capítulo

LA PSICOLOGÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES

*Avance: Perspectiva de la teoría de Kelly**Alternativismo constructivo*

El postulado fundamental

El proceso de construcción

El corolario de la construcción

El corolario de la experiencia

El corolario de la elección

El corolario de modulación

*La estructura del sistema
de constructos*

El corolario de la dicotomía

El corolario de la organización

El corolario de la fragmentación

El corolario del rango

*La inserción social de los esfuerzos
de construcción*

El corolario de la individualidad

El corolario de la gente común

El corolario de la sociabilidad

Test REP, repertorio del constructo de rol

Complejidad cognoscitiva

Cambio de personalidad

Emociones relacionadas con el cambio

Acción efectiva: El ciclo C-P-C

Aflojar y apretar los constructos: El ciclo de la
creatividad*Terapia*

Entender los constructos del paciente

Exploración y cambio de los constructos

Terapia de rol fijo

Constructos en contexto: Historias personales

Descubrimientos de la investigación

Poblaciones clínicas

Aplicaciones en los negocios y la elección
vocacional

Interacción social y grupos

Otras investigaciones

*Constructivismo, construccionismo social
y posmodernismo**Resumen*

Biografía de George Kelly

George A. Kelly nació en 1905 en una granja de Perth, Kansas, hijo único en una familia encabezada por un ministro presbiteriano. En la universidad, Kelly estudió primero ingeniería, pero luego cambió a la educación, obteniendo su grado en la universidad de Edimburgo, Escocia, en 1930. En la escuela de graduados dirigió su atención a “aprender algo acerca de la sociología y las relaciones laborales” (Kelly, 1963a, p. 47). Mientras era estudiante graduado enseñó en muchas áreas ajenas a la psicología, incluidos oratoria, hablar en público, teatro y gobierno. Leer a Freud por primera vez le produjo “el sentimiento creciente de incredulidad de que alguien pudiera escribir semejante disparate, mucho menos publicarlo. No era el pansexualismo lo que hacía que Freud resultara objetable para algunos lectores nuevos, lo que me molestaba eran los significados elásticos y la sintaxis arbitraria” (p. 47). Kelly informó que sólo dedicó nueve meses a estudiar psicología antes de terminar su doctorado en la universidad de Iowa. Esto le concedió la libertad para desarrollar una teoría bastante original que no tenía vínculos cercanos con la de ningún teórico anterior.

Durante 12 años Kelly fue profesor en una pequeña universidad del oeste de Kansas. Aunque su formación fue en educación más que en psicología clínica, atendió a muchos estudiantes en una clínica gratuita de consejería que estableció. Esta clínica se convirtió en el laboratorio de la teoría que estaba preparando. Durante este tiempo fungió como psicólogo eventual en muchas escuelas rurales de Kansas y, por ende, se le debe reconocer como psicólogo escolar, aunque esto suele pasarse por alto (Guydish y otros, 1985). A menudo se olvida también su uso temprano de calificaciones con adjetivos bipolares, lo cual se volvió popular muchos años después (Jackson y otros, 1988). Según su relato, nunca, ni siquiera al final, cobró por sus consultas. Kelly (1963a) estaba consciente del impacto de la Gran Depresión en sus estudiantes, pero sentía que la psicología tenía una función importante “para generar la imaginación necesaria para prever... posibilidades” de superar las limitaciones de las circunstancias (p. 50). Por tanto, a pesar de sus antecedentes científicos como ingeniero, la imaginación del dramaturgo desempeñó un papel importante en su sentido de lo que debería ser la psicología, e integró esta aproximación con la ciencia. Conforme alternaba entre ver a pacientes y supervisar a estudiantes graduados, Kelly llegó a considerar que en ambos casos hacía un trabajo cognoscitivo similar. “El hombre científico” se convirtió en su metáfora para el trabajo terapéutico.

Después de un año en la universidad de Maryland, Kelly se mudó a la universidad estatal de Ohio, donde tomó el puesto que antes había ocupado Carl Rogers al frente del programa de formación clínica. Fue allí donde Kelly (1955) escribió su trabajo en dos volúmenes, *The Psychology of Personal Constructs*, en el cual explicaba su teoría y sus implicaciones clínicas.

Kelly influyó en la formación de los clínicos no sólo en Ohio y Kansas, sino en todo Estados Unidos. Fue presidente del Consejo Estadounidense de Examinadores de Psicólogos Profesionales de 1951 a 1953, miembro del Grupo Consultivo Especial para la Administración de Veteranos de 1955 a 1960, y miembro del Comité de Capacitación del Instituto Nacional de Salud Mental y del Instituto Nacional de Salud de 1958 a 1967. En el último año de su vida aceptó la invitación de Abraham Maslow para ocupar un puesto en la universidad Brandeis. Kelly murió el 6 de marzo de 1967.

GEORGE KELLY



Biografías ilustrativas

El enfoque de Kelly resulta conveniente para una comprensión narrativa de la vida de las personas, para contar las historias de las vidas (Harvey, 1989; Howard, 1988; Mair, 1988). Su teoría del constructo personal se ha utilizado para entender los debates políticos en Sudáfrica (du-Preez, 1975). El concepto de complejidad cognoscitiva, derivado de la teoría de Kelly, se ha aplicado al debate político en Israel (Maoz, 1987; Maoz y Shayer, 1987; S. G. Walker, 1987) y en Egipto (Maoz y Astorino, 1992). El clásico estudio de caso de Allport, *Letters from Jenny*, fue reinterpretado desde la perspectiva de los constructos personales por Feixas y Villegas (1991), quienes han bosquejado un método para analizar textos autobiográficos como éste en términos de la teoría del constructo personal.

Richard Nixon

Richard Milhous Nixon, nació en 1913, fue elegido como el trigésimo séptimo presidente de Estados Unidos (1969-1974). Su administración recibió grandes elogios por incrementar el contacto con China comunista, pero la mayoría de los estadounidenses lo recuerda por la desgracia que terminó con su presidencia. Renunció ante la amenaza de una acusación iniciada por el escándalo de Watergate, un acto fallido de espionaje político que intentó encubrir.

Richard Nixon fue el segundo de cinco hermanos varones. Su hermano mayor, Arthur, murió de meningitis en 1925, y un hermano menor, Harold, murió de tuberculosis en 1933. Nixon fue criado (después de los nueve años) en Whittier, California, donde trabajó en la tienda de la familia. La familia de su madre era cuáquera y este antecedente influyó en su educación al hacer énfasis en el control emocional, la modestia y el trabajo esforzado. Su padre (que no era cuáquero) era más emocional y punitivo, y Nixon se interesó en la política debido a su influencia (Ambrose, 1987). En ocasiones, cuando la atmósfera se tornaba demasiado tensa, Nixon evitaba a su padre, a menudo marchándose solo a algún lugar para leer.

Nixon disfrutaba el debate. Su primer debate formal fue en séptimo grado (Ambrose, 1987, p. 39). Continuó con este interés en Whittier College. (Aunque había sido admitido en la universidad de Harvard y se le concedió una beca, no pudo costearse los estudios ahí. El periodo en que su hermano sufrió tubercu-



losis había sido costoso.) Después de la universidad, Nixon obtuvo una beca para asistir a la escuela de leyes de la universidad de Duke; fue un excelente estudiante. Más tarde se convirtió en abogado en California. Durante la Segunda Guerra Mundial, se alistó en la marina como voluntario, aunque como cuáquero habría calificado para el estatus de objetante escrupuloso. Fue popular en este ambiente estructurado. También

era muy bueno en el póquer, ganando lo suficiente para iniciar una campaña política para el Congreso cuando la guerra terminó.

Al ser elegido para un puesto público, Nixon se dio a conocer en el país por su participación en el Comité de la Cámara de Representantes sobre las Actividades Antiestadounidenses, donde investigó con energía a Alger Hiss, quien había trabajado en el Departamento de Estado, por sus vinculaciones comunistas y sus actividades de espionaje. Nixon participó en la Cámara de Representantes y luego en el Senado antes de convertirse en vicepresidente con Dwight Eisenhower (1953-1961). Tenía reputación de usar tácticas sucias de campaña y a muchos les desagradaba su personalidad, que parecía poco sincera y calculadora (Ambrose, 1987). En 1960 perdió con John F. Kennedy en una elección cerrada por la presidencia, y dos años más tarde falló en el intento de convertirse en gobernador de California. Parecía haberse retirado de la política. Sin embargo, en 1968 obtuvo la nominación presidencial republicana y en noviembre de ese año ganó la presidencia. En la elección de 1972, Nixon fue reelegido con uno de los márgenes más amplios que se hayan registrado, venciendo al candidato presidencial demócrata George McGovern.

Como presidente, Richard Nixon batalló con la Guerra de Vietnam, pero, al igual que a su predecesor, Lyndon Johnson, no le era fácil terminarla. Inició relaciones diplomáticas con China comunista y firmó un histórico tratado de limitación de armas estratégi-

cas con la Unión Soviética. A pesar de esas audaces iniciativas en política exterior, la mayoría de los estadounidenses recuerda a Nixon principalmente por el escándalo de Watergate. Empezó como una historia torpe de espionaje político, cuando un grupo de ladrones contratados por el Comité para la Reelección del Presidente ingresó en la oficina central del Comité Nacional Demócrata en el complejo de apartamentos y oficinas Watergate, en Washington, D.C. Conforme el caso se desarrollaba, la irrupción se volvió menos sobresaliente que la participación de Nixon en el encubrimiento de la operación, un encubrimiento documentado en las grabaciones de sus conversaciones en la Oficina Oval del Presidente. Al final, amenazado con la acusación, Nixon renunció a la presidencia el nueve de agosto de 1974 (Woodward y Bernstein, 1976). Durante los años previos a su muerte en 1994, Nixon continuó como un viejo estadista y escribió acerca de su vida pública y política exterior.

Se han publicado muchos análisis psicológicos de Richard Nixon y se han explorado varias teorías para entenderlo (Renshon, 1975), incluidos el psicoanálisis (por ejemplo, Brown, 1978; J. W. Hamilton, 1977; Mazlish, 1972), la teoría jungiana (Greene, 1976) y un enfoque motivacional derivado de la teoría de Murray (Winter y Carlson, 1988). La teoría de Kelly difiere de ellas al centrarse en las cogniciones de la persona que se estudia. ¿Qué pensaba Nixon? Según el enfoque de Kelly, no es posible entender su personalidad sin hacerse esta pregunta.

La psicología de los constructos personales

George Kelly propuso una teoría de la personalidad que hace hincapié en los pensamientos del individuo. Cuando lo hizo estaba fuera de la corriente principal de la psicología. A pesar de que en la psicología tuvo lugar una revolución cognoscitiva, y de la necesidad de estudiar la cognición como variable de la personalidad (Cacioppo y otros, 1996), la teoría de Kelly todavía se encuentra relativamente aislada de otros enfoques, debido quizá a su énfasis idiográfico y a su orientación teleológica (G. S. Howard, 1988; B. Warren, 1991). Se concentra en la personalidad individual, más que en la situación, y de esta forma difiere del enfoque cognoscitivo del aprendizaje social presentado en el capítulo 11. De hecho, Kelly se refería a su aproximación a la personalidad como la **teoría del burro**. Con esto quería decir que la teoría atañe a la “naturaleza del animal” y no a las fuerzas ambientales que empujan (“teorías de la horqueta”) o jalan (“teorías de la zanahoria”) al individuo (Kelly, 1958). Igual que esta frase sin pretensiones, la

Carol Burnett

La famosa comedianta Carol Burnett fue criada por su madre y su abuela, a quienes estaba especialmente apegada. Su familia era pobre y sus padres se habían separado. Aunque su padre era alcohólico y sólo la visitaba ocasionalmente, tenía recuerdos cariñosos de él. Durante un tiempo se trató a su padre por tuberculosis en un sanatorio. Burnett creció en Hollywood, en un atestado apartamento de una habitación, con su madre y su hermana menor; su abuela tenía otro apartamento en el edificio.

Cuando niña, Carol Burnett actuaba en sus juegos. Le encantaba imitar las transmisiones de la radio. En una ocasión engañó a un vecino por horas pretendiendo ser su propia hermana gemela (ficticia). En la secundaria de Hollywood escribió un trabajo escolar acerca de actores famosos que habían asistido a esa escuela. Ingresó a la universidad de California en Los Ángeles (UCLA), especializándose en artes teatrales y obteniendo grandes elogios por los papeles cómicos en las representaciones del departamento de música. Después de unos cuantos semestres, un benefactor anónimo le proporcionó un préstamo que le permitió iniciar su carrera en Nueva York. Fue al Este, para abrirse paso, e hizo una pausa para organizar a otras actrices principiantes y montar su propio espectáculo para que los agentes las vieran. En cinco años pudo pagar el préstamo de su benefactor. Las actuaciones en el programa de televisión de Gary Moore dieron a conocer a Carol Burnett en Estados Unidos.



¿Cómo fue que una niña pobre, hija de padres separados y alcohólicos, mantenida por la seguridad social, alcanzó el estrellato? La teoría de Kelly sugiere que la clave para la respuesta se encuentra en la forma en que una persona piensa acerca de sí misma o de su mundo interpersonal.

teoría de Kelly no especula con constructos teóricos abstractos e inobservables; más bien se centra en la experiencia fenomenológica del individuo (véase B. M. Walker, 1990), como lo hacen las teorías humanistas en los dos capítulos siguientes (véase Epting y Leitner, 1992). A diferencia de la perspectiva humanista, a la teoría de Kelly se le critica por omitir la motivación (Henry y Maze, 1989), pero tal vez es un juicio demasiado duro. A pesar del énfasis de la teoría enfocada en los pensamientos de la persona, algunos afirman que no se trata de una teoría cognoscitiva (W. G. Warren, 1990a, 1990b) y Kelly (1955) estaba de acuerdo. Abogaba por una integración holística, incluso humanista (Kelly, 1969) de la cognición con otros procesos, que por lo general se consideran por separado como emocionales y motivacionales. Hablando de manera general, la visión de Kelly es similar a la de Alfred Adler. De hecho, publicó parte de su trabajo en una revista adleriana, *Individual Psychology* (Kelly, 1963b, 1964) y, al igual que Adler, citó al filósofo Hans Vaihinger (Kelly, 1964). Las personas no son títeres de la realidad. Construyen su propio destino por la forma en que interpretan los acontecimientos.

AVANCE: PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE KELLY

La teoría de Kelly tiene implicaciones para preguntas teóricas importantes, como se presenta en la tabla 12.1.

ALTERNATIVISMO CONSTRUCTIVO

Inspirado en sus experiencias como clínico y miembro del cuerpo docente en una disciplina de investigación, Kelly desarrolló una metáfora de la personalidad que describía al ser humano como científico. Así como un científico utiliza las teorías para planear observaciones, una persona recurre a los **constructos personales** para predecir lo que sucederá en la vida. Igual que un científico que busca una teoría con la mayor capacidad predictiva, la persona intenta desarrollar conceptos que hagan más predecible su vida personal, en especial en el campo de las relaciones interpersonales. Las predicciones precisas permiten control. La persona, como el científico, encuentra que las predicciones no siempre son confirmadas por la experiencia y en ocasiones debe revisar esos conceptos personales. Ésta es entonces la metáfora del **hombre científico** propuesta por Kelly (1955, p. 4).

Kelly no propuso alguna motivación o fuerza que movilizara a la persona. Es decir, no fue necesaria una teoría motivacional: ningún concepto similar a la libido de Freud o a la recompensa de los teóricos del aprendizaje. La persona ya está activa y la dirección de esta actividad la determinan “las formas en las cuales anticipa los eventos”. De esta forma la persona se adapta

Tabla 12.1 Avance de las teorías de Kelly

Diferencias individuales	Los individuos difieren en los constructos personales (cogniciones) que aplican a la experiencia. De esto se derivan otras diferencias (emociones, conducta).
Adaptación y ajuste	Los constructos que pueden predecir con precisión una amplia variedad de experiencias son más adaptativos que los constructos que sólo predicen experiencias limitadas. Se presentan diversas técnicas terapéuticas, incluyendo la terapia de rol fijo.
Procesos cognoscitivos	La cognición es central para la personalidad. Los procesos cognoscitivos se describen de manera minuciosa en la teoría de Kelly. Las conductas y emociones se derivan de las cogniciones.
Sociedad	Las relaciones sociales requieren que una persona pueda entender los constructos personales de otra. Kelly no considera las instituciones sociales más amplias.
Influencias biológicas	Kelly no considera de forma explícita los factores biológicos. Sin embargo, su concepto de “constructos preverbales” y sus ideas sobre la relación entre el cambio de constructo y las emociones tienen implicaciones potenciales para la salud y la enfermedad.
Desarrollo infantil	Aunque Kelly no se centra en la niñez, los niños desarrollan constructos para dar sentido a su experiencia, en especial a su experiencia con la gente.
Desarrollo adulto	Los adultos continúan usando los constructos personales desarrollados con anterioridad, cambiándolos cuando no hacen una predicción precisa.

activamente en un camino orientado al futuro. Para continuar con la metáfora del “hombre científico”, la persona hipotetiza los sucesos futuros lo mejor que él o ella pueden.

Kelly (1955, p. 15) hace explícita la posición filosófica detrás de esta teoría: “Suponemos que todas nuestras interpretaciones actuales del universo están sujetas a revisión o reemplazo.” Denomina **alternativismo constructivo** a esta suposición. Dado que podríamos construir el mundo de manera diferente, nuestras creencias no tienen el estatus de verdades objetivas. Más bien, deberíamos hacer hincapié en el acto de construir, percatándonos de que nuestros conceptos nunca son idénticos a la realidad última sino siempre tentativos y sujetos a revisión (McWilliams, 1993). Esta incertidumbre puede traer libertad más que ansiedad. En lugar de estar determinadas, como suponen las teorías de estímulo-respuesta y psicoanalítica, las personas son libres en la medida en que pueden construir “interpretaciones del universo” alternas.

La teoría se plantea de manera clara y explícita en 12 afirmaciones sucintas. Esa docena de afirmaciones consta de un postulado fundamental y 11 corolarios.

El postulado fundamental

El **postulado fundamental** de Kelly afirma:

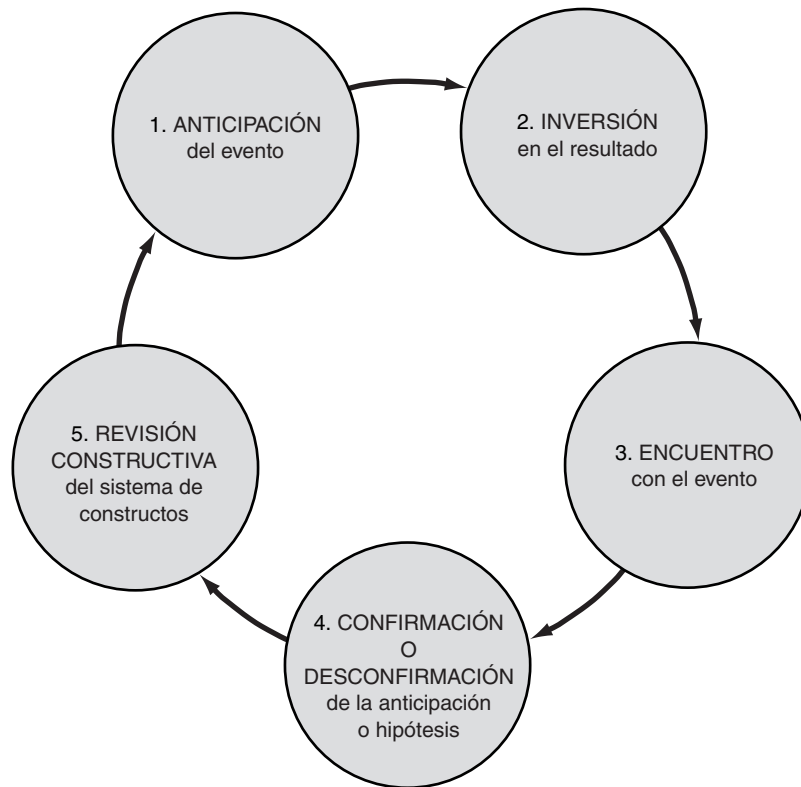
Los procesos de una persona están psicológicamente canalizados por las formas en que anticipa los eventos. (Kelly, 1955, p. 46.)

Nos preparamos para los acontecimientos que anticipamos. Esta anticipación, precisa o imprecisa, determina nuestras acciones, pensamientos y emociones. Imagine que espera ganar la lotería mañana; ahora imagine que espera que el mundo termine mañana. Esas anticipaciones tienen efectos distintos, ¿no? Si los sucesos ocurren como se anticipó, tiene lugar la **validación**. De no ser así, se invalidan (Landfield, 1988). Este ciclo de construir los acontecimientos y de confirmar o no la construcción se repite, en ocasiones con la revisión del sistema de constructos (véase la figura 12.1). Aprender de la experiencia a través de la confirmación o la desconfirmación de hipótesis es, por supuesto, el estilo del científico.

¿Las personas son en verdad como científicos en su vida personal? Aunque la metáfora del científico se ha vuelto popular incluso fuera de la teoría de Kelly (por ejemplo, D. Kuhn, 1989), los individuos no son muy buenos científicos en su vida cotidiana. En primer lugar, buscan la confirmación de sus creencias, mientras los científicos buscan evidencia que podría desconfirmarlas (Klayman y Ha, 1987). Por lo general, vivimos de forma que nuestras profecías se realicen. La vida con frecuencia ofrece evidencia suficiente de ambos lados para permitir la confirmación de expectativas mutuamente contradictorias, dependiendo del lado que miremos. Esta visión selectiva es sugerida por la imagen del vaso “medio vacío, medio lleno”, que confirma las expectativas optimistas o pesimistas. El optimismo es mantenido por las expectativas optimistas y por la tendencia a pasar por alto las negativas. Por otro lado, la gente deprimida mantiene su depresión por la autoconfirmación (Andrews, 1989). Por ejemplo, una persona deprimida puede esperar que los otros no deseen tener una amistad cercana y por tanto evitará buscar la desconfirmación (por ejemplo, sugiriendo pasar tiempo juntos) y más bien buscará la confirmación (por ejemplo, evidencia de que la persona tiene otros amigos).

La validación e invalidación de los constructos personales son ciertamente menos precisas que los experimentos cuidadosos del científico. En efecto, la experiencia que un extraño ve como clara evidencia contra los constructos de la persona puede no influir en nuestro imperfecto científico. Milton Rokeach (1964) describe sus esfuerzos por disuadir a tres pacientes psiquiátricos de su afirmación de ser Cristo al reunirlos en el mismo pabellón de un hospital. ¿No esperaría usted que confrontar a otros Cristos fuese evidencia convincente de que el propio delirio era erróneo? Aunque esto parece lógico, cada uno de los tres pacientes mantuvo su creencia.

Figura 12.1 El ciclo de la experiencia



(“El ciclo de la experiencia” de “Personal constructs in clinical practice” por R. A. Neimeyer en *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* Vol. 4, editado por P. C. Kendall. Derechos reservados © 1985 por Academic Press. Reproducido con autorización de Academic Press.)

Beverly Walker (1992) sugiere que la metáfora del científico es más una meta que una descripción de la naturaleza humana. Al someter a prueba nuestras creencias, podemos erradicar los errores y avanzar hacia una comprensión más precisa de nosotros mismos y de nuestro mundo.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

Puesto que la anticipación (o construcción) de los eventos es tan importante, Kelly describió este proceso en detalle. Cuatro de los corolarios de Kelly explican el proceso de la construcción (R. A. Neimeyer, 1987).

El corolario de la construcción

De acuerdo con el **corolario de la construcción**:

Una persona anticipa eventos al construir sus réplicas (Kelly, 1955, p. 50).

Al igual que un científico que anticipa que las observaciones confirmarán una hipótesis de investigación planteada, nosotros anticipamos la confirmación de nuestros constructos (véase Mancuso, 1998). Basamos nuestras expectativas del próximo juego de fútbol en las experiencias de los juegos anteriores, del siguiente concierto por los conciertos previos, y así sucesivamente. Los eventos, más o menos similares, ocurren de manera repetida y nuestros planes para el futuro se sustentan en las lecciones del pasado. Por supuesto, siempre hay alguna diferencia. Los sucesos no se repiten de manera exacta. No obstante, la adaptación sería imposible si no identificásemos suficiente semejanza entre los eventos como para permitir la predicción del futuro. Logramos esto al aplicar los constructos a varios eventos.

Eventos es un término amplio e inclusivo. Puede aplicarse a los eventos en el sentido usual de la palabra; por ejemplo, “la víspera de año nuevo es un momento para celebrar” aplica el constructo “un momento para celebrar” al evento “la víspera de año nuevo”. Sin embargo, el concepto de evento de Kelly se emplea más a menudo para referirse a la gente. Así, si decimos que “Hitler estaba trastornado”, estamos aplicando el constructo “trastornado” al evento (en este caso una persona) “Hitler”.

El lenguaje de los constructos y la predicción suena demasiado cognoscitivo y se le critica por ser abiertamente intelectualizado e ignorar el lado emocional de la experiencia humana (Bruner, 1956; Rogers, 1956). Kelly pretendía que esos procesos se entendieran de manera más amplia (véase J. Adams-Webber, 1990). También se incluyen anticipaciones no verbalizadas e inconscientes. Kelly (1955, p. 459) se refiere al **constructo preverbal** como “uno que continúa utilizándose aunque carezca de un símbolo verbal consistente”. Los constructos pueden experimentarse como emociones (Landfield y Epting, 1987, p. 15). Si una persona se pone tensa cada vez que su padre está presente, eso es evidencia de un constructo relacionado con el padre, incluso si el individuo no está al tanto de alguna idea al respecto y no puede verbalizarlo. Un terapeuta cita a una paciente que desarrolló un constructo preverbal como consecuencia del abuso sexual sufrido en la niñez: “Cuando mi esposo me toca siento que me recorre un escalofrío. No sé por qué, es un hombre realmente bueno y sé que no me lastimaría” (Cummins, 1992, p. 360). El “escalofrío” es evidencia de un constructo que ella no puede expresar en un lenguaje más preciso. Si bien es difícil y doloroso descubrir esos constructos preverbales, son claves importantes para la personalidad. Muchos trastornos psicossomáticos (cefaleas, problemas estomacales o intestinales, etc.) son resultado de constructos no verbalizados; el cuerpo expresa constructos en su propio lenguaje. En la terapia, el paciente puede aprender a verbalizar esos constructos. Por ejemplo, una paciente con dolores frecuentes de pecho aprendió a expresar su ira y los dolores mejoraron rápidamente (Leitner y Guthrie, 1993).

El corolario de la experiencia

Los constructos pueden cambiar. El **corolario de la experiencia** es el planteamiento que hace Kelly (1955, p. 72) de un principio del desarrollo. Dice:

El sistema de construcción de una persona varía a medida que construye sucesivamente las réplicas de los eventos.

En resumen, la gente cambia con la experiencia. Las direcciones de este cambio varían de manera individual y pueden entenderse a partir de otros corolarios que se explicarán más adelante (incluidas la elaboración de constructos, la restricción y el movimiento de canalización). Quizá la teoría de Kelly es tan interesante por lo que no dice acerca del cambio. Algunos teóricos han propuesto etapas universales del desarrollo (por ejemplo, Freud y Erikson), Kelly no. A diferencia de los teóricos de las etapas, Kelly no propone que el desarrollo deba ocurrir en una secuencia fija o en una dirección particular (Vaughn y Pfenninger, 1994). Tampoco acentúa la función del ambiente en la producción del cambio. No obstante, la teoría del constructo perso-

nal, tal como Kelly la propuso y otros la ampliaron, describe el desarrollo, en especial en la vida adulta, conforme la gente utiliza y revisa sus constructos personales (Berzonsky, 1992; Viney, 1992).

El corolario de la elección

¿Cómo decidimos cuál de nuestros constructos aplicar en un evento? El **corolario de la elección** de Kelly (1955) plantea:

Una persona elige para sí misma, en un constructo dicotomizado, la alternativa con la cual anticipa la mayor posibilidad de extensión y definición de su sistema (p. 64).

(El término *dicotomizado* se explicará más adelante, cuando consideremos el corolario de la dicotomía.) Al igual que un científico cuya teoría ha funcionado hasta ahora, el individuo busca ampliar sus predicciones. En la terminología de Kelly, una persona siempre hace una **elección elaborativa** (p. 65). En ocasiones ésta supone ampliar el sistema de constructos. Sin embargo, el énfasis se encuentra en la acción o elección, no en la elaboración cognoscitiva: en atreverse a hacer algo diferente (Butt, 1998). Incluso el consumo de drogas y la adicción son, en un enfoque de constructo personal, formas de construir significado, de explorar un sí mismo nuevo y centrado en las sustancias (Burrell y Jaffe, 1999). Si no hay amenaza podemos explorar y experimentar, desarrollando nuevos constructos en el proceso. Pero si la amenaza es demasiado grande, la persona actuará más bien de la misma forma que antes, elección a la que se denomina *sedimentación*. Aunque menos sana, la sedimentación protege contra la elección abiertamente amenazante de cambio, la cual se siente como si pudiera destruir el sistema (Butt, 1998). No es fácil predecir qué elección hará un individuo. La elección elaborativa puede adoptar varias formas, como advierte Kelly:

Uno puede anticipar los eventos intentando tener mayor certeza acerca de cada vez menos cosas o tratando de adquirir una vaga conciencia de cada vez más cosas en el horizonte confuso (p. 67).

El corolario de modulación

¿Con qué extensión pueden aplicarse los constructos de una persona a las nuevas experiencias? Ésta es la pregunta que hace el **corolario de modulación** de Kelly (1955):

La variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos en cuyos rangos de conveniencia radican las variantes (p. 77).

Se denomina **constructo permeable** al que puede aplicarse a nuevos elementos:

Un constructo es permeable si admite en su rango de conveniencia nuevos elementos que aún no se construyen dentro de su marco de referencia.

Por ejemplo, imagine que un individuo piensa que muchas personas “pueden leer la mente” y que otros “no pueden leerla”. Cada uno de sus amigos y conocidos se categoriza como lector o no lector de la mente. Ahora la persona conoce a alguien nuevo. ¿Le aplicará o no el constructo de lector de la mente? De hacerlo, el constructo es permeable. Los constructos permeables pueden utilizarse para construir nuevas experiencias.

El opuesto de un constructo permeable es un **constructo concreto**. Forma parte del sistema de constructos de la persona, pero no está abierto a nuevos elementos. Una persona tendrá el constructo de lector de la mente como constructo concreto si cree que había lectores de la mente en el pasado, pero que ya no los hay. En contraste, una persona que no piensa en la gente como lectores o no lectores de la mente, incluso de un grupo cerrado de personas sin la posibilidad de agregar a otras, no tendrá este constructo, sea como constructo concreto o de otro tipo. George Kelly (1955, p. 1076) sugirió otro ejemplo de constructo concreto: la mayoría de las personas, incluso aquellas que aceptan que alguna vez ocurrieron milagros, consideran que la edad de los milagros se encuentra en el pasado.

Cuando tratan con constructos (o polos) problemáticos, los terapeutas kellianos trabajan con el paciente para hacerlos más concretos, o impermeables, de forma que éstos y sus efectos devastadores no se apliquen a nuevas experiencias. En la terapia constructivista también se realizan otros tipos de cambio del sistema de constructos —cambios en la estructura del sistema de constructos.

LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE CONSTRUCTOS

Cuatro de los corolarios de Kelly explican la estructura del sistema de constructos (R. A. Neimeyer, 1987).

El corolario de la dicotomía

Los constructos siempre son bipolares. El **corolario de la dicotomía** de Kelly (1955) propone:

El sistema de construcción de una persona está compuesto por un número finito de constructos dicótomos (p. 59).

Bueno-malo, popular-impopular, inteligente-estúpido, y así sucesivamente, son ejemplos de constructos dicótomos. Uno u otro polo pueden aplicarse a un evento (persona). También es posible que el constructo se considere irrelevante (véase adelante el corolario de rango) y que ningún polo pueda aplicarse a un evento particular. Por lo general, un lado del constructo bipolar suele usarse más a menudo que el otro. Los polos se conocen como el *extremo de la semejanza* y el *extremo del contraste* por la forma en que se miden en la prueba REP (analizada más adelante en este capítulo). Por lo general se utiliza más el extremo de la semejanza, el cual describe en qué se considera que se parecen varias personas. El extremo del contraste dice cómo se distinguen. Un individuo puede sorprenderse al conocer la naturaleza de sus dicotomías. Por lo general, el extremo del contraste está sumergido o es menos accesible.

Cuando la gente cambia, sobre todo en respuesta al estrés, la naturaleza dicótoma de los constructos tiene implicaciones predictivas importantes para los terapeutas kellianos. Cuando la gente está estresada, cambia a menudo de un polo al polo opuesto de un constructo dicótomos. Kelly (1955, p. 938) ofrece el ejemplo de un paciente que pasa de la amabilidad a la hostilidad. Otro ejemplo es el oficial de policía que viola la ley (D. A. Winter, 1993). A esos cambios de un polo a otro se les denomina **movimiento de canalización**. Los terapeutas kellianos prestan especial atención a los opuestos del paciente, que a menudo no se plantean, por ser direcciones en las que puede ocurrir el cambio, sobre todo cuando el estrés (en la terapia o en el mundo) hace que los patrones actuales resulten inadecuados. Con una comprensión detallada de los constructos particulares del individuo, el terapeuta puede hacer una conjetura plausible de la dirección en que se moverá una persona cuando las elecciones que operan en ese momento dejen de ser validadas. Esto puede ofrecer una advertencia anticipada de un cambio peligroso. Desde una perspectiva positiva, el terapeuta armado con dicha información puede utilizar la in-

validación planeada de los constructos vigentes para producir el cambio en un paciente, cuando se considere que dicho cambio puede darse en una dirección segura y deseable.

Ambos polos del constructo deben entenderse desde el punto de vista del individuo. A menudo las dicotomías no son estrictamente lógicas. Por ejemplo, el opuesto de *ambicioso* puede ser *feliz*. Las dicotomías varían de una persona a otra. Alvin Landfield (1982) cita el ejemplo de dos personas con contrastes muy diferentes para *vivacidad*. Para una el contraste era *agotamiento*; para la otra, *suicidio*. Difícilmente requieren entrar en detalles. Las implicaciones de esos diferentes constructos dicótomos.

El corolario de la organización

Cuando una persona posee muchos constructos debe tener alguna forma de elegir el o los que sean relevantes para anticipar varios eventos. Así como un mecánico eficiente mantiene sus herramientas bien ordenadas, una persona hace lo mismo con sus constructos. La comparación es adecuada puesto que, después de todo, los constructos son herramientas para la adaptación psicológica al mundo.

De acuerdo con el **corolario de la organización**,

Para su conveniencia en la anticipación de los eventos, cada persona desarrolla específicamente un sistema de construcción que abarca las relaciones ordinales entre los constructos (Kelly, 1955, p. 56).

Los **constructos superordinados**, que se aplican de manera amplia a varios constructos de orden inferior, son más abstractos. El concepto superordinado de vegetales incluye varios conceptos de orden inferior: zanahorias, frijoles, maíz, etc. Si algunas cosas son ciertas de todos los vegetales (por ejemplo, proporcionan vitaminas y poca grasa), resulta más conveniente tener un concepto superordinado en lugar de tener constructos limitados. Por el contrario, agregar categorías subordinadas para romper un concepto mayor puede dar lugar a más anticipaciones correctas. Considere el caso de los hongos venenosos. Desarrollar subcategorías de hongos comestibles y hongos venenosos es adaptativo y potencialmente puede salvar la vida. De forma similar, para mejorar la adaptación puede ser necesario disponer los constructos sobre la gente en una disposición jerárquica. Por ejemplo, distinguimos entre personas dignas de confianza y estafadores. Este tipo de elaboración cognoscitiva puede ser una meta importante de la terapia.

El término **constructos centrales** se refiere a los constructos que son cruciales para la identidad y la existencia de una persona (Kelly, 1955, p. 482). Son constructos superordinados que incluyen a otros inferiores en la jerarquía. Constituyen elementos de estabilización dentro de la personalidad y cambian de manera más lenta que los **constructos periféricos**, menos integrales. Desarrollar más conceptos abstractos y superordinados ayudan al individuo a superar las contradicciones. Esos constructos de orden superior varían de una persona a otra. “Un hombre puede resolver los conflictos entre sus anticipaciones por medio de un sistema ético. Otro puede resolverlas en términos de la autopreservación” (p. 56). Si esos constructos centrales no son adaptativos, la terapia puede cambiarlos. Esto no sucede con la educación, que trata con constructos periféricos (p. 483).

El corolario de la fragmentación

La gente no siempre es congruente. El **corolario de la fragmentación** de Kelly (1955) nos ayuda a entender la incongruencia:

Una persona puede emplear con éxito una variedad de subsistemas de construcción que son inferencialmente incompatibles entre sí (p. 83).

No todos los constructos de una persona operan en el mismo momento. En un momento podemos ser un competidor implacable y al siguiente un amigo cariñoso. Este potencial de fragmentación sugiere que los observadores pueden errar si infieren la personalidad de una muestra limitada de conducta.

El corolario del rango

Cualquier constructo tiene sólo una utilidad limitada. El **corolario del rango** de Kelly (1955) dice:

Un constructo sólo es conveniente para la anticipación de un rango finito de eventos (p. 68).

El **rango de la conveniencia** de un constructo se refiere a los eventos a los que se aplica. Si cualquier polo de un constructo dicotómico describe el evento (o persona), ese evento se encuentra dentro del rango de la conveniencia del constructo. Manzanas, plátanos, yogurt y grupos de colesterol se encuentran dentro del rango de la conveniencia del constructo dicotómico de comida nutritiva frente a comida chatarra, pero cemento se encuentra fuera del mismo. Los ejemplos con constructos personales son más problemáticos porque cada uno de nosotros tiene constructos algo diferentes. Es probable que la mayoría de la gente coincida en que Saddam Hussein, Adolf Hitler y la madre Teresa se encuentran dentro del rango de la conveniencia del constructo malos contra buenos. Pero discreparán acerca de si otros individuos (¿Magic Johnson?, ¿Charlie Brown?) caen en este ámbito.

LA INSERCIÓN SOCIAL DE LOS ESFUERZOS DE CONSTRUCCIÓN

Los constructos personales son particularmente importantes para entender la conducta interpersonal. Los tres corolarios restantes de Kelly ubican el proceso de construcción en su contexto social (R. A. Neimeyer, 1987).

El corolario de la individualidad

El **corolario de la individualidad** de Kelly (1955) plantea:

Las personas difieren entre sí en sus construcciones de los eventos (p. 55).

Es en esas construcciones donde se encuentran las diferencias individuales, tan importantes para cualquier teoría de la personalidad. No se encontrarán en los ambientes o historias diferentes, aunque dichos factores pueden contribuir a su formación. Esos eventos externos sólo tendrán efecto a través de los procesos de construcción de los individuos.

El corolario de la gente común

Si bien cada persona es única, existen algunas semejanzas de un individuo a otro. El **corolario de la gente común** de Kelly (1955) sugiere dónde deberíamos buscarlas:

En la medida en que una persona emplea una construcción de la experiencia que es similar a la empleada por otra, sus procesos psicológicos son similares a los de esa otra persona (p. 90).

A diferencia de lo que se podría inferir de otras teorías, la semejanza entre personas no es una consecuencia necesaria de experiencias similares. Éste es el sentido que se ha hecho de que la experiencia es crítica. En esto, Kelly parece adleriano.

El corolario de la sociabilidad

La teoría de Kelly (1955) destaca las relaciones interpersonales. Este último corolario aborda dichas relaciones y permite a los terapeutas kellianos establecer una relación terapéutica con sus pacientes. El **corolario de la sociabilidad** afirma:

En la medida en que una persona construye los procesos de construcción de otra, puede participar en un proceso social que involucre a la otra persona (p. 95).

Note que la similitud psicológica, abordada por el corolario de la gente común, no se requiere para que tenga lugar una interacción social. Lo que se necesita es la comprensión más que la semejanza. Esta comprensión puede ser mutua, como entre dos amigos, o puede ser unilateral como entre padre e hijo o entre terapeuta y paciente. Por ejemplo, un terapeuta que atiende a personas con problemas con el alcohol u otras drogas puede ser más eficiente en su rol terapéutico si entiende cómo piensa el paciente acerca del alcohol o las drogas. Esta comprensión a menudo es mayor si el terapeuta se ha recuperado personalmente de problemas de adicción. El proceso social no es posible si ninguno de los participantes en la interacción puede “construir los procesos de construcción” del otro. Este fracaso mutuo en la construcción puede ocurrir, por ejemplo, entre un psicótico y una persona “normal” o entre dos personas con antecedentes muy diferentes.

Kelly (1955) define el *rol* como “un proceso psicológico basado en la construcción que hace quien desempeña el rol de los aspectos del sistema de construcción de aquellos con quienes intenta unirse en una empresa social” (p. 97). La psicoterapia implica relaciones de roles, a medida que el terapeuta llega a entender el sistema de constructos del paciente (Leitner y Guthrie, 1993). Este proceso corresponde con lo que otros (en especial Carl Rogers, en el capítulo 13) han denominado empatía (véase Leitner y Pfenninger, 1994). También formamos relaciones de roles con los amigos, los amantes y otros, y en muchos casos las construcciones de roles son mutuas; cada uno entiende al otro.

TEST REP, REPERTORIO DEL CONSTRUCTO DE ROL

Kelly construyó un instrumento de medición para evaluar los constructos de una persona. Este **test REP, repertorio del constructo de rol**, se adapta con facilidad a clientes particulares. Se ha utilizado ampliamente en la investigación así como en escenarios clínicos y aplicados. Aunque el test REP es el método más utilizado para evaluar los constructos personales, existen varios otros métodos, incluido un juego de mesa (Epting, Probert y Pittman, 1993).

El test REP identifica los constructos que una persona utiliza para entender a otros. El primer paso en el test es hacer una lista de varias personas particulares a las que conoce el paciente o sujeto. (Véase la tabla 12.2 para un ejemplo.) En ocasiones, pero no siempre, el sujeto está incluido en la lista. A continuación, el investigador o el terapeuta selecciona a tres de las personas identificadas y pide al sujeto que identifique una forma en la que dos de esos individuos se parecen y difieren del tercero. La palabra o frase usada por el sujeto para identificar en qué se asemejan dos individuos se denomina el *constructo*. La palabra o frase empleada para describir en qué difiere la tercera persona se conoce como el *contraste*. Considere que acuerdo con la teoría de Kelly, éstos no necesitan ser opuestos lógicos, y a menudo no lo son. Al repetir el paso anterior para varias tríadas de personas diferentes se obtienen constructos adicionales.

Tabla 12.2 Especificaciones de roles para una versión del test REP

1. madre
2. padre
3. hermano
4. hermana
5. cónyuge (o novia/novio)
6. amigo del mismo sexo
7. compañero de trabajo que le disgusta
8. persona con quien se siente incómodo
9. alguien a quien le gustaría conocer mejor
10. maestro cuyo punto de vista usted aceptaba
11. maestro cuyo punto de vista era objetable
12. persona sin éxito
13. persona exitosa
14. persona feliz
15. persona desdichada

(Adaptado de Landfield y Epting, 1987, p. 33, quienes proporcionan descripciones más detalladas de esos roles.)

les. En la figura 12.2 se presentan ejemplos de constructos producidos por un sujeto sometido a terapia. En condiciones estándar, los círculos en cada hilera nominarían a dos individuos en el polo del constructo en la columna 1, indicado por “1” en la célula, y a un individuo en el polo del contraste en la columna 2, indicado por “2”. (Sin embargo, el sujeto en la figura 12.2 se negó a mencionar a alguien para el polo de contraste, “alguien a quien odio”.) Un cero, como en el extremo inferior derecho de la figura, indica que no se aplica ningún polo. Después de haber obtenido varios constructos, se pide al sujeto que considere a cada persona para cada dimensión constructo-contraste y que indique cuál polo se aplica. Esto crea una cuadrícula, calificando a cada persona en cada constructo.

Incluso sin análisis posterior, la cuadrícula y la lista de constructos puede ofrecer introspecciones. El sujeto o paciente puede sorprenderse al ver los constructos que le vienen a la mente con esta técnica. Un clínico puede usar esos resultados para identificar material que le permita hacer una exploración adicional en las sesiones de psicoterapia. Por ejemplo, Robert Neimeyer (1992) observa que muchos de los constructos del paciente en la figura 12.2 se refieren a reacciones emocionales de las otras personas (por ejemplo, “sensible”, “impaciente” y “emocional”) y que existe un indicio de conflicto entre estar “comprometido con la familia” e “independencia”, lo cual podría ser relevante para las decisiones de la vida actual del individuo.

Sin embargo, la cuadrícula prácticamente pide un análisis matemático. Se ha desarrollado una variedad de métodos de calificación (J. R. Adams-Webber, 1970; Bannister y Fransella, 1966; Bannister, Fransella y Agnew, 1971; Fransella y Bannister, 1977; Jankowicz y Thomas, 1982-1983; Leitner y Cado, 1982; Slater, 1977). Se ha recurrido a las computadoras para calificar e incluso para aplicar el test (Baldwin, Greene y Plank, 1996; Sewell, Adams-Webber, Mitterer y Cromwell, 1992). Naturalmente, los temas de la medición han sido debatidos (por ejemplo, Chambers, Grice y Fourman, 1987; Soldz y Soldz, 1989). Debido a la diversidad de técnicas de calificación, es aconsejable buscar validación empírica para las medidas, por ejemplo, compa-

Figura 12.2 Ejemplo de los constructos personales de un cliente

HOJA DE RESPUESTAS										
Columna 1	Madre	Padre	Persona feliz	Persona exitosa	Andy (sí mismo)	Brian (hijo)	Mike (hijo)	Sharon (esposa)	Beth (amante)	Columna 2
1 Alguien a quien amo	1	1	1	1	2	1	1	1	1	Alguien a quien odio 1
2 Carece de sensibilidad	1	2	1	2	2	2	2	2	2	Sensible 2
3 Comprometido con la fam.	1	1	1	1	1	1	2	2	2	Independiente 3
4 Comprensivo	2	1	1	1	1	2	1	2	1	Impaciente 4
5 Brillante	1	1	1	1	2	1	1	1	1	Promedio 5
6 Muy introspectivo	1	1	2	1	1	1	1	2	2	Muy franco 6
7 Interior ingenuo	2	1	2	1	1	1	1	2	1	Obtener lo que ves 7
8 Tiene comunicación real	2	2	2	2	2	2	1	1	1	Distante 8
9 Trato fácil	2	1	1	1	1	1	1	2	1	Emocional 9
10 No afectuoso	2	2	1	1	2	2	2	1	2	Le gusta tocar 10

(De Robert A. Neimeyer en *Handbook of Constructivist Assessment* editado por G. J. Neimeyer. Derechos reservados © 1992 por Sage Publications, Inc. Reproducido con autorización de Sage Publications, Inc.)

rando los análisis de la cuadrícula con los juicios clínicos (por ejemplo, Chambers, Olson, Carroll y Olson, 1986).

Se juzga que los constructos son similares o diferentes no sólo a partir de las etiquetas verbales, sino también por la forma en que se aplican a las personas calificadas. Por ejemplo, una persona puede proponer dos constructos, rico-pobre y feliz-infeliz. Las solas palabras no revelan confiablemente si son constructos completamente diferentes. Si todos o casi todos los individuos calificados como ricos también son calificados como felices, mientras que a todos o casi todos los que se califica como pobres también se les califica como infelices, se trata en esencia de los mismos constructos, aunque con más de una forma de referirse a ellos en palabras.

Complejidad cognoscitiva

Cuando se considera a la gente es posible emplear el mismo constructo reiteradamente o aplicar muchos constructos diferentes. La **complejidad cognoscitiva** de una persona se refleja por el número de constructos diferentes que utiliza (Bieri, 1955). Se han propuesto muchas medidas de complejidad cognoscitiva basadas en el test REP; por desgracia, no necesariamente se correlacionan entre sí (W. H. Crockett, 1982). Además, algunos investigadores han estudiado la complejidad cognoscitiva usando medidas que no se derivan del test REP o de la teoría de Kelly (por ejemplo, Campbell, Chew y Scratchley, 1991; Hunsberger, Lea, Pancer, Pratt y McKenzie, 1992; Leigh, Westen, Barends, Mendel y Byers, 1992; Lennon y Davis, 1987; Pratt y otros, 1990;

Suedfeld y Tetlock, 1977; Tanaka, Panter y Winborne, 1988). Esas medidas de complejidad no siempre son comparables. Por ejemplo, cuando los profesores de ciencias que también son investigadores activos hablan acerca de la enseñanza y de la ciencia, no existe correlación en la complejidad de sus respuestas sobre la docencia y la investigación (Feist, 1994).

Las personas cognoscitivamente complejas pueden ver la conducta social desde varias dimensiones diferentes y por ende tienen mayor flexibilidad. Durante la Guerra Civil de Estados Unidos, el general Robert E. Lee, gracias a su mayor complejidad, ganó muchas batallas militares para el ejército confederado a pesar de contar con menos fuerzas (Suedfeld, Corteen y McCormick, 1986). Por supuesto, el general Lee no presentó el test REP. Esta evaluación se basó en la codificación de documentos militares. Las tentativas de paz, así como la victoria militar, pueden provenir de la complejidad cognoscitiva. Durante la década de 1971 a 1980, cuando los líderes egipcios hablaron de formas más complejas acerca de su enemigo tradicional, Israel, su conducta se tornó más cooperativa (Maoz y Astorino, 1992).

La gente prefiere tener amigos y amantes cuya complejidad cognoscitiva iguale a la propia; es decir, la gente compleja prefiere estar con personas complejas, mientras que los individuos menos complejos resultan interesantes principalmente para otras personas menos complejas (Burleson, Kunkel y Szolwinski, 1997). Como podría esperarse de dicha característica adaptativa, la complejidad cognoscitiva se incrementa con la edad (Signell, 1966; Vacc y Greenleaf, 1975), lo mismo sucede con la complejidad del autoconcepto (D. W. Evans, 1994), que también proporciona flexibilidad adaptativa (Stein, 1994). Aunque es influida por la experiencia, no todos los tipos de experiencia incrementan la complejidad. Considere las noticias en la televisión que a menudo contienen escenas sumamente dramáticas. Estudiantes no graduados que vieron noticias dramáticas recordaron menos información y pensaron en ellas con menor complejidad que otros que vieron el mismo material, pero sin las escenas dramáticas (Milburn y McGrail, 1992). El drama puede resultar atractivo, pero puede impedir el pensamiento.

La complejidad cognoscitiva es deseable, pero no es el único criterio de un sistema adaptativo de constructos. Además, el desarrollo sano requiere que la gente aprenda a integrar sus diversos constructos. La complejidad sin la integración es una señal poco sana (por ejemplo, Landfield y Epting, 1987).

CAMBIO DE PERSONALIDAD

Los constructos personales pueden cambiar. En ocasiones el cambio es exigido por los acontecimientos de la vida. Por ejemplo, cuando muere un ser querido nos entristecemos, no sólo guardamos luto por nuestra pérdida, sino que también luchamos por reconstruir un nuevo conjunto de significados, es decir, revisamos nuestros constructos personales para acomodarlos a un mundo sin la persona que murió (Neimeyer, 1999). Sin embargo, el cambio no se produce de manera automática y en ocasiones, cuando los hechos desacreditan nuestros viejos constructos, una persona no es capaz de encontrar otros constructos para su nueva situación. Esto sucedió en el caso trágico de un oficial de la marina estadounidense, quien ascendió para convertirse en Jefe de Operaciones Navales y obtuvo elogios por su éxito, que lo hizo superarse desde un origen humilde. Sin embargo, cuando los informes noticiosos lo acusaron de portar en su uniforme un galón que no había sido ganado en combate, fue arrojado al rol de mentiroso y fraudulento. Al ser incapaz de continuar con sus antiguos constructos exitosos, también fue incapaz de encontrar nuevos constructos para su reciente situación. ¿Qué hacer? Por desgracia, tomó el único camino que vio disponible y se suicidó (Mancuso, 1998). De manera menos dramática, pero aún trágica, las personas que han presenciado un asesinato masivo o los soldados que han participado en combate se arriesgan a sufrir respuestas de estrés postraumático si no pueden integrar esas experiencias horribles en sus sistemas de constructos personales de una manera elaborada e integrada (Sewell, 1996; Sewell y otros, 1996).

Kelly consideró en cierto detalle los posibles tipos de cambio. Esos conceptos le resultaban particularmente interesantes debido a que sugerían posibilidades y peligros en la psicoterapia. Los mismos principios del cambio operan fuera de la terapia, en la vida misma.

Emociones relacionadas con el cambio

El cambio de personalidad da lugar a fuertes emociones. La **amenaza** es “la conciencia de un cambio global inminente en las estructuras centrales de la persona” (Kelly, 1955, p. 489). Una vez que nos hemos desplazado de nuestras estructuras de roles centrales, experimentamos *culpa* (Kelly, 1955, 1962). La culpa, como Kelly la usa, no es idéntica a su significado usual relacionado con la violación de una norma moral culturalmente aceptada. Considere los estudios de caso de dos mujeres que habiendo sido víctimas de ataque sexual, fueron arrestadas por cometer actos violentos en contra de los hombres en su vida. Durante la terapia, cuando llegaron a pensar en sí mismas como víctimas y como abusadoras, de manera contraintuitiva experimentaron un mayor sentido de culpa (Pollock y Kear-Colwell, 1994).

La amenaza puede ser causada por los cambios importantes de la vida, incluyendo la anticipación de la muerte (Moore y Neimeyer, 1991; Neimeyer, Moore y Bagley, 1988). Estudiantes de música que tocan frente al cuerpo docente para ser evaluados (Tobacyk y Downs, 1986) y los consejeros en entrenamiento que conducen sesiones para ser calificados por el profesorado (Froehle, 1989), enfrentan amenaza, lo que a su vez produce ansiedad. La terapia que da lugar a cambios en los constructos centrales también genera amenaza. Como las personas tienen diferentes estructuras centrales, encontrarán distintas situaciones amenazantes. Por ejemplo, la posibilidad de volverse homosexual es más amenazante para algunas personas que para otras (Leitner y Cado, 1982). La amenaza no siempre es desencadenada por eventos negativos. Los desarrollos de la personalidad en la psicoterapia son (supuestamente) deseados, pero aún así resultan amenazantes. Kelly (1955) ofrece un ejemplo: “Un hombre que ha estado preso durante veinte años, aunque impaciente, el último día se siente amenazado por la inminencia de su liberación” (p. 490). A partir de Kelly, los investigadores han documentado efectos adversos de los cambios de la vida, incluso cuando los cambios son deseables (Dohrenwend y Dohrenwend, 1974); esto es congruente con el pensamiento de Kelly.

Cuando los constructos centrales son cambiados por nuevos constructos incidentales (más que integrales), se experimenta temor (en lugar de amenaza). Entre menos pensemos en un tema, es más probable que experimentemos temor; entre más pensemos en él, es más probable que experimentemos amenaza. Un choque automovilístico que parece haber sido ocasionado por razones incidentales acerca de las cuales hemos pensado poco, como un bache inesperado, causa temor. Pero el choque produce amenaza si ha sido ocasionado por razones acerca de las cuales tenemos constructos integrales, como la intoxicación, extendidos por nuestros conceptos acerca de la bebida social, la responsabilidad, etcétera.

La *ansiedad* ocurre cuando reconocemos que somos confrontados por eventos que están fuera del rango de conveniencia de nuestro sistema de constructos. Nuestros constructos no son adecuados para tratar con los eventos y lo sabemos. La ansiedad es un signo de fracaso del constructo y de la necesidad de cambiar.

La gente no cambia sus constructos con facilidad y en ocasiones sigue intentando hacerlos funcionar. Kelly (1955, p. 510) definió la **hostilidad** como “el esfuerzo continuado por obtener evidencia de validación a favor de un tipo de predicción social que ya ha demostrado ser un fracaso”. Un ejemplo es un hombre que se torna violento contra su esposa cuando ella quiere divorciarse, una idea que él no puede aceptar (Leitner y Pfenninger, 1994). ¿Puede esta explicación de la hostilidad contribuir también a nuestra comprensión de las guerras y otros actos violentos? Esto parece razonable. De acuerdo con un análisis, es especialmente probable que ocurra la hostilidad individual en condiciones sociales enajenantes, por ejemplo, entre las minorías y los grupos marginados (Kalekin-Fishman, 1993). Kelly (1955, p. 509) distinguió la hostilidad de la agresividad, la cual es simplemente “la elaboración activa del propio campo

perceptual” y puede derivar en conducta que no es hostil (Kelly, 1957, 1964). (Este sentido es similar al uso que hace Adler del término agresivo.)

Acción efectiva: El ciclo C-P-C

Una persona que está tomando una decisión acerca de cómo actuar por lo general entra en un proceso de tres pasos denominado el **ciclo C-P-C**. En la primera etapa, **circunspección**, la persona “emplea una serie de constructos propositivos al tratar con los elementos a mano” (Kelly, 1955, p. 515). Es decir, prueba de manera tentativa varios constructos disponibles para ver cómo podrían adecuarse a esa situación. (Por ejemplo, ¿un nuevo maestro es un conductor de esclavos, un mentor, o qué?)

La segunda fase, **prioridad**, implica seleccionar cuál de los constructos se usará en realidad. La persona elige qué conducta aplicar a esa situación. (Después del primer examen, algunos estudiantes deciden aplicar “conductor de esclavos”).

La tercera fase, **control**, supone acción. (El estudiante puede estudiar más arduamente o abandonar el curso.) Sin embargo, Kelly (1966) hizo hincapié en que la acción o conducta no eran simplemente un resultado, una “variable dependiente” en la metáfora del científico. Más bien, afirmaba: “La conducta es una variable independiente del hombre en el experimento de crear su propia existencia” (p. 36). Después de todo, la conducta produce consecuencias que permiten la comprobación de hipótesis y, por tanto, la confirmación o revisión de los constructos de una persona.

Cada paso contribuye a una acción efectiva. Algunas personas son menos eficaces porque no dedican atención suficiente a la fase de circunspección y deciden actuar de forma impulsiva. Otros siguen considerando alternativas mucho después de que ha llegado el momento de la decisión. Un terapeuta puede ayudar a un paciente a actuar de manera más eficiente advirtiéndole cuáles etapas son inadecuadas y trabajando en ellas.

Aflojar y apretar los constructos: El ciclo de la creatividad

Aunque el ciclo C-P-C nos permite seleccionar constructos para la acción, no los cambia. En contraste, el **ciclo de la creatividad** supone el desarrollo de constructos. Ocurre durante la terapia, en lo que Kelly (1955, p. 529) denomina “un proceso creativo”. Construcción apretada significa que un gran número de situaciones se construyen de la misma manera, por lo que el individuo es insensible a las diferencias entre ellas. Los pacientes de la psicoterapia que utilizan mecanismos de defensa (denegación, racionalización y volverse en contra del objeto) también demuestran una construcción apretada (Catina, Gitzinger y Hoeckh, 1992). Aflojar esos constructos debería facilitar el cambio.

La primera etapa del ciclo de creatividad implica una construcción más suelta o **aflojada**. Los constructos se aplican de formas que parecen tener poco sentido, como se ilustra en las sesiones de lluvia de ideas. Kelly (1955, p. 529) comentó que “la creatividad siempre surge del pensamiento absurdo”. En la terapia, las técnicas para aflojar los constructos incluyen la asociación libre, la fantasía, el informe de sueños y el silencio (p. 484). Los constructos involucrados a menudo son preverbales.

En la siguiente fase, se selecciona una variación del constructo, se aprieta y se pone en práctica. El ciclo no está completo sin la validación de la acción, y se deja a la persona con constructos aflojados que sin duda son muy poco claros para ser adaptativos. El ciclo de creatividad también ocurre fuera de la terapia. Puede usarse en sesiones de lluvia de ideas para contribuir a la resolución de problemas. Por ejemplo, el ciclo de la creatividad se utilizó en un ejercicio estructurado de resolución de problemas entre estudiantes graduados para elaborar un plan estratégico para el desarrollo de su programa educativo (Morçöl y Asche, 1993).

TERAPIA

La terapia de Kelly por lo general era breve, abarcaba seis sesiones que requerían de dos semanas a tres meses para completarse. Por supuesto, se dedicaba a la consejería escolar, por lo que sus pacientes funcionaban razonablemente bien en comparación con algunas otras poblaciones clínicas. Sin embargo, afirmaba que el método mismo es más eficiente:

(La terapia del rol fijo es) un método de sustitución por construcciones prefabricadas totalmente nuevas..., en lugar de “analizar” viejas estructuras desvencijadas (como en el psicoanálisis); por eso se lleva menos tiempo (Kelly, 1955, p. 682).

Kelly (1960, p. 347) lanza otro ataque al psicoanálisis al observar que “introspección (*insight*) es lo que le queda después de haber sido despojado de su imaginación”.

Entender los constructos del paciente

La teoría del constructo personal atribuye las perturbaciones a constructos fallidos. La terapia mediante la conversación es un tratamiento obvio para desarrollar mejores constructos (Raskin y Epting, 1993). La terapia de Kelly requiere que el terapeuta “entienda al paciente en sus propios términos” (Landfield y Epting, 1987, p. 275). Si el terapeuta no puede entender al paciente no podrá entrar en un rol, incluso uno terapéutico, con él (véase el corolario de la sociabilidad). Esto no significa que el terapeuta esté de acuerdo con el paciente. En lugar de esto, el terapeuta debe tener un sistema de constructos (desarrollado principalmente de la teoría de Kelly) que le permita incluir el sistema de constructos del paciente en su propio sistema de constructos.

Kelly recomendaba un espíritu de técnicas cooperativas de resolución de problemas entre paciente y terapeuta. Ambos trabajan para entender, probar y mejorar los constructos del paciente. Este énfasis centrado en la tarea impide que el paciente desarrolle una relación abiertamente dependiente con el terapeuta. De hecho, Kelly desalentaba el que sus pacientes revelaran demasiado material personal en las primeras sesiones, hasta que entendieran de qué se trataba su forma de dar terapia.

Varios terapeutas practican la terapia de constructos personales basada en el punto de vista de Kelly (Bannister, 1975; Epting, 1984; Neimeyer y Neimeyer, 1987). El propósito es ayudar al paciente a mejorar su sistema de constructos. La terapia del constructo personal ha sido usada en diversas poblaciones: esquizofrénicos (Bannister y otros, 1975), gente mayor que sufre de ansiedad y depresión (Viney, Benjamin y Preston, 1989), pacientes con VIH y SIDA que afrontan su ajuste psicológico (Viney y otros, 1992) y por supuesto pacientes en la universidad, donde se originó la teoría de Kelly (Raz-Duvshani, 1986).

Exploración y cambio de los constructos

Es posible usar una variedad de técnicas para explorar y luego cambiar los constructos. El test REP se aplica al inicio de la terapia para explorar el sistema de constructos del cliente. Robert Neimeyer (1992) describe técnicas para escalar constructos y explorar su organización jerárquica en constructos superordinados y subordinados (véase el corolario de la organización).

Más tarde, cuando los constructos se revisan, pueden emplearse varias técnicas. Las técnicas terapéuticas para apretar los constructos incluyen el *enlace de tiempo* y el *enlace de palabras* (Kelly, 1955, pp. 484, 1074-1076). Los constructos obtenidos pueden hacerse menos dañinos en el presente cuando se aprende a decir, por ejemplo, “eso sucedió hace mucho y no sucederá

más” (un ejemplo de enlace de tiempo) o “eso es explotación, no amor” (un ejemplo de enlace de palabras). Los constructos se desarrollan de forma que sean más complejos y tengan mayor organización jerárquica.

Terapia de rol fijo

Una técnica terapéutica sugerida por Kelly es la **terapia de rol fijo**. En esta técnica, el paciente experimenta con nuevos constructos mediante la representación de roles de personalidad ficticios contruidos específicamente por el terapeuta. Por ejemplo, Linda Viney (1981) describe un estudio de caso en el cual una paciente brillante y atractiva, Susan, de 24 años, buscó ayuda por ansiedad que se centraba en su limitada vida social. Su terapeuta construyó el siguiente rol fijo para Susan, usando los constructos que surgieron de su test REP. Tal como Kelly recomendaba, esta personalidad ficticia recibió un nombre diferente (Mary Jones), de forma que Susan pudiera experimentar el rol sin perder su identidad o comprometerse a cambiar antes de que estuviera lista.

Mary Jones es una joven amigable que es abierta y sincera con la gente que conoce. Disfruta entregándose a esas personas y los sentimientos de compañía que siente con ellas. Se ve unida con sus amigos, como parte del mundo con ellos.

Mary es un tipo de persona realista y la mayor parte del tiempo es tranquila y relajada. Puede ser paciente con la gente que conoce y no es muy crítica.

Mary también es perspicaz e inquisitiva acerca de su mundo. Cuando la ocasión lo requiere también puede ser enérgica y animada.

Mary es el tipo de persona que a la gente le gusta conocer (pp. 274-275).

A medida que la terapia progresaba, la paciente cambiaba en la dirección de este rol, como se hizo evidente en el test REP y, más subjetivamente, en la vida.

El desarrollo del rol fijo es un esfuerzo significativo de colaboración entre el paciente y el terapeuta. Por lo general, implica el descubrimiento de nuevos constructos y no meramente el realineamiento del individuo en relación con los constructos existentes. El paciente practica el rol en la terapia. En ocasiones los roles se invierten de forma que el paciente represente a la otra persona, mientras el terapeuta representa el rol del paciente. Además de enseñar al paciente a ver la situación desde la perspectiva de otro, esto permite al terapeuta modelar el nuevo rol. Éste es representado en una forma exploratoria. Kelly (1955, p. 373) pensaba que la protección de “la imaginación... es probablemente la pantalla protectora más antigua del hombre para abrirse a lo desconocido”. La actitud de experimentación facilita el cambio autodirigido después del final de la terapia formal.

Constructos en contexto: Historias personales

Los roles son sólo un aspecto del drama de la vida. Robert Neimeyer (1994) resalta la importancia de las *narrativas*, o historias que el paciente desarrolla en la terapia, a menudo con la ayuda del terapeuta. Pueden tomar muchas formas, van de historias personales e incluso poesía presentada al terapeuta a los autodescubrimientos que ocurren en un diario personal. Esas narrativas describen el contexto de los propios constructos personales. Pueden funcionar como un mito personal, dando significado y predecibilidad a la vida (véase Howard, 1991; Mair, 1988).

DESCUBRIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La teoría de Kelly ha generado una gran cantidad de investigación en diversos escenarios.

Poblaciones clínicas

Los investigadores han encontrado que diversas poblaciones clínicas tienen constructos personales perturbados. Diferentes tipos de constructos fallidos son característicos de la esquizofrenia y la paranoia (Lorenzini, Sassaroli y Rocchi, 1989). Los esquizofrénicos presentan percepciones afectadas de sí mismos y de los otros (Gara, Rosenberg y Mueller, 1989). Sus constructos acerca de la gente y los fenómenos psicológicos están particularmente perturbados en comparación con los constructos acerca de objetos y del mundo físico (Bannister y Salmon, 1966; McPherson, Barden y Buckley, 1970; McPherson y Buckley, 1970).

Entre los no psicóticos se han estudiado los constructos en relación con la ansiedad (McPherson y Gray, 1976), las fobias (Huber y Altmaier, 1983) y los trastornos de la alimentación (Neimeyer y Khouzam, 1985). Los trastornos físicos también se relacionan con los constructos personales. Los hombres hipertensos tienen constructos acerca de la dependencia que les impiden buscar en otros la ayuda que podría disminuir su estrés (Talbot, Cooper y Ellis, 1991).

Aplicaciones en los negocios y la elección vocacional

La teoría de Kelly es popular en muchos campos de negocios, por ejemplo, entre los psicólogos industriales-organizacionales, los especialistas en desarrollo gerencial y los consejeros ocupacionales (Jankowicz, 1987; Stewart y Stewart, 1982). Muchos estudios han usado cuadrículas de repertorio para describir lo que trabajadores experimentados han aprendido. Los análisis de las cuadrículas pueden emplearse para estudiar los requerimientos del trabajo (M. Smith, 1980; Tyson, 1979). Pueden revelar cómo gerentes experimentados (Eden y Sims, 1981; Jankowicz, 1987; Jankowicz y Hisrich, 1987) y psicólogos escolares (Salmon y Lehrer, 1989) toman decisiones de manera que su experiencia pueda transmitirse al personal menos experimentado. De forma complementaria, el análisis de las cuadrículas muestra la forma en que un nuevo psicólogo escolar aprende el rol de consultor bajo la orientación de un mentor (Salmon y Fenning, 1993).

La investigación sobre el desarrollo vocacional es una extensión de la teoría más general que Kelly ofreció (G. J. Neimeyer, 1988; Neimeyer y Metzler, 1987a). Varios estudios sugieren que la complejidad cognoscitiva se asocia con una elección vocacional más apropiada (Bodden, 1970; Harren, Kass, Tinsley y Moreland, 1979; G. J. Neimeyer, 1988). Las personas pueden evaluar carreras en una cuadrícula de repertorio, en lugar de ser evaluadas con el test REP, para revelar los constructos que están utilizando al tomar decisiones profesionales (G. J. Neimeyer, 1992). Además, se han desarrollado ejercicios estructurados basados en la teoría del constructo personal para mejorar el proceso de elección vocacional (Forster, 1992).

Interacción social y grupos

La investigación temprana con la medida de Bieri de la complejidad cognoscitiva exploró su valor para entender la interacción social. La gente con mayor complejidad cognoscitiva percibe a los otros con mayor precisión (Bieri, 1955; Mayo y Crockett, 1964) y tiene mayor inteligencia social (Sechrest y Jackson, 1961). Susan Kline (1990) hizo que los sujetos completaran los reactivos del test de repertorio en contextos específicos, por ejemplo, "cuando la figura está hablando con otra persona en una gran reunión social" (p. 331). Las calificaciones fueron diferentes de las obtenidas en el contexto usual sin instrucciones, lo cual sugiere que el impacto del contexto social en los constructos es un área que merece mayor investigación.

La investigación de la interacción social también puede derivarse de la propuesta de Landfield (1988) de que otras personas particulares sirven como “agentes de validación” para los propios constructos personales. Los grupos de entrenamiento de la sensibilidad producen cambios en las emociones y los constructos personales. El sentirse aceptado se asocia con una mayor dilatación de los constructos (lo cual facilita el cambio) y tiende a reducir los sentimientos de amenaza (Beck, 1988). En la psicoterapia de grupo los miembros por lo general cambian para construirse como más similares a otros que antes de la terapia (D. A. Winter, 1992).

Otras investigaciones

La teoría del constructo personal se ha extendido también a otras áreas, incluida la terapia de biorretroalimentación (Zolten, 1989) y la hipnosis (Burr y Butt, 1989). Los investigadores han explorado la relación entre los constructos personales y las medidas de identidad (Berzonsky, 1989; Berzonsky y Neimeyer, 1988; Berzonsky, Rice y Neimeyer, 1990; Côté y Reker, 1979), los roles sexuales (Baldwin y otros, 1986) y los valores y creencias (Horley, 1991). En la educación, las cuadrículas de repertorio documentan el cambio que se da en los conceptos de estudiantes de primaria a medida que aprenden sobre la ciencia (B. L. Shapiro, 1991), así como los conceptos que aprenden los estudiantes universitarios, lo mismo la comprensión personalmente relevante que los hechos del curso (Fromm, 1993). En resumen, la teoría de Kelly tiene implicaciones para una variedad de temas teóricos y aplicados.

Además, el método de Kelly de preguntar directamente a la gente sobre sus teorías del mundo social ha sido adoptado por otros que usan medidas diferentes al test REP. Carol Dweck y sus colaboradores han conducido muchos estudios en los cuales miden las teorías implícitas de la gente acerca de la personalidad. (Recuerde que el concepto de teorías implícitas se presentó en el capítulo 1.) En un estudio, los individuos que de manera implícita son *teóricos de la entidad*, y creen que los atributos de la gente no cambian mucho, tienden a ver a los otros de maneras estereotipadas; por ejemplo, consideran que los afroamericanos son más atléticos, joviales y violentos que otros. Este pensamiento estereotipado contrasta con los individuos que de forma implícita son *teóricos del incremento*, quienes creen que los atributos de la gente pueden cambiar y lo hacen, por lo que son menos estereotipados en sus juicios de los rasgos de varios grupos étnicos y ocupacionales (Levy, Stroessner y Dweck, 1998). Kelly no sólo elogiaría el esfuerzo de investigación para conocer las teorías implícitas de la gente, sino que se colocaría directamente en el campo de los teóricos del incremento.

CONSTRUCTIVISMO, CONSTRUCCIONISMO SOCIAL Y POSMODERNISMO

A diferencia de la teoría de George Kelly, que es poco conocida fuera de su limitada audiencia psicológica, el término “posmoderno” es popular en los círculos educados mucho más amplios. Está bien representado en revistas y periódicos y proporciona un tema de discurso académico. La teoría de Kelly se ha descrito como precursora del pensamiento posmoderno (Botella, 1995; Butt, 1998). El pensamiento posmoderno surge de la filosofía, más que de la psicología, pero, al igual que el constructivismo de Kelly, el posmodernismo rechaza la idea de que existe una realidad objetiva que se aplica a todos. La realidad de la gente depende del significado que construya en el contexto de su vida. Este enfoque es popular en una era sensible al pluralismo cultural o multiculturalismo.

El enfoque posmoderno ha estimulado un debate considerable acerca del “relativismo”. Como la realidad de cada persona es construida, y dado que no hay una realidad objetiva que se aplique a todos, algunos afirman que todas las realidades son de igual valor para el enfoque posmoderno. Esa afirmación probablemente es demasiado fuerte; en cualquier caso, pasa por

alto el punto con el cual Kelly estaría de acuerdo: que la realidad está construida, no que es objetivamente universal.

Otro término en este diálogo sobre las perspectivas mayores es el “construccionismo social”. Una teoría dentro de las ciencias sociales, el constructivismo social, sostiene que la gente crea la realidad social, influida por sus interacciones y conversaciones con otros (por ejemplo, Berger y Luckmann, 1966). Kelly (un constructivista) estaría de acuerdo con esto, pero el construccionismo social destaca los significados compartidos con los otros en la sociedad y la creación de significados mediante la interacción social. Esta base social del construccionismo contrasta con las construcciones más individuales que Kelly describió (Gergen, 1985; Martin y Sugarman, 1997; Stam, 1998). Sin embargo, la interacción con otros hace más que el simple desarrollo de significados socialmente construidos. También estimula la creación de nuestros sí mismos internos, nuestros constructos personales (Shotter, 1997). Por esa razón, las interacciones en la representación terapéutica de roles son técnicas importantes para el cambio en la terapia del constructo personal (Buirs y Martin, 1997).

RESUMEN

Kelly propuso una teoría de constructos personales basada en el postulado fundamental del *alternativismo constructivo*, el cual afirma que la gente puede interpretar cualquier evento de diversas maneras. Su metáfora para la personalidad fue la del *hombre científico*. Perfeccionó este modelo en una teoría formal, la cual consta de un *postulado fundamental* y 11 corolarios. El postulado fundamental afirma que “los procesos de una persona se canalizan psicológicamente por las formas en las cuales anticipa los eventos”. El proceso de construcción se describe en cuatro corolarios (*corolario de la construcción*, *corolario de la experiencia*, *corolario de la elección* y *corolario de la modulación*). Esos planteamientos describen cómo se forman los constructos y cómo se decide aplicarlos a una situación particular. La gente elige una forma particular de construcción de los eventos que ofrece la mejor posibilidad de ampliar el sistema de constructos.

Cuatro corolarios describen la estructura del sistema de constructos: *corolario de la dicotomía*, *corolario de la organización*, *corolario de la fragmentación* y *corolario del rango*. Los constructos dicótomos varían en su importancia y organización dentro del sistema de constructos. Con el desarrollo, los constructos se amplían en disposiciones jerárquicas. Los constructos incompatibles pueden aplicarse en sucesión. Cada constructo tiene sólo un rango de conveniencia limitado. Por último, el contexto social de la construcción se describe en el *corolario de la individualidad*, el *corolario de la gente común* y el *corolario de la sociabilidad*. La gente tiene diferentes sistemas de constructos y se considera que las personalidades son similares si utilizan sistemas de constructos semejantes. Las relaciones interpersonales dependen de que al menos una de las partes entienda los constructos empleados por la otra.

El cambio de personalidad produce una variedad de emociones, incluidas la ansiedad y la amenaza. El *ciclo C-P-C* describe el proceso por el cual una persona selecciona un constructo para aplicarlo en un caso particular. El *ciclo de la creatividad* describe el aflojamiento y la tensión progresiva de los constructos que ocurren durante el cambio, incluso durante la terapia. Kelly desarrolló el *test (REP)*, *repertorio del constructo de rol*, para medir los constructos personales. La complejidad cognoscitiva, que se considera adaptativa, puede medirse con el test REP. Éste se ha empleado para medir el cambio debido a la terapia y ha sido modificado para aplicarlo en la industria. Kelly recurrió a la *terapia de rol fijo* para producir un cambio mediante el desarrollo y la práctica de nuevos constructos, y se han desarrollado otras técnicas terapéuticas. Además de la terapia, la teoría de Kelly ha estimulado la investigación en los negocios, los procesos de grupo, la percepción social y otras áreas. Se le considera precursor del pensamiento posmoderno.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

Richard Nixon y Carol Burnett son figuras públicas que han escrito autobiografías y han sido analizados por otros. ¿La conducta ampliamente criticada de Richard Nixon como presidente es evidencia de psicopatología (Zaleznik, 1975)? o, ¿la desaprobación pública es simple evidencia de que pensaba de manera diferente de quienes lo criticaban? ¿La actuación de Carol Burnett fue terapéutica para ella, como lo es la terapia del rol fijo de Kelly para los pacientes? Para encontrar respuestas, la teoría de Kelly nos dirige a los constructos que emplearon para entender el mundo.

Richard Nixon

Richard Nixon aspiraba al éxito, trabajó largas horas en sus campañas de elección y antes de eso en la escuela de leyes, donde sobrevivió con poco descanso. Winter y Carlson (1988) concluyeron, a partir de un análisis de contenido de su primer discurso de toma de posesión, que Nixon tenía una elevada motivación de logro. ¿Cómo definía el éxito? No era en términos financieros; por lo regular donaba a la caridad los honorarios de sus ponencias (Ambrose, 1987). Nixon (1962, 1990) consideraba tener un interés más alto en su yo (Ambrose, 1989, p. 509) y escribió sobre la importancia de tener metas más grandes que las individuales. Consideraba que el éxito puede obtenerse mediante el trabajo arduo. En consecuencia, algunos de sus constructos personales importantes tenían que ver con el trabajo esforzado. Tal vez su expresión de esta ética del trabajo fue un factor en su éxito político entre los votantes de la clase media y la clase trabajadora.

Ambrose (1987, p. 614) describe el divisionismo de los discursos de campaña de Nixon. "Quería dividir a la comunidad en 'nosotros' y 'ellos', y lo logró." El constructo de Nixon de nosotros contra ellos se aplicó a la política doméstica (los republicanos contra la oposición) y a las relaciones internacionales (Estados Unidos contra los comunistas). Las investigaciones obstinadas que Nixon hizo de los comunistas cuando era miembro del Comité de la Cámara de Representantes sobre las Actividades Antiestadounidenses refleja de igual manera el constructo del nosotros (los estadounidenses patriotas) contra ellos (los simpatizantes comunistas). En su exitosa campaña para la presidencia en 1968, Nixon definió al nosotros como "la mayoría silenciosa, la América Media, los 'estadounidenses ol-

vidados' blancos, acomodados, patriotas, de línea dura" (Ambrose, 1989, p. 222). Ellos incluían a los activistas antibélicos de pelo largo y a la élite que asistía a las universidades más prestigiosas. En otros momentos el enemigo era la prensa (p. 250). El supuesto afán de venganza de Nixon también surge de un sistema de constructos de nosotros contra ellos. Ambrose describe a Nixon como "un hombre vengativo con una gran memoria y una profunda capacidad de odiar" (p. 172; véase también la p. 267). Mantenía una "lista de enemigos" de los oponentes políticos. El Secretario de Defensa Elliot Richardson afirmaba que Nixon era incapaz de dejar de pensar en los otros como enemigos, lo cual disminuía su efectividad como jefe del ejecutivo (T. H. White, 1975, p. 180). Nosotros-ellos puede funcionar como constructo en las campañas políticas (y Nixon era un dedicado hombre de campaña), pero es un constructo divisivo para un presidente en funciones.

No obstante, Ambrose (1987, p. 614) observa que Nixon "se negaba a usar la raza, clase o religión como sus temas". Para entender un constructo es necesario considerar cómo se amplía; no todos los constructos nosotros contra ellos son iguales. Además, una vez en la presidencia, Nixon buscó la disminución de las tensiones con enemigos de Estados Unidos, es decir, la Unión Soviética y China Comunista.

El estilo interpersonal de Nixon era frío hacia los otros, incluida su esposa, al menos en público. Para Nixon, la soledad era inevitable para un político. Como dijo, "la política no es un deporte de equipo" (Nixon, 1990, p. 32). Sin embargo, Ambrose (1987, p. 618) afirma que otros políticos, incluido a Dwight Eisenhower, eran de hecho gregarios. La teoría de Kelly proporciona herramientas teóricas para describir esta discrepancia. Para Nixon, el constructo del político incluía soledad en el polo positivo; las relaciones interpersonales cercanas pertenecían al polo de contraste,

que en el caso de Nixon también podía incluir la dimensión de inseguridad, dada la muerte de dos de sus hermanos y la ausencia de su madre en periodos significativos de su juventud (Levey, 1986). Los constructos que otros tienen del político no incluyen este componente de soledad. Vale la pena notar que en otras condiciones, en las que no era vulnerable, Nixon mostraba un lado amistoso y considerado de sí mismo (Winter y Carlson, 1988). Por ejemplo, era especialmente considerado para contratar ayuda en la Casa Blanca. Dicha fragmentación es congruente con el corolario de la fragmentación de Kelly.

Otro aspecto del constructo de Nixon de un político exitoso era el pragmatismo (Ambrose, 1989, p. 171; Nixon, 1990, cap. 32). El realismo político o pragmatismo podía producir cambios de opinión y acciones ilegales que otros, con otros sistemas de constructos, considerarían sin principios (véase Winter y Carlson, 1988). El sistema de constructos de Nixon facilitó estas iniciativas audaces en los asuntos extranjeros, más notablemente su visita a la República del Pueblo de China en 1972 y las negociaciones de reducción de armamento con la Unión Soviética.

El constructo de privacidad o secreto era importante para Richard Nixon. Parecía considerar que las actividades secretas eran más eficaces y las públicas menos eficaces, las últimas eran para mostrar, pero no para la acción efectiva. La conducta pública requería que un político se comportara como un actor (Nixon, 1990). A menudo tomó decisiones ejecutivas con poca consulta. Por ejemplo, su Secretario de Estado se enteró de su plan de visitar China al leerlo en el periódico (Ambrose, 1989, p. 454). Nixon prefería negociar en comunicaciones "restringidas" en las que participaran pocas personas. A menudo actuaba a

través de Henry Kissinger, consejero de seguridad nacional, en lugar de hacerlo por medio del Departamento de Estado. Se le recuerda por favorecer las operaciones encubiertas, incluyendo las intervenciones telefónicas y la desafortunada irrupción en las oficinas centrales del Comité Demócrata Nacional en el complejo de oficinas Watergate en Washington, D.C.

El corolario de la sociabilidad de Kelly afirma que comprender el sistema de constructos de otra persona permite tener una relación con ella. Nixon y Kissinger se entendían mutuamente. De acuerdo con Ambrose (1989), "compartían el gusto por escuchar las conversaciones de los otros (las intervenciones y las cintas), el secreto, las sorpresas, la conspiración, las murmuraciones, los juegos de poder. Se parecían en su absoluto cinismo y en su desprecio por los demás, incluyéndose" (pp. 490-491). Theodore White (1975, p. 163) describe la "sinergia negativa" entre Nixon y sus consejeros cercanos (Ehrlichman, Haldeman y Colson), la cual hizo salir el lado duro y negativo de la personalidad de Nixon.

Los más grandes logros presidenciales de Nixon fueron, como en general se reconoce, en los asuntos extranjeros. En esta área su conocimiento era inmenso. Evitaba las tácticas fáciles y criticaba las consignas rutinarias acerca de la guerra y la paz (Nixon, 1990, p. 346), así como las aproximaciones simplistas del combate al comunismo (Nixon, 1962, pp. 287-291). En el lenguaje de Kelly, podemos concluir que el sistema de constructos de Nixon en los asuntos extranjeros era cognoscitivamente complejo y le permitía hacer predicciones precisas. En esta área funcionaba de manera encomiable. En los asuntos domésticos, sus constructos no permitían predicciones precisas, de otra manera no habría ocurrido la tragedia de Watergate.

Reflexión sobre la teoría de Kelly

1. La naturaleza dicotoma de los constructos destaca la importancia del opuesto de la experiencia usual. ¿Ha observado usted este tema en otros teóricos (por ejemplo, la formación reactiva de Freud o la sombra de Jung)?
2. Kelly se refiere a la identidad como constructo central. ¿Qué otros teóricos tienen ideas similares acerca de la importancia de la identidad o del sentido de sí mismo?
3. ¿Cuáles son las implicaciones del corolario de la gente común de Kelly para los tests psicológicos? (En un estudio de investigación nomotética, la cual compara individuos, ¿qué tipos de preguntas son congruentes con el corolario de la gente común?)
4. ¿Considera que la complejidad cognoscitiva es un rasgo general de personalidad o una característica que puede variar considerablemente dependiendo del asunto específico en el que piense una persona?
5. Basado en la teoría de Kelly y en la técnica de la terapia del rol fijo, ¿cuáles piensa que serían los efectos de

Carol Burnett

A Carol Burnett le encantaba actuar y al parecer hacía con naturalidad lo que George Kelly recomendaba como estrategia terapéutica: la representación de roles. Por ejemplo, como reportera del periódico de la secundaria de Hollywood quería entrevistar a estrellas de cine que habían asistido a esa escuela. Sin embargo, el maestro que tenía que dar el permiso era de carácter melancólico y los estudiantes lo evitaban. Carol estimuló su valor "pretendiendo ser Rosalind Russell" (C. Burnett, 1986, p. 147). Tal vez prefería los papeles cómicos porque le ayudaban a lograr la sensación de que las tragedias de la vida no eran abrumadoras.

La representación de roles permite una visión fragmentada de la personalidad. No es necesario ser un todo unificado. Carol Burnett (1986) describe experiencias de desunión:

En ocasiones era como si fueran dos personas diferentes, una que pensaba cosas y otra que las decía y las hacía. No podía, por mi vida, unirlos. No sé qué pensaba que podía suceder si lo hacía, pero cualquier cosa que fuese, me asustaba; lo bastante para encerrarme.

Mamá la llamaba mi sombra.

"Carol, en ocasiones no actúas como si estuvieras ahí. Aléjate de esa maldita sombra que no te está hablando a ti" (p. 134).

Éste es un ejemplo dramático del tipo de desunión que Kelly reconocía en su corolario de la fragmentación. Con el tiempo se hizo evidente que debajo de la sombra se estaba formando una nueva personalidad. Como Burnett (1986) la describía:

Algunas de las cosas que pasaban por mi cabeza estaban a 180 grados de la forma en que me comportaba. Había ahí otra persona totalmente diferente y ella tenía agallas, audacia, personalidad, valor. Pero, oh, Dios, mi yo exterior era una completa gallina (p. 146).

En la teoría de Kelly por lo general no se entiende con claridad el contraste de un constructo. Burnett describía que se alejaba de su "sombra" para mantener las cosas sencillas, para evitar escuchar los detalles sórdidos de la vida que discutían las personas a su al-

rededor. Esto suprimía efectivamente los polos de contraste, al menos hasta que hubiera madurado lo suficiente para explorar esos aspectos de su personalidad.

Aunque no nos proporcionó una cuadrícula de repertorio (test REP), Burnett (1986) mencionó los constructos que describían a su madre, pero no a sí misma. Presentaba a su madre como "inteligente, bonita, divertida, sexy y todas esas cosas. Todas esas cosas que yo no era" (p. 109). No creía ser bella (Latham, 1986).

La teoría de Kelly no describe en detalle cómo se desarrollan en principio los constructos, pero parece razonable sugerir que algunos se aprenden en la niñez, dentro de la familia. Los constructos se desarrollan para hacer predicciones, de acuerdo con la metáfora de Kelly del hombre científico. Siendo Burnett hija de un padre alcohólico, ¿qué tipos de constructos permitían hacer predicciones? Aprendió a observar la evidencia del grado de intoxicación de su padre. "Si le temblaban las piernas sabía que mamá se enfurecería y él encargaría el golpe" (C. Burnett, 1986, p. 7).

Carol Burnett describe los mensajes conflictivos que escuchaba de su madre y de su abuela acerca del amor. Su abuela criticaba a su madre por seguir relaciones basadas en el amor. Para ella el amor era poco realista e inadaptado. Contrastaba con las consideraciones prácticas de la realidad financiera. Esos constructos moldearon la descripción de Burnett de su propia vida amorosa y su matrimonio con un actor. Se casaron con la esperanza de que ambos triunfarían en el negocio del espectáculo. Su divorcio fue provocado al menos en parte por el mayor éxito de ella. El constructo del amor impráctico frente al éxito, del cual había escuchado durante su niñez, le proporcionó el lenguaje para describir y dar forma a su propia experiencia adulta.

Sin embargo, no tenía un conjunto rígido de constructos. Estaba abierta a la experiencia. En términos de Kelly, sus constructos eran permeables. Burnett estaba consciente de que otros puntos de vista eran posibles, como suponía Kelly en su postulado fundamental del alternativismo constructivo. Por ejemplo, al cuestionar su falta de sofisticación acerca de la sexualidad, preguntaba: "¿En realidad era yo tan simple? ¿O fue esa la imagen que elegí para mí? Y, ¿por qué elegiría esa imagen?" (C. Burnett, 1986, p. 189). Dedicó su autobiografía a sus tres hijas. A diferencia de algunas autobiografías, que parecen diseñadas para apoyar una interpretación particular de las experiencias propias, Burnett dijo que esperaba que sus hijas pudieran entenderla mejor de lo que ella se entendía (p. 2).

actuar (como en el cine o el teatro)? ¿En qué difiere esa actuación de la terapia del rol fijo?

- ¿Ha observado o escuchado de alguien que cambie de manera espectacular como podría describirlo el concepto de Kelly del movimiento de canalización?

- Proponga una hipótesis que pueda investigarse acerca de la complejidad cognoscitiva o de algún otro concepto de la teoría del constructo personal.

Preguntas de estudio

- Explique el concepto de alternativismo constructivo de Kelly.
- ¿Qué significa la metáfora de Kelly del hombre científico? ¿De qué maneras actúan las personas como científicos? ¿De qué maneras no lo hacen?
- Explique la diferencia entre un constructo verbal y uno preverbal. Dé ejemplos para ilustrar cada uno.
- ¿Qué conceptos de Kelly son pertinentes para entender el desarrollo de la personalidad? Compare este enfoque con las teorías que proponen etapas del desarrollo.
- Según el corolario de la elección de Kelly, ¿por qué hacemos las elecciones que hacemos? Dé un ejemplo para ilustrar la idea de la elección elaborativa.
- Explique la diferencia entre un constructo permeable y uno concreto. Dé ejemplos de cada uno.
- ¿Qué concepto de la teoría de Kelly sería pertinente para entender por qué una persona cambia su personalidad de manera radical —por ejemplo, un delincuente que se arrepiente y se convierte en cristiano? Explique la relevancia de este concepto para la naturaleza dicotoma de los constructos.
- Describa la organización jerárquica de los constructos, de los constructos centrales, los superordinados a los periféricos y de los subordinados. ¿Cómo se relaciona esta organización con la identidad?
- ¿Qué sugiere el corolario de la fragmentación de Kelly acerca de la estabilidad situacional de la conducta?
- ¿Qué es el rango de conveniencia de un constructo?
- Según los corolarios de individualidad y de la gente común de Kelly, ¿cuál es la forma principal en que los individuos difieren entre sí? ¿De qué forma pueden evaluarse como similares?
- ¿Cómo pueden los constructos personales facilitar o impedir que ocurra una relación social?
- Describa el test REP. ¿Qué información ofrece a un terapeuta para ayudarlo a entender a un paciente?
- Resuma la investigación sobre la complejidad cognoscitiva. ¿Por qué es una característica adaptativa?
- ¿Cómo explica la teoría del constructo personal las emociones de amenaza, temor, ansiedad y hostilidad?
- Explique el ciclo C-P-C de la acción efectiva. ¿De qué formas puede ser distorsionado para interferir con la acción efectiva?
- ¿Cómo explica la creatividad la teoría del constructo personal?
- ¿Cómo aprende un terapeuta acerca de los constructos de un paciente?
- Describa técnicas para modificar los constructos.
- ¿Qué es la terapia del rol fijo?
- ¿Cómo se relacionan las historias (narrativas) de los pacientes con los constructos personales?
- Resuma alguna investigación fuera del escenario clínico usando la teoría del constructo personal o sus medidas.

Glosario

aflojar aplicar constructos de formas que parecen no tener sentido, como en la lluvia de ideas y la asociación libre

alternativismo constructivo la suposición de que la gente puede interpretar el mundo de diversas maneras

amenaza conciencia de un cambio integral inminente en las estructuras centrales de la persona

ciclo C-P-C proceso de tres pasos que da lugar a la acción efectiva

ciclo de la creatividad proceso en el cual se cambian los constructos al aflojarlos y apretarlos

circunspección la primera etapa del ciclo C-P-C, en la cual se exploran tentativamente varios constructos

complejidad cognoscitiva complejidad del sistema de constructos de una persona, reflejada en un mayor número de constructos diferentes

constructo concreto un constructo que no puede extenderse para incluir nuevos elementos

constructo permeable constructo que puede extenderse para incluir nuevos elementos

constructo personal concepto de una persona para predecir los eventos

constructo preverbal constructo que no es consciente

constructo superordinado constructo que se aplica de manera amplia e incluye constructos de orden inferior

constructos centrales constructos centrales para la identidad y la existencia de una persona

constructos periféricos constructos que no son centrales para la identidad propia

control la tercera etapa del ciclo C-P-C; la forma en la que actúa la persona

corolario de la construcción planteamiento de Kelly de que la gente anticipa las réplicas de los eventos

corolario de la dicotomía afirmación de que los constructos son bipolares

corolario de la elección afirmación de que la gente elige el polo de un constructo que promete mayor posibilidad de ampliar y definir el sistema de constructos

corolario de la experiencia afirmación de Kelly acerca del desarrollo de la personalidad

corolario de la fragmentación afirmación que describe la inconsistencia de la gente

corolario de la gente común afirmación que describe la semejanza entre personas

corolario de la individualidad aseveración de Kelly de que personas diferentes emplean constructos distintos

corolario de la modulación aseveración de que la permeabilidad de los constructos establece límites a las posibilidades de construcción

corolario de la organización describe las relaciones jerárquicas entre los constructos

corolario de la sociabilidad afirmación que describe que para entablar un proceso social con una persona es necesario comprenderla o hacerse entender

corolario del rango declaración de que un constructo sólo se aplica a algunos eventos, no a todos

el hombre científico metáfora de Kelly para referirse a la personalidad humana

elección elaborativa elección que permite que un sistema de constructos se amplíe; el corolario de la elección dice que esta elección será escogida

hostilidad continuar tratando de validar constructos que ya han sido invalidados

movimiento de canalización cambio abrupto de un polo de un constructo a su opuesto, a menudo precipitado por el estrés

postulado fundamental suposición central de Kelly, la cual pone énfasis en la importancia de los constructos psicológicos

prioridad la segunda etapa en el ciclo C-P-C, en la cual se selecciona un constructo

rango de la conveniencia los eventos a los cuales se aplica un constructo

teoría del burro expresión de Kelly para indicar que su teoría concierne a la "naturaleza del animal" más que a la del ambiente

terapia del rol fijo método de terapia de Kelly, basado en la representación de roles

test (REP), repertorio del constructo de rol instrumento para medir los constructos de una persona

validación confirmación de una anticipación de los eventos

Lecturas sugeridas

Guydish, J., Jackson, T. T., Markley, R. P., y Zelhart, P. F. (1985). George A. Kelly: Pioneer in rural school psychology. *Journal of School Psychology*, 23, 297-304.

Howard, G. S. (1991). Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. *American Psychologist*, 46, 187-197.

Jankowicz, A. D. (1987). Whatever became of George Kelly? Applications and implications. *American Psychologist*, 42, 481-487.

Kelly, G. A. (1964). The language of hypotheses: Man's psychological instrument. *Journal of Individual Psychology*,

20, 137-152. Reproducido en B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 147-162). Nueva York: Wiley.

Neimeyer, R. A. (1992). Constructivist approaches to the measurement of meaning. En G. J. Neimeyer (Ed.), *Handbook of constructivist assessment*. Newbury Park, CA: Sage.

Neimeyer, R. A. (1994). The role of client-generated narratives in psychotherapy. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 7, 229-242.

P A R T E

VI

La perspectiva humanista

La perspectiva humanista en la teoría de la personalidad representa una “tercera fuerza” (Maslow, 1968b), establecida para combatir las tendencias deterministas y fragmentarias del psicoanálisis y el conductismo. Empezó como una red informal de psicólogos que, encabezados por Abraham Maslow, intercambiaban documentos mimeografiados en los que se presentaban ideas que no eran bien recibidas en las publicaciones psicológicas reconocidas (DeCarvalho, 1990b). Varios de esos humanistas sostuvieron su primera reunión en 1957 y se organizaron formalmente en 1961, fundando la organización que hoy se conoce como Asociación de la Psicología Humanista (Moustakas, 1986). Entre los primeros integrantes se encuentran Gordon Allport, Erich Fromm, George Kelly, Abraham Maslow, Rollo May, Henry Murray y Carl Rogers (DeCarvalho, 1990b; Wertheimer, 1978). En la actualidad, la mayoría de los psicólogos recuerda a Gordon Allport como un psicólogo de los rasgos, olvidando su vinculación con la psicología humanista. Esto es irónico, pues es probable que Allport haya sido el primero en usar el término psicología humanista y porque hasta su muerte estuvo comprometido muy de cerca con el movimiento (DeCarvalho, 1990c, 1990d).

Los primeros psicólogos autoproclamados humanistas tenían una cercana afinidad con los adlerianos. Antes de que se fundara su organización independiente, los humanistas habían sido invitados a expresar sus ideas en la publicación adleriana, el *American Journal of Individual Psychology*, bajo la dirección de Heinz Ansbacher (DeCarvalho, 1990b). Los dos humanistas que consideraremos en los siguientes capítulos, Abraham Maslow y Carl Rogers, estudiaron con Adler. Rogers recibió las enseñanzas de Adler durante su internado en el Instituto de Orientación Infantil en la ciudad de Nueva York de 1927 a 1928; Maslow asistía regularmente a los seminarios informales realizados en la casa de Adler en Nueva York durante 1935 (Ansbacher, 1990b). Ambos humanistas reconocieron la influencia de Adler en sus ideas. Lo que más influyó en los humanistas fue el énfasis de Adler en el holismo, la elección, las intenciones y la experiencia subjetiva del individuo. Otras influencias significativas incluyen a Karen Horney y Kurt Goldstein, quien encontró que podía entenderse mejor a los pacientes con lesiones cerebrales si se les consideraba como organismos que se esforzaban hacia el todo, más que como colecciones de procesos cerebrales parciales.

Las principales características distintivas del enfoque humanista se derivan de su compromiso con el valor del crecimiento personal:

1. La perspectiva humanista se centra en aspectos “superiores”, más avanzados y sanos de la experiencia humana y su desarrollo. Entre ellos se encuentran la creatividad y la tolerancia.
2. La perspectiva humanista valora la experiencia subjetiva del individuo, incluida la experiencia emocional. Esto se denomina en ocasiones enfoque fenomenológico.

3. Los psicólogos humanistas ponen más énfasis en el presente que en el pasado o el futuro.
4. Los humanistas recalcan que cada individuo es responsable de los resultados de su vida. No hay condiciones pasadas que predeterminen el presente. La capacidad de una persona para la autorreflexión mejora la elección sana.
5. La perspectiva humanista pretende aplicar sus descubrimientos al mejoramiento de la condición humana modificando el ambiente en que se desarrolla la gente. Supone que, dadas las condiciones apropiadas, los individuos se desarrollarán en una dirección deseable.

Los humanistas describen un “sí mismo verdadero” que contiene el potencial para el crecimiento óptimo. El alejamiento de este sí mismo verdadero da por resultado una socialización poco sana, donde otras personas definen lo que uno debería hacer. Esta visión del humanismo de que uno debería ser guiado por el propio sí mismo verdadero o “demonio” es una idea antigua, con raíces en la filosofía eudemonista que se remonta a Aristóteles (A. S. Waterman, 1990). Para muchos, la psicología humanista ha servido más como ideología que como ciencia (Geller, 1982; M. B. Smith, 1990). Se le ha comparado con tradiciones religiosas (H. Smith, 1985), incluidos el hinduismo y el budismo, pero para esos enfoques orientales la autorrealización requiere considerablemente más esfuerzo de lo que supone el humanismo (Das, 1989). Más cerca de nosotros, el humanismo es compatible con el individualismo y optimismo de la cultura estadounidense (Fuller, 1982). En la contracultura de la década de 1961 a 1970 sirvió como ideología para muchas personas que fueron atraídas por su énfasis en la experiencia y autorrevelación (M. B. Smith, 1990).

A los humanistas se les critica por subestimar el mal en el género humano. Afirman que la gente es intrínsecamente buena y recurren a causas ambientales para explicar el mal (Das, 1989). Algunos críticos sugieren la idea de que la autorrealización alienta el egoísmo o narcisismo en lugar de promover lo que Adler denominó “interés social” (Geller, 1982; Wallach y Wallach, 1983). Rogers (1982b) se quejó ante esta acusación que consideraba innecesaria.

A los psicólogos humanistas les interesa más el proceso y el cambio que medir las diferencias individuales. En los escenarios clínicos, los terapeutas de orientación humanista prefieren, de ser posible, no hacer un diagnóstico (por ejemplo, Munter, 1975a). Al hacer hincapié en las metas de la conducta más que en los mecanismos por los cuales ocurre el comportamiento, los humanistas son teleológicos (orientados al futuro) en oposición con el determinismo. La teleología busca el diseño global o propósito hacia el cual se desarrollan las cosas. En contraste, la filosofía predominante de la ciencia, el positivismo lógico, insiste en el determinismo, es decir, la explicación en términos de causas pasadas o presentes, no futuras. Para el humanismo el desafío es poder ser rigurosa y científicamente teleológico (Rychlak, 1977).

Muchos escépticos consideran que este desafío es un imposible dada la filosofía que subyace en el humanismo y su incomodidad general con las restricciones del método científico tradicional. Para muchos, el conductismo cognoscitivo empuja al método científico tan lejos como puede en las direcciones de interés para los humanistas, sin abandonar la ciencia. M. Brewster Smith (1990), al escribir desde una perspectiva humanista, sugiere que los desarrollos teóricos dentro del enfoque cognoscitivo del aprendizaje social (Parte V, capítulos 11 y 12) pueden reconciliarse con los intereses de la psicología humanista:

Albert Bandura ha ajustado su teoría del aprendizaje social para dar cabida a intereses humanistas centrales en el desarrollo de una teoría del determinismo recíproco, en la cual tiene en cuenta el autocontrol y la iniciativa personal en la constitución del ambiente de la persona (p. 15).

Otros discrepan y afirman que el conductismo cognoscitivo todavía es demasiado determinista para satisfacer las necesidades de la teoría de la personalidad (Rychlak, 1984a, 1988) o que no

logra describir el sí mismo de forma adecuada (Malm, 1993). En nuestra consideración de la perspectiva humanista se sentirá la tensión entre las restricciones del método científico, por un lado, y el interés en el ser humano integral y sano, por otro.

Preguntas de estudio

1. ¿Cuáles son los postulados fundamentales de la perspectiva humanista?
2. ¿La perspectiva humanista debe considerarse un enfoque científico, una ideología o ambos? ¿Qué consideraciones serán relevantes cuando considere esta cuestión al leer los capítulos siguientes? (El capítulo 1 presenta criterios que pueden aplicarse a cualquier teoría.)

ROGERS

Teoría centrada en la persona

*S*inopsis del capítulo

TEORÍA CENTRADA EN LA PERSONA

Avance: Perspectiva de la teoría de Rogers

La tendencia a la realización

El proceso de valoración orgánica

La persona plenamente funcional

Experiencia subjetiva, valores y ciencia

El sí mismo

Desarrollo

Desarrollo de la creatividad

Terapia

Terapia centrada en el cliente

Investigación sobre la terapia

Etapas del proceso

Grupos de encuentro

Otras aplicaciones

Educación humanista

Matrimonio y relaciones

Negocios

Conflicto político, guerra y paz

Críticas a la teoría de Rogers

Resumen

Biografía de Carl Rogers

Carl R. Rogers nació en Oak Park, Illinois (cerca de Chicago), el 8 de enero de 1902. Fue el cuarto de seis hijos. Su padre era propietario de parte de un exitoso negocio de contratos e ingeniería civil. La atmósfera familiar valoraba el trabajo duro y el cristianismo fundamentalista, adhiriéndose a estrictas reglas de conducta. “No bailábamos, no jugábamos cartas, no íbamos al cine ni fumábamos, bebíamos o mostrábamos algún interés sexual” (Rogers, 1967, p. 344). La familia se mudó a una granja para que los niños no encontraran las tentaciones del contacto cercano con otros en la ciudad o los suburbios. No obstante, esta “atmósfera familiar sutilmente supresiva” (p. 352) cobró su cuota. Rogers y dos hermanos desarrollaron úlceras.

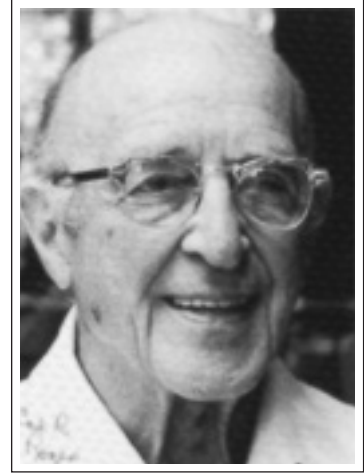
Rogers siempre disfrutó de la lectura. Cuando ingresó a la escuela leía a un nivel de cuarto grado; mientras crecía, e incluso después, le encantaba estar solo, para leer. Como era de esperar, sus calificaciones siempre fueron altas. Las tareas en la granja familiar dirigieron su interés a la agricultura científica. Se inscribió en el programa de agricultura de la Universidad de Wisconsin. Participó en un movimiento de estudiantes voluntarios vinculado con la iglesia y pasó más de seis meses en China en un programa para jóvenes de la YMCA (Young Man's Christian Association). Ésta fue una experiencia de transición muy importante para Rogers, ya que por primera vez estaba lejos de los miembros de su familia y de su influencia. En esa época las cartas viajaban por barco, por lo que la comunicación se llevaba meses. Se volvió cada vez más tolerante hacia costumbres diferentes que sus padres no podían cuestionar.

Rogers se graduó de la universidad en 1924 con el grado de bachiller en historia (había perdido el interés en la agricultura). Irónicamente, sólo llevó un curso de psicología como estudiante no graduado. Ese verano se casó con su prometida de casi dos años, Helen, una artista comercial, aunque su familia objetaba que sería mejor esperar a terminar sus estudios de posgrado. Helen renunció a su trabajo como artista comercial y se trasladaron a la ciudad de Nueva York, donde ambos ingresaron en la escuela de graduados. Rogers estudió en el Seminario de la Unión Teológica, continuando su interés religioso que fue un tema importante en su vida. También tomó cursos en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia y decidió hacer el trabajo de grado en psicología. Para su disertación doctoral, Rogers desarrolló un test para medir el ajuste de personalidad en los niños. A partir de entonces, los investigadores usaron este test por muchos años (Cain, 1987).

Durante varios años después de terminar sus estudios de graduado en 1928, Rogers trabajó con niños. Su primer puesto fue en la Sociedad Rochester (Nueva York) para la Prevención de la Crueldad con los Niños, donde trabajó con jóvenes delincuentes y pobres. Encabezó el Centro de Orientación de Rochester cuando éste se inauguró en 1938, aunque la tradición era que un psiquiatra ocupara ese puesto. Durante muchos años luchó por el estatus de los psicólogos dentro del campo del cuidado de la salud mental (Rogers, 1974c). Informó sentirse alejado de la corriente principal de la psicología, la cual ponía énfasis en los estudios de laboratorio con animales. Sin restricciones por la lealtad a la disciplina, Rogers se sentía más compatible con los trabajadores sociales y participó activamente en sus organizaciones profesionales.

En 1940, después de 12 años en Rochester, Rogers se mudó con su esposa y sus dos hijos a Ohio, donde recibió su primer nombramiento académico: profesor titular en la Universidad Es-

CARL ROGERS



tatal de Ohio. Es sumamente inusual que un miembro del profesorado empiece en la cima del rango académico, pero Rogers acababa de publicar un libro importante *Clinical Treatment of the Problem Child*. En sus lecturas, llegó a darse cuenta de que sus ideas sobre la terapia eran nuevas y las desarrolló en otro libro, *Counseling and Psychotherapy* (Rogers, 1942a). Éste contenía la primera transcripción textual de un caso de terapia, con lo cual se abrió este proceso privado para su estudio (véase también Rogers, 1942b). El texto se convirtió en un clásico. Abrir las sesiones de terapia al escrutinio de la investigación requería persistencia, ya que la comunidad terapéutica lo objetaba, pero la práctica se ha vuelto aceptada (Gendlin, 1988). Sus estudiantes aprendieron no sólo en el aula sino también a través de la experiencia práctica. Esto fue revolucionario, “la primera ocasión en que se llevó a cabo una terapia supervisada en un escenario universitario... Ni Freud ni ningún otro terapeuta había hecho algo antes para hacer de la experiencia supervisada en la relación terapéutica una parte de la experiencia académica.” (Rogers, 1967, p. 362).

En 1945 Rogers fue a la Universidad de Chicago para establecer un nuevo centro de consejería. Ahí se desarrolló una atmósfera activa y académica y durante este tiempo Rogers (1951) escribió otro de sus libros clásicos, *Client-centered Therapy*. En 1957 aceptó un nombramiento conjunto en psicología y psiquiatría en la Universidad de Wisconsin, donde encontró una atmósfera competitiva y carente de apoyo. Sólo uno de siete estudiantes que empezaron el programa doctoral en psicología permaneció para completar los requisitos del grado. Esto estaba en conflicto con sus convicciones humanistas. En 1963 protestó renunciando a su nombramiento en el Departamento de Psicología. (Conservó su puesto en psiquiatría.) Publicó sus críticas al ambiente competitivo, sugiriendo una aproximación más humanista (Rogers, 1969).

Su siguiente paso lo alejó de la vida universitaria. Por tercera vez en su carrera, Rogers renunció a un puesto permanente para empezar una nueva fase de su desarrollo profesional. En 1964 fue al Instituto Occidental de Ciencias Conductuales en La Jolla, California. En 1968 formó con otros el Centro para los Estudios de la Persona. En esos años, exploró los grupos de encuentro y el entrenamiento de la sensibilidad. Algunos de sus proyectos pretendían alcanzar la paz internacional en áreas de conflicto como Centroamérica, Sudáfrica e Irlanda del Norte.

A lo largo de su carrera, Rogers encabezó algunas organizaciones profesionales. Fue presidente de la Asociación Americana de Psicología Aplicada (1944-1945) y de la Asociación Psicológica Americana (1946-1947). Recibió dos distinciones prestigiosas de la Asociación Psicológica Americana: el Premio a la Contribución Científica Distinguida en 1956 (American Psychological Association, 1957) y el primer Premio a la Contribución Profesional Distinguida en 1972 (American Psychological Association, 1973). Fue el primer (y hasta 1987, el único) psicólogo en recibir ambos honores (Cain, 1987). Rogers murió de un ataque cardíaco en 1987, a la edad de 85 años.

Biografías ilustrativas

Las teorías presentadas por Carl Rogers no han estimulado análisis psicobiográficos extensivos. Cuando era estudiante, escribió un trabajo titulado “The Source of Authority in Martin Luther” (Fuller, 1982), lo cual sugiere que estaba interesado en la psicobiografía o psichistoria. Más tarde informó de su análisis de una mujer, Ellen West, a partir de sus diarios y cartas, así como de los análisis psiquiátricos que otros hicieron de este caso (Rogers, 1961b). Sin embargo, criticó a quienes habían sido sus terapeutas por analizarla como un objeto, en lugar de relacionar-

se genuinamente con ella como persona (Friedman, 1994), cosa que en opinión de Rogers es esencial para que la terapia sea eficaz. Tal vez esta renuencia a objetivar a la gente es un impedimento para los análisis psicobiográficos. Es indudable que su trabajo terapéutico habría proporcionado historias de casos biográficos si hubiera decidido presentarlos.

David Suzuki

David Suzuki nació en Canadá, miembro de la tercera generación de japoneses cuyos abuelos emigraron en busca de mejor fortuna. En su autobiografía (Suzuki, 1988) describió el impacto de su origen étnico. A Suzuki se le conoce mejor como el conductor del programa canadiense "The Nature of Things", donde se consideran asuntos ambientales y se transmite en muchos países, incluido Estados Unidos.

Suzuki nació el 24 de marzo de 1936 en Marpole, cerca de Vancouver. Tiene una hermana gemela, Marcia, y dos hermanas menores. En 1942, en el periodo que siguió al ataque japonés a Pearl Harbor, Suzuki y su familia se unieron a muchos compañeros japoneses canadienses que fueron ubicados en campos de internamiento mientras duró la guerra. (En Estados Unidos se establecieron campos similares.) Después de la guerra, ante la prohibición de regresar a la costa oeste, la familia se mudó a Ontario, luego de que el gobierno canadiense confiscó la mayor parte de sus posesiones materiales. Desde niño Suzuki iba con su padre al campo, donde aprendió a pescar y apreciar la naturaleza. Describe su adolescencia como una época de autoconciencia, agravada por el estigma de su estatus minoritario y por su inteligencia en una escuela que valoraba la capacidad atlética.

Asistió al Amherst College en Massachusetts, donde se especializó en biología. En 1961 terminó su doctorado en genética en la Universidad de Chicago, a lo que siguió una estancia en un laboratorio de Oak Ridge, Tennessee, donde realizó investigación básica. Regresó a Canadá a ocupar un puesto docente en la Universidad de Alberta en Edmonton. Tenía mejores oportunidades profesionales en Estados Unidos, pero le motivaba escapar del racismo estadounidense por lo que en esa época parecía una mayor aceptación, en Canadá. Luego de un año en Edmonton, se trasladó a la Universidad de Columbia Británica en Vancouver



(de donde habían evacuado a su familia durante la guerra). Ahí se dedicó a la docencia y realizó investigación sobre las mutaciones genéticas sensibles a la temperatura en la mosca de la fruta. El laboratorio se expandió y sus responsabilidades administrativas aumentaron.

Inmediatamente después de su graduación de la universidad, Suzuki se casó con Joane, una japonesa canadiense a quien había conocido en la secundaria. Tuvieron tres hijos, dos hijas y un varón. El matrimonio terminó en divorcio, que Suzuki atribuyó a su compromiso extremo con el trabajo. Después de siete años contrajo nuevas nupcias. Su segunda esposa, Tara, es caucásica. Tienen dos hijos, y describe que en este matrimonio moderno en que ambos trabajan es mucho menos machista y participa más en la crianza de los hijos que en su primera unión más tradicional.

Su carrera también cambió de manera drástica. Ya había transmitido durante dos años un programa científico, "Suzuki on Science". Al inicio de 1974 se dedicó de tiempo completo a la transmisión, protagonizando

los programas televisivos "Science Magazine" y "The Nature of Things" y el programa de radio "Quirks and Quarks." También escribe para periódicos.

Maya Angelou

Maya Angelou escribe prosa y poesía y ha publicado varios trabajos autobiográficos (1969, 1974, 1976, 1981, 1986, 1993b). Sus descripciones vívidas de su propia experiencia hacen fácil que el lector entienda la vida desde su punto de vista, tal como Rogers insiste a quienes de verdad quieren comprender a otra persona.

Cuando Maya Angelou tenía tres años, ella y su hermano Bailey, de cuatro años, fueron enviados a vivir con su abuela Annie Henderson, en Stamps, Arkansas, luego del divorcio de sus padres (en Long Beach, California). Crecieron en la sección negra de esta comunidad pobre, ayudando a su abuela en la tienda de abarrotes. De ella aprendieron orgullo y disciplina. Aunque pobres, estaban relativamente mejor que otros negros que pizcaban algodón. Durante un tiempo vivieron con su otra abuela y luego en San Luis con su madre y el novio de ésta, el señor Freeman. Angelou (1969) describe que fue violada por él cuando tenía ocho años. Por esta razón fue juzgado y sentenciado a prisión, pero fue linchado antes de cumplir su condena. Después, Maya desarrolló mutismo psicogénico y luego de un tiempo ella y Bailey fueron enviados de regreso a Stamps.

Durante su adolescencia y juventud, Angelou vivió en varios lugares: en Stamps con su abuela, en Los Ángeles con su padre y en San Francisco con su madre (una prostituta). Por un tiempo vivió en un carro abandonado en un depósito de chatarra. A los 16 años tuvo un hijo. Realizó diversos trabajos: mesera, cocinera, bailarina, cantante, prostituta, dependiente de una tienda de música. Se casó con un griego, Tosh Angelos, pero el matrimonio terminó al cabo de un año. Trabajó por un tiempo para la Southern Christian Leadership Conference (SCLC) de Martin Luther King hijo. Más tarde vivió con un africano luchador por la libertad, una relación que, como su matrimonio ante-



rior, la restringía por su sexismo, pero le hizo conocer su herencia africana. Después de terminar su relación continuó viviendo por un tiempo en Ghana, África. Cuando regresó a Estados Unidos su hijo permaneció en Ghana para terminar la universidad.

Maya Angelou había estudiado danza desde los 14 años. Su carrera como cantante y bailarina prosperó cuando se le ofreció un papel en la ópera moderna *Porgy and Bess*, que recorrió Europa. Sin embargo, su carrera principal es la escritura: libros autobiográficos y poesía. Lee su poesía en público y quizá tuvo su mayor audiencia cuando leyó uno de sus poemas (Angelou, 1993a) en la transmisión televisada de la ceremonia inaugural del presidente Clinton el 20 de enero de 1993.

Teoría centrada en la persona

Carl Rogers, probablemente el vocero mejor conocido de la psicología humanista, fue uno de los primeros miembros de la Asociación de la Psicología Humanista. Creía que a todos los seres humanos los motiva fundamentalmente un proceso dirigido al crecimiento, al que denominó la tendencia a la realización (Rogers, 1963). Rogers abordó el problema de proporcionar evidencia empírica a favor de la psicología humanista mediante la investigación.

AVANCE: PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE ROGERS

La teoría de Rogers tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes, como se presenta en la tabla 13.1.

LA TENDENCIA A LA REALIZACIÓN

Rogers (1961a) propuso que toda la motivación se subsume bajo un proceso fundamental, la **tendencia a la realización**, es decir:

Tabla 13.1 Avance de las teorías de Rogers

Diferencias individuales	Rogers no se centra en diferencias individuales estables, aunque se puede decir que los individuos difieren en su nivel de desarrollo y en las condiciones que perciben que deben cumplir para ser aprobados por los demás. Recientemente, otros investigadores han desarrollado escalas para medir aspectos de su teoría que pueden ser comparables con los rasgos de personalidad.
Adaptación y ajuste	Rogers describe en detalle su técnica terapéutica centrada en el cliente. La terapia individual y la terapia de grupo, incluidos los grupos de encuentro, producen el progreso a lo largo de las etapas de funcionamiento, dando lugar a una mayor apertura a los sentimientos, el presente y la elección.
Procesos cognoscitivos	El pensamiento y el sentimiento pueden ser obstaculizadas cuando se aceptan los mensajes de otros acerca de lo que deberíamos ser.
Sociedad	La aproximación centrada en la persona tiene implicaciones para el mejoramiento de la sociedad, incluidos la educación, el matrimonio, los roles de trabajo y el conflicto de grupo (incluso el conflicto entre naciones).
Influencias biológicas	Rogers no consideró los factores biológicos, pero su proceso de realización se basa en una metáfora biológica.
Desarrollo infantil	Los niños se alejan de sus fuerzas internas de crecimiento si se les cría en condiciones de valía. Los padres deberían criar a sus hijos con aprecio positivo incondicional.
Desarrollo adulto	La gente puede cambiar en la vida adulta, volverse más libre.

La tendencia direccional que se hace evidente en toda la vida orgánica y humana —el impulso a expandirse, extenderse, desarrollarse, madurar—, la tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo, o el sí mismo (p. 351).

Denominó *tendencia formativa* a la propensión amplia y general hacia el desarrollo en la naturaleza. La comparó con una inclinación a la aleatoriedad (entropía) y sugirió que la tendencia a avanzar de las formas más simples a las más complejas es igual de poderosa en la naturaleza (Rogers, 1979). El aspecto humano específico de la tendencia formativa es la tendencia a la realización, la cual describe a los seres humanos y al resto de los organismos, animales e incluso plantas. Las motivaciones biológicas, como el hambre y la sed, forman parte de esta tendencia a la realización, al igual que las motivaciones humanas “superiores”.

No nos comportamos de manera irracional como suponía el psicoanálisis. Más bien, “nuestra conducta es exquisitamente racional, avanza con una complejidad sutil y ordenada hacia las metas que el organismo intenta alcanzar” (Rogers, 1983, p. 292). La tendencia a la realización conduce a la diferenciación (complejidad), independencia y responsabilidad social. Para Rogers (1986a) la motivación intrínseca de cada persona es básicamente buena y sana. En el psicoanálisis, el cristianismo y las instituciones educativas prevalecen visiones más negativas de la motivación humana. En contraste, el optimismo de Rogers “es profundamente radical” (p. 127).

El proceso de valoración orgánica

Una persona autorrealizada está en contacto con la experiencia interna que de manera inherente produce el crecimiento, el **proceso de valoración orgánica**. Es una guía subconsciente que evalúa el potencial de crecimiento de la experiencia. Acerca a la persona a experiencias que producen crecimiento y la aleja de las que lo inhiben. Incluso las actividades que pueden parecer divertidas o fructíferas para la experiencia consciente serán evitadas si esta guía interna las considera erróneas. Es entonces la experiencia interna, más que las reglas externas, la que dirige las elecciones. Este proceso interno de valoración es natural en el lactante, quien valora el alimento y la seguridad. Desafortunadamente, cuando las personas se desarrollan sustituyen esta experiencia interna con reglas externas, conforme aprenden valores de la sociedad que interfieren con el desarrollo psicológico (Rogers, 1964).

¿Qué hay acerca de las personas con trastornos emocionales o que son delincuentes? Mucha gente no parece sana y madura. ¿Cómo puede ocurrir esto si todos somos motivados por la tendencia a la realización? Rogers culpaba a las fuerzas sociales que ocasionan que una persona pierda contacto con sus procesos internos de crecimiento. Los individuos desconfían de sus sentimientos internos porque se les reitera que esos sentimientos son malos. Esos mensajes provienen de los padres, de las escuelas e incluso de los psicoanalistas. Es el temor y la actitud defensiva de las personas, más que las fuerzas innatas malignas, lo que las hace volverse destructivas.

La persona plenamente funcional

Una persona que presta atención al proceso de valoración orgánica es autorrealizada o **plenamente funcional**. Dicha persona no pierde el uso de algunas de las funciones humanas a consecuencia de los mensajes adversos de la socialización. Una persona potencialmente creativa puede dejar de serlo si se le enseña que estar sin hacer nada es una pérdida de tiempo. De manera similar, una persona potencialmente empática puede dejar de serlo si se le enseña que demostrar los sentimientos es un signo de debilidad.

La persona que es plenamente funcional, la que es más sana, posee varias características que Rogers menciona. Esas características pueden interpretarse como signos de salud mental.

APERTURA A LA EXPERIENCIA

La persona plenamente funcional está *abierta a la experiencia*, es receptiva a los sucesos subjetivos y objetivos de la vida. Otros pueden censurar la experiencia por medio de las defensas (por ejemplo, no reconociendo un insulto o la ira que éste provoca). En contraste, la persona plenamente funcional percibe de manera precisa dichos acontecimientos. En este sentido, podríamos decir que esa persona tiene una conciencia expandida. Esta apertura incluye la capacidad para tolerar la ambigüedad en la experiencia. Una situación que parece ser de cierta manera en un momento y diferente en otro.

VIVENCIA EXISTENCIAL

Una persona abierta a la experiencia muestra “una tendencia creciente a vivir en plenitud cada momento” (Rogers, 1961a, p. 188). La experiencia cambia y cada momento permite emerger al sí mismo, cambiado posiblemente por la nueva experiencia. Parte de la persona participa en cada momento de la *vivencia existencial*, pero parte es un observador del proceso. Esto “significa... un máximo de adaptabilidad... una organización fluida y cambiante del sí mismo y la personalidad” (Rogers, 1983, p. 288). El sí mismo no se experimenta como una entidad fija sino como un proceso fluido. La experiencia no es rígida y estructurada.

CONFIANZA ORGÁNICA

Una persona con *confianza orgánica* confía en cada momento en la experiencia interna para guiar la conducta. Esta experiencia es precisa. La persona percibe sin distorsión las necesidades internas, las emociones y varios aspectos de la situación social. La disfunción ocurre cuando una persona pierde contacto con los sentimientos y valores internos (Watson y Greenberg, 1998). El individuo integra todas esas facetas de la experiencia y llega a un sentido interno de lo que es correcto para él. Este sentido es fidedigno; no es necesario depender de autoridades externas para decir qué es correcto.

EXPERIENCIA DE LIBERTAD

En cada momento, la persona plenamente funcional experimenta libertad para elegir. Esa *experiencia de libertad* es subjetiva y no niega que existe determinismo en el mundo. Viktor Frankl describió los campos de concentración de prisioneros, cada uno con la libertad de elegir al menos una actitud hacia las experiencias de la vida (Rogers, 1969). En la mayoría de las circunstancias, existe también una considerable libertad conductual.

CREATIVIDAD

La persona plenamente funcional vive *creativamente*. En cada momento encuentra nuevas formas de vivir, en lugar de encerrarse en patrones rígidos pasados que ya no son adaptativos. Rogers (1961a, p. 194) describió a los humanos plenamente funcionales como los más capaces de adaptarse a las nuevas condiciones, como la “vanguardia de la evolución humana”.

Experiencia subjetiva, valores y ciencia

En su última publicación, Rogers fue más lejos en su énfasis en la subjetividad. Los participantes en sus talleres en ocasiones describían la experiencia en términos de espiritualidad. Esto sugiere una dimensión transpersonal de la experiencia humana. Las experiencias de los estados alterados de conciencia y de misticismo son similares a la autorrealización. Muchos terapeutas han encontrado que el enfoque de Rogers, y otros enfoques humanistas-existenciales, es com-

patible con la espiritualidad (por ejemplo, Benjamin y Looby, 1998). Rogers (1979) sugería que tal vez había subestimado la “dimensión mística, espiritual” de la experiencia. La comparación que hizo Fritz Capra (1975) de la física moderna con el misticismo oriental validó la creencia de Rogers de que la experiencia subjetiva podía ser compatible con la ciencia (véase Bozarth, 1985). Escribió con especial interés acerca del misticismo y sugirió que los fenómenos paranormales deberían ser explorados por la investigación empírica (Rogers, 1973, 1979, 1980). A partir de la teoría de Rogers se desarrolló una escala para medir la creencia en los poderes mentales trascendentales (Cartwright, 1989). Su enfoque nos reta a considerar el papel de la subjetividad dentro de un marco científico, incluso en áreas que parecen contradecir a la ciencia.

Los valores son explícitamente importantes en la teoría de Rogers (DeCarvalho, 1989). Afirmaba que del proceso de la experimentación surgen los valores para cada individuo y para el género humano como un todo (Rogers, 1964). Esta posición ofende a quienes sostienen que la ciencia debería estar libre de valores y a los que consideran que se trata de una invitación al egoísmo, donde nadie sostiene un estándar externo del bien y el mal. Resulta irónico que Rogers, quien estaba en desacuerdo con el psicoanálisis, fuera criticado junto con Freud, quien cuestionó los valores religiosos (véase Fuller, 1982).

EL SÍ MISMO

Buena parte del crecimiento de la personalidad, incluso el que tiene lugar en la terapia, implica cambios en el sí mismo. Rogers dudaba de introducir este término en su teoría, pero los pacientes decían, por ejemplo: “No estoy seguro de estar siendo mi verdadero yo.” Al principio de manera renuente, Rogers aceptó la necesidad de incluir el concepto de sí mismo en su teoría, pero le sorprendió que se volviera tan popular en la psicología. Al revisar la historia del estudio de la personalidad, Walter Mischel (1992) elogió a Carl Rogers por su influyente reconocimiento de la importancia del sí mismo como unidad organizadora de la personalidad.

Estamos familiarizados con los términos *sí mismo ideal* y *sí mismo real* de la teoría psicoanalítica (en especial de la teoría de Karen Horney). Rogers también empleó esos términos. Observó que muchas personas experimentan una discrepancia entre ambos. Deseamos ser como el **sí mismo ideal**, tal vez pretendamos incluso ser como él. El sí mismo real es diferente; contiene las cualidades verdaderas o reales de la persona, incluida la tendencia a la realización. El proceso de valoración orgánica conduce a la salud; el sí mismo ideal conduce a la perturbación. Rogers utilizó el término *incongruencia* para describir la experiencia de conflicto entre el **sí mismo real** y el sí mismo ideal. Cuando una persona es incongruente experimenta el sí mismo real como una amenaza. Para impedirlo, los mecanismos de defensa distorsionan y niegan la experiencia: “¿Enojado yo? ¡Nunca!” “¿Mentir? ¡Jamás!” “¿Cansado? No, siempre tengo energía para ayudar a un amigo” y así sucesivamente. El sí mismo real puede ser suprimido.

La mayoría de la gente usa el término *autorrealización* de manera vaga para referirse al proceso saludable de realización. El propio Rogers (1951) no distinguía en su trabajo inicial entre *autorrealización* y *realización*. Sin embargo, después describió la autorrealización como un “subaspecto” del proceso de realización. Si la persona ha renunciado al sí mismo real, la realización y la autorrealización están en conflicto. Una autorrealización falsa impide el proceso saludable de realización. En el sentido más preciso del término, la autorrealización es una tendencia enferma cuando la persona se encuentra en un estado de incongruencia porque es la sociedad, y no el individuo, la que define al sí mismo que se está realizando. La realización, la tendencia más general, siempre es sana (Ford y Maas, 1989; Rogers, 1959). Según Roy DeCarvalho (1990b), esta complicada distinción significa que cualquiera está en un “devenir creativo”, pero sólo para algunos el crecimiento se convierte en un proceso elegido por la persona y verdaderamente individual.

DESARROLLO

Para entender por qué ocurre la incongruencia, considere cómo se desarrolla el autoconcepto. Los adultos les piden a los niños que “sean buenos”. Rogers describió esas presiones en su propia niñez: esfuérzate, sé respetuoso con los adultos, y así sucesivamente. Las “malas” conductas conducen al castigo o son ignoradas. Rogers denominó *aprecio positivo condicional* a este tipo de socialización. Es decir, los padres sólo amarán a sus hijos (les tendrán aprecio positivo) en la medida que los niños satisfagan sus **condiciones de valía**. Como resultado de esta socialización, los niños llegan a pensar que sólo tienen las “buenas” cualidades y renuncian a las cualidades “malas”. A pesar de las buenas intenciones de los padres, esta socialización no funciona para bien. Desafortunadamente, algunas de las “malas” cualidades que los padres desalientan son en realidad potenciales sanos.

Los padres tienen diferentes estilos de educar a sus hijos. Algunos, llamados *padres autoritarios*, dan gran prioridad al respeto y la obediencia (Baumrind, 1971). Aunque bien intencionado, dicho estilo de crianza opera en contra de la tendencia inherente del niño hacia la autorrealización. Estudiantes universitarios cuyos padres usaron técnicas autoritarias de crianza estaban menos autorrealizados que otros cuyos padres les dieron libertad sin restricciones severas, un *estilo de crianza autoritativo* (Domínguez y Carton, 1997). Considere a un niño que ha aprendido a no desafiar la autoridad de sus padres. El sí mismo ideal es obediente y respetuoso. El sí mismo real cuestionaría y sería rebelde, pero ha sido suprimido. Conforme la persona crece, siente que los sentimientos de rebeldía o cuestionamiento que empiezan a surgir son peligrosos, por lo que se aleja de ellos. Lo que el niño aprendió para ser “bueno” se convierte en un rasgo rígido y maladaptativo en el adulto, quien busca dirección en las figuras de autoridad y no piensa de manera independiente.

El problema con la educación abiertamente restrictiva, en opinión de Rogers, es que sólo se desarrollan aquellos aspectos del sí mismo potencial que son compatibles con esas condiciones de importancia. Una mejor alternativa sería no imponer condiciones de valía. Es decir, dar al niño **aprecio positivo incondicional**, lo cual significa amarlo independientemente de su conducta. Esto permite al niño explorar todos sus potenciales. Como Rogers consideraba que los seres humanos son esencialmente buenos, el resultado es el desarrollo de una persona plenamente funcional. Los críticos afirman que dicho consejo es impráctico y negligente. En realidad, es más probable que los padres con valores humanistas tengan hijos que afirman experimentar con drogas, aunque es poco probable que se involucren en conductas delictivas (Garnier y Stein, 1998). Seguramente Rogers no recomendaría renunciar a la responsabilidad parental de dirigir y enseñar a sus hijos; no obstante afirmaba que sentirse amado de manera plena e incondicional es esencial para un desarrollo sano.

La investigación temprana sugirió a Rogers que los recursos internos del niño eran más importantes que los externos para determinar resultados sanos. Informó de una investigación con niños delincuentes en que las influencias internas hacían una mejor predicción de la conducta posterior que las influencias externas, incluidos el ambiente familiar, la salud, los antecedentes económicos, la inteligencia y la herencia. Más importante que cualquiera de éstas era una medida que abarcaba varias influencias internas, “el grado de autocomprensión y autodescubrimiento del niño; la aceptación realista del sí mismo y la valoración realista de la situación en la que se encontraba; así como la aceptación de la responsabilidad por uno mismo” (Rogers, 1989, p. 204).

Desarrollo de la creatividad

Rogers (1954) consideró qué tipo de ambiente alienta la creatividad. La creatividad requiere tres cualidades psicológicas: “apertura a la experiencia, un *locus* interno de evaluación y la capacidad de jugar con elementos y conceptos” (Harrington, Block y Block, 1987). Harrington y

sus colegas estudiaron a 106 niños y sus padres desde preescolar a la adolescencia. Los resultados confirmaron las predicciones basadas en las ideas de Rogers. Las interacciones entre padre e hijo en preescolar se correlacionaban, cerca de una década después, con el potencial creativo al inicio de la adolescencia. Los padres de niños preescolares que luego se volvieron creativos estaban de acuerdo con afirmaciones como las siguientes:

“Respeto las opiniones de mi hijo y lo animo a que las exprese.”

“Aliento a mi hijo a que sea curioso y que explore y cuestione las cosas.”

Discrepaban con afirmaciones como las siguientes:

“No permito que mi hijo se enoje conmigo.”

“Siento que mi hijo es una pequeña decepción para mí.”

En la investigación de laboratorio, los padres enseñaban tareas a sus preescolares. Los padres que facilitaban la creatividad animaban y elogiaban a sus hijos. Los padres que criticaban y controlaban o estructuraban las tareas en lugar de permitir que el niño trabajara de manera independiente criaron hijos menos creativos. Como el estudio era correlacional, no podemos estar seguros si los padres fueron los causantes o no de que sus hijos se volvieran creativos. Por ejemplo, los niños pueden haber sido ya diferentes, provocando que los padres se comportaran de manera distinta, en lugar de ser a la inversa. No obstante, los resultados apoyan la conceptualización de creatividad de Rogers.

¿Qué hay acerca de la creatividad más adelante en la vida? Más tarde, también, la exposición a un liderazgo de tipo rogeriano fomenta la creatividad. Se asignó a estudiantes de una universidad tecnológica a grupos con un líder rogeriano, un líder estructurado o un líder considerado, y trabajaron en un problema de ingeniería en el que debían diseñar una forma de proporcionar agua limpia a su perro que se quedaba en casa mientras la familia salía de vacaciones. El grupo con el líder rogeriano resolvió el problema de manera más creativa (Fodor y Roffe-Steinrotter, 1998).

TERAPIA

No todos han tenido la fortuna de haber sido criados por padres ideales que los aceptaran ni se han desarrollado de acuerdo con el potencial innato a la realización. ¿Puede la terapia curativa ayudar a superar las tendencias que no son sanas? A Carl Rogers se le conoce mejor como terapeuta y tenía mucho que decir acerca de la terapia efectiva. Desarrolló un nuevo enfoque terapéutico al que denominó terapia centrada en el cliente, y promovió la investigación científica de la eficacia de la terapia.

Terapia centrada en el cliente

Rogers consideraba que la terapia es una experiencia que puede ayudar a la gente a reconectarse con sus procesos de valoración orgánica, los cuales dirigen el sano desarrollo. Como esta aproximación toma su dirección del cliente más que de las introspecciones del terapeuta, se le llamó terapia no directiva y más tarde terapia centrada en el cliente o en ocasiones terapia centrada en la persona. Se orienta hacia la experiencia del cliente, en particular hacia los sentimientos (Mahrer y Fairweather, 1993), para movilizar la fuerza que produce el crecimiento de la tendencia a la realización (Bozarth y Brodley, 1991). A diferencia de las terapias basadas en el modelo médico, las cuales objetivan a quienes son tratados, la terapia centrada en el cliente

es una aproximación no coercitiva que resalta la experiencia del cliente, y por ende es característica de una visión de la psicoterapia como la cura de las almas (Szasz, 1998).

Rogers desarrolló su técnica terapéutica a lo largo de muchos años en un escenario práctico, lejos de la academia. De esta forma fue guiado “por lo que funciona” más que por consideraciones teóricas. Por ejemplo, describió un encuentro terapéutico temprano cuando aún seguía su formación inicial en la teoría psicoanalítica. Ayudaba a un muchacho piromaniaco a descubrir que su motivación para iniciar incendios surgía de su deseo sexual, sólo para quedar abatido cuando esta introspección no impedía la recurrencia de la conducta. El psicoanálisis enseñaba que la introspección cura; la experiencia clínica enseñaba otra cosa.

Rogers se convenció de que las preconcepciones teóricas interferían con el progreso terapéutico. Abandonó las fórmulas teóricas, como la formulación de que la pulsión sexual conducía a la piromanía, que había fallado, y en lugar de eso escuchó lo que sus clientes le decían. Su experiencia le proporcionó direcciones valiosas para el crecimiento. Debido a este énfasis en la experiencia y dirección del cliente, Rogers denominó a esta técnica **terapia centrada en el cliente**.

Inspirado en su experiencia terapéutica, Rogers (1957a) listó seis condiciones que conducen al progreso terapéutico (véase la tabla 13.2). Entre esas condiciones se destacan el *aprecio positivo incondicional*, la *congruencia* y la *comprensión empática*, condiciones que consideraba necesarias y suficientes para el progreso terapéutico.

APRECIO POSITIVO INCONDICIONAL

Rogers encontró que era más probable que los clientes progresaran cuando se sentían aceptados por el terapeuta. Obviamente un terapeuta no puede aprobar las conductas inadaptadas. Aun así, es posible transmitir un sentimiento de aprecio positivo incondicional, ofreciendo al cliente aceptación que no es contingente a conductas particulares. (Ésta es la misma cualidad que Rogers defendía para la educación efectiva antes descrita.) Rogers expresó su **aprecio** (otro término para aprecio positivo incondicional) por una paciente, Gloria, en una película de entrenamiento cuando le dijo, “eres para mí como una hija muy linda” (Shostrom, 1965). El cliente se acepta más a sí mismo cuando siente que el terapeuta lo valora positivamente. Tiene acceso a aspectos del sí mismo real que previamente habían sido reprimidos por las condiciones de valía de la niñez. El cliente empieza a confiar en la experiencia personal, el proceso interno de valoración orgánica. Este aprecio por el cliente da por resultado el progreso terapéutico.

Tabla 13.2 Condiciones necesarias y suficientes para el proceso terapéutico

1. Dos personas se encuentran en contacto psicológico.
2. La primera, a la que llamaremos el cliente, se encuentra en un estado de incongruencia y es vulnerable o ansiosa.
3. La segunda persona, a la que llamaremos el terapeuta, es congruente o está integrado en la relación.
4. El terapeuta experimenta aprecio positivo incondicional por el cliente.
5. El terapeuta experimenta una comprensión empática del marco de referencia interno del cliente y se esfuerza por comunicarle esta experiencia.
6. La comunicación al cliente de la comprensión empática y el aprecio positivo incondicional del terapeuta se logra en un grado mínimo.

(Tomado de Rogers, 1957a.)

Por desgracia, en ocasiones el terapeuta simplemente no puede sentir simpatía por un cliente. Un terapeuta eficaz rara vez se encuentra en semejante situación. Rogers recomendaba que cuando esto ocurriera el terapeuta debe reconocer su enojo o incluso disgusto por el cliente en lugar de fingir aceptación. Este tipo de deshonestidad violaría la segunda condición de la psicoterapia efectiva.

CONGRUENCIA

Una segunda condición para el éxito de la psicoterapia es que el terapeuta se comporte con **congruencia** en la interacción. Es decir, la conducta del terapeuta debe igualar a su experiencia interna. El terapeuta debe ser genuino y en gran medida transparente, de tal manera que el cliente pueda ver el interior de su experiencia, en lugar de ver sólo una fachada o máscara que oculta a la persona real del terapeuta. ¿Cómo se puede esperar que el cliente se convierta en una persona abierta a la experiencia si el terapeuta no lo es?

COMPRENSIÓN EMPÁTICA

La tercera condición para la psicoterapia exitosa es la **comprensión empática**. Es decir, el terapeuta debe ser capaz de comprender la experiencia del cliente. Mientras que otros enfoques pretenden reducir el dolor del cliente, el enfoque centrado en el cliente también busca compartir empáticamente esa experiencia (Gruen, 1998). En gran medida gracias a Rogers, la empatía se ha convertido en un tema importante de discusión entre terapeutas (Bohart y Greenberg, 1997). Según Rogers, es más sencillo enseñar la comprensión empática que las otras dos condiciones terapéuticas. A menudo implica replantear las comunicaciones del cliente en una forma que ha sido criticada por “repetir como loro” más un cambio de pronombre. (Cliente: “Estoy triste.” Terapeuta: “Te sientes triste.”) Esta crítica resulta demasiado precipitada. La comprensión empática supone más que la repetición mecánica. Es una forma central de lo que Peter Salovey y John Mayer (1990) llaman “inteligencia emocional”. Cuando la empatía está presente, el terapeuta puede verbalizar sentimientos que el cliente no ha logrado expresar o incluso experimentar plenamente. Se denomina “empatía inferencial” a la capacidad del terapeuta para entender empáticamente esos sentimientos no expresados y Rogers dominaba esa capacidad (Cain, 1996). De esta forma, los sentimientos ocultos y no reconocidos, como la ira y el rechazo, pueden ser nombrados o, como diría Rogers, “simbolizados”. Por ende, esas partes del sí mismo real dejan de ser desconocidas. La investigación sugiere que lo que importa no es tanto lo que el terapeuta hace sino la percepción del cliente de ser empáticamente entendido (Hill y Corbett, 1993). Gracias a la respuesta empática del terapeuta, el cliente es tratado como “un sí mismo que es una fuente auténtica de experiencia” (Bohart y Greenberg, 1997, p. 6), y de esta manera llega a aceptar como válida su propia experiencia.

Otros psicoanalistas, entre los que se encuentran Freud y Kohut, incluyen la empatía como una técnica psicoterapéutica importante (Emery, 1987; Kahn, 1985; Tobin, 1991). Sin embargo, para el psicoanálisis la empatía es una herramienta intelectual con la que se pretende incrementar la introspección acerca de la psicodinámica del paciente. Para Kohut (y también para Freud), la empatía es fría e impersonal (Rogers, 1986a), una herramienta para identificar aspectos de la patología. En contraste, para Rogers la empatía ocurre en un contexto de aprecio positivo incondicional. Aunque el terapeuta no necesariamente está de acuerdo con la experiencia del cliente, no se pronuncia un juicio y el cliente es valorado (Bohart, 1988).

Es probable que se requiera aumentar la empatía, como técnica de consejería, cuando el consejero y el cliente provienen de antecedentes culturales distintos. En muchos casos, los clientes de grupos minoritarios tratados por terapeutas de la cultura mayoritaria blanca experimentan un “fracaso empático” y no forman alianzas de trabajo efectivas con el terapeuta (Jenkins, 1997). Los consejeros no entienden con precisión a las personas cuyo origen cultural es muy diferente del suyo porque tienen suposiciones distintas acerca de la realidad. ¿Cómo puede abordarse este problema? Una aproximación es elegir consejeros cuyos antecedentes igua-

len a los de su clientela, pero esto no siempre es factible. Es posible entrenar a los consejeros para que sean sensibles a los temas culturales (Laungani, 1997). La empatía emocional puede complementarse con técnicas cognoscitivas de empatía, como preguntar explícitamente a los clientes acerca de su cultura, de forma que el consejero pueda entender con precisión la experiencia del cliente (Scott y Borodovsky, 1990). La diversidad étnica y cultural tiene muchas implicaciones para el proceso de la psicoterapia (por ejemplo, B. A. Greene, 1985, 1993; Homma-True, Greene, López y Trimble, 1993).

Investigación sobre la terapia

Es difícil estudiar científicamente los conceptos de la teoría de Rogers. La autorrealización es una posibilidad elusiva. La empatía y la sinceridad se refieren a fenómenos dentro del individuo; ¿cómo puede registrarlos un observador? Entre sus críticos estaba B. F. Skinner, quien afirmaba que muchos de los conceptos usados por Rogers no pueden definirse operacionalmente en términos científicos. A pesar de esos formidables retos, Rogers (1959) estaba comprometido con la investigación empírica, reconociendo que ninguna teoría está libre de error en su planteamiento inicial. Se enorgullecía de su investigación científica y criticaba a los terapeutas que no probaban sus teorías (Rogers, 1968, 1986a). La investigación conduce a la revisión teórica hacia una mayor validez y exactitud.

Rogers describía sus constructos teóricos con tanta precisión como era posible para permitir su definición operacional, y explicó (1986a) la conducta en términos de los factores presentes en ese momento. En contraste, muchos enfoques clínicos (sobre todo el psicoanálisis) se centran en el pasado distante, dando lugar a teorías “que por necesidad son especulativas y no pueden someterse a prueba” (p. 137). Rogers objetaba en especial las interpretaciones de la relación terapéutica en términos de transferencia (Bohart, 1991; Rogers, 1986c; Weinrach, 1991). El concepto de transferencia niega la relación real y presente entre el cliente y el terapeuta, haciendo de la situación actual simplemente una pantalla proyectiva para la experiencia pasada. Al alejar la atención del presente y de la relación actual (entre terapeuta y cliente), nociones como la transferencia desalientan la investigación del proceso de psicoterapia. En gran contraste con el proceso misterioso y oculto del psicoanálisis, Rogers grababa las sesiones de terapia para abrir el proceso al examen de los investigadores.

EL PROCESO DE LA PSICOTERAPIA

Guiados por su visión, muchos de los estudiantes y colegas de Rogers desarrollaron instrumentos de medición para estudiar los eventos que ocurren durante la terapia (Hill y Corbett, 1993). Con esos instrumentos los jueces codifican las conductas del terapeuta y del cliente. Por ejemplo, ¿se expresan los sentimientos? ¿Qué tono de voz se emplea? Otros instrumentos piden al cliente y al terapeuta que describan sus experiencias de las sesiones de terapia. Conforme Rogers llegó a describir más plenamente técnicas efectivas de consejería, las escalas para evaluar la efectividad del terapeuta hicieron posible evaluar y mejorar los programas de formación de consejeros (Carkhuff, 1969; Ivey, 1971).

La investigación inicial apoyó las “condiciones necesarias y suficientes” que Rogers había propuesto para el progreso terapéutico. Rogers afirmaba que si esas condiciones (aprecio positivo incondicional, congruencia y comprensión empática) estaban presentes, ocurriría el progreso independientemente de la orientación teórica del terapeuta. La investigación temprana apoyó esta opinión, pero el entusiasmo fue algo atenuado por descubrimientos posteriores. Ahora se considera que el aprecio positivo incondicional, la congruencia y la empatía facilitan el mejoramiento, pero no se ha demostrado de manera concluyente que sean un trío mágico que, por sí solo, sea suficiente para que ocurra el progreso (Hill y Corbett, 1993; W. H. Lockhart, 1984).

Rogers y otros terapeutas modelaron sus técnicas terapéuticas en películas de enseñanza. Como era de esperar, lo que Rogers decía a los clientes en esas películas era muy diferente de lo que hacían otros terapeutas (Essig y Russell, 1990; Mahrer, Nadler, Stalikas, Schachter y Sterner, 1988). Frecuentemente reflejaba o replanteaba lo que el cliente decía y a menudo ofrecía ánimo, aprobación y tranquilidad (Lee y Uhlemann, 1984). Ofrecía más interpretación de la que se podría esperar (Weinrach, 1990; pero véase la refutación de Bohart, 1991), y no siempre era tan no directivo como se describe a la terapia centrada en el cliente (Bowen, 1996). En un caso, por ejemplo, se mostró inusitadamente directivo al aconsejar a un hombre negro a quien ayudó a expresar su ira por el maltrato por parte de la sociedad, apoyándolo con su conexión empática con esa ira inexpressada (Brodley, 1996).

Los microanálisis detallados de la conducta del cliente y el terapeuta nos ayudan a entender cómo puede éste hacer que el cliente se centre en las experiencias subjetivas internas que son cruciales para el crecimiento (Wiseman y Rice, 1989). Las sesiones de terapia que los terapeutas califican como indicadoras de mejoría suelen ser precedidas por sesiones en las que existe un vínculo emocional particularmente positivo entre el terapeuta y el cliente, y continúan con sesiones en las que el cliente informa de alguna introspección (Sexton, 1993). Pero la cuestión más importante es si estos efectos se transfieren a la vida después de la terapia.

RESULTADOS DE LA PSICOTERAPIA

Rogers propuso que, cuando se crea un clima terapéutico que tiene las tres características cruciales descritas con anterioridad (aprecio positivo incondicional, congruencia y comprensión empática), se producirá un resultado terapéutico positivo. En ese caso, el cliente logrará un mayor desarrollo de las características sanas de la gente autorrealizada, incluidas la apertura a la experiencia, la autoaceptación y la confianza en la experiencia orgánica (Rogers, 1961a).

Rogers informó de estudios empíricos que demuestran la efectividad de la psicoterapia. En un estudio, se midió el autoconcepto con la técnica Q. Los sujetos clasificaron en nueve apartados 100 afirmaciones de autopercepción —por ejemplo, “a menudo me siento resentido”; “me siento relajado y nada me molesta en realidad”—, indicando qué tan bien los describían las afirmaciones. Esas clasificaciones se hicieron para el sí mismo real (según lo percibía el sujeto) y para el sí mismo ideal (como le gustaría ser al sujeto). Antes de la terapia, el sí mismo real y el ideal eran muy diferentes. Correlacionaban $r = -0.47$, lo cual indica que antes de la terapia se veían a sí mismos como muy diferentes de su sí mismo ideal. Después de la terapia, el sí mismo real y el ideal eran mucho más similares ($r = 0.59$). La terapia produjo por ende mayor autoaceptación (Butler y Haigh, 1954). Esta mayor autoaceptación fue producto de los cambios en el sí mismo real, que llegó a tener cualidades más deseables, y el sí mismo ideal, que llegó a incluir cualidades antes no apreciadas que la persona ya poseía.

En los años recientes hay una exigencia cada vez mayor de que los terapeutas demuestren que sus intervenciones son eficaces en el menor tiempo posible. Esta demanda, razonable desde la perspectiva de quienes pagan las cuentas, ha centrado la atención en los estudios de resultados de la terapia. En principio dicha investigación es sencilla. Como la meta de la investigación es demostrar que el tratamiento produce un resultado positivo, parece recomendable un simple estudio experimental (como se describió en el capítulo 1), en el cual un grupo experimental reciba terapia y un grupo de control no. (Para comparar distintos tipos de terapia, el grupo de control puede recibir una forma diferente de tratamiento en lugar de no recibir tratamiento alguno.) Sin embargo, para conducir en realidad investigación confiable en esta área, es necesario considerar con cuidado un requisito fundamental de la investigación experimental, y es: que a excepción del tratamiento, todo lo demás se mantenga igual en ambos grupos. Las expectativas del cliente deben ser controladas: el solo hecho de estar consciente de que se está, o no, recibiendo tratamiento (o un tipo particular de tratamiento) puede influir en la perso-

na de manera positiva o negativa. Algunos aspectos de su personalidad, o de las circunstancias de su vida, también pueden influir en el resultado de la terapia, y la única forma de asegurar que se han igualado es asignar los clientes al azar al tratamiento o al grupo de control. Los estudios de terapia que recurren a los métodos correlacionales, en lugar de a los verdaderos experimentos, dejan incertidumbre acerca de las relaciones de causa-efecto (Cramer, 1990c).

Incluso cuando los estudios de resultado de la terapia controlan las expectativas y otras características del cliente, queda otro asunto: ¿Podemos coincidir en las metas de la terapia, es decir, en lo que constituye un “buen resultado”? En algunos resultados es relativamente más fácil llegar a un acuerdo: que después de la terapia la gente debe poder funcionar más satisfactoriamente que antes en su trabajo y familia, y que los síntomas problemáticos deben ser eliminados o al menos reducidos. Sin embargo, los terapeutas humanistas tienen una visión de la terapia que destaca el crecimiento saludable desde el punto de vista subjetivo del cliente y menos desde la perspectiva de observadores externos. Un cliente debe llegar a sentir mayor libertad, más autoaceptación y mayor disposición a experimentar la vida tal como se presenta. Esas metas no son compartidas por todas las terapias y no están bien representadas como criterios de resultados en los estudios que comparan la efectividad de varios tipos de terapia, por lo que en esos estudios las contribuciones de la terapia humanista pueden ser subestimadas (Bohart, O'Hara y Leitner, 1998; Rychlak, 1998).

Etapas del proceso

El cambio de personalidad ocurre gradualmente en la psicoterapia. Rogers elaboró una forma de medir los tipos de cambios que ocurren en la psicoterapia. La **escala de proceso** constituye una descripción de siete etapas del proceso de cambio (véase la tabla 13.3). Rogers decía que la terapia por lo general se involucra en las etapas tres a seis de este continuo. Antes de la etapa tres, los individuos por lo general no están dispuestos a participar en la terapia, ya que no perciben problemas en sí mismos. La transición de la etapa seis a la etapa siete (cuando ocurre) implica la continuación del crecimiento, a menudo después de la terminación de la terapia exitosa.

Al inicio de la terapia, por lo general el cliente experimenta problemas en el pasado y externos al sí mismo. A medida que la terapia progresa, el cliente experimenta mayor inmediatez y apropiación de la experiencia. Esos cambios son transferidos a la vida fuera del consultorio, por lo que el cliente vive cada vez más de acuerdo con el proceso de valoración orgánica que en función de las ideas rígidas que no corresponden bien a la experiencia subjetiva.

Grupos de encuentro

El cambio terapéutico puede producirse tanto en grupos como en la psicoterapia individual. Rogers informó que los primeros grupos fueron desarrollados por Kurt Lewin en la década de 1941 a 1950. El movimiento grupal ha continuado. Los Laboratorios Nacionales de Entrenamiento (National Training Laboratories, NTL) ofrecen capacitación a organizaciones de negocios para mejorar el desempeño de gerentes y ejecutivos (Rogers, 1970). Los grupos a menudo fungen como experiencias para mejorar el crecimiento de personas sanas en lugar de hacerlo como medios de tratamiento para personas con problemas emocionales.

Rogers los denominó **grupos de encuentro**. Proporcionan experiencias que se pretende produzcan crecimiento personal y mejoren el funcionamiento interpersonal. Los grupos tienen un **facilitador**, quien dirige a los participantes. Rogers (1970) prefería un formato poco estructurado. Iniciaba sus grupos con escasa estructura, a menudo con algo tan simple como la afirmación, “aquí estamos. Podemos hacer de esta experiencia de grupo exactamente lo que deseamos” (pp. 46-47). Para Rogers, demasiada estructura a través de ejercicios de grupo muy programados es en esencia un juego de poder del líder del grupo. Mantiene en el líder el *locus*

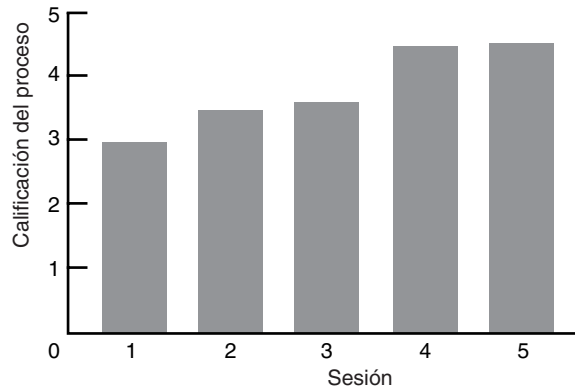
Tabla 13.3 Siete etapas del proceso

<i>Etapas</i>	<i>Conductas características</i>
1	comunica acerca de cosas externas más que del sí mismo no se reconocen o se poseen los sentimientos percepciones rígidas (“constructos”) temor de las relaciones cercanas no hay deseo de cambiar
2	los problemas se ven como externos al sí mismo no hay sentido de responsabilidad acerca de los problemas algunos sentimientos se describen en pasado o como si pertenecieran a otros no hay conciencia de las contradicciones
3	se habla mucho acerca del sí mismo y de los sentimientos pasados no se aceptan los sentimientos presentes hay reconocimiento de las contradicciones; los constructos son menos rígidos las decisiones se ven como ineficaces
4	los sentimientos presentes se reconocen y expresan, pero se temen y sólo se aceptan en parte constructos más abiertos acerca de la experiencia reconocimiento de incongruencia entre la experiencia y el sí mismo se reconoce al sí mismo como responsable de los problemas
5	los sentimientos se expresan con libertad en el presente los sentimientos son sorprendentes y atemorizadores descubrimiento de nuevos constructos personales deseo de ser el “verdadero yo”, aunque sea imperfecto
6	experiencia inmediata de un sentimiento previamente “atascado” rica inmediatez de la experiencia y aceptación de la misma se experimenta al sí mismo como si viviera existencialmente en el momento; no como objeto “aflojamiento” fisiológico (lágrimas, suspiros, relajación muscular) la experiencia subjetiva sustituye a los “problemas” definidos
7	se experimentan nuevos sentimientos de manera rica e inmediata la experiencia es nueva y presente, no se relaciona con estructuras pasadas el sí mismo es la conciencia de la experiencia, no un objeto los constructos son tentativos y se sostienen de manera flexible, para ser probados los sentimientos igualan a la ideación rica experiencia de elección

(Adaptado de Rogers, 1961b, pp. 132–155.)

de la responsabilidad del grupo en lugar de compartirlo con los integrantes. De la misma manera que la terapia se centra en el cliente, los grupos deben centrarse en los integrantes.

Betty Meador (en Rogers, 1970) informó del estudio de un grupo de encuentro que se reunió durante 16 horas en un fin de semana intensivo. Fueron ocho participantes y dos facilitadores de grupo. Se filmó a cada participante en segmentos de dos minutos, dos veces durante cada una de las cinco sesiones de grupo. Esos segmentos fueron calificados por jueces con la Escala de Proceso de Rogers. Como muestra la figura 13.1, hubo una clara evidencia de cam-

Figura 13.1 Cambios en el proceso durante un grupo de encuentro

Clave: Calificación promedio del proceso

(Adaptado de Rogers, 1970, p. 124.)

bio. En ese fin de semana los participantes avanzaron, en promedio, una etapa y media en la Escala de Proceso. Por supuesto, esos datos no abordan la cuestión de si este cambio influyó en la conducta cuando los participantes regresaron a su vida cotidiana.

Los grupos de tratamiento se han convertido en modos aceptados de intervención para una variedad de problemas personales, incluidos el abuso de drogas y el alcohol. Así como la aceptación del terapeuta facilita el cambio en la psicoterapia individual, la aceptación de los miembros del grupo promueve la curación. La aceptación de los otros miembros del grupo puede ayudar a los alcohólicos a reconocer su problema con la bebida, un primer paso importante en dirección al cambio (Rugel y Barry, 1990).

OTRAS APLICACIONES

Los principios que dirigen la terapia centrada en el cliente también se han aplicado fuera del ámbito de la terapia en mayor medida que otras tradiciones terapéuticas (Kahn, 1996). Rogers (1986a, p. 138) comentaba: “Encuentro una profunda satisfacción al descubrir que algunos de mis aprendizajes básicos en la psicoterapia se aplican a otras áreas de la vida.” Analicemos algunas de esas otras áreas.

Educación humanista

Rogers escribió mucho acerca de las implicaciones que su enfoque **centrado en la persona** tiene para la educación (DeCarvalho, 1991b; Rogers, 1957b, 1969, 1974b, 1974a). (Fuera de la terapia, el término centrado en la persona es más apropiado que *centrado en el cliente*.) La educación humanista tiene implicaciones para la relación entre el maestro y el estudiante y para el contenido de la educación. Fomenta el desarrollo personal y profesional de individuos únicos (Shapiro, 1997, 1998).

Tradicionalmente el maestro decide lo que debe aprenderse y a los estudiantes se les trata como si no pudieran hacer nada productivo si no se les motiva con exigencias externas y con

amenazas de malas calificaciones. Por ende, los estudiantes tienen miedo —al fracaso, a la vergüenza, al castigo. Semejante atmósfera puede socavar la motivación, incluso de escolares competentes y creativos como Albert Einstein (Rogers, 1969). Al centrarse en la autoridad del maestro, más que en las necesidades y experiencia del aprendiz, la educación tradicional viola el valor fundamental recomendado por Rogers, a saber: hacer de cada persona el evaluador y guía de su propia experiencia. Rogers (1969) creía que un sistema educativo ideal debería confiar en que los estudiantes desarrollaran sus propios programas de aprendizaje, fuese en colaboración con otros alumnos o por sí solos. El propósito es fomentar la creatividad de los estudiantes, en la cual el interés intrínseco en el aprendizaje proporciona la motivación, las calificaciones y los requerimientos.

En el aula ideal debería reducirse la autoridad del maestro. Un término mejor para esa nueva función sería *facilitador de la educación*. Dicho facilitador de la educación proporcionaría recursos a los estudiantes según los intereses de éstos. Esos recursos podrían incluir libros, experiencias en la comunidad (ya que el aula no estaría aislada de la vida como ahora) y experiencia personal. En un ambiente educativo humanista, el maestro sería percibido como una persona integrada y auténtica; podría expresar y aceptar los sentimientos con libertad; trataría a los alumnos con aprecio positivo incondicional; comprendería empáticamente las experiencias de sus pupilos y comunicaría su congruencia, aceptación y empatía, teniendo así las características de un buen terapeuta (DeCarvalho, 1991b; Roscoe y Peterson, 1982).

La educación tradicional sólo se dirige al intelecto, ignora los sentimientos y desconfía del aprendizaje experiencial (Rogers, 1973, 1987). Rogers afirmaba que los sentimientos forman parte de la persona entera y que educar sólo la mente es una limitación innecesaria. En contraste, B. F. Skinner, quien excluyó los sentimientos y otros estados internos de su teoría conductual, hizo énfasis en la tecnología educativa (Rogers y Skinner, 1956). Los educadores orientados al humanismo han intentado transformar las aulas para que sean más congruentes con los principios de Rogers (por ejemplo, Bell y Schniedewind, 1989; Read y Simon, 1975; S. B. Shapiro, 1985; H. F. Thomas, 1988). Los ejercicios de aclaración de valores son un ejemplo de esta tendencia (Richards y Combs, 1992). Otra estrategia es el uso de narraciones; por ejemplo, enseñar gerontología a los estudiantes por medio de las historias de personas mayores es una aproximación que los fascina emocional e intelectualmente (Gattuso y Saw, 1998). En muchas escuelas pueden encontrarse hoy algunos cursos diseñados específicamente como clases de desarrollo personal (por ejemplo, Ware y Perry, 1987). Se ha afirmado incluso que “el propósito *real* de la educación superior (es desarrollar) personalidades autorrealizadas” (Cangemi, 1984, p. 151).

Matrimonio y relaciones

El enfoque humanista de Rogers también tiene implicaciones para el matrimonio. Observó que, en comparación con las generaciones pasadas, el matrimonio moderno ocurre en un nuevo contexto, en el cual la gente vive más tiempo y tiene más opciones para limitar el tamaño de la familia. Otros factores que influyen en el matrimonio moderno son la aceptabilidad social del divorcio, la movilidad de la familia, los trabajos y las carreras de las esposas y la libertad sexual (Rogers, 1977).

Rogers recomendaba una relación centrada en la persona con confianza mutua, tolerancia de los intereses separados y compartidos y énfasis en la unicidad de cada compañero más que en las expectativas impersonales acerca de los roles. La mayor reciprocidad y equidad dan resultado y la comunicación entre la pareja es más honesta.

La apertura humanista produce una interacción más madura, pero hay riesgos (como en cualquier cambio). Las partes pueden formar **relaciones satélite**, relaciones secundarias significativas que en ocasiones implican sexo extramarital. Aunque a los individuos que las eligen les parezca que éstas satisfacen necesidades importantes de crecimiento, obviamente

dificultan la confianza y pueden provocar celos. Una teoría que coloca el *locus* de evaluación de la experiencia dentro del individuo hace elecciones como éstas con mayor frecuencia y parece apoyarlas.

Entre las parejas de novios, ser amado y apoyado ayuda a los individuos a crecer hacia la autorrealización y acercarse a sus ideales (Ruvolo y Brennan, 1997). En varios estudios, Duncan Cramer (1985, 1986, 1990a, 1990b) ha examinado las relaciones románticas y la amistad. Esos estudios apoyan las cualidades de las relaciones que producen crecimiento, identificadas por Rogers. Cramer (1990a) informó que estudiantes de preparatoria y universidad tenían mayor autoestima si sus compañeros románticos poseían las características que Rogers identificó como facilitadoras del crecimiento (aceptación incondicional, empatía y congruencia). Las cualidades de los amigos, facilitadoras del crecimiento, también se asociaron con mayor autoestima, pero no tan fuertemente como las de los compañeros románticos. La aceptación incondicional parece ser una cualidad particularmente importante (Cramer, 1990b). Los amigos parecen capaces de ser relativamente directivos, es decir, dar consejo y conservar las cualidades facilitadoras del crecimiento, en contraste con el modo no directivo recomendado por los terapeutas centrados en la persona (Cramer, 1986).

Mujeres jóvenes que dijeron tener una amistad caracterizada por la comprensión, congruencia y aceptación incondicional calificaron más alto en medidas de ajuste psicológico y autoestima que las que no tenían esas amistades. Pero los resultados con los hombres no confirmaron este patrón, debido quizá a un tamaño inadecuado de la muestra (Cramer, 1985). Por supuesto, en los estudios correlacionales, es cuestionable la dirección de la causalidad. Tal vez el ajuste psicológico produce mejores amistades en lugar de ser de la otra manera.

Negocios

Rogers y otros psicólogos humanistas también han influido en la psicología industrial-organizacional, proporcionando a los administradores de negocios un modelo para dirigir sus tratos con los empleados (Massarik, 1992). Rogers razonaba que las relaciones entre la administración y el equipo, como las que se dan entre terapeuta y cliente, padre e hijo, y maestro y estudiante, promoverán el crecimiento si están presentes las tres características de autenticidad (congruencia), aceptación (aprecio) y comprensión empática (Rogers, 1979). Las organizaciones, incluidas a las empresas industriales, se basan tradicionalmente en patrones de autoridad que podrían cambiar bajo la visión humanista que Rogers tenía de las relaciones humanas. Además de los grupos de encuentro (descritos antes), Rogers describió un experimento realizado en la industria, sobre compartir el poder y la toma de decisiones con los trabajadores, que tuvo tanto éxito que aumentó sustancialmente el margen de ganancia, tanto que se le consideró un secreto comercial (Rogers, 1977, pp. 101-102).

Conflicto político, guerra y paz

En el ámbito político, Rogers (1982a) sugirió formas de tratar con el conflicto. Utilizó su experiencia en los grupos de encuentro para facilitar las discusiones en el Consejo Nacional de Salud, compuesto por representantes de las profesiones médicas y personas pobres preocupadas por su acceso al cuidado de la salud. Este intercambio de ideas condujo a un cambio social real. De manera similar, condujo grupos de encuentro en Irlanda del Norte entre protestantes y católicos en su largo conflicto e informó que, al menos en una pequeña parte, se redujeron las tensiones entre los participantes. En 1985, el Centro para los Estudios de la Persona copatrocinó el Rust Workshop, una reunión en Austria de 50 participantes, incluidos representantes del gobierno, académicos y otras personas de 17 países (Rogers, 1986b). Se reunieron en pequeños grupos, con el propósito de reducir las tensiones políticas mediante encuentros personales.

Rogers sugirió que los principios psicológicos, incluidos los que descubrió en sus grupos de encuentro, podían incluso ayudar a impedir la amenaza de la aniquilación nuclear (Rogers y Ryback, 1984).

CRÍTICAS A LA TEORÍA DE ROGERS

Aunque la teoría de Rogers disfruta de un apoyo entusiasta, otros la han descalificado por su ingenuidad acerca de la naturaleza humana. Carl Rogers, el terapeuta, recuerda algo de Fred Rogers, el vecino sensible y receptivo en la televisión de los niños (Palmer y Carr, 1991). Resulta tentador basar nuestra evaluación de su teoría simplemente en si nos gusta o nos disgusta su mensaje acerca de la bondad potencial y la creatividad en todos. Por supuesto, este enfoque no es adecuado para evaluar una terapia o una teoría. Como terapia, la aproximación debería demostrar eficacia del tratamiento. Como teoría, debería proporcionar hipótesis que pudieran ser sometidas a prueba y que fueran confirmadas por la investigación. Esas evaluaciones producen resultados mixtos.

La terapia centrada en el cliente es eficaz, pero no lo es más que otros tratamientos. Si sus aseveraciones acerca de la naturaleza humana fueran más exactas que las de otras terapias (la psicoanalítica o la conductual, por ejemplo) esperaríamos que la terapia centrada en el cliente produjera mejores resultados del tratamiento.

La teoría de Rogers es más optimista acerca de la bondad esencial de la gente de lo que la mayoría de nosotros probablemente cree (Downey, 1998). Los críticos acusan a Rogers de ser demasiado optimista acerca de la naturaleza humana y de no reconocer la medida de la capacidad humana para el mal (Friedman, 1982; May, 1982; Rogers, 1982b). La teoría de Rogers dice con optimismo que si la persona se mantiene en contacto con el proceso de valoración orgánica será guiada por la tendencia a la realización en una dirección positiva. En esta guía interna no hay cabida para controles sociales o religiosos. Incluso el terapeuta es guiado por la teoría para poner énfasis en la empatía y el interés, sacrificando la autenticidad que podría fungir como contrapeso al lado menos laudable del cliente. El interés se le da con facilidad al terapeuta centrado en el cliente; la confrontación es más difícil (R. H. Quinn, 1993). No obstante, al parecer Carl Rogers era muy capaz de propiciar confrontación; de manera deliberada reprendía al filósofo judío Martin Buber por “asumir superioridad académica” cuando los dos académicos se encontraban en un diálogo público (Cissna y Anderson, 1994, pp. 18-19).

Rollo May (1982) indica que el tema del optimismo excesivo acerca de la naturaleza humana no es un simple desacuerdo filosófico, sino que tiene implicaciones para la terapia. Según May, su descuido del lado maligno de la naturaleza humana deja a los terapeutas centrados en el cliente sin la preparación para manejar adecuadamente las emociones negativas de sus clientes, incluidas la ira y la hostilidad. Afirma que la cultura, a través de sus valores y mitos, debe proporcionar una dirección positiva al crecimiento de la gente, ya que el crecimiento humano no siempre es hacia el bien, en contra de la supuesta tendencia a la realización; al igual que el cáncer, el crecimiento también puede ser destructivo (DeCarvalho, 1992). David Bakan (1982) sugiere una resolución del lado filosófico del problema. Distingue entre el nivel del individuo y el nivel colectivo. La conducta que es “buena” a nivel individual (por ejemplo, hacer el trabajo con responsabilidad) puede ser “mala” cuando se considera colectivamente (por ejemplo, la exterminación que hicieron los nazis de masas de judíos en los campos de concentración). No obstante, no queda claro cómo esta introspección puede dirigir a un terapeuta que trata a un individuo y no a la sociedad. ¿Debería el terapeuta volverse crítico social o activista político durante las sesiones de terapia? Algunos han adoptado esa posición, pero no es la posición de la terapia centrada en el cliente. Tal vez haya una función para los psicólogos humanistas como activistas sociales en causas como la sobrepoblación (Howard, 1992), pero fuera del entorno de la terapia.

Aparte de su terapia, ¿cómo le va al enfoque de Rogers cuando se le evalúa como teoría que dirige la investigación? También aquí los resultados son variados. Durante varias décadas han aparecido investigaciones que afirman haber probado las afirmaciones rogerianas. Pero sólo ha sido más recientemente cuando se han llevado a cabo programas sistemáticos de investigación con complejidad metodológica y atención a la medición.

Desmond Cartwright y Chise Mori (1988) han desarrollado la Encuesta de Sentimientos, Reacciones y Creencias (Feelings, Reactions and Beliefs Survey, FRBS) para medir varios aspectos de la personalidad descritos por Rogers. Esos aspectos componen nueve escalas, mencionadas aquí de acuerdo con los títulos revisados que se reportan en Cartwright, DeBruin y Berg (1991):

- Centrar la atención consciente
- Abrirse a los sentimientos en las relaciones
- Persona plenamente funcional
- Sentirse incómodo con la gente
- Sentirse ambivalente en las relaciones
- Luchar con los sentimientos de inferioridad
- Confianza en el sí mismo como organismo
- Apertura a las experiencias trascendentes
- Creencias religioso-espirituales

Cartwright y Mori (1988) encontraron que las escalas de esta encuesta se correlacionan con otras medidas de personalidad y con la información autobiográfica proporcionada por estudiantes universitarios de primer año. Por ejemplo, la escala de la Persona Plenamente Funcional correlacionó positivamente ($r = +0.55$) con la escala de Competencia Temporal del Inventario de Orientación Personal, una medida de autorrealización basada en la teoría de Abraham Maslow (Shostrom, 1974). Las escalas también la correlacionan con la información biográfica autorreportada. Por ejemplo, los estudiantes que calificaron alto en la escala de Centrar la Atención Consciente informaron de un mejor desempeño en la escuela y un grupo de devotos religiosos calificó más alto en la escala de Creencias Religioso-Espirituales (Cartwright, DeBruin y Berg, 1991). Esos estudios apoyan la validez de las escalas. Esta medición multifacética ahora permite a los investigadores explorar los detalles de la teoría y ampliarla. Dicho enfoque empírico está ciertamente de acuerdo con la apertura de Rogers a la investigación científica de su teoría y de sus técnicas de tratamiento. Tal vez es adecuado concluir que, como los humanos a los que describe, la teoría de la personalidad de Rogers sigue en proceso.

RESUMEN

Carl Rogers fue un vocero importante del punto de vista humanista dentro de la psicología. Ofreció una teoría en la cual el individuo busca de manera activa un desarrollo superior, motivado por la *tendencia a la realización*, en lugar de ser pasivamente determinado por las fuerzas externas. Describió las características de una persona sana, a la que llama *persona plenamente funcional*. Su terapia centrada en el cliente destaca tres factores que contribuyen al éxito terapéutico: el *aprecio positivo incondicional*, la *congruencia* y la *comprensión empática*. Especificó sus constructos teóricos de forma que pudieran medirse, por lo que la teoría puede verificarse empíricamente. Además, condujo investigación innovadora sobre el proceso terapéutico.

Rogers (1986a) reconocía que se había centrado mucho más en el cambio de personalidad que en el desarrollo o estructura de la personalidad. Profundizó en el proceso de cambio en la terapia, los grupos, la educación y el conflicto político. Sin embargo, no ofreció un esquema general para entender las diferencias de personalidad. A pesar de esas limitaciones, como uno de los fundadores de la División de la Psicología Humanista, Rogers, junto con Abraham Maslow y otros, proporcionó un foro a los psicólogos que creen que los conceptos como la libre voluntad y el significado de la vida no deben descartarse de la disciplina que pretende estudiar la naturaleza humana.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

Para estar de acuerdo con el espíritu de la aproximación de Rogers, es necesario, en la medida en que los materiales lo permitan, dejar que cada persona defina sus propios temas importantes. En su terapia, por ejemplo, la evitación del diagnóstico y la insistencia en escuchar a cada persona dio por resultado sesiones muy individualizadas. Un cliente negro podría pasar una sesión entera hablando acerca de la raza, mientras que otro se sentiría aliviado de poder ignorarlo (Gendlin, 1988). Para entender a David Suzuki y a Maya Angelou debemos entender qué es la vida para ellos.

David Suzuki

Igual que Carl Rogers, David Suzuki adoptó una metáfora biológica para describir el proceso de desarrollo de la personalidad. Tituló a su autobiografía *Metamorphosis: Stages in a Life* para destacar los impresionantes cambios que ocurren durante el desarrollo. Las moscas de la fruta, a las que estudió de manera asidua como estudiante de biología, adoptan formas considerablemente diferentes en las distintas etapas de la vida: huevo, larva y mosca adulta (Suzuki, 1988, p. 7). Algo similar sucede con la personalidad humana.

Suzuki (1988, p. 24) indica que en la cultura japonesa tradicional es particularmente importante guardar las apariencias. El concepto de Rogers de aprecio positivo condicional es así de particular importancia. La cultura canadiense en muchos sentidos conducía a que el individuo atendiera al proceso de valoración orgánica. Según describe Suzuki a su familia, es claro que parte de la aculturación que experimentaron sus padres y abuelos implicó cambiar de una vida en la cual la conducta era determinada por otros a una vida

en la cual lo importante era la propia experiencia. Por ejemplo, sus padres fueron los primeros en la familia que se casaron porque “se enamoraron” en lugar de hacerlo porque sus padres hubieran arreglado la unión. Esos padres alentaron la confianza orgánica en sus hijos, lo cual contribuyó al desarrollo positivo de David Suzuki. Cuando estaba por cumplir veinte años su padre “llegó y me dijo que era lo suficientemente mayor para ser un hombre. Desde entonces, me dijo, debería tomar mis propias decisiones y él no interferiría” (p. 43). Rogers habría aplaudido la caracterización que hizo Suzuki de su padre: “Aunque era duro y exigente, su amor y apoyo reforzaron mi sentido de que yo era valioso” (p. 116). Sus padres pusieron énfasis en la importancia de sentirse realizado por el trabajo en lugar de obtener mucho dinero (p. 122). Suzuki repitió la confianza de sus padres en el proceso de valoración orgánica cuando recomendó a otros. “Al aconsejar hoy a los jóvenes, siempre les digo que vayan a donde su corazón los lleve y que no traten de calcular qué es lo mejor para el ingreso o la seguridad a largo plazo” (p. 83).

Como maestro, Suzuki era informal. Vestía de manera casual, sobre todo después de un año en la Uni-

versidad de California en Berkeley y, a diferencia de la práctica de sus colegas, alentaba a los estudiantes a llamarlo por su primer nombre. Parte de esta diferencia se debe sin duda a su exposición a modelos más informales de profesores en Estados Unidos, pero también refleja su interés empático por la vida de sus alumnos.

Cuando hizo la transición a la carrera de las transmisiones, Suzuki (1988) describió el potencial de la televisión para contribuir a la solución de los problemas sociales. “La guerra nuclear, la degradación ambiental, la manipulación y el control social, se convirtieron en asuntos de gran interés que podía discutir a través

de los medios y esperaba tener impacto en la gente” (p. 219). Rogers estaba interesado en temas similares, aunque su teoría no explica por qué Suzuki desarrolló esos intereses mientras que otros no lo hicieron.

De forma incidental, Suzuki describió un suceso en la vida de su madre que ilustra los fenómenos paranormales mencionados por Rogers. Su madre, en el sur de Ontario, despertó llorando, sabiendo que su madre había muerto. Fue un mes antes de que una carta de Japón confirmara la muerte de la mujer. El respeto, incluso reverencia, con que Suzuki describe este hecho es sólo un ejemplo sorprendente de la confianza en los sentimientos que es un tema presente en este libro.

Maya Angelou

Maya Angelou también describió sus sentimientos. En las primera décadas de su vida a menudo sintió temor y necesidad de amor. Durante toda su juventud buscó aceptación, disminuida por el racismo ostensible de su sociedad y por el sentimiento de abandono que le produjo el divorcio de sus padres. Describió un incidente en su niñez en el que una vecina, probablemente a sugerencia de su abuela, le invitó a galletas y le prestó libros. Ilustra la aceptación que Rogers consideraba como muy importante:

Yo agradaba, y qué diferencia hacía. Era respetada no como la nieta de la Sra. Henderson o como la hermana de Bailey sino sólo por ser Marguerite Johnson (Angelou, 1969, p. 85).

La búsqueda de amor la hizo vulnerable. Se convirtió en prostituta por una creencia errónea de que el hombre rico que fungía como su proxeneta estaba enamorado y se casaría con ella, y que sólo necesitaba el dinero producto de un mes de prostitución para saldar algunas deudas de juego. De manera más positiva, cuando conoció a algunos blancos que la trata-

ron como su igual, encontró que “los viejos hábitos de encerrarse en la justa indignación o de atacar con furia contra los insultos, no se aplicaban en esta circunstancia” (Angelou, 1976, p. 75). El aprecio positivo, como diría Rogers, puede producir transformaciones.

Todo el tiempo su abuela le proporcionó un ambiente amoroso y estable. Amaba a su abuela con pocas “condiciones de aprecio”. Ella insistía en que Angelou actuara con cortesía hacia los blancos, incluso cuando se sentía furiosa. Si bien esta incongruencia es problemática desde una perspectiva humanista, es adaptativa en las condiciones sociales de prejuicio racial en que creció. Cuando la vida se volvió demasiado aterradora en California, Angelou regresó a Stamps, Arkansas, como joven adulta con su hijo, buscando de nuevo el apoyo que su cariñosa abuela le proporcionaba.

La autobiografía de Angelou ofrece evidencia abundante de su proceso de valoración orgánica. Sentía la injusticia del racismo y le enojaba que su abuela (quien tenía una aguda conciencia de que protestar en el sur podía llevar a la muerte por linchamiento) insistiera en la conducta amable y controlada frente a los insultos racistas. Cuando estaba enojada, Angelou se alejaba de las situaciones: de las prostitutas que habían violado las reglas que ella (como su empleadora) había establecido y de una niñera que secuestró brevemente a su hijo. Aunque su ira no era atenuada por

el autocontrol de su abuela, se mantenía en contacto con su proceso de autorrealización. En otros momentos, su proceso de valoración orgánica se reflejaba en un fuerte apetito por el sexo. También la hizo no conformista, lo que en ocasiones la salvó de contratiempos. Cuando los cantantes del elenco de *Porgy and Bess* se hicieron estirar el cabello en Italia, Angelou insistió en que eliminaran del suyo los químicos que quemaban intensamente; fue la única que no perdió el cabello como consecuencia de este tratamiento químico demasiado fuerte.

Angelou no siempre siguió su proceso de valoración orgánica; estaba en conflicto con su necesidad de ser amada. Decidió casarse con Thomas Allen, un aval de fianzas, a pesar de los recelos acerca de las suposiciones de éste de que podría tomar todas las decisiones importantes. "Ignoré la punzada que trataba de advertirme que debía detenerme y pensar las cosas con seriedad" (Angelou, 1981, p. 103). Pero pronto otro hombre ganó su corazón e impidió que tuviera lu-

gar el matrimonio práctico pero subjetivamente problemático. Otra relación, también, la puso en conflicto con su sentido interno cuando su amante africano, Sheikhali, exigió que se volviera menos impaciente, más sumisa, más tradicionalmente femenina (Angelou, 1986).

En África, Angelou (1986) aprendió a aceptar con orgullo que era negra. Esto provino de modelos de los orgullosos líderes tribales negros. En menor medida, sintió aceptación en Europa. El poder de sus sentimientos atestigua la importancia de la aceptación de otra gente como alimento de la autorrealización.

Angelou (1976) estaba decepcionada cuando buscó ayuda de un terapeuta. Concluyó con rapidez que la riqueza y la clase social de este hombre le harían imposible entenderla y recurrió más bien a un amigo. Más tarde sintió una sensación de curación cuando habló acerca de su hijo con Martin Luther King, hijo (Angelou, 1981). Su necesidad de comprensión empática estaba cubierta, aunque no en la terapia.

Reflexión sobre la teoría de Rogers

1. Analice la experiencia de libertad, comparando el concepto de libertad de la experiencia de Carl Rogers con la crítica que hacía B. F. Skinner al concepto del libre albedrío.
2. Imagine que está hablando con una persona que está a punto de convertirse en padre y pide su consejo acerca de cómo criar a un niño bien adaptado. Con base en la teoría de Rogers, ¿qué recomendaría? Dé ejemplos de temas particulares que pueden convertirse en problemas potenciales en su entorno cultural. ¿Cómo le recomendaría resolverlos?
3. ¿Considera que es importante que el terapeuta tenga los mismos antecedentes étnicos y culturales que el cliente? Si su terapeuta tuviera otros antecedentes, ¿qué sería importante que entendiera para poder actuar con empatía hacia usted?
4. Compare la comprensión empática terapéutica de Rogers con el corolario de la sociabilidad de Kelly (capítulo 12).
5. Explique las metas de la educación humanista. ¿Cómo describiría este tipo de educación en términos de la teoría de George Kelly? (Recuerde del capítulo 12 que Kelly insistía en que la educación trata con constructos periféricos, en contraste con la terapia, que trata con constructos centrales.)
6. ¿Qué valores de la teoría de Rogers son relevantes para el matrimonio y otras relaciones íntimas? ¿Cómo se comparan sus propias creencias éticas con las implicaciones de esos valores?
7. ¿Cree usted que es posible reducir el conflicto político usando los grupos de encuentro y otras técnicas humanistas? ¿Refleja esta sugerencia ingenuidad política?

Preguntas de estudio

1. Explique qué quiere decir Rogers con tendencia a la realización.
2. Analice la idea de Rogers de que la gente es básicamente buena y las críticas que este optimismo ha provocado.
3. Describa el proceso de valoración orgánica. Dé un ejemplo.
4. Mencione y explique las características de la persona plenamente funcional.
5. Exponga la actitud de Rogers hacia la experiencia subjetiva.
6. Explique cómo empleó Rogers el concepto del sí mismo para entender el crecimiento personal.
7. Explique el concepto de congruencia e incongruencia de Rogers. En su explicación incluya los términos del sí mismo real e ideal. ¿Cuáles son las implicaciones para el bienestar psicológico?
8. Describa la confusión entre autorrealización y realización.
9. ¿Qué significa ser criado con aprecio positivo incondicional? ¿Cuáles son los efectos de esa crianza infantil?
10. Qué tipos de ambiente alientan el desarrollo de la creatividad?
11. ¿Por qué se dice que la teoría de Rogers se centra en el cliente?
12. Mencione y explique las tres condiciones principales que se necesitan para el progreso terapéutico.
13. Analice las dificultades de los terapeutas al usar la empatía como técnica de consejo cuando tratan a pacientes con antecedentes distintos a los suyos.
14. Describa la investigación sobre la efectividad de la terapia centrada en el cliente.
15. Describa algunos de los cambios importantes medidos por la Escala de Proceso.
16. Describa una experiencia de los grupos de encuentro. Mencione algunos de los usos de esos grupos.
17. Describa el enfoque de Rogers a la educación. ¿Por qué se le llama enfoque centrado en la persona?
18. ¿Cómo influyó el enfoque humanista de Rogers en sus creencias acerca del matrimonio y las relaciones? ¿Qué son las relaciones satélite?
19. Describa las implicaciones del enfoque de Rogers para los negocios.
20. Describa la aplicación de la teoría de Rogers a los problemas de tensiones internacionales.
21. Resuma las principales críticas a la teoría de la personalidad de Rogers.
22. Describa algunos estudios fuera del ambiente clínico que investiguen la teoría de Rogers.

Glosario

aprecio característica de un buen terapeuta, la cual implica valoración positiva del cliente; también se conoce como aprecio positivo incondicional

aprecio positivo incondicional aceptar y valorar a una persona sin exigir como prerrequisito conductas particulares

centrada en la persona orientación de Rogers a la terapia y la educación, la cual se centra en la experiencia del cliente o estudiante más que en la del terapeuta o maestro

comprensión empática habilidad del terapeuta para entender la experiencia subjetiva del cliente

condiciones de valía las expectativas que una persona debe cumplir para recibir respeto y amor

congruencia sentimiento de consistencia entre el sí mismo real y el sí mismo ideal

escala de proceso instrumento de medición que evalúa qué tan lejos del individuo está la meta de convertirse en una persona plenamente funcional

facilitador el líder de un grupo de encuentro

grupo de encuentro técnica que facilita el crecimiento en la cual un grupo de personas expresan de manera abierta y honesta sus sentimientos y opiniones

plenamente funcional término de Rogers para referirse a una persona mentalmente sana

proceso de valoración orgánica sensación interna que guía a la persona en dirección al crecimiento y la salud

relaciones satélite relaciones laterales, que complementan la relación de compromiso primario de la persona

sí mismo ideal lo que una persona siente que debería ser

sí mismo real el sí mismo que contiene la tendencia a la realización

tendencia a la realización la fuerza para el crecimiento y el desarrollo que es innata en todos los organismos

terapia centrada en el cliente terapia basada en la creencia de que la persona que busca ayuda es el mejor juez de la dirección que llevará al crecimiento

Lecturas sugeridas

- Bohart, A. C., y Greenberg, L. S. (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DeCarvalho, R. J. (1991). The humanistic paradigm in education. *Humanistic Psychologist*, 19, 88-104.
- Lakin, M. (1998). Carl Rogers and the culture of psychotherapy. En G. A. Kimble y M. Wertheimer (Eds.) *Portraits of pioneers in psychology* (Vol. 3, pp. 245-258). Washington, DC: American Psychological Association.
- May, R. (1982). The problem of evil: An open letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 10-21.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. R. (1974). In retrospect: Forty-six years. *American Psychologist*, 29, 115-123.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin. (Reproduce muchos de los trabajos clásicos de Rogers.)
- Rogers, C. R. (1982). Reply to Rollo May's letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(4), 85-89.

MASLOW

Psicología humanista y la jerarquía de las necesidades

*S*inopsis del capítulo

PSICOLOGÍA HUMANISTA Y LA JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES

*Avance: Perspectiva de la teoría
de Maslow*

La visión de Maslow de la psicología

Jerarquía de las necesidades

Motivación deficitaria

Motivación del ser

Diferencias entre la motivación D y la
motivación B

Investigación para comprobar la jerarquía
de necesidades

Autorrealización

Características de la gente autorrealizada

Medición e investigación sobre la
autorrealización

Obstáculos a la autorrealización

*Aplicaciones e implicaciones
de la teoría de Maslow*

Terapia

Centros de crecimiento

Lugar de trabajo

Publicidad

Religión

Educación

Género

*Desafío de Maslow a la ciencia
tradicional*

Resumen

Biografía de Abraham Maslow

Abraham Maslow nació el 1 de abril de 1908 en Brooklyn, Nueva York. Sus padres eran inmigrantes rusos, pobres y sin educación, pero con la esperanza de algo mejor para su hijo. Su padre era tonelero (fabricante de barriles). Abraham, el mayor de siete hijos, creció en la única familia judía del vecindario y “no siempre estaba seguro de tener comida al día siguiente” (Maddi y Costa, 1972, p. 159). Describió la experiencia como de soledad: “Crecí entre bibliotecas y libros, sin amigos” (Maslow, 1968a, p. 37).

Maslow era intelectualmente sobredotado. La medición de su CI arrojó un sorprendente 195 (Maslow, 1954/1987, p. xxxvi). En la universidad empezó a estudiar leyes, como deseaba su padre. Sin embargo, esto no lo atraía y lo abandonó después de dos semanas. Cambió a un curso más amplio de estudios en Cornell y en 1928 se trasladó a la Universidad de Wisconsin para estudiar psicología. Mientras estaba en la universidad se casó con su novia de la escuela (y prima) Bertha, cuando ella tenía 19 años y él 20. Su esposa era una artista y es indudable que alentó el progreso de Maslow respecto a aproximaciones más globales e integrativas del conocimiento.

Dada la dirección posterior de su teoría, es irónico que al principio Maslow estuviera muy entusiasmado acerca del conductismo que estudiaba en la Universidad de Wisconsin. Su trabajo doctoral fue supervisado por Harry Harlow en el laboratorio de primates en Wisconsin. (Harlow es famoso por los estudios de la “madre de felpa” que establecieron la importancia del contacto para confortar a los monos.) La disertación de Maslow fue un estudio observacional del comportamiento sexual de los monos, el cual, según su informe, estaba influido por el dominio. Además, al establecer las jerarquías de dominio los monos se comunican principalmente mediante señales visuales, más que por peleas. Harlow dio una calificación muy alta al trabajo de Maslow (Lowry, 1973, p. 1).

El conductismo y la psicología animal no mantuvieron el interés de Maslow. Leyó sobre psicoanálisis, psicología de la Gestalt y filosofía, y esto allanó el terreno para una conversión experiencial.

Entonces, cuando mi bebé nació eso fue el detonante que cambió las cosas. Miré esa cosa pequeña y misteriosa, y me sentí muy estúpido. Estaba sorprendido por el misterio y el sentido de no tener realmente el control. Me sentí pequeño, débil y frágil ante todo esto. Me dije que nadie que tuviese un bebé podría ser un conductista (Maslow, 1968a, p. 56).

Maslow y su esposa tuvieron dos hijas. (Comentó que su esposa le advirtió que no experimentara con ellas.)

Después de terminar con éxito su disertación, Maslow permaneció en la Universidad de Wisconsin como asistente de instructor y profesor (1930-1935) antes de ir a la Universidad de Columbia como becario de Carnegie (1935-1937). Mientras estaba en Columbia, entrevistó a estudiantes universitarias acerca de su vida sexual (Maslow, 1942), extendiendo a los humanos sus primeras observaciones de los monos. Esta investigación ocasionó cierta controversia y puede haber inspirado los estudios de Kinsey de la sexualidad que empezaron varios años después.

ABRAHAM MASLOW



Maslow fue profesor asociado en Brooklyn College (1937-1951), donde era especialmente popular entre los muchos estudiantes que provenían de familias de inmigrantes. Conoció a muchos psicólogos eminentes que llegaron a Estados Unidos para escapar del nazismo, incluidos Alfred Adler, Karen Horney y Kurt Goldstein. Además de su carrera académica, Maslow también fue administrador de una compañía familiar de 1947 a 1949 (Maddi y Costa, 1972). Se convirtió en profesor y jefe del Departamento de Psicología en la nueva Universidad Brandeis (1951-1969). Alrededor de 1965 experimentó un tiempo difícil, al cual describió como “un largo periodo de insomnio y... de bloqueo para escribir” (Maslow, 1966, p. xix) y que respondió a una psicoterapia breve. Maslow murió de un ataque cardíaco en 1970, a la edad de 62 años, mientras disfrutaba de un permiso para trabajar sobre las implicaciones de la psicología humanista para los valores sociales más amplios.

Abraham Maslow fue integrante y líder de varias organizaciones profesionales, incluidas la Sociedad para el Estudio Psicológico de los Temas Sociales, la Academia de Ciencias de Nueva York, la Asociación Psicológica Americana y, por supuesto, la Asociación para la Psicología Humanista (de la cual fue uno de los miembros fundadores con Rollo May, Carl Rogers y otros en 1962).

La visión que Maslow tenía de la psicología fue influida por las tradiciones asiáticas, como se hace evidente en la visión “taoísta” de la psicología que se describe en este capítulo. Además, el trabajo de Maslow ayudó a dirigir la atención de Occidente a esas tradiciones asiáticas (Cleary y Shapiro, 1996). Maslow (1987) apoyó el movimiento para el potencial humano, en particular en el Instituto Esalen en Big Sur, California, “el primer centro de crecimiento del mundo” (p. xi). Ofreció talleres en Esalen, pero no se sentía cómodo con la expresión mucho más emocional de Fritz Perls, quien interrumpió la primera charla de Maslow en Esalen gateando hacia una mujer atractiva y diciendo “tú eres mi madre; quiero a mi madre” (p. xi).

El trabajo de Maslow se dirigió hacia la sociedad en su conjunto, a la cual esperaba mejorar, más que a las audiencias académicas, a las que criticaba por su rigidez metodológica y falta de visión. Sus últimos libros han sido descritos como “humanistas y mesiánicos” (Maddi y Costa, 1972, p. 150).

Biografías ilustrativas

La teoría de Maslow bosqueja un proceso de crecimiento desde las necesidades básicas, incluyendo las necesidades fisiológicas que compartimos con los animales, hasta las motivaciones más elevadas que se desarrollan cuando los seres humanos logran todo su potencial. Sin embargo, no todos alcanzan este nivel superior.

Psicología humanista y la jerarquía de las necesidades

Abraham Maslow creía que la gente se desarrolla a través de varios niveles hacia su potencial completo. Unos cuantos alcanzan el nivel más alto de desarrollo y se les llama autorrealizados. No obstante, la mayoría se detiene a un nivel inferior a lo largo del camino. Maslow no se interesaba tanto en la mayoría como en los pocos que alcanzan un desarrollo superior. Consideraba a esos pocos como faros que dirigen al género humano hacia su pleno potencial.

Miles Davis

Miles Davis nació el 26 de mayo de 1926 en Alton, Illinois; fue un trompetista aclamado internacionalmente y un compositor al que se atribuye la creación del movimiento de fusión en la música. Igual que muchos músicos de jazz, sufrió problemas repetidos con el uso de drogas duras, en especial la heroína y la cocaína. Durante más de cuatro años se alejó de la vida pública y no tocó la trompeta. Algunos creyeron que las drogas habían terminado con su carrera, pero en 1980 regresó a la actuación, retomando su carrera hasta su muerte en 1991.

¿Cómo entender esta personalidad compleja, un genio musical, en ocasiones adicto a las drogas, amante promiscuo con dos ex esposas y con relaciones problemáticas con sus hijos? ¿Su creatividad musi-



cal es evidencia de autorrealización? ¿o, al igual que la mayoría de la gente, no estaba autorrealizado?

Mary Crow Dog

Mary Crow Dog es una mujer sioux que creció en la reservación Rosebud en Dakota del Sur. Describe una vida inicial de pobreza y delincuencia. En la adultez participa en el movimiento político a favor de los derechos de los indios. Está casada con un curandero tradicional sioux y lucha por preservar una forma de vida.

Mary Crow Dog fue engendrada por un hombre con sangre india, principalmente caucásico, que abandonó a su madre antes de que ella naciera (en 1953). Fue la menor de cinco hermanos y hermanas; un niño más pequeño fue adoptado después de ella. Su madre era enfermera y trabajaba en un lugar retirado, dejando a Crow Dog y a sus hermanos al cuidado de sus abuelos. Dijo que su madre volvió a casarse "cuando yo tenía nueve o diez años" (Crow Dog y Erdoes, 1990, p. 15). Al igual que mucha de su gente, creció rodeada por el alcoholismo y la violencia en



una casucha fría sin instalaciones sanitarias ni electricidad.

En la vida de Mary Crow Dog hay un conflicto de culturas. Su madre y su abuela la alentaban a renunciar a las costumbres nativas tradicionales. La religión católica y el inglés parecían las claves para una vida mejor. Ésta era también la política del gobierno federal. Asistió a un internado católico. Se rebeló, golpeando en una ocasión a un nuevo maestro, un cura, dejándolo sangrando de la nariz.

Después de terminar la secundaria, su vida incluyó la bebida, fumar marihuana y robar en las tiendas. Bebió mucho durante la adolescencia. "A los doce años podía beber un litro de licor sin que se me notara... Estuve cerca de convertirme en una alcohólica consumada, muy cerca" (Crow Dog y Erdoes, 1990, p. 44). Atribuye su recuperación al descubrimiento de un propósito en su vida, ayudar al movimiento indio.

Mary Crow Dog participó en las actividades políticas del Movimiento Indio Americano (American Indian Movement, AIM), incluyendo protestas en Washington en 1972, en las cuales el grupo tomó el Departamento de Asuntos Indios por varios días. Fue una heroína en la protesta de 1973 en Wounded Knee, al cual los indios habían declarado territorio soberano reclamando derechos de viejos tratados. Sitiados durante 71 días, los indios fueron rodeados por tropas federales que abrieron fuego. Ahí Mary, joven y soltera, dio a luz a su primer hijo, Pedro.

Más tarde se casó con un curandero, Leonard Crow Dog (12 años mayor que ella), quien había sido el líder espiritual en Wounded Knee. Él celebró ceremonias sioux tradicionales, incluidas la Danza del Sol, la Danza de los Fantasma, la tienda de la transpiración y la búsqueda de visiones, ayudado por el peyote. Las ceremonias indias tradicionales habían estado prohibidas por la ley durante varias décadas y Leonard Crow Dog estaba ayudando a revivirlas ahora que eran de nuevo legales. Mary Crow Dog describe la dificultad de su esposo para ajustarse a su familia y cumplir las agotadoras exigencias de su casa. Su participación activa en el movimiento por los derechos indios atraía a visitantes frecuentes que necesitaban alimento y albergue, y durante más de un año fue enviado a prisión por sus actividades políticas. En una ocasión ella lo abandonó al sentirse trastornada, pero regresó con él. Tienen tres hijos además del hijo de ella.

La historia de la vida de Mary Crow Dog empieza con gran necesidad y pobreza y avanza al primer plano de las actividades políticas. Aunque activa en las protestas políticas, dice que no se considera radical o revolucionaria sino que simplemente, al igual que su pueblo, desea que se le permita vivir la vida que eligieron. ¿Cómo puede entenderse su historia individual desde la perspectiva de la teoría de las necesidades de Maslow?

AVANCE: PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE MASLOW

La teoría de Maslow tiene implicaciones para cuestiones teóricas importantes, como se presenta en la tabla 14.1.

VISIÓN DE MASLOW DE LA PSICOLOGÍA

Abraham Maslow (1966) desconfiaba de los métodos de la corriente principal de la psicología. Decía que, en lugar de iluminarnos, los métodos científicos tradicionales impiden el conocimiento pleno de la naturaleza humana. La teoría y la investigación psicológica no se centran en las áreas más importantes de la naturaleza humana, las funciones superiores que nos elevan por encima de los animales. Al igual que los animales, comemos, nos reproducimos y aprendemos. Sin embargo, las personas somos capaces de desarrollarnos más allá de esos procesos primitivos. Una teoría limitada a esos niveles no puede explicar a una persona sana más de lo que una teoría de la visión del color puede explicar lo que vemos en una pintura de Picasso. Ade-

Tabla 14.1 Avance de las teorías de Maslow

Diferencias individuales	Puede decirse que los individuos difieren en su posición en la jerarquía de necesidades, es decir, en su nivel de desarrollo hacia la autorrealización. La gente autorrealizada desarrolla sus potenciales únicos.
Adaptación y ajuste	Sólo unos cuantos alcanzan la etapa más alta de desarrollo, la autorrealización. Maslow describe en detalle a esos individuos.
Procesos cognoscitivos	La gente autorrealizada percibe el mundo de manera precisa y es creativa.
Sociedad	Es posible imaginar una mejor sociedad (eupsiquia). Deberían hacerse cambios en las escuelas, los ambientes laborales y las instituciones religiosas. Pueden establecerse centros de crecimiento para fomentar el desarrollo.
Influencias biológicas	Las motivaciones biológicas son el cimiento de la personalidad, pero, una vez satisfechas, pierden importancia. Las diferencias sexuales son influidas por la biología.
Desarrollo infantil	Deben cumplirse las necesidades fisiológicas, de seguridad, amor y estima de los niños. Los cambios en las escuelas podrían facilitar el crecimiento.
Desarrollo adulto	Pocos adultos desarrollan todo su potencial. Las transformaciones en el lugar de trabajo y en otros lugares podrían cambiar esta situación.

más, Maslow criticó las teorías basadas en la experiencia clínica con individuos neuróticos que no habían alcanzado todo su potencial humano. La salud es más que la simple ausencia de enfermedad o trastorno.

La psicología se ha esforzado por el rigor científico y Maslow afirmaba que este esfuerzo ha socavado el propósito del trabajo psicológico. La ciencia rigurosa sólo podía estudiar ciertos fenómenos, dejando fuera mucho de interés. La metodología científica tradicional está **centrada en el método**. Las experiencias humanas que no pueden investigarse de la manera tradicional se descartan como “no científicas”. Maslow recomendaba más bien una aproximación **centrada en el problema**, en la cual se diese mayor prioridad a los temas a ser investigados que a los métodos. Otros humanistas, como Carl Rogers, compartían esta opinión. Gordon Allport, aunque en general es clasificado como teórico de los rasgos, también argumentaba a favor de un énfasis centrado en los problemas. Maslow expresaba su rechazo al enfoque centrado en el método sugiriendo que “lo que no vale la pena hacer, no vale la pena hacerlo bien” (Maslow, 1966, p. 14).

El determinismo científico y el positivismo lógico como filosofía de la ciencia no lograron dirigir a la psicología hacia las experiencias exclusivamente humanas que enfrentan los teóricos de la personalidad y los clínicos. Maslow (1968b) sugirió al existencialismo como filosofía alternativa por su énfasis en el **conocimiento experiencial** y la búsqueda de la identidad. Para que la psicología pueda entender el significado profundo de la vida, la “soledad última del individuo” (p. 14) y la incertidumbre real del futuro, debe ir más allá de las teorías deterministas más limitadas de las que se dispone en el conductismo y el psicoanálisis. Debe desarrollarse una psicología de la **tercera fuerza** influida por el existencialismo. A Maslow se le reconoce ampliamente como el padre espiritual del humanismo estadounidense de esta nueva tercera fuerza.

Maslow no quería desechar por completo los métodos científicos tradicionales. Más bien quería complementarlos con un reconocimiento más honesto de la base experiencial de los

problemas a investigar. En lugar de centrarse en los síntomas y conductas observados externamente, Maslow se preguntó lo que la gente experimentaba subjetivamente. Sobre este conocimiento experiencial podrían construirse entonces los métodos empíricos de comprobación de hipótesis. Cualquier énfasis por sí solo es inadecuado: la metodología sin “alma” o el conocimiento experiencial sin la validación cruzada del método científico. En la visión de Maslow (1966) estas dos aproximaciones son menos antagonistas de lo que suele suponerse. “La emoción no siempre es enemiga de la verdad y la objetividad”, observó (p. 140).

Para entender la personalidad normal deben construirse métodos innovadores, ya que la metodología tradicional es inadecuada. Maslow (1966, p. 95) se esforzó por definir esa nueva aproximación. Describió su visión como una **ciencia taoísta**, a la cual contrastó con la “ciencia controladora”. La ciencia taoísta sería subjetiva y experiencial, no objetiva y abstracta. Honraría e incluso amaría la materia de estudio en lugar de ser fríamente indiferente. Sería interpersonal (en el espíritu de la aproximación Yo-Tú de Martin Buber), verdaderamente comprometida en una interacción significativa con el objeto de estudio. No insistiría en la falsa separación del observador y el sujeto. En lugar de esto podría describirse como “fusión-conocimiento”. Además, estaría explícitamente interesada en los valores. Todas esas nociones violan las suposiciones tradicionales de los métodos científicos que, según Maslow, no pueden estudiar adecuadamente las personalidades sanas.

Un obstáculo para el desarrollo de dicha ciencia es el desarrollo limitado de los científicos como seres humanos. La ciencia tradicional en ocasiones funciona como un mecanismo de defensa, ofreciendo seguridad y predecibilidad. Es probable que cuando los científicos estudian los más altos potenciales humanos experimenten resistencia contra la verdad porque este tema de estudio los desafía personalmente, lo que no sucede con los temas no humanos o clínicos (Maslow, 1966).

JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES

Maslow postuló que la gente inicia su desarrollo con necesidades básicas (motivos) que no son perceptiblemente diferentes de la motivación animal. Conforme maduran y se satisfacen sus necesidades de orden inferior, las personas desarrollan motivaciones más exclusivamente humanas. Por tanto, la motivación cambia conforme ascendemos por una **jerarquía de las necesidades**, o motivos. Esta jerarquía consta de cinco niveles: cuatro niveles de motivación deficitaria y un último nivel altamente desarrollado a los que se denomina motivación del ser o autorrealización.

Motivación deficitaria

Los primeros cuatro niveles de la jerarquía de necesidades pueden entenderse como la motivación para superar el sentimiento de una deficiencia, y por eso se les conoce colectivamente como **motivación deficitaria**. En cualquiera de esos cuatro niveles, una **necesidad básica** que no se satisface da lugar a un deseo vehemente y dirige la acción para obtener su satisfacción. Esta satisfacción produce placer. Por supuesto, no sería posible medir operacionalmente las experiencias subjetivas de “deseo vehemente” y “placer” en los estudios con animales que constituían la estrategia básica de investigación de los conductistas con los que estudió Maslow. No obstante, a los seres humanos se les puede pedir que informen de sus experiencias; y, según Maslow, se les debería pedir que lo hicieran.

¿Cuáles son esas necesidades básicas? Maslow mencionó cuatro y afirmó que surgen en un orden particular (véase la figura 14.1). Cada necesidad debe satisfacerse, de manera más o menos adecuada, antes de que el individuo pueda ascender a una necesidad “superior”. “De manera más o menos adecuada” no es una afirmación tan precisa como uno desearía. Los mismos

Figura 14.1 Jerarquía de las necesidades de Maslow



A medida que se satisface cada nivel de necesidad, la persona avanza en la jerarquía. Si las necesidades no se satisfacen, el crecimiento se detiene.

eventos pueden satisfacer la necesidad de una persona, pero no de otra. Maslow ofrece cierta orientación al sugerir que la privación más seria es la que amenaza la personalidad, un ejemplo es la frustración sexual cuando se interpreta como rechazo o inferioridad (Maslow, 1941). Sin esas amenazas agregadas a la autovalía, la privación se tolera con mayor facilidad y supuestamente no interfiere con el progreso en la jerarquía de las necesidades.

NECESIDADES FISIOLÓGICAS

En el nivel más bajo de la jerarquía de necesidades se encuentran las necesidades fisiológicas de comida, agua, sueño y sexo. Esas necesidades son esenciales para la supervivencia humana y animal. Si no se satisfacen, dominan la motivación, independientemente de que tampoco se hayan satisfecho otras necesidades de orden superior. “Para el hombre que está extremada y peligrosamente hambriento no existe más interés que la comida”, afirmó Maslow (1943) (en Lowry, 1973, p. 156).

Los animales inferiores pueden vivir siempre en este nivel, pero los seres humanos, en condiciones normales, tienen sus necesidades fisiológicas predeciblemente satisfechas. Si esas necesidades se satisfacen en forma adecuada (aunque no necesariamente conduzcan a la satisfacción completa), se hace notar el siguiente nivel de necesidad. Si, después de avanzar, la persona se encuentra en una situación en que las necesidades fisiológicas dejan de estar satisfechas, éstas se convierten una vez más en la motivación que predomina. En la terminología de Maslow, se denomina **prepotente** a la necesidad que domina en un momento dado. Antes de cenar, el hambre es una necesidad prepotente; después de comer, deja de serlo. Algo más aca para la atención y por tanto se vuelve prepotente.

Maslow (1943) sugirió que la historia, y el nivel actual, de satisfacción de necesidades de una persona es importante. Hipotetizó que “son precisamente esos individuos en quienes siempre se ha satisfecho una cierta necesidad quienes están mejor equipados para tolerar la privación de esa necesidad en el futuro, y... quienes han sido privados en el pasado reaccionarán de manera diferente a la satisfacción actual de alguien que nunca ha sido privado” (en Lowry, 1973, p. 157). La investigación sobre los efectos de las dietas en el metabolismo de la comida ofrece apoyo a esta afirmación al nivel fisiológico; quienes han llevado una dieta en el pasado convierten la comida en grasa con mayor rapidez que quien no la ha llevado. ¿Quiénes

han sido privados de amor o seguridad podrían también acumular esas satisfacciones cuando están disponibles?

NECESIDADES DE SEGURIDAD

En el siguiente nivel, la motivación predominante de la persona es garantizar una situación segura. La familiaridad se percibe como segura, por lo que los niños pequeños se sienten amenazados cuando ocurren situaciones nuevas (ruidos fuertes, animales desconocidos, peleas o divorcio de los padres, etc.). Por supuesto, también la violencia física amenaza la seguridad de niños y adultos. En su mayor parte, las necesidades de seguridad de los adultos se satisfacen en una sociedad ordenada, y son amenazadas por emergencias como “la guerra, la enfermedad, las catástrofes naturales, las olas delictivas, la desorganización social, la neurosis, la lesión cerebral (y una) situación crónicamente mala” (Maslow, 1943; en Lowry, 1973, p. 160).

Maslow interpretaba algunas neurosis como un intento de garantizar un sentimiento de seguridad. Los neuróticos compulsivos y obsesivos, en especial, tratan de mantener la vida predecible, aunque eso impida su funcionamiento a un nivel superior. Para otros, el dinero parece prometer la seguridad. Por ejemplo, una persona cuyas empresas le producen gran riqueza, pero poco amor, puede continuar esforzándose por un sentimiento de seguridad a través de transacciones financieras compulsivas.

NECESIDADES DE PERTENENCIA Y AMOR

Si las necesidades fisiológicas y de seguridad se satisfacen adecuadamente, el siguiente nivel que se torna prepotente es la necesidad de amor y pertenencia. En este nivel la persona busca amor y amistad. Maslow incluyó la necesidad de dar amor así como de recibirlo. Describió esas necesidades como una fuente frecuente de desajustes en nuestra sociedad.

El sexo participa en este nivel en la medida en que es una expresión de afecto; pero también puede funcionar a un nivel puramente fisiológico (es decir, el primer nivel de la jerarquía). Maslow estaba interesado en la sexualidad humana, ampliando sus estudios doctorales en los cuales observó la sexualidad en animales. Entrevistó a 120 mujeres acerca de su sexualidad en el contexto de un estudio más amplio de sus personalidades individuales. También planeaba estudiar a prostitutas, pero no terminó la investigación. Al final de su vida dijo: “Si empezara todo de nuevo, estudiaría la homosexualidad... como un medio de profundizar en la comprensión de la humanidad” (Maslow, 1968a, p. 54). Su trabajo antecedió al surgimiento de la sexología y fue menos estadístico que el trabajo posterior de Alfred Kinsey y otros. Describía la insatisfacción sexual como una importante “necesidad deficitaria” y soñaba, “si pudiera descubrir la manera de mejorar la vida sexual de incluso un 1%, entonces podría mejorar a la especie entera” (p. 54).

NECESIDADES DE ESTIMA

La siguiente necesidad que emerge en la jerarquía es la necesidad de autorrespeto y de la estima de los demás. La estima debería ser “estable (y) tener bases firmes”, con lo cual Maslow quería decir que debería ser resultado de habilidades y logros reales. La reputación basada en falsas premisas no satisfaría esta necesidad.

Podemos interpretar los esfuerzos de logro como manifestaciones de las necesidades de estima, ya que la sociedad admira a quien tiene éxito. Donald Trump, por ejemplo, cuyas necesidades fisiológicas, de seguridad y de amor fueron satisfechas por la seguridad financiera y el cariño de su familia, tenía una elevada motivación para triunfar en su carrera. La concepción jerárquica de Maslow también sugiere que la gente que no se siente amada, que tal vez sienta el rechazo de sus padres, continuará funcionando en el tercer nivel de la jerarquía y no estará motivada por las necesidades de estima. Quizá la trágica historia de la vida de Marilyn Monroe puede entenderse de esta manera.

Cuando esas necesidades no se satisfacen, nos sentimos inferiores. Maslow (1943) observó que Adler, quien escribió mucho acerca de los sentimientos de inferioridad, prestó más atención que Freud a las necesidades de estima. Si las necesidades se satisfacen, sentimos “autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y adecuación de ser útil y necesario en el mundo” (en Lowry, 1973, p. 162). La investigación apoya esta idea; los estudiantes no graduados que calificaron alto en una medida de autorrealización (el Inventario de Orientación Personal, que se describe más adelante) también calificaron más alto en una medida de Confianza en la Auto-presentación Física que quienes estaban menos autorrealizados (Ryckman, Robbins, Thornton, Gold y Kuehnle, 1985).

Aunque las necesidades de estima son las motivaciones deficitarias más elevadas de Maslow, son sólo el cuarto de cinco pasos de desarrollo. El nivel más alto, la autorrealización, es tan diferente del resto que permanece sola como un motivo no deficitario.

Motivación del ser

Una vez que las necesidades deficitarias se han satisfecho de manera más o menos adecuada, la persona funciona a un nivel superior al que Maslow denominó **motivación del ser**, en oposición a la motivación deficitaria. Este nivel es el pináculo del desarrollo y el centro de atención de la teoría de Maslow. Aquí se describe brevemente y más adelante en el capítulo se describe de manera más completa.

LA NECESIDAD DE AUTORREALIZACIÓN

En esta etapa superior, la persona ya no está motivada por las deficiencias sino más bien por la necesidad de “realizar” o satisfacer su potencial. “Un músico debe hacer música, un artista debe pintar, un poeta debe escribir, si es que quiere ser feliz. Un hombre debe ser lo que puede ser. Llamamos autorrealización a esta necesidad” (Maslow, 1943; en Lowry, 1973, p. 162). Es el deseo “de convertirse en todo lo que uno es capaz de ser” (p. 163). Subjetivamente, la persona se siente aburrida si se satisfacen las necesidades de orden inferior, y este aburrimiento motiva y es aliviado por el esfuerzo de autorrealización.

Como los seres humanos tienen potenciales diferentes (en comparación con la similitud de sus necesidades fisiológicas), las conductas particulares motivadas por las necesidades de autorrealización varían de una persona a otra. Para Maslow (1968b, p. 33), “la autorrealización es idiosincrásica porque cada persona es diferente”. Este paso parece tener la influencia de la descripción que hizo Carl Jung del proceso de individuación en la adultez (Schott, 1992).

Diferencias entre la motivación D y la motivación B

Las necesidades de orden inferior ocurren al inicio del desarrollo del individuo y abajo en la escala filogenética (cuando se comparan las especies). Como son necesarias para la supervivencia, las necesidades de orden inferior no pueden ser pospuestas con tanta facilidad como las de orden superior, y se sienten más urgentes cuando no se han cumplido. Maslow (1954/1987, p. 57) citaba un ejemplo: “El respeto es un lujo prescindible cuando se compara con la comida o la seguridad.” Lujo o no, vivir al nivel de las necesidades de orden superior trae mejor salud física y mayor felicidad y serenidad subjetivas.

Para resaltar la diferencia de la motivación deficitaria, Maslow describió a la gente en el nivel de autorrealización como **metamotivada**. En este nivel las personas están motivadas por “metanecesidades” o “valores B” (“B” de *becoming*, apropiado) como la belleza, la verdad y la justicia. No están motivadas en el sentido tradicional del término, es decir, no buscan reducir una necesidad para restablecer la homeostasis. En el nivel más alto hay menos determinismo (basado en la disponibilidad en el ambiente de la satisfacción de las necesidades) y más libertad psicológica (Maslow, 1955). La percepción ya no se centra en la búsqueda de objetos para satisfacer

las necesidades; puede ser más pasiva y receptiva. Ésta es la motivación B, en contraste con la motivación D (motivación deficitaria). Las relaciones interpersonales adoptan una cualidad muy diferente en el nivel de la motivación B. Maslow describió el **amor B** como no posesivo y disfrutable. En contraste, el **amor D** a menudo está contaminado por los celos y la ansiedad. El amor B permite a la pareja más independencia y autonomía y facilita el crecimiento de cada persona (Maslow, 1955).

Resultaría tentador interpretar la jerarquía de Maslow de una manera simple: que cada necesidad prevalece hasta que se satisface y luego desaparece. Sin embargo, esta interpretación, que podría significar que la autorrealización no aparece como necesidad hasta la cima de la jerarquía, es demasiado simplificada (Maslow, 1968b, p. 26). La dificultad es que incluso en los primeros niveles de la jerarquía aparecen elementos de autorrealización, por ejemplo, curiosidad, tendencias creativas y talentos. Por consiguiente, es posible encontrar tendencias de autorrealización a lo largo de la vida. Sin embargo, sólo somos dominados por ellas cuando alcanzamos el nivel más alto de la jerarquía de necesidades. Como no alcanzamos ese nivel superior a menos que las necesidades de orden inferior sean suficientemente satisfechas, la jerarquía de necesidades proporciona una lista de prerequisites para convertirse en un ser humano plenamente desarrollado. Con base en esta jerarquía de necesidades, podemos afirmar que, incluso si están disminuidas por varias discapacidades, las personas tienen ciertos derechos, como el derecho a la seguridad y al respeto, para desarrollar su pleno potencial (Schultz, 1996). Esta lista de necesidades puede orientar a quienes atienden a personas que se ajustan a condiciones de discapacidad, al señalar las necesidades psicológicas que se vuelven destacadas para sus pacientes (Calabro, 1997). Más allá de eso, una jerarquía de necesidades ofrece un modelo para que la sociedad establezca prioridades al esforzarse para proveer a sus miembros y facilitar su desarrollo como seres humanos: comida, seguridad, trabajo honrado, y así sucesivamente.

Investigación para comprobar la jerarquía de necesidades

Un postulado fundamental de la teoría de Maslow es que las cinco necesidades aparecen en la secuencia que describió. Podríamos esperar que el hambre y la pobreza impidieran el funcionamiento superior, pero se han presentado muchos ejemplos que lo contradicen. El psiquiatra Robert Coles (por ejemplo, 1971a, 1971b) ha observado gente en condiciones económicas desesperadas que, en aparente contradicción con el concepto de una jerarquía de necesidades, parece funcionar en los niveles más altos del potencial humano. Los campos de concentración nazis, con todas sus atrocidades, no ocasionaron que todos los prisioneros regresaran a los niveles más bajos del funcionamiento humano, como habría anticipado la teoría jerárquica de Maslow. La gente se suicida, comprometiendo claramente sus necesidades de seguridad; gente que muere de inanición se niega a comer carne humana o a comer vacas sagradas cuando sus creencias religiosas no permiten esas acciones. Los soldados mueren por causas políticas. Esos ejemplos, así como la investigación empírica (revisada por Wahba y Bridwell, 1976), sugieren para algunos que la jerarquía de necesidades debería ser abandonada (W. M. Fox, 1982).

No obstante, otras investigaciones apoyan el postulado de la jerarquía de necesidades. William Graham y Joe Balloun (1973) encuestaron a una muestra representativa de personas de una comunidad. Las necesidades superiores de la jerarquía se juzgaron menos satisfechas que las necesidades inferiores, y las necesidades que se percibieron como menos satisfechas se juzgaron como más deseables de satisfacer. Los investigadores interpretaron esos hallazgos como evidencia a favor del modelo jerárquico. Las calificaciones de estudiantes universitarios indican que se sentirían peor si no lograran alcanzar metas bajas en la jerarquía que las metas altas. Por el contrario, se sentirían más positivos acerca de alcanzar metas altas en la jerarquía que si sólo alcanzaran las más bajas (Wicker y otros, 1993). La evidencia de registros antropológicos transculturales también es congruente con el modelo; la gente atiende a sus necesidades fisiológicas antes que a sus necesidades de seguridad (Davis-Sharts, 1986). Un examen de la historia y literatura chinas es congruente con el concepto de Maslow de una jerarquía de necesidades; los

periodos de paz, que proporcionaban a los escritores mayor seguridad, una buena vida y libertad, han sido asociados con un mayor genio literario por más de 2000 años (Kuo, 1987).

Otros investigadores han medido la satisfacción de algunos o de los cinco niveles de necesidades en la jerarquía de Maslow (Haymes y Green, 1982; Lester, 1990; Lester y otros, 1983; Pierson, Archambault e Iwanicki, 1985; Poole y Evans, 1989; Strong y Fiebert, 1987; Williams y Page, 1989). Esta estrategia ha producido cierta evidencia de que las necesidades son secuencialmente importantes en diferentes grupos de edad, tal como sugiere la teoría jerárquica de Maslow; las necesidades fisiológicas son más importantes en la niñez, mientras que la pertenencia es más importante en la adolescencia y la adultez (Haymes y Green, 1982). Se ha informado que la autorrealización aumenta con la edad (Hyman, 1988). La gente mayor tiene más probabilidad que los jóvenes de expresar valores humanistas (Prager, 1998). Sin embargo, se ha informado de algunas inconsistencias en la secuenciación por edad. En un estudio se reportó que entre los muy viejos (68-84 años), las calificaciones de autorrealización en algunas subescalas fueron menores que entre los menos viejos (56-67 años) (Plouffe y Gravelle, 1989). Sin embargo, dicho descubrimiento puede explicarse en términos de la teoría de Maslow por cambios relacionados con la edad que reducen la satisfacción de las necesidades básicas entre los muy viejos.

Otros estudios muestran que la salud mental es mayor cuando las necesidades básicas están cubiertas. Estudiantes de licenciatura que informaron que sus necesidades estaban satisfechas calificaron más bajo en neuroticismo (Lester, 1990) y más alto en una creencia en un *locus* de control interno que quienes informaron de una menor satisfacción de necesidades (Lester y otros, 1983). La gratificación de necesidades evaluada por la Encuesta de Evaluación de Maslow (Maslowian Assessment Survey, MAS), se relacionó positivamente con la autoestima y mostró una relación negativa con el neuroticismo y la depresión (Williams y Page, 1989).

AUTORREALIZACIÓN

Maslow prefería el término **autorrealización** a términos como *salud psicológica* (o *enfermedad*). Su término se refiere al pleno desarrollo del potencial humano, basado en la naturaleza biológica. Connota el pleno potencial del ser humano. A diferencia del término *ajuste*, no significa ajustarse a una situación cultural particular. Maslow (1968b, p. vii) sugería que, por lo general, en lugar de referirnos a “enfermedad”, deberíamos hablar de “disminución o atrofia humana”, al menos en psicología. Reconocía que la psicoterapia puede requerir de terminología más específica. Desde este punto de vista, la enfermedad golpea si la persona niega su potencial interno y va contra su propia naturaleza. Karen Horney señaló un punto similar al describir la alienación del sí mismo real en la neurosis, y Maslow la reconoció como una teoría cuyas ideas estaban en la dirección que él defendía para la psicología.

Cuando las necesidades básicas de una persona (los primeros cuatro niveles de la jerarquía de necesidades) han sido cubiertas, la motivación se dirige a la autorrealización, a la que Maslow (1968b) definía como

la realización continua de potenciales, capacidades y talentos, como el cumplimiento de la misión (o llámese, destino o vocación), como un conocimiento pleno y aceptación de la naturaleza intrínseca de la persona, como una tendencia incesante hacia la unidad, la integración o sinergia dentro de la persona (p. 25).

Maslow (1954/1987) estaba convencido de que era necesario que la psicología estudiara a las personas más sanas y más desarrolladas para poder aprender acerca del potencial humano. Destacaba que

las personas sanas son tan diferentes de las promedio, no sólo en grado sino también en clase, que generan dos tipos muy distintos de psicología. Cada vez se hace más cla-

ro que el estudio de especímenes incapacitados, no desarrollados, inmaduros y enfermos sólo puede conducir a una psicología débil y a una filosofía débil. El estudio de la gente autorrealizada debe ser la base para una ciencia más universal de la psicología (p. 149).

Maslow presentó un estudio de personas autorrealizadas, seleccionadas entre sus amigos y conocidos personales y de figuras públicas, actuales e históricas. En una encuesta de 3000 estudiantes universitarios, sólo se encontró a un sujeto que cumplía su criterio de autorrealización. Esto no es sorprendente, ya que poca gente se autorrealiza y no es probable que una muestra de jóvenes universitarios incluya a muchos que hayan alcanzado ese nivel de crecimiento personal. Maslow (1968b) estimaba que menos de 1% del total de la gente está autorrealizada.

Su decisión acerca de si una persona estaba o no autorrealizada era, por supuesto, subjetiva. Incluía los tests de Rorschach cuando era práctico (obviamente no con las figuras históricas). Al inicio de sus observaciones encontró que “cuando se informó a los posibles sujetos del propósito de la investigación tomaron conciencia de sí mismos, no les importó, se reían del esfuerzo entero, o rompían la relación. Como resultado, desde esta primera experiencia, todos los sujetos mayores han sido estudiados indirectamente, en realidad de manera casi subrepticia” (Maslow, 1954/1987, p. 127).

Entre las figuras públicas, Maslow incluyó a Abraham Lincoln y a Thomas Jefferson, en ambos casos estaba “casi seguro” de que se habían autorrealizado, y a otros siete de quienes dijo que “probablemente” lo habían logrado: Albert Einstein, Eleanor Roosevelt, Jane Addams, William James, Albert Schweitzer, Aldous Huxley y Benedict de Spinoza. Mencionar a individuos como ejemplos de salud mental es instructivo para los lectores de la teoría, ya que es más fácil considerar a prototipos que a conceptos abstractos. Los estudios de individuos, en este caso Eleanor Roosevelt, también revelan características que no se reflejan en las medidas de autorreporte de autorrealización, como el centrarse en los problemas y la compasión, y rasgos pasados por alto en la descripción de Maslow, como la humildad y la equidad (Piechowski y Tyska, 1982). Sin embargo, describir a los individuos como autorrealizados es una estrategia riesgosa. En un trabajo dirigido a una audiencia popular, Everett Shostrom (1972) mencionó a Richard Nixon, entonces en la cima de su prestigio como presidente, como ejemplo de una persona autorrealizada. El escándalo posterior de Watergate, que condujo a la renuncia de Nixon para evitar la acusación, desacreditó su evaluación y destacó el peligro de igualar el éxito público con la autorrealización (Anderson, 1975; Shostrom, 1975). Es difícil definir con precisión el concepto de autorrealización. Los psicólogos pueden equivocarse al etiquetar a la gente exitosa como autorrealizada. De hecho, mucha gente exitosa no cumple los criterios de Maslow.

Características de la gente autorrealizada

A partir de sus observaciones, Maslow identificó una serie de características de la gente autorrealizada.

PERCEPCIÓN EFICIENTE DE LA REALIDAD

Los individuos autorrealizados tienen “una habilidad inusual para detectar lo espurio, lo falso y deshonesto en la personalidad y, en general, para juzgar a la gente de forma correcta y eficiente” (Maslow, 1954/1987, p. 128). Tienen menos probabilidad que otros de ser engañados por sus propios mecanismos de defensa, deseos, expectativas y estereotipos. Más bien, como el niño del cuento, es probable que vean que el rey no lleva ropa si, en efecto, no la lleva. Es posible que esta precisión se desarrolle porque lo desconocido no los atemoriza y porque su atención no es limitada por las necesidades insatisfechas (Maslow, 1955).

ACEPTACIÓN

En comparación con la persona promedio, los sujetos autorrealizados de Maslow se aceptaban más a sí mismos, a los otros y a la naturaleza, incluida la aceptación de su “nivel animal”; comen bien, duermen bien y disfrutan del sexo. Aceptan lo malo y lo bueno y son por tanto tolerantes. La investigación sugiere que la gente autorrealizada (medida por las bajas discrepancias entre el sí mismo y el sí mismo ideal) tiene menos temor de la muerte (R. A. Neimeyer, 1985a).

ESPONTANEIDAD

Las personas autorrealizadas se comportan de manera espontánea, simple y natural, aunque por lo general no son en apariencia poco convencionales. Esta espontaneidad se deriva de estar en contacto cercano con sus impulsos internos y su experiencia subjetiva. No se ocultan detrás de una máscara social. La investigación encuentra que, entre las mujeres mayores, la autorrealización (medida por el Inventario de Orientación Personal) y la impulsividad se correlacionan positivamente, pero que esto no sucede entre los hombres (Plouffe y Gravelle, 1989).

CENTRADOS EN LOS PROBLEMAS

La gente autorrealizada se centra en problemas fuera de sí mismos. Se centran en los problemas, no en sí mismos. Las tareas pueden provenir de un sentido de obligación social.

NECESIDAD DE PRIVACIDAD (SOLEDAZ)

Más que a la mayoría de la gente, a los individuos autorrealizados les gusta la privacidad. Maslow hipotetizaba que podían tolerar la privación sensorial (conducida por psicólogos experimentales) con más facilidad que los demás. Son capaces de niveles más altos de concentración y piensan por sí mismos en lugar de permitir que otros tomen decisiones por ellos.

INDEPENDENCIA DE LA CULTURA Y DEL AMBIENTE (AUTONOMÍA)

Las personas autorrealizadas no dependen de otra gente o del mundo para satisfacer sus necesidades. Son “autocontenidas” y resistentes ante las dificultades. Como la persona autorrealizada está motivada por necesidades internas, en lugar de responder al mundo externo, dicha persona siente más “libertad psicológica” (Maslow, 1968b, p. 35).

FRESCURA DE LA APRECIACIÓN

El sentido de asombro y admiración en la vida permanece siempre fresco en los individuos autorrealizados. Esto puede provenir de experiencias estéticas, encuentros sociales u otras fuentes. Para muchos de los sujetos de Maslow, el placer sexual proporcionaba una “especie de fortalecimiento y reanimación básicos que algunas personas derivan de la música o la naturaleza” (Maslow, 1954/1987, p. 137).

EXPERIENCIAS CUMBRE

Probablemente la característica mejor conocida que Maslow describió es la capacidad de tener experiencias místicas a las que denominó **experiencias cumbre**. Maslow (1954/1987) las describe como

sentimientos de horizontes ilimitados que se abren a la visión, el sentimiento de ser al mismo tiempo más poderoso y también más desvalido que nunca antes, el sentimiento de gran éxtasis, asombro y admiración, la pérdida de la ubicación en el tiempo y el espacio con, por último, la convicción de que ha sucedido algo extremadamente importante y valioso, de modo que el sujeto es en cierto grado transformado y fortalecido por esas experiencias incluso en la vida diaria (p. 137).

Una variedad de sucesos pueden desencadenar esas experiencias. En ocasiones ocurren en respuesta a la naturaleza; a veces son experiencias religiosas; a veces ocurren durante la meditación; otras veces son incluso encuentros sexuales. Sin embargo, no todas las personas autorrealizadas tienen estas experiencias cumbre; quienes las tienen son más poéticos, musicales, filosóficos y religiosos. Las personas que no las tienen son más prácticas, trabajan en el mundo social a través de la reforma, la política y otras áreas del mundo real. Maslow parecía tener más admiración por quienes tenían experiencias cumbre, a quienes llamaba “trascendentes”, que por los que no las tenían, a quienes denominaba “meramente sanos” (p. 138).

La gente a menudo no informa a otros de sus experiencias cumbre porque son muy personales (Davis, Lockwood y Wright, 1991). Gayle Privette (1983, 1985, 1986) escribe que los informes que hace la gente de las experiencias cumbre conllevan características distintivas: “júbilo, satisfacción y relevancia duradera... y para algunos, claridad... espiritual del proceso marcado por la absorción, la intención, el sentido del sí mismo, la libertad y la espontaneidad” (1986, p. 241). Aunque la experiencia cumbre en sí es transitoria, a menudo tiene un efecto duradero, incluso transformador de la vida (Lanier y otros, 1996).

Las experiencias cumbre autorreportadas se correlacionan con la susceptibilidad hipnótica y el amor romántico (Mathes, 1982). Investigación adicional de los estados alterados de conciencia en relación con la salud mental puede responder a temas no resueltos. Estudiantes universitarios, artistas y agentes inmobiliarios, a pesar de las diferencias en edad y en los eventos desencadenantes, informan de las experiencias cumbre en términos similares (Lanier y otros, 1996; Yeagle, Privette y Dunham, 1989). ¿Son estas experiencias cumbre simplemente hacer algo muy bien? No lo son. Las descripciones que hacen los sujetos de las experiencias cumbre son diferentes de sus descripciones de los desempeños cumbre, en los cuales tienen un desempeño excelente (Privette y Bundrick, 1987). Esos intentos por cuantificar la experiencia subjetiva son encomiables, pero no está claro que las experiencias cumbre de Maslow coincidan exactamente con ellos o con las descripciones basadas en la comunicación interpersonal (Gordon, 1985) o con la experiencia de los residentes de una comunidad de yoga (Wilson y Spencer, 1990).

Maslow no afirmaba que las experiencias cumbre ocurriesen sólo entre los autorrealizados, pero afirmó que esas experiencias son más frecuentes entre esos individuos (Daniels, 1982; Maslow, 1968b, 1969). En su última teorización, Maslow reconocía que algunas personas tienen experiencias cumbre en la niñez, cuando aún no pueden estar autorrealizados, e informes retrospectivos de adultos confirman esta aseveración (Hoffman, 1998). Stamatelos (1984) reporta que las experiencias cumbre pueden ocurrir incluso entre los que tienen retardo en el desarrollo. Tal vez esos episodios estén entre las excepciones que Maslow notaba cuando advertía que no todas las experiencias cumbre son verdaderamente “cognición del ser”, es decir, evidencia de autorrealización (Maslow, 1968b, p. 100). Aunque parece razonable que algunas personas detenidas en los niveles inferiores de desarrollo sean demasiado rígidas para permitirse experimentar los estados alterados que Maslow describió como experiencias cumbre, eso no demuestra que dichas experiencias ocurran exclusivamente entre los autorrealizados.

RELACIÓN HUMANA

Los individuos autorrealizados se identifican con los seres humanos en general y tienen una sensación de relación con la raza humana. Como se identifican con todos los seres humanos y no sólo con un grupo particular, no están prejuiciados.

HUMILDAD Y RESPETO

La gente autorrealizada es humilde y siente que puede aprender de muchas personas distintas, incluso de las que son de clase o raza diferentes. Es democrática más que autoritaria y no insiste en mantener su estatus sobre los demás.

RELACIONES INTERPERSONALES

Los individuos autorrealizados son capaces de “más fusión, mayor amor, identificación más perfecta, más desaparición de los límites del yo de lo que otras personas considerarían posible” (Maslow, 1954/1987, p. 140). Sin embargo, discriminan y buscan a otras personas autorrealizadas, por lo que tienen relaciones profundas con unas cuantas personas más que muchas relaciones superficiales. Tienden a atraer admiradores, quienes pueden ser muy devotos y convertirse incluso en discípulos, aunque la gente autorrealizada no alienta esta reverencia.

ÉTICA Y VALORES

Las personas autorrealizadas tienen fuertes estándares éticos, aunque éstos no son normas convencionales del bien y el mal. No les interesa lo que Maslow (1954/1987) consideraba como temas éticos triviales, tales como “jugar cartas, bailar, usar vestidos cortos, exponer la cabeza (en algunas iglesias) o no exponerla (en otras), beber vino o comer ciertas carnes y no otras, o comerlas en algunos días, pero no en otros” (p. 147). Sus valores emergen de la aceptación de la naturaleza humana y de su propia naturaleza, incluidos sus potenciales únicos.

DISCRIMINACIÓN ENTRE MEDIOS Y FINES

Los sujetos de Maslow estaban claramente centrados en los fines o metas de sus esfuerzos y subordinaban los medios al fin. No obstante, podían apreciar el placer de los términos medios.

SENTIDO DEL HUMOR

Los autorrealizados tienen un sentido del humor que no es hostil, no se ríen a expensas de otras personas. Su sentido del humor es más filosófico que el de la mayoría de la gente y se ríen de la condición humana. No obstante, en conjunto los sujetos de Maslow eran más serios que graciosos.

CREATIVIDAD

La creatividad es la característica que según Maslow está presente, sin excepción, en todos los sujetos autorrealizados. No entendía la creatividad en el sentido en que otros lo hacen. No necesariamente implica algún producto creativo como una obra de arte o música, a lo que Maslow (1954/1987, p. 160) denomina “creatividad de talento especial” en contraste con la “creatividad de autorrealización”. “Puede haber zapateros, carpinteros u oficinistas creativos.... Uno puede incluso ver creativamente como lo hace el niño” (p. 143).

Si bien la creatividad de Maslow no requiere expresión en las artes tradicionales, las artes pueden alentar esa creatividad y autorrealización para mucha gente. En un estudio, por ejemplo, se informa que las actividades artísticas fomentan la autoaceptación y la apertura, dos aspectos importantes de la autorrealización (Manheim, 1998). Los investigadores reportan correlaciones entre medidas de autorrealización y creatividad, incluidas la creatividad juzgada de escritos y proyectos de arte (Buckmaster y Davis, 1985) y la creatividad medida por una prueba escrita (Runco, Ebersole y Mraz, 1991). La creatividad de una persona autorrealizada surge naturalmente de las otras características: espontaneidad, resistencia a la enculturación, eficiencia de la percepción, etc. Es una capacidad presente en todos los niños, pero muchos la pierden a medida que la neurosis y lo que los psicoanalistas llaman proceso secundario desplazan la creatividad anterior (Maslow, 1958).

RESISTENCIA A LA ENCULTURACIÓN

La gente autorrealizada no se “ajusta” a la sociedad a expensas de su propio carácter, sino que más bien “mantiene un cierto desapego interno de la cultura en la cual está inmersa” (Maslow, 1954/1987, p. 143). Es convencional cuando es más fácil o menos problemático serlo, pero esto es una adaptación superficial que con facilidad cede el paso a su naturaleza autónoma. En otros momentos no es fácil influir en ella. En comparación con otros estudiantes menos autorrealizados, los estudiantes que calificaron alto en una prueba de autorrealización estuvieron menos influidos, en su desempeño en una prueba de razonamiento, por afirmaciones que los llevaban a creer que lo harían bien o mal (Bordages, 1989).

RESOLUCIÓN DE LAS DICOTOMÍAS

La gente autorrealizada no ve en términos de y/o como sucede a menudo con personas menos sanas. Maslow (1954/1987, p. 149) ofreció varios ejemplos de dicotomías que las personas autorrealizadas no ven así, por ejemplo, razón contra emoción, egoísta contra generoso, serio contra jovial, activo contra pasivo y masculino contra femenino. En lugar de ver conflicto entre lo que es bueno para el individuo y lo que sirve a los otros, ambos operan juntos con “sinergia” (Maslow, 1964). Esta fusión del interés propio y el interés social puede ocurrir también a un nivel cultural, conduciendo a una mejor sociedad, una utopía, o para emplear el término preferido de Maslow, **eupsiquia**. Al pensar de manera consciente y actuar en términos de sinergia, la gente altamente desarrollada puede ayudar a resolver algunos de los problemas sociales que han sido producidos por el pensamiento dicotómico menos desarrollado (Carlsen, 1996).

A pesar de tener muchas características admirables, Maslow (1954/1987) advirtió que sus sujetos no eran perfectos.

También están equipados con hábitos tontos, derrochadores o desconsiderados. Pueden ser aburridos, testarudos e irritantes. No están libres de una vanidad más bien superficial, orgullo, parcialidad hacia sus propias producciones, familia, amigos y niños. Los arranques de furia no son raros (p. 146).

Y debido a su autonomía “ocasionalmente son capaces de una crueldad extraordinaria e inesperada”; por ejemplo, al terminar una amistad o un matrimonio o cuando se recuperan con rapidez (con demasiada rapidez, diría la mayoría de la gente) de la muerte de un ser querido (p. 146).

La lista de Maslow de las características de la gente autorrealizada sirve como descripción de la salud mental, de aquello en que se convierte la gente si desarrolla todo su potencial. Willard Mittelman (1991) interpretó esas características como consecuencias de una personalidad “abierta”, en el sentido de asimilar la información y la experiencia de manera no defensiva.

Medición e investigación sobre la autorrealización

Maslow no dedicó mucho esfuerzo al desarrollo de instrumentos de medición; prefería observar a la gente de forma más holista, de acuerdo con su concepto de un método científico receptivo o taoísta. Sin embargo, colaboró con su esposa para elaborar el Test de Arte de Maslow “para probar la percepción e intuición holista evaluando la habilidad para detectar el estilo de un artista” (Maslow, 1966, p. 62). Esta habilidad, que tal vez pueda describirse como un estilo cognoscitivo intuitivo, no necesariamente mejora con el entrenamiento artístico y puede incluso que éste la deteriore. Maslow valoraba la habilidad receptiva medida por el test y sentía que, combinado con la capacidad para pensar en términos nomotéticos abstractos de la ciencia tradicional, podía permitir a los psicólogos desarrollar el nuevo enfoque que anticipaba.

Maslow (1968b) se daba cuenta de que sus ideas estaban en las primeras etapas de validación científica. Reconocía que su trabajo “está lleno de afirmaciones que se basan en investigaciones piloto, piezas de evidencia, en la observación personal, en la deducción teórica y en auténticas corazonadas.... Son hipótesis, por ejemplo, presentadas para comprobación más que para la creencia final” (p. ix). Otros han llevado esas ideas al siguiente paso lógico. El concepto clave en la teoría de Maslow es la autorrealización. Mientras que Maslow exploraba este constructo a través de la observación más que de la medición formal, otros han intentado evaluar la autorrealización con un cuestionario.

INVENTARIO DE ORIENTACIÓN PERSONAL

El **Inventario de Orientación Personal** (IOP) (Personal Orientation Inventory, POI) (Shostrom, 1964) es un instrumento de 150 reactivos de opción múltiple que proporciona dos calificaciones principales derivadas de la teoría de Maslow. La escala de **Apoyos Autodirigidos** mide el grado en que el sujeto proporciona su propio apoyo (en lugar de buscarlo en los demás). La escala de **Capacidad Temporal** mide el grado en que el sujeto vive en el presente. Además, existen subescalas para medir los valores de autorrealización, existencialidad, sentimiento de reactividad, espontaneidad, aprecio por uno mismo, autoaceptación, la naturaleza de la gente, sinergia, aceptación de la agresión y capacidad para el contacto íntimo.

Everett Shostrom (1964) informó que su inventario distingue entre grupos nominados por clínicos como autorrealizados o no autorrealizados y los cambios significativos que ocurrieron en las calificaciones en el curso de la psicoterapia. Varios estudios han validado el IOP mediante estudios de criterios de grupo; es decir, los grupos que se piensa que son más autorrealizados califican más alto que los que se supone menos autorrealizados. Por ejemplo, los pacientes médicos califican más alto que los alcohólicos, quienes califican más alto que los esquizofrénicos (Murphy, DeWolfe y Mozdierz, 1984). En una síntesis de los datos de muchos estudios de varios grupos, el metaanálisis confirma la predicción de que los grupos a los que se considera más autorrealizados variarán como se espera en el IOP (Hattie y Cooksey, 1984). Los grupos que habían sido capacitados (consejeros) o que tenían experiencia en los grupos de encuentro por lo general calificaban más alto que adultos no seleccionados, y los grupos perturbados por lo general calificaban más bajo.

Los investigadores han usado a menudo el Inventario de Orientación Personal como una medida de criterio de la salud mental. Las calificaciones se incrementan como resultado de varias intervenciones terapéuticas, incluidos los grupos de entrenamiento centrados en el cliente para aconsejar a estudiantes (Elizabeth, 1983); estudiar terapia Gestalt durante un periodo regular en oposición a un periodo concentrado en el verano, el cual fue menos benéfico (Peterson-Cooney, 1987); entrenamiento en programación neurolingüística (Duncan, Konefal y Spechler, 1990); meditación (Delmonte, 1984); libros psicológicos de autoayuda (Forest, 1987); y ejercicio (Gondola y Tuckman, 1985). Sin embargo, no siempre se encuentran los incrementos hipotetizados (Giltinan, 1990).

El Inventario de Orientación Personal se correlaciona positivamente con otras medidas de salud mental, incluidas la Prueba de Fortaleza (Hardiness Test) (Campbell, Amerikaner, Swank y Vincent, 1989), la complejidad de las estructuras conceptuales (Hageseth y Schmidt, 1982), la creatividad (Yonge, 1975) y la asertividad (Ramanaiah, Heerboth y Jinkerson, 1985). Existe cierta evidencia de que la autorrealización en el IOP se correlaciona con mayor espiritualidad medida por un test escrito (Tloczynski, Knoll y Fitch, 1997). Las parejas casadas que obtienen altas puntuaciones también informan de mayor satisfacción sexual (McCann y Biaggio, 1989). Se ha desarrollado una forma breve del Inventario de Orientación Personal, que consta de sólo 15 reactivos (Jones y Crandall, 1986), así como otras medidas de autorrealización (por ejemplo, Buckmaster y Davis, 1985; Sumerlin y Bundrick, 1996, 1998), pero ninguna se usa tanto como el IOP.

Obstáculos a la autorrealización

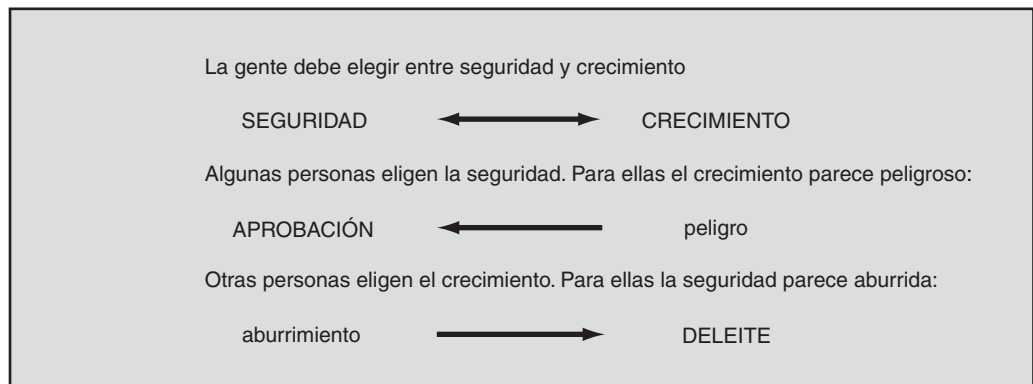
Si la autorrealización es un potencial innato, ¿por qué no se desarrolla universalmente? Una y otra vez los seres humanos confrontan situaciones en las que deben elegir entre el crecimiento y la seguridad. Las elecciones de seguridad son atractivas, pero sólo las de crecimiento nos hacen avanzar hacia la autorrealización. Si pensamos en las atracciones positivas más que en los peligros del crecimiento, y en el aburrimiento potencial más que en la aprobación social de lo que parece ser una elección segura, nuestras elecciones nos llevarán más a menudo hacia la autorrealización. Para alentar esas elecciones en los niños, se aconseja a los padres evitar tanto la sobreprotección (que orienta al niño hacia la seguridad) como la aprobación excesiva (la cual centra al niño en las opiniones de otros más que en su propia experiencia). Cuando todo marcha bien, el niño encuentra que la elección de crecimiento ofrece deleite y que la de seguridad lleva al aburrimiento. En circunstancias menos ideales la elección de crecimiento parece peligrosa y la de seguridad ofrece aprobación (véase la figura 14.2). Este postulado fue confirmado por un estudio que informa de menores niveles de propensión al aburrimiento en una escala de autorreporte entre estudiantes de licenciatura que calificaron alto en el Índice Breve de Autorrealización (McLeod y Vodanovich, 1991).

Además de este jalón intrapsíquico contra la autorrealización, existen otras razones por las cuales la autorrealización no es más frecuente. Las necesidades de orden superior sólo emergen si las condiciones favorables externas (como comida y albergue adecuados) permiten la satisfacción de las primeras necesidades. Además, las necesidades de orden superior son más débiles que las de orden inferior; por tanto, tienen que competir con ellas.

Las fuerzas externas pueden oscurecer más fácilmente nuestras motivaciones internas de lo que sucede con los animales.

Los seres humanos no tenemos instintos en el sentido animal, voces internas poderosas e inconfundibles que nos digan inequívocamente qué hacer, cuándo, dónde, cómo y con quién. Todo lo que nos queda son remanentes de instintos. Y aún más, éstos son débiles, sutiles y delicados, muy fácilmente ahogados por el aprendizaje, por las expectativas culturales, por el temor y por la desaprobación (Maslow, 1968b, p. 191).

Figura 14.2 Elección entre seguridad y crecimiento



(Adaptado de Maslow, 1962, p. 44.)

Para indicar la debilidad de los instintos humanos, Maslow (1955, 1965) agregó la terminación *-oide*, llamándolos **instintoides**. La debilidad de los impulsos instintoides superiores significa que en ocasiones son inadecuados para conducirnos por completo a la autorrealización.

Además, en ocasiones la gente parece tener un **complejo de Jonás**; es decir, está convencida de que es imposible hacer algo muy importante y de esta manera evita desarrollar todo su potencial. Maslow (1976) reprendía a sus estudiantes por no aspirar a hacer contribuciones importantes en su campo. Les preguntaba: “¿Si no son ustedes, quién puede ser?” (p. 35). Les advertía que el hecho de no aspirar a su mayor potencial, a la autorrealización, los haría profundamente desdichados.

APLICACIONES E IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE MASLOW

Como el propósito de Maslow era mejorar la condición humana por medio de su teoría, es lógico que sus ideas se hayan aplicado a diversas áreas. En conjunto, esas aplicaciones forman parte del **movimiento potencial humano**, el cual se esfuerza por mejorar la condición humana, alentando el desarrollo de los individuos a su mayor potencial a través de centros especiales de entrenamiento y de la transformación de las instituciones sociales como los lugares de empleo y las escuelas.

Terapia

Dentro de la psicología, la teoría de Maslow tiene implicaciones para la psicoterapia. De acuerdo con Maslow, mucha gente busca la psicoterapia porque sus necesidades de amor y de pertenencia no están satisfechas. El progreso terapéutico requiere que esas necesidades se cubran. Maslow creía que el enfoque terapéutico debe adaptarse al paciente particular. Para los neuróticos seriamente perturbados podría ser apropiado un enfoque freudiano tradicional. Para individuos más sanos, podrían ser más adecuados la terapia de grupo y los grupos de encuentro.

Centros de crecimiento

Los **centros de crecimiento**, dedicados al desarrollo del potencial humano, utilizan las ideas de Maslow. El más conocido es el Instituto Esalen en Big Sur, California. En esos centros, las experiencias de grupo así como los cambios en el estilo de vida, que a menudo implican la vida comunal, realzan el potencial humano.

Lugar de trabajo

La jerarquía de las necesidades de Maslow se ha convertido en un concepto importante para los psicólogos industriales-organizacionales (Massarik, 1992). Quienes ayudan a la gente a elegir su carrera pueden dar consejos más eficaces, e incluso ayudar a la gente a volverse más autorrealizada en el proceso, si toman en consideración el nivel de los clientes en la jerarquía de necesidades (Sackett, 1998). El lugar de trabajo es un área importante para el desarrollo de la autorrealización, y los trabajadores son más eficientes cuando funcionan al nivel de las necesidades superiores.

En 1962, Maslow visitó a un compañero en una corporación de alta tecnología en California, Non Linear Systems. Entre los administradores autorrealizados encontró relaciones interpersonales positivas y de apoyo con los subordinados y trabajo más productivo y creativo. Por desgracia, muchos gerentes no están autorrealizados, sino que son motivados más bien por necesidades neuróticas de poder. El desafío para los negocios es ocupar los puestos de administración con

los individuos de mayor desarrollo, a pesar de que la gente autorrealizada puede no ser particularmente atraída por esas posiciones (Schott, 1992).

Publicidad

Para vender productos y servicios, los publicistas realizan sus campañas de formas que atraigan a los clientes potenciales. La jerarquía de las necesidades de Maslow proporciona un marco de referencia para alcanzar a los clientes potenciales (Kahle y Chiagouris, 1997). Muchos productos pueden considerarse desde varios niveles de necesidad. La comida, por ejemplo, satisface necesidades fisiológicas, pero también es relevante para las necesidades de estima, como un amigo mío reconoció al elegir una marca *gourmet* de champiñones embotellados en lugar de elegir la marca de la tienda, menos cara, pero igualmente nutritiva, de cabezas de champiñones y sus trozos.

Religión

Maslow pensó mucho en la religión, considerando cómo se comparaban los valores que emergían de su teoría con las tradiciones religiosas. Aunque existen similitudes en su interés por el crecimiento y la curación, la autorrealización y la espiritualidad no son conceptos intercambiables (Benjamin y Looby, 1998; DeHoff, 1998). Los psicólogos clínicos y los consejeros que coinciden con las creencias cristianas, por lo general prefieren otras orientaciones terapéuticas (la cognoscitivo-conductual) en lugar de las aproximaciones humanista o existencial a la terapia, las cuales son preferidas por aquellos cuyas creencias religiosas son más místicas y orientales (Bilgrave y Deluty, 1998). Las tradiciones religiosas que más influyeron en el humanismo y el existencialismo fueron, en efecto, las tradiciones místicas (Martínez, 1998). Tal como la historia ha demostrado reiteradamente, la religión ha sido con frecuencia el calvario de quienes hostigan a los que no pertenecen a su grupo, aunque no necesita adoptar dicha forma prejuiciada (Burris y Tarpley, 1998). Maslow se oponía fuertemente a las visiones dogmáticas en la religión, como en otros campos. Interpretaba las experiencias de los profetas religiosos como experiencias cumbre. Esos momentos traen introspecciones importantes, útiles para el género humano en general y no simplemente para el individuo. La tarea de la religión es comunicar esas introspecciones a sus miembros. Por desgracia, con frecuencia sucede que las religiones institucionalizadas están llenas de individuos que no tienen experiencias cumbre y que no pueden comunicar experiencias proféticas y sustituyen la visión por la rigidez dogmática (Maslow, 1970). Parte de este fracaso es inevitable porque es difícil traducir la experiencia trascendental, mediada por el cerebro derecho, al lenguaje, que es una función del cerebro izquierdo (Frank, 1977).

Aunque no apoyaba la religión institucionalizada tradicional, Maslow lamentaba la **desacralización** de la experiencia humana por los profesionales (incluidos los psicólogos y los médicos) entre otros. Era una pérdida profunda eliminar el sentido de lo sagrado —de los valores humanos superiores— y tratar a los humanos como animales o como robots. Esperaba que la psicología pudiera contribuir a la “resacralización” de la experiencia humana, incluso si eso implicara experimentar con nuevas formas, tales como publicar poesía y testimonios personales en las revistas científicas.

Educación

Maslow (1976) describía que la meta de la educación era “la autorrealización de la persona, el ser humano pleno, el desarrollo de la mayor altura que la especie humana puede alcanzar o a la que puede llegar el individuo particular” (p. 162). Esto es seguramente un propósito diferente de la mera adquisición de destrezas técnicas. Maslow se percató de que su teoría implicaba cambios drásticos en la práctica educativa, similares a los cambios propuestos por Carl Rogers. La

educación humanista debería alentar, en lugar de impedir, la curiosidad natural de los niños. En la mayoría de las aulas, los niños aprenden a comportarse de formas que aprueba el maestro en lugar de que se les anime a pensar creativamente.

La universidad ideal debería tener mucho más aprendizaje autodirigido. Los estudiantes deberían seguir sus propias direcciones internas en un diálogo significativo y honesto con el cuerpo docente. “No debería haber créditos, grados ni cursos requeridos” (Maslow, 1976, p. 175). Por supuesto, para que un sistema semejante pudiera tener éxito, los estudiantes y los maestros necesitarían autorrealizarse de forma que sus elecciones en realidad estuvieran dirigidas hacia el crecimiento.

Género

Maslow (1954/1987) alentaba a las mujeres, así como a los hombres, a satisfacer todo su potencial. Las personas autorrealizadas no están limitadas por roles sexuales rígidos. Tanto los hombres como las mujeres pueden ser activos y pasivos, al hacer el amor y en la vida (p. 153). No obstante, Maslow creía que existen diferencias sexuales inherentes basadas en la biología. (Parece improbable que un psicólogo cuyo trabajo doctoral se basó en la observación de la conducta sexual de los monos abandonara este concepto.) Existe evidencia de que el Inventario de Orientación Personal, una medida de autorrealización, puede estar sesgado a favor del rol masculino; en cualquier caso, las puntuaciones tienen una correlación positiva con la masculinidad y negativa con la feminidad en el Inventario de Sexo-Rol de Bem (Faulkender, 1991). Maslow visualizaba que los hombres y las mujeres alcanzaban la autorrealización a lo largo de rutas o trayectorias diferentes, un concepto aceptado por algunos psicólogos feministas (por ejemplo, Gilligan, 1982), pero no por todos. Si existen diferentes trayectorias hacia la autorrealización relacionadas con el género, puede ser útil desarrollar mejores medidas para reflejarlas.

DESAFÍO DE MASLOW A LA CIENCIA TRADICIONAL

La objetividad y los métodos científicos tradicionales siempre son más difíciles de aplicar cuando los humanos son el objeto de la indagación. La psicología humanista en particular, por su énfasis en la experiencia subjetiva y su valoración de la experiencia y el crecimiento, regularmente enfrenta el dilema de un método científico que parece inadecuado para estudiar los fenómenos que en verdad importan. Maslow articuló este problema y fue más lejos que muchos psicólogos humanistas, ciertamente más lejos que Carl Rogers, al cuestionar la relevancia de la ciencia tradicional para el estudio de la psicología humana.

Se ha acusado a Maslow de permitir que sus propios valores, más que la observación científica, dicten su descripción del concepto de autorrealización. Es decir, su lista de características de las personas autorrealizadas puede ser simplemente una lista de las cualidades que admiraba (véase McClelland, 1955). Por ejemplo, su énfasis en la experiencia mística y no racional, más que en la razón, puede reflejar un sesgo personal (Daniels, 1988; M. B. Smith, 1973). Se ha sugerido que los valores representados en la jerarquía de las necesidades sólo corresponden a la cultura occidental. Se ha propuesto una jerarquía alterna para reflejar los valores chinos, en la cual el nivel más alto es la “autorrealización al servicio de la sociedad” más que la autorrealización individual (Nevis, 1983).

El concepto de autorrealización de Maslow claramente tiene un significado que se extiende más allá de su estatus como teoría académica de la personalidad. Se ha descrito como un mito para alentar el desarrollo individual y el cambio social (Daniels, 1988), aunque con limitada capacidad para respaldar algunas agendas políticas (Prilleltensky, 1992; Sipe, 1987). Michael Daniels describe el concepto de autorrealización como “uno de los (conceptos) más optimistas y afir-

madores de la vida que se hayan propuesto en la psicología” (p. 19). Sin embargo, semejante función mítica va más allá de los estándares con los cuales suele evaluarse una teoría científica de la personalidad (véase el capítulo 1).

Maslow respondió a las acusaciones de no seguir la metodología tradicional, no proporcionar estadísticas para apoyar sus aseveraciones y permitir que los valores influyeran en su trabajo de manera tan ostensible. Afirmaba que no le molestaban:

Tengo un secreto. Hablo por encima de las cabezas de las personas frente a mí, a mi propia audiencia privada. Hablo para gente a la que amo y respeto. A Sócrates, Aristóteles, Spinoza, Thomas Jefferson y Abraham Lincoln. Y cuando escribo, lo hago para ellos. Esto elimina muchas estupideces (Maslow, 1968a, p. 56).

Contrario al objetivo declarado de una teoría científica válida de hacer predicciones, Maslow esperaba, paradójicamente, que su enfoque hiciera a la gente menos predecible. La ciencia humanista incrementaría la capacidad de la gente para hacer elecciones y expresarlas espontáneamente.

Con seguridad Maslow estaba consciente de los poderes de la ciencia para persuadir. En el prefacio de su libro *Toward a Psychology of Being*, observaba: “La ciencia es la única forma que tenemos de empujar la verdad por una estrechez mal dispuesta” (Maslow, 1968b, p. viii). Pensaba que sus creencias acerca de la naturaleza humana, de ser ciertas, “prometían una ética científica, un sistema natural de valores, una corte de apelación última para la determinación del bien y el mal, de lo correcto y lo erróneo” (p. 4). De su visión de la naturaleza humana surgiría una nueva ética (Maslow, 1955; McClelland, 1955).

La visión de Maslow (1968b) iba más allá de su psicología de la tercera fuerza con su énfasis en los valores humanos.

Yo... considero que la psicología humanista de la tercera fuerza es de transición, una preparación para una cuarta psicología todavía “más alta”, transpersonal, transhumana, centrada en el cosmos más que en las necesidades e intereses humanos (pp. iii-iv).

Adoptar un punto de vista genuinamente cósmico deja un papel incierto para los intereses simplemente humanos; tal vez Maslow sólo quería llamar la atención al potencial de la gente altamente desarrollada para trascender sus propias necesidades individuales a favor de valores universales como la justicia y la verdad (Koltko-Rivera, 1998). En la actualidad, con su conciencia de los problemas globales del planeta y el conflicto entre los deseos humanos y los límites del planeta para restaurarse, la visión de Maslow de una “cuarta psicología” parece profética. Sin embargo, no ha persuadido a la corriente principal de la psicología de abandonar el método científico tradicional por su modelo más intuitivo y taoísta-receptivo del conocimiento experiencial. El método científico tradicional ha demostrado ser demasiado valioso como para convencer incluso a muchos humanistas dedicados a abandonarlo en nombre del humanismo, o el feminismo, o el pensamiento posmoderno o cualquier otra forma nueva de pensamiento que sea popular (M. B. Smith, 1994). Como un bosquejo de la dirección en la cual debería avanzar la ciencia psicológica, la visión que Maslow tenía de la investigación humanista necesita ser complementada con definiciones operacionales claras (McClelland, 1955; Rychlak, 1988) si es que ha de transformar la ciencia de la psicología. Muchos psicólogos humanistas desarrollan activamente metodologías de investigación que permitan que la investigación de la personalidad siga siendo científica sin tener que abandonar a la persona como un ser entero, sano y próspero (Giorgi, 1992; Polkinghorne, 1992).

RESUMEN

Maslow propuso una psicología humanista de la *tercera fuerza* que era menos determinista y más centrada en los valores que el psicoanálisis o el conductismo. Propuso que la gente se desarrolla a través de cinco niveles de una *jerarquía de necesidades*: fisiológicas, de seguridad, de amor y de pertenencia, de estima y de autorrealización. En las cuatro etapas inferiores, la persona es motivada por las deficiencias. En la etapa superior, la *autorrealización*, la persona es motivada por la motivación del ser y tiene características distintivas, de las cuales la más importante es la creatividad. Las *experiencias cumbre* son estados místicos de conciencia que son particularmente comunes entre la gente autorrealizada.

La teoría de Maslow tiene implicaciones para muchos campos y tiene una asociación cercana con el *movimiento del potencial humano*. Exhortaba a la religión a ser menos dogmática y a interesarse más en el crecimiento. Además de la psicoterapia, su trabajo estimuló el desarrollo de los centros de crecimiento, como el de Esalen, donde la gente podía vivir en una comunidad que fomentaba la autorrealización. Instaba a los empleadores a preocuparse más por las necesidades de crecimiento de sus empleados, y a los educadores a alentar el crecimiento personal y la creatividad de sus estudiantes.

Maslow solicitaba a la psicología que se interesara más en los valores humanos. Criticaba a la corriente principal de la psicología por centrarse más en el método que en el problema y argumentaba que la investigación científica de los más altos potenciales humanos requería el desarrollo de nuevos modelos de la ciencia.

Biografías ilustrativas: Comentarios finales

Las personas, a pesar de las diferencias de cultura y género, están motivadas por las fuerzas innatas hacia el crecimiento. Sin embargo esas fuerzas son débiles, “instintoides”, y no siempre pueden superar los obstáculos hacia la autorrealización. ¿Cuánto progresaron Miles Davis y Mary Crow Dog en esta búsqueda del desarrollo de su pleno potencial humano? ¿Qué obstáculos enfrentaron?

Miles Davis

La teoría de Maslow es particularmente pertinente para entender a Miles Davis porque Maslow analizó la creatividad como característica universal de las personas autorrealizadas. Sin embargo, Maslow distinguió la creatividad en el sentido autorrealizado del talento especial heredado, como en el arte o la música, que no necesariamente es una evidencia de autorrealización. No hay duda de que Miles Davis heredó un extraordinario talento musical. Fue admitido en la prestigiada Escuela Juilliard de Música en Nueva York, y cuando cambió de la formación clásica al jazz

actuó con los grandes músicos de jazz de la época, incluidos Dizzy Gillespie y Charlie (“Bird”) Parker.

El talento, incluso el gran talento, no es evidencia suficiente del tipo de creatividad que Maslow consideraba como característica de la autorrealización. Además, debemos considerar la innovación que Davis ofreció al mundo del jazz y por la cual recibió honores frecuentes. Davis buscaba la espontaneidad en la improvisación de sus actuaciones y la exigía en los miembros de su banda. Escribía partituras parciales y daba orientaciones generales para tocar, cambiando algo en cada ejecución, guiado pero no limitado por las reglas técnicas. Cuando tocaban una partitura que estaba completamente escrita, igual que la música clásica tradicional, exhortaba a sus compañeros a no to-

car exactamente lo que estaba en la partitura. Este estilo de improvisación es una fuerte evidencia del rasgo de espontaneidad, el cual Maslow consideraba característica de las personas autorrealizadas.

También es indudable que Davis se resistía a la enculturación. En su autobiografía (M. Davis, 1989), se quejaba frecuentemente por la expectativa de que los negros se comportaran de ciertas formas que evitaran amenazar las instituciones blancas: sonreír y actuar de manera sumisa. Criticaba a muchos músicos negros, incluso al gran Louis Armstrong, por sonreír siempre a las audiencias blancas, negando la ira y el dolor de ser negro. Miles se negaba a hacerlo, y como resultado se dijo que tenía un “problema de actitud”. Fue franco contra las suposiciones racistas de los blancos. Por ejemplo, cuando una mujer blanca comentó que la “mami” de Miles estaría orgullosa de que fuera invitado a cenar en la Casa Blanca, Davis respondió criticando su uso del término y señaló que su madre era más culta que ella y que su padre era un médico.

Los antecedentes de Davis en una familia adinerada satisficieron sus necesidades fisiológicas y de seguridad, las dos primeras etapas de la jerarquía de Maslow. Su descripción de la atmósfera de apoyo en su familia sugiere que en gran medida también se cumplieron sus necesidades de amor y pertenencia.

Su padre solía enviarle dinero cuando lo necesitaba y lo recibía bien en casa, e incluso iba a Nueva York a rescatarlo cuando su adicción a las drogas se hizo grave.

¿Qué hay acerca de las necesidades de estima de Miles Davis? Es evidente que recibió honores y reconocimientos repetidos en el mundo de la música. A pesar de esto, su autobiografía revela los sentimientos frecuentes de que sus necesidades de estima no estaban satisfechas. Un tema recurrente en la historia de su vida fue que se pasara por alto a los músicos negros, a favor de imitadores blancos, por una buena paga, contratos y reconocimientos. Davis se sentía claramente insatisfecho en la obtención de reconocimiento por su música, y es el sentimiento de la satisfacción de una necesidad, más que cualquier evaluación objetiva, lo que permite o impide el progreso al siguiente nivel de la jerarquía de Maslow. Davis no dudaba de su propia habilidad. Sus necesidades de autoestima fueron cubiertas, al menos en el área musical. (No estaba satisfecho con su adicción a las drogas.) Sin embargo, en gran medida como consecuencia de la discriminación por motivos raciales, su necesidad de estima de los otros no se cubrió adecuadamente. Esta necesidad de estima no satisfecha podría haber impedido, en la teoría de Maslow, una autorrealización completa.

Mary Crow Dog

La pobreza y la violencia de la vida inicial de Mary Crow Dog parecieron hacerla empezar en el fondo de la jerarquía de necesidades de Maslow. Los adultos derrochaban en alcohol el dinero para la comida. Las palizas, las violaciones y las reyertas de borrachos amenazaban su seguridad personal. El castigo corporal era frecuente en la escuela.

En una atmósfera de trastorno social es difícil satisfacer las necesidades de amor y pertenencia. Por fortuna para Mary Crow Dog, se le permitió quedarse con sus abuelos en lugar de ser enviada a un hogar adoptivo, como sucedía con muchos niños indios. Sin em-

bargo, cuando era un poco mayor fue enviada a un internado católico y rara vez veía a su familia.

La desgajadura de la cultura nativa amenazaba al sentido de pertenencia de una forma que va más allá del tipo de rechazo personal o familiar que consideramos usualmente. ¿Cómo pertenece uno a una cultura cuando la madre y la abuela lo exhortan a olvidar el lenguaje y las prácticas tradicionales? Con todo, era imposible pertenecer a la cultura estadounidense principal. Bravucos locales disparaban a los indios sin provocación y la iglesia y los maestros también hacían evidentes sus prejuicios. Incluso los rituales religiosos que pretendían unificar a los miembros del grupo eran estropeados por divisiones acerca de cómo relacionarse con los estadounidenses blancos (Lincoln, 1994).

Mary Crow Dog atribuye al Movimiento Indio Estadounidense (American Indian Movement, AIM) la restauración de su sentido de significado y el darle una razón para dejar el alcohol. En el lenguaje de Maslow, podemos interpretar que se sintió amada y que encontró una tradición a la cual pertenecía. El movimiento también cultivó el desarrollo a la siguiente etapa de la jerarquía: las necesidades de estima. Las ceremonias nativas tradicionales y el conocimiento de los héroes de la historia sioux alentaron un sentido de autoestima. De forma más personal, cuando Mary Crow Dog dio a luz a su hijo, bajo el fuego de las tropas federales en Wounded Knee, fue tratada como una heroína en la batalla india por la supervivencia.

Cuando Mary Crow Dog publicó su autobiografía a la edad de 37 años, ya había mostrado evidencia de algunas de las características de la gente autorrealizada. Su rebelión contra las presiones de la escuela hacia la conformidad ilustra la resistencia a la enculturación. Otras áreas no se ajustan a la lista de Maslow. Su descripción del conflicto entre nativos y la corriente

principal no trascendió un conflicto nosotros-ellos, aunque tal vez hacerlo estaría en conflicto con otro de los requisitos de Maslow, una percepción eficiente de la realidad. La historia de su vida está tan cercanamente entrelazada con la historia de su pueblo que el modelo individualista de la personalidad de Maslow parece inadecuado para describir su personalidad.

Para los sioux tradicionales lo sagrado está en todos lados. Mary Crow Dog describió la vida con el pueblo de su esposo de la siguiente manera:

Para las personas entre las cuales vivía, cada parte de la vida diaria tiene un significado religioso. Comer, beber, la vista o el llanto de un animal, el clima, un bordado con cuentas o un diseño de plumas, el hallazgo de ciertas plantas o de ciertas rocas, tenían un significado espiritual (Crow Dog y Erdoes, 1990, p. 251).

Compare esto con la desacralización de nuestra cultura criticada por Maslow.

Reflexión sobre la teoría de Maslow

1. Maslow encontró que sólo uno de 3000 estudiantes no graduados estaba autorrealizado. ¿Considera que en la actualidad habría menos, más o el mismo número considerando los cambios en la población estudiantil (como el hecho de que más estudiantes regresan a la escuela en edades más avanzadas y la mayor diversidad étnica y racial)?
2. Analice las implicaciones de la jerarquía de las necesidades de Maslow para la sociedad actual. ¿Existen factores (como la pobreza o la delincuencia) que puedan interpretarse en términos de la motivación deficitaria?
3. Maslow sugería que la sexualidad era en parte una necesidad fisiológica y en parte una necesidad de pertenencia. ¿Cualquier otro nivel de la jerarquía de las necesidades es relevante para entender la sexualidad en el contexto de la sociedad actual? Explique su respuesta.
4. Compare la motivación deficitaria de Maslow con la lucha contra la inferioridad de Adler, y el complejo de Jonás de Maslow con el complejo de inferioridad de Adler.
5. En su opinión, ¿alguna de las características mencionadas de la gente autorrealizada no es indicador de un nivel más alto de desarrollo?
6. Compare la descripción de Maslow de la ciencia taoísta con la descripción de la ciencia en el capítulo 1.

Preguntas de estudio

1. ¿Qué es la psicología de la tercera fuerza?
2. Compare la visión que Maslow tenía de la psicología con la de la corriente principal de la psicología. En particular, ¿qué tan importante es la metodología científica?, ¿qué otra cosa es importante?
3. Analice la función de los valores y del conocimiento experiencial en la teoría de Maslow.
4. Liste y explique los niveles de la jerarquía de las necesidades de Maslow. ¿Qué implica el acomodarlos en una jerarquía?

5. Compare la motivación deficitaria con la motivación del ser. Incluya las diferencias entre el amor D y el amor B.
6. Explique el término *metamotivación*.
7. Resuma la investigación que somete a prueba el concepto de una jerarquía de las necesidades.
8. ¿Qué es la autorrealización? ¿En qué difiere de la salud mental? ¿Del éxito público?
9. Mencione y explique las características de una persona que está autorrealizada.
10. ¿Qué son las experiencias cumbre? Analice los tipos de personas que las experimentan.
11. A partir de su descripción de la gente autorrealizada, analice la actitud de Maslow hacia la religión y la ética.
12. Explique lo que entiende Maslow por creatividad como característica de una persona autorrealizada. ¿Cómo difiere esto del talento musical o artístico?
13. ¿Cómo se mide la autorrealización?
14. Analice la investigación que prueba el concepto de autorrealización de Maslow.
15. ¿Qué tan común es la autorrealización? ¿Por qué no es más común?
16. ¿Qué pretende transmitir Maslow al describir los instintos humanos como instintoides?
17. ¿Qué es el complejo de Jonás?
18. Exponga las implicaciones de la teoría de Maslow para la terapia.
19. Describa un centro de crecimiento.
20. Analice las implicaciones de la teoría de Maslow para el lugar de trabajo.
21. Explique qué quiere decir Maslow por desacralización y qué sugirió hacer al respecto.
22. Analice las implicaciones de la teoría de Maslow para la educación.
23. Explique las implicaciones de la teoría de Maslow para los roles de género y las diferencias sexuales.

Glosario

amor B amor no posesivo, característico de una persona autorrealizada

amor D amor egoísta, característico de una persona que no está autorrealizada

apoyos autodirigidos escala del Inventario de Orientación Personal que mide la tendencia de una persona a obtener apoyo de sí misma más que de otras personas

autorrealización desarrollo de todo el potencial de una persona

capacidad temporal escala del Inventario de Orientación Personal que mide el interés de una persona en el presente más que en el pasado o el futuro

centrado en el método aproximación a la ciencia que pone énfasis en el procedimiento por encima del contenido

centrado en el problema aproximación a la ciencia que destaca el tema de estudio sobre el procedimiento

centros de crecimiento lugares donde la gente se une para desarrollar todo su potencial (por ejemplo, Esalen)

ciencia taoísta alternativa de Maslow al método científico tradicional; pone énfasis en los valores y la subjetividad (en lugar de la objetividad)

complejo de Jonás no desarrollar todo el potencial por la creencia de que es imposible hacer algo muy importante

conocimiento experiencial lo que sabemos porque lo hemos experimentado en nosotros mismos

desacralización pérdida del sentido de lo sagrado o espiritual

eupsiquia sociedad utópica en la cual se satisfacen las necesidades individuales y sociales y donde la sociedad apoya el desarrollo individual

experiencias cumbre estados místicos de conciencia, característica de muchas personas autorrealizadas, pero no de todas

instintoides motivos instintivos débiles que son característica de los seres humanos

Inventario de Orientación Personal la medida más popular de la autorrealización

jerarquía de necesidades progresión ordenada de motivos, de las necesidades físicas básicas a los motivos de los seres humanos más desarrollados

metamotivado motivado por necesidades en la cima de la jerarquía

motivación deficitaria motivación en los niveles inferiores del desarrollo

motivación del ser motivación de nivel superior en la cual predomina la necesidad de autorrealización

movimiento potencial humano tendencia social para alentar el desarrollo pleno de los individuos, reflejado en el desarrollo de los centros de crecimiento y en la transformación de las instituciones sociales

necesidad básica necesidad deficitaria fundamental

prepotente normalmente más poderoso; se dice de una necesidad que, por no estar satisfecha, es más poderosa en el momento

tercera fuerza término de Maslow para su teoría, destaca su oposición al psicoanálisis y al conductismo

Lecturas sugeridas

- Daniels, M. (1988). The myth of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(1), 7-38.
- Lowry, R. J. (Ed.) (1973). *Dominance, self-esteem, self-actualization: Germinal papers of A. H. Maslow*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Maslow, A. H. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 1-30). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Maslow, A. H. (1968, julio). A conversation with Abraham H. Maslow. *Psychology Today*. pp. 34-37, 54-57.
- Maslow, A. H. (1976). *The farther reaches of human nature* (2a edición). Nueva York: Viking.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3a edición). Nueva York: Harper & Row. (Trabajo original publicado en 1954.)
- Polkinghorne, D. E. (1992). Research methodology in humanistic psychology. *Humanistic Psychologist*, 20, 218-242.
- Smith, M. B. (1994). "Human science" —Really! A theme for the future of psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(3), 111-116.

Conclusión

Sinopsis del capítulo

CONCLUSIÓN

El estatus de la teoría de la personalidad

Contribuciones de las teorías a diversos temas

Diferencias individuales
Adaptación y ajuste
Procesos cognoscitivos
Sociedad
Influencias biológicas
Desarrollo infantil
Desarrollo adulto

Elegir o combinar teorías

Eclecticismo
Pluralismo
Teoría unificada

Niveles de explicación: Una base para las teorías múltiples o convergentes

Revisión de los criterios de una buena teoría

Las teorías como metáforas

La metáfora mecanicista
La metáfora orgánica
La metáfora del procesamiento de la información
La metáfora narrativa
La metáfora emergente del sí mismo
La metáfora del sí mismo trascendente

¿Qué hay por delante?

Resumen

Para explicar la personalidad se han elaborado muchas teorías. ¿Por qué tantas? ¿Ofrecen explicaciones competitivas de los mismos fenómenos? En ocasiones lo hacen. Pero más a menudo abordan temas diferentes e intentan explicar facetas divergentes de la personalidad. Con frecuencia los teóricos describen la personalidad de diferente manera debido a sus distintas observaciones —algunas en los consultorios clínicos, otras en laboratorios experimentales y muchas a través de cuestionarios escritos de autorreporte. No sorprende que el conflicto emocional y las historias personales problemáticas figuren de manera central en las teorías derivadas de la clínica, mientras que otras destacan la conducta, o el autoconcepto consciente y las creencias acerca del mundo.

Σ | estatus de la teoría de la personalidad

Si existiera un acuerdo generalizado en el campo de la personalidad en el cual la mayoría de los conceptos teóricos fueran útiles, podríamos decir que prevalece un **paradigma** dominante (T. S. Kuhn, 1970). El acuerdo en un paradigma común orientaría a los investigadores de la personalidad en su elección de las preguntas y los métodos de investigación. Sin embargo, no existe dicho acuerdo, como atestigua la diversidad de teorías en este texto. Varios enfoques compiten: el enfoque psicoanalítico y su variante sociocultural, el enfoque de los rasgos, el enfoque del aprendizaje, el conductismo cognoscitivo y el enfoque humanista. Ninguno de ellos ha sido capaz de reemplazar a los otros demostrando su clara superioridad en la explicación y predicción de las observaciones relevantes. De hecho, la falta de acuerdo respecto a qué observaciones son relevantes hace difícil imaginar el tipo de competencia científica directa que pudiera permitir una prueba crítica entre teorías.

Al carecer de una comprensión teórica compartida, el campo de la personalidad está fragmentado (Hyland, 1985; Staats, 1981). Los investigadores de diversas escuelas teóricas han restringido su comunicación a otros de su propia corriente. Han aparecido publicaciones dedicadas a desarrollos dentro de una teoría particular, lo cual dificulta aún más la comunicación significativa entre teorías y de esta manera impide la fecundación teórica cruzada. La multiplicidad de teorías no es necesariamente indeseable (Koch, 1981). Tener un número de teorías de rango limitado, cada una de las cuales desarrolla conceptos para entender una gama de fenómenos relativamente estrecha, en algunas etapas del desarrollo científico puede conducir a avances más rápidos que una teoría más global, pero menos precisa.

Sin embargo, conforme la psicología ha ingresado al nuevo milenio han empezado diálogos teóricos serios entre esas divisiones teóricas. Este nuevo diálogo ha sido posible gracias a los nuevos hallazgos de la investigación que surgen de proyectos científicos sistemáticos a gran escala, como las investigaciones de la herencia y la personalidad (por ejemplo, Loehlin, 1992). De los estudios anteriores, por ejemplo, los descubrimientos de Cattell acerca de una contribución genética al neuroticismo, el camino señalaba la relevancia de la genética para las conductas clínicas que tratan los psicoanalistas y otros terapeutas, pero esas teorías no proporcionaron constructos teóricos para analizar dicha evidencia. Seguramente, Freud creía que el temperamento heredado influye en el desarrollo de los problemas psicológicos (Freud, 1908/1953; Westen, 1998), pero esa idea no fue profundizada con una teoría acerca de *cómo* ocurre esa influencia hereditaria. Después de décadas de desarrollo a lo largo de líneas separadas, los enfoques psicodinámicos y los genéticos ahora están lo suficientemente maduros como para un diálogo significativo. El enfoque del aprendizaje y el cultural también contribuyen a la discusión. Podemos empezar a entender que los problemas de la terapia representan conflicto emocional, a menudo acerca de las relaciones interpersonales, y que la genética contribuye a la facilidad con la cual una persona se activa emocionalmente; los enfoques del aprendizaje des-

criben los tipos de experiencia que producen respuestas emocionales aprendidas que pueden ser problemáticas (y, no incidentalmente, los tipos de experiencias curativas que alivian dichas dificultades); y la cultura proporciona situaciones y mensajes sociales que hacen más o menos probables ambos tipos de experiencias de aprendizaje. Las teorías humanista y cognoscitiva social nos recuerdan que el corazón de la personalidad es una persona consciente de sí misma.

CONTRIBUCIONES DE LAS TEORÍAS A DIVERSOS TEMAS

A lo largo de este texto se han resumido las contribuciones de cada teoría a ciertas cuestiones fundamentales. (Véanse las tablas previas en los capítulos 2 a 14.) Revisemos ahora esas contribuciones, buscando los temas principales.

Diferencias individuales

¿Cuán importantes son las diferencias entre la gente? Algunas teorías destacan las formas en las cuales los individuos son únicos; otras se centran más en las semejanzas. Por lo general, los enfoques de los rasgos se centran en la identificación de diferencias entre la gente (con la excepción de los rasgos individuales de Allport, la técnica P de Cattell y algunos otros). Las teorías del aprendizaje por tradición analizan la conducta de organismos individuales en lugar de hacer comparaciones entre individuos, pero el conductismo psicológico describe categorías universales de aprendizaje que son la base de la personalidad, y las teorías cognoscitivas del aprendizaje comparan a los individuos en características como la autoeficiencia y la complejidad cognoscitiva. En las teorías clínicamente derivadas del psicoanálisis y sus revisiones, las diferencias se definen de acuerdo con los mecanismos de afrontamiento (o categorías diagnósticas), pero éstas se desarrollan de conflictos universales compartidos. Muchas otras teorías, incluidas las humanistas, se centran en la dinámica común a toda la gente.

¿Qué constituye una evidencia de diferencias individuales? Existen diversos enfoques. Para algunos teóricos, las diferencias importantes entre la gente pueden observarse en su comportamiento. Otros enfoques de la personalidad identifican las diferencias individuales a través de tests psicológicos, de forma que puedan medirse los pensamientos y autopercepciones de la gente. Para las teorías que consideran que el inconsciente es importante resulta más adecuada una medición menos directa por medio de tests proyectivos y entrevistas clínicas.

Adaptación y ajuste

La personalidad puede evaluarse a lo largo de una dimensión de salud o ajuste. Muchas de esas teorías se desarrollaron en un contexto clínico, incluidas las de Freud, Jung, Adler, Horney, Erikson, Rogers y Kelly. Otras, que se desarrollaron fuera del ambiente clínico, han sugerido nuevas formas de terapia; éstas incluyen las teorías propuestas por Skinner y Bandura, que sugieren mejorar la adaptación enseñando a la gente conductas más eficaces y (en las aproximaciones cognoscitivas) formas más efectivas de pensar acerca de uno mismo y de las tareas de la vida. Incluso la teoría empírica de Cattell ha examinado la neurosis y la psicosis y ha producido cuestionarios de diagnóstico clínico. Algunos teóricos critican la concentración teórica excesiva en la inadaptación. A los humanistas les interesa en particular el desarrollo de todo el potencial humano en la adultez y llaman la atención al sí mismo más integrado y desarrollado.

El funcionamiento sano por lo general se describe como integrado o unificado, es decir, con poco conflicto, y como adaptativo en el mundo social (véase Vinacke, 1984). Los teóricos psicoanalíticos describían el conflicto intrapsíquico como evidencia de inadaptación, y Dollard y Miller explicaban ese conflicto en términos de aprendizaje. Allport también hacía hincapié en la integración o unidad. Muchos teóricos, notablemente Freud, advertían que los procesos in-

conscientes, puestos en acción por un aprendizaje anterior inadaptado, pueden socavar el sano funcionamiento de la personalidad. Pero el inconsciente tiene sus defensores; Jung argumentaba a favor de un equilibrio entre el yo consciente y los aspectos inconscientes de la psique.

Aunque la mayoría de las teorías de la personalidad se centran en el individuo en lugar de considerar a la sociedad, algunos teóricos han propuesto que las personalidades sanas contribuyen más a la sociedad que las personalidades menos sanas. Adler ponía énfasis en la responsabilidad social, al afirmar que los individuos sanos deberían mostrar interés social además del amor y el trabajo mencionados por Freud. Allport describió a la gente intrínsecamente religiosa como menos prejuiciosa que aquellos que están motivados por una orientación religiosa extrínseca menos sana. La evaluación del funcionamiento sano es influida por los valores culturales, así como por consideraciones científicas, toda vez que los valores culturales están implícitos en las teorías de la personalidad.

Se han desarrollado varias técnicas de terapia que reflejan las diferentes interpretaciones teóricas de la adaptación. El psicoanálisis, que acentúa el inconsciente, busca incrementos en la conciencia por medio de la introspección. Rogers desarrolló la terapia centrada en el cliente y los grupos de encuentro para ayudar a restaurar al sí mismo verdadero mediante la aceptación incondicional de los demás. Los teóricos del aprendizaje ponen de relieve las intervenciones conductuales a través del reforzamiento sistemático y de técnicas como el aprendizaje discriminativo. Las teorías cognoscitivas del aprendizaje identifican a las expectativas como puntos focales críticos para la intervención terapéutica.

Procesos cognoscitivos

Los desarrollos teóricos en psicología, de manera general y en la personalidad en particular, a menudo han puesto énfasis en los procesos cognoscitivos. Mischel y Bandura ejemplifican esta tendencia; afirman que los conceptos cognoscitivos (por ejemplo, las variables de la persona) son los conceptos más útiles para entender la personalidad. Es decir, los individuos difieren en las formas en las cuales piensan acerca de sí mismos y de sus mundos. No obstante, los procesos cognoscitivos no son un nuevo interés para la personalidad. Muchos teóricos (por ejemplo, Freud, Allport, Rogers, Maslow y Bandura) describen a la cognición realista como criterio de salud mental. Freud advertía que a menudo no puede confiarse en la experiencia consciente debido a los mecanismos de defensa y a la influencia distorsionante del inconsciente. Otros psicoanalistas por lo general comparten esta opinión, incluidos Horney y Erikson. Adler era menos pesimista, pensaba que por lo general el consciente es digno de confianza. Los psicoanalistas también consideran los sueños y el pensamiento simbólico, los cuales expresan el inconsciente. El trabajo de Jung sobre el inconsciente colectivo representa una consideración ampliada del pensamiento simbólico. Maslow también estaba interesado en esas formas menos racionales de cognición, incluidas las experiencias místicas.

También se han explorado las diferencias individuales en lo que en ocasiones se considera que son estilos cognoscitivos. Jung describía diferentes funciones cognoscitivas (sensación e intuición, pensamiento y sentimiento), y afirmaba que la gente varía en su uso de esas funciones, pero que todas debían estar plenamente desarrolladas para el funcionamiento óptimo. El interés de Cattell en la inteligencia produjo escalas mejoradas para medir las capacidades mentales. Además, algunas de las escalas de su 16FP reflejan diferencias en los estilos cognoscitivos.

El lenguaje es un interés significativo para muchos teóricos. Se ha descrito como la clave para hacer consciente la experiencia y para permitir las discriminaciones, de manera que puedan hacerse adaptaciones sanas (Dollard y Miller). Dollard y Miller hicieron hincapié en la importancia de la nominación correcta de la experiencia. La cognición es central para la teoría de Kelly, la cual asevera que las conductas y las emociones se derivan de los constructos personales de un individuo. Mischel y Bandura desarrollaron aún más esta idea, describiendo los procesos cognoscitivos de la personalidad, incluidas las expectativas y la autoeficiencia. La experiencia

mental es problemática para la teoría de Skinner porque es privada y es imposible que otros la observen. En principio, Skinner explicaba los procesos mentales en términos conductuales, aunque su análisis del lenguaje es criticado como abiertamente reduccionista.

Sociedad

La personalidad se expresa a través de la conducta en el mundo social. El fracaso en la conducta social puede motivar a la gente a buscar terapia para mejorar su personalidad, y se recurre a los tests de personalidad para seleccionar a personas para roles sociales tales como empleos particulares. Sin embargo, no todos los teóricos de la personalidad se han centrado en el mundo social. Dollard recordaba a los teóricos la importancia de considerar el entorno social en el cual funciona la personalidad, pero los psicoanalistas todavía dedican más atención a lo intrapsíquico que a los fenómenos sociales. A Jung se le ha criticado por ignorar fenómenos sociales importantes como el racismo. En ocasiones se ha acusado también a los humanistas de enfocarse demasiado en el individuo e ignorar a la sociedad, aunque su trabajo haya tenido impacto en la educación, el trabajo y otras instituciones sociales. Las contribuciones de Allport a la psicología social (el prejuicio, el rumor y la religión) atestiguan su reconocimiento de la importancia de la sociedad en la personalidad. Los teóricos del aprendizaje atienden de manera consistente el ambiente social en sus explicaciones de la personalidad, ya que proporciona el reforzamiento y los estímulos discriminativos que dirigen la conducta. Cattell describía las diferencias entre los grupos y las naciones, sugiriendo el término *sin talidad* para describir las diferencias de grupo, y mejoró la evaluación de la inteligencia al intentar desarrollar tests que estuvieran relativamente libres de la influencia cultural.

La sociedad tiene efecto en el desarrollo de la personalidad. Proporciona tareas y modelos e influye en la forma en que los padres crían a sus hijos. Dollard y Miller describieron la importancia del contexto social para el aprendizaje de la personalidad y exploraron aplicaciones sociales, incluida la agresión. Erikson destacó la sociedad a lo largo de su teoría del desarrollo del ciclo vital; la gente se desarrolla al dominar las tareas psicosociales y las instituciones culturales continúan apoyando las fortalezas del yo a lo largo de la vida. Erikson advirtió el impacto de la sociedad en su práctica terapéutica, encontrando que los problemas de identidad eran particularmente frecuentes en Estados Unidos. De manera similar, Horney observó que los cambios que habían tenido lugar en la sociedad desde la época de Freud afectaban los tipos de problemas que los pacientes llevaban a la terapia.

Se ha culpado a muchos teóricos de ignorar la función de la sociedad en el modelado de los roles de género. En particular se ha criticado a Freud por describir las diferencias sexuales como universales cuando de hecho son culturalmente específicas (por ejemplo, Lerman, 1986a, 1986b), y otras teorías no han escapado a las críticas (Torrey, 1987). Existe también gran diversidad dentro de cada cultura: diferentes clases sociales así como diferencias de género. ¿Son nuestras teorías lo suficientemente amplias como para aplicarse a todos los grupos, más allá de las poblaciones mayoritariamente caucásicas, de clase media, universitarias y clínicas en relación con las cuales se formularon originalmente? Los psicólogos reconocen cada vez más el impacto de las condiciones históricas, culturales y socioeconómicas en la personalidad (por ejemplo, Baumeister, 1987; Holt, 1984; Markus y Kitayama, 1991; Miller, Bersoff y Harwood, 1990). Los clínicos están cada vez más conscientes del impacto de la raza y el origen étnico en la salud mental y en el proceso de la psicoterapia (por ejemplo, B. Greene, 1985, 1993; A. C. Jones, 1985; N. S. C. Jones, 1990; Sue, 1988). En la medida en que hay diferencias en la personalidad entre los grupos, ignorarlas limita la utilidad de las teorías y la efectividad de las terapias (Scott y Borodovsky, 1990). Dada la diversidad cultural, la exploración de las teorías de la personalidad de otras culturas y tradiciones —como el budismo (Nitish, 1989) y otros enfoques orientales (Atwood y Maltin, 1991)— puede ayudarnos a evaluar el grado en el cual las teorías de la personalidad que hemos estudiado están sesgadas por las suposiciones individualistas de la cultura occidental (véase Triandis, 1989).

Si la sociedad influye en la personalidad, ¿puede usarse este conocimiento para hacer mejoras? Esto parece probable. Por ejemplo, antes de la década de 1961 a 1970, los investigadores informaban de un menor autoconcepto en los niños afroamericanos que en los caucásicos. Esta diferencia no se encontró más tarde, cuando el movimiento de los derechos civiles modificó el entorno social en el cual se desarrollaban los niños (Spurlock, 1986). Los cambios en el estatus de las mujeres, en los patrones del cuidado infantil y en los tipos de trabajo y recreación de que dispone la gente, tienen implicaciones para la personalidad. Freud era pesimista acerca de producir una sociedad que alentara el desarrollo sano, ya que creía que el conflicto era inevitable y universal entre los impulsos libidinales del individuo y las fuerzas restrictivas de la civilización. Sin embargo, muchas teorías son más optimistas y afirman que la sociedad puede apoyar un mejor funcionamiento de la personalidad. Algunos teóricos (Skinner y Maslow) han ofrecido visiones utópicas explícitas. Otros han centrado sus sugerencias en áreas específicas dentro de la sociedad, como los roles sexuales, las escuelas y los lugares de trabajo.

Influencias biológicas

Por tradición, las teorías de la personalidad se han enfocado en los efectos de la experiencia y no de la biología (véase Steklis y Walter, 1991). Varios teóricos proponen, como suposición abstracta, que la motivación biológica subyace a la personalidad. Los procesos psicológicos se construyen sobre un cimiento biológico. La teoría de la libido de Freud, la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, el entretejido dinámico de Cattell y la teoría del impulso de Dollard y Miller, proponen que las necesidades biológicas son moldeadas y canalizadas para formar la personalidad. Dollard y Miller basaron su teoría del aprendizaje en la suposición de que la satisfacción de los impulsos biológicos (entre otros) es inherentemente reforzante. Maslow afirmaba que las motivaciones biológicas son el pilar de la personalidad, pero que una vez satisfechas pierden importancia. Sin embargo, esos teóricos no se centran en las diferencias individuales en los impulsos biológicos. Más bien proponen que al desarrollo de la personalidad le subyace un mecanismo biológico universal, y no especifican en detalle dicho mecanismo.

Allport afirmaba que los rasgos de la personalidad tienen un componente físico (neurológico), pero no describió la biología de la personalidad. Si la personalidad tiene un componente físico, puede ser afectada por la herencia, como reconocieron desde el principio muchos teóricos. Freud especulaba que la herencia podía influir en la importancia de la libido que tiene una persona e incluso quizá en la orientación sexual. Jung proponía que los contenidos del inconsciente colectivo eran heredados, extendiendo la herencia a áreas que otros psicoanalistas suponían que eran formadas por la experiencia. La teoría de Adler proponía que las inferioridades orgánicas heredadas establecen el contexto en el cual se forma cada personalidad, sin determinar el resultado. Allport reconocía la importancia de la herencia en la personalidad, aunque no condujo estudios empíricos de su efecto. La investigación reciente sobre la genética conductual pone de relieve el papel de la herencia en la personalidad, incluidos los factores de personalidad de Cattell y el modelo de los Cinco Factores. Con todo, es fácil malinterpretar los estudios de la herencia. Dependiendo del ambiente, pueden magnificarse los efectos de la herencia, por ejemplo, cuando el ambiente responde de manera muy diferente a personas que varían en la genética, proporcionando experiencias educativas distintas a los niños brillantes y a los menos inteligentes, o poniendo a los niños en ambientes donde es probable que quienes están llenos de energía y son impulsivos tengan problemas de adaptación, mientras que los tranquilos son elogiados. O los efectos de la herencia pueden ser minimizados si el ambiente no proporciona las oportunidades para que se exprese una cualidad heredada.

La investigación reciente ha considerado las influencias biológicas en la personalidad más de lo que pudieron hacer esos teóricos clásicos. El término *temperamento* se refiere a diferencias constitucionales en la actividad y emocionalidad que están presentes desde el nacimiento. La investigación apoya la idea de que la personalidad es influida por los factores biológicos here-

dados (por ejemplo, Gray, 1987a, 1987b), empezando con las diferencias infantiles en temperamento (Saudino y Eaton, 1991). Aunque es indudable que el temperamento biológicamente determinado tiene efecto en la personalidad, Chess (1986) advierte que el temperamento debe considerarse en su contexto social. La “bondad del ajuste” entre un individuo (incluidos el temperamento y otros aspectos de la personalidad) y “las oportunidades, demandas y tensiones ambientales” (p. 134) son un modelo más útil que el temperamento por sí solo.

Desarrollo infantil

La mayoría de los teóricos coincide en que una parte importante del desarrollo de la personalidad ocurre en la niñez. En particular, el psicoanálisis considera que las experiencias de los primeros años son críticas para la personalidad a lo largo de la vida. Diversos teóricos ponen énfasis en aspectos diferentes. Freud se centraba en las tres etapas tempranas en las cuales el niño desarrolla formas de resolver el conflicto entre las necesidades inconscientes y las demandas sociales. Adler llamó la atención a la interacción con los hermanos y advertía contra la indulgencia y la negligencia de los padres. Horney destacaba el amor parental.

Desde una perspectiva del aprendizaje, Staats nos desafía a centrar la atención en las conductas básicas, aprendidas temprano, que son los precursores necesarios de la adaptación posterior. Los teóricos cognoscitivos del aprendizaje han descrito el aprendizaje de conductas adaptativas como la capacidad para postergar la gratificación (Mischel) y la capacidad para establecer estándares elevados para el desempeño (Bandura). Según Bandura, el modelado influye en conductas deseables e indeseables, como la agresión.

Para algunos teóricos, la niñez puede describirse por una secuencia de etapas en las cuales se cumplen distintas tareas del desarrollo. En las teorías de las fases, las tareas del desarrollo son descritas por una secuencia de periodos del desarrollo, los cuales ocurren en un orden invariante. Las fases oral, anal y fálica del desarrollo infantil propuestas por Freud son bien conocidas. Dollard y Miller ofrecieron reinterpretaciones de las fases de Freud hechas por la teoría del aprendizaje y agregaron una cuarta fase. Erikson describió cuatro etapas del desarrollo infantil, en cada una de las cuales debían dominarse ciertas destrezas del yo por medio de la experiencia de las crisis psicosociales. Allport propuso una teoría de etapas para describir el desarrollo del *proprium*, empezando con el sentido del cuerpo y volviéndose cada vez más inclusivo. Maslow describió una jerarquía de las necesidades, la cual puede considerarse como una teoría de etapas, aunque él no creía que la edad determinara la etapa de una persona.

Muchos teóricos sostienen que la familia tiene una influencia importante en el desarrollo de la personalidad en la niñez. La mayoría de los teóricos ponen énfasis en la función de los padres. Freud destacaba el papel de los padres en su respuesta a las necesidades libidinales del niño y como objetos de amor e identificación. Horney ponía de relieve el amor de los padres por el niño. En conjunto, con la excepción de Jung, las teorías psicoanalíticas describen que la interacción entre el padre y el niño pequeño es crítica para la formación de la personalidad, y que moldea la dinámica de la personalidad para toda la vida. Fuera del psicoanálisis, Rogers ponía énfasis en la importancia de alentar las fuerzas inherentes del crecimiento dentro de los niños por medio del aprecio positivo incondicional (muy parecido a Horney). Muchos teóricos están de acuerdo en que el desarrollo de la personalidad de los niños es influido por modelos tanto en la familia como en la sociedad. Dichos fenómenos son descritos por el concepto psicoanalítico de la identificación y por el concepto del aprendizaje del modelado. Los estudios de Bandura del modelado son ejemplos del enfoque del aprendizaje.

En muchas teorías, el sentido del sí mismo que se desarrolla en la niñez es central para la personalidad. El *proprium* de Allport corresponde a este sí mismo. Algunos teóricos describen al sí mismo en términos de los ideales a los que aspira el niño (por ejemplo, Adler y Freud), mientras que otros proponen que el sí mismo ideal interfiere con un sí mismo verdadero más

sano (Horney y Rogers). En cualquier caso, la niñez es un tiempo importante para el desarrollo del sentido del sí mismo.

La investigación empírica del efecto de la experiencia temprana es difícil. Sólo rara vez tenemos información precisa acerca de las circunstancias de la vida temprana de un individuo. Además, es difícil interpretar dicha experiencia toda vez que los niños pequeños con temperamentos distintos pueden provocar en sus cuidadores conductas diferentes. A pesar de esas ambigüedades, la investigación longitudinal confirma que los niños que a los cinco años tuvieron padres o madres cálidos y afectuosos tuvieron más éxito en sus relaciones interpersonales adultas que otros niños con experiencias menos afortunadas. Les fue mejor en el matrimonio, la paternidad y maternidad, la amistad y el trabajo, y obtuvieron puntuaciones más altas en un test de bienestar psicológico a la edad de 41 años (Franz, McClelland y Weinberger, 1991). La evidencia apoya, por tanto, la principal predicción de esas teorías de la personalidad acerca de la niñez temprana: que tiene efectos importantes en la personalidad adulta.

Desarrollo adulto

El desarrollo de la personalidad adulta se construye sobre el cimiento de la personalidad desarrollada en la niñez. Para muchos teóricos, la personalidad es principalmente estable en la adultez y los desarrollos principales ocurrieron temprano en la vida. La mayoría de las teorías psicoanalíticas, incluidas las de Freud, Horney y Adler, afirman que la gente cambia muy poco en la adultez. Allport proponía que el desarrollo de la personalidad adulta consiste en la integración de los desarrollos anteriores.

No obstante, los teóricos estarían de acuerdo en diversos grados en que en la adultez puede ocurrir un cambio importante en la personalidad. Jung estaba particularmente interesado en el proceso de individuación de la mitad de la vida. Erikson continuó su aproximación del ciclo vital del desarrollo y propuso cuatro etapas de desarrollo de la adolescencia a la vejez. Cattell investigó el cambio de personalidad a lo largo del tiempo, encontrando que algunos rasgos cambian en la vida adulta (incluidos la ansiedad y algunos tipos de inteligencia), mientras que otros no lo hacen. Los enfoques del aprendizaje proponen que el reaprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, aunque éste puede no ser capaz de construir una personalidad por completo diferente. Al igual que la renovación arquitectónica de un edificio, que puede agregar rampas de acceso y nuevas fachadas, pero no modificar la estructura básica del edificio, el reaprendizaje puede mejorar la personalidad, pero probablemente no deshaga los efectos de décadas de aprendizaje anterior.

El incentivo para el desarrollo de la personalidad adulta puede provenir de fuentes sociales externas o del interior del individuo. Algunos teóricos ponen el acento en las fuentes externas. Erikson decía que los adultos, al igual que los niños, se desarrollan al enfrentar las crisis psicosociales y al ajustarse a expectativas de la sociedad específicas a la edad. Los teóricos del aprendizaje subrayan los determinantes externos. Los cambios en el reforzamiento producen cambios en el comportamiento. Los teóricos cognoscitivos del aprendizaje social creen que las variables subjetivas, como la autoeficiencia, determinan la conducta; como la conducta a su vez da lugar a reforzamiento, esas variables internas son causas indirectas del desarrollo. Otros teóricos, como Jung y los humanistas, suponen que el cambio está motivado directamente por fuerzas internas. No siempre es fácil determinar si el cambio o la consistencia deberían atribuirse a causas en el ambiente o en la persona. Por ejemplo, los individuos tienden a casarse con personas similares a ellos en personalidad. Esta semejanza contribuye a la consistencia de la personalidad en la adultez (Caspi y Herbener, 1990), pero ¿cuál es la causa?, ¿la personalidad original o la influencia del cónyuge? Como sugiere el modelo de determinismo recíproco de Bandura, ocurren influencias mutuas de la persona y el ambiente. Por ende, el cambio y la estabilidad en la adultez ocurren por razones que incluyen la interacción compleja de causas personales y ambientales.

ELEGIR O COMBINAR TEORÍAS

¿Cuántas teorías de la personalidad se necesitan? ¿Deberíamos tratar de seleccionar la mejor teoría o construir una nueva teoría para orientar el campo? O ¿es mejor tener la coexistencia de varias teorías? Se han planteado diversas opiniones.

Eclecticismo

Una forma de tratar con la diversidad de teorías es recomendar el **eclecticismo**. Ser ecléctico es valorar las contribuciones seleccionadas de varias teorías sin aceptar alguna por completo. Por ejemplo, podemos valorar la comprensión psicoanalítica del simbolismo en el arte y al mismo tiempo aceptar la utilidad de los métodos conductuales para el tratamiento de las fobias. Ciertamente parece razonable usar la mejor herramienta teórica disponible cuando se trata de entender un problema particular o cuando se elige la mejor forma de terapia para un cliente en concreto (véase Lazarus, 1989), por lo que no resulta sorprendente que muchos profesionales de la salud mental se consideren eclécticos (Jensen, Bergin y Greaves, 1990). Pero, aparte de la aplicación, el eclecticismo tiene limitaciones. No proporciona un marco de referencia sistemático para entender la personalidad, por lo cual no puede verificarse como una teoría global. No ofrece una lógica para decidir cuándo seleccionar de entre los diversos modelos. No obstante, como las teorías disponibles tienen tantas áreas diferentes de fortaleza y debilidad, muchos psicólogos de la personalidad se consideran eclécticos.

Pluralismo

Varios paradigmas pueden coexistir manteniendo su distintividad teórica. Éste es el **pluralismo** teórico. En la actualidad, la psicología es una disciplina pluralista (Walsh y Peterson, 1985), como se hace evidente en este libro. Muchos psicólogos consideran que ésta es la condición deseable, por lo menos en el presente. Terry Smith (1983) argumenta que sería indeseable centrarse por completo en una aproximación teórica, ya que no podemos estar seguros de cuál sería más productiva:

Dada nuestra falta actual de conocimiento, no deberíamos estar apostando todo a lo que, a través del vidrio oscuro de nuestra ignorancia, parece ser la mejor alternativa disponible; deberíamos tomar más bien una aproximación más experimental... y preguntar qué alternativas vale la pena intentar. Es de suponer que habrá más de una (p. 148).

La integración prematura hace difícil definir con claridad los conceptos teóricos, y eso impide la investigación y el progreso teórico (London, 1988; Russell, 1986).

Teoría unificada

A medida que las ciencias maduran, desarrollan teorías integradas. En el área clínica, un argumento a favor de una teoría integrada es que, en la práctica, las diversas teorías en competencia han convergido de maneras importantes, tales como el uso de técnicas clínicas compartidas y el reconocimiento de que el éxito clínico depende de factores interpersonales (véase Beitman, 1989; Pulver, 1993). Arthur Staats (1981, 1991, 1996) afirma que ha llegado el momento para que la psicología desarrolle una **teoría unificada**. En su opinión, todas las ciencias progresan de la desunión a la unidad, como se ve, por ejemplo, en la física. Dice que llegó el momento para que la psicología busque los vínculos entre los fenómenos que ahora son explicados por

diversas teorías y pide un mayor respeto a los puntos de vista alternativos para alentar el descubrimiento de puentes conceptuales.

Se han realizado varios intentos para integrar las teorías. Dollard y Miller, por ejemplo, combinaron el psicoanálisis con la teoría del aprendizaje, y muchos conductistas han recomendado al conductismo como paradigma unificador para toda la teoría de la personalidad (véase Ardila, 1992). También se ha explorado la convergencia entre el psicoanálisis y la teoría de los constructos personales (B. Warren, 1990), entre la psicología individual adleriana y el conductismo (Pratt, 1985) y entre las teorías de Erikson y Kelly (Neimeyer y Raeshide, 1991). La teoría psicodinámica moderna, que describe aspectos inconscientes de las relaciones interpersonales, tiene implicaciones sin explotar para las teorías cognoscitivas sociales populares en la actualidad (Westen, 1991) y muchos hallazgos en los estudios de laboratorio sobre la memoria y la emoción convergen con los descubrimientos clínicos asentados por Freud y por otros teóricos psicoanalíticos (Westen 1996). Esas convergencias todavía están lejos de la visión de una teoría psicológica integrada, pero esas exploraciones pueden mover el campo en esa dirección, y cada vez más investigadores de la personalidad se aventuran más allá de paradigmas estrechos y plantean preguntas más amplias acerca de la emoción, de la experiencia temprana, del auto-concepto de la gente, etcétera.

Niveles de explicación: Una base para las teorías múltiples o convergentes

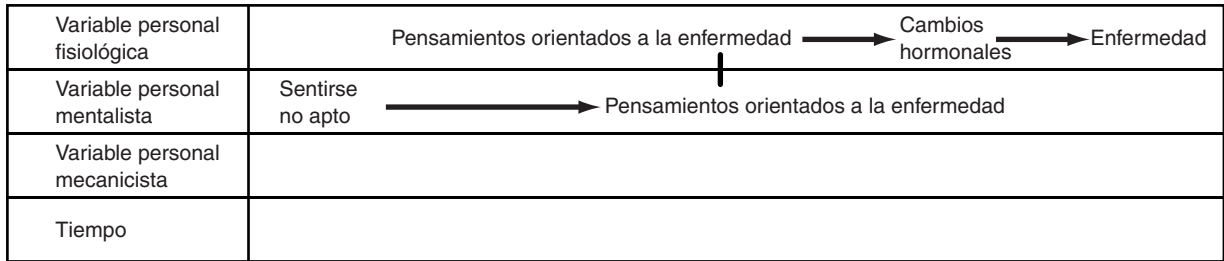
Una forma de dar sentido a la diversidad de teorías es reconocer que explican diferentes fenómenos, a menudo a niveles distintos. Las personas existen al mismo tiempo en varios niveles, como seres biológicos, como seres humanos conscientes y pensantes, como organismos que se comportan, etc. Una teoría puede ser más precisa si restringe la consideración a un único nivel de explicación. Pero esta restricción limita su amplitud. Aunque tal vez una teoría restringida a un nivel puede fundirse en un marco de referencia más amplio (muy parecido a la forma en que la física newtoniana se incorporó en la teoría más global de Einstein).

Por último, los teóricos de la personalidad pueden ser capaces de desarrollar teorías que incluyan varios niveles de explicación. En abstracto, dicha aspiración no es tan difícil de imaginar. Considere, por ejemplo, la idea humanista de la autorrealización. Este concepto de nivel superior parece remoto desde una explicación biológica, pero se ha propuesto al menos un modelo hipotético de funcionamiento cerebral: que el cerebro tiene dos módulos de neuronas, uno que evalúa el estado presente y otro que evalúa una alternativa imaginada. Si la alternativa imaginada es mejor, esta discrepancia activa la motivación para esforzarse por esa mejor condición, y esta motivación es paralela a la motivación de autorrealización (Levine, 1997). Sin embargo, hay un largo camino desde esta sugerencia hasta el modelo completamente desarrollado que podría ofrecer descripciones detalladas de todos los procesos implicados.

Michael Hyland (1985) propuso un modelo de niveles múltiples. Sugiere que las variables pueden considerarse desde tres perspectivas diferentes: fisiológica, mentalista y mecanicista; la causalidad debería proponerse sólo dentro de un nivel determinado. Por ejemplo, los resultados fisiológicos como la enfermedad sólo deberían atribuirse a causas fisiológicas. Si se sugieren variables mentalistas como sentirse no apto, no se debería teorizar que producen cambios fisiológicos de manera directa sino proponer conceptos teóricos intermedios, como los pensamientos orientados a la enfermedad, que existen en los niveles mentalista y fisiológico (véase la figura 15.1). En el área de la emoción, Arthur Staats y Georg Eifert (1990) han ofrecido una teoría de niveles múltiples que incluyen variables biológicas, conductuales y cognoscitivas. (Véase el capítulo 9.) La emoción parece un tema prometedor con el cual forjar vínculos entre varias teorías o enfoques. Su relevancia es terapéutica y teórica, debido a la importante función de la emoción en los trastornos psicológicos y psicosomáticos. Además, la investigación reciente demuestra que la emoción está relacionada con la memoria y la cognición.

Figura 15.1 Un modelo de explicación de niveles múltiples: La enfermedad psicosomática explicada en términos de variables personales mentalistas y fisiológicas

TIPO DE DESCRIPCIÓN



Nota: Las relaciones causales se señalan con líneas horizontales y las relaciones de identidad se indican con líneas verticales.

(Tomado de Hyland, M. E. [1985]. Do person variables exist in different ways? *American Psychologist*, 40, 1003-1010. Derechos reservados 1985 por la American Psychological Association. Reproducido con autorización.)

Al desarrollar una teoría de niveles múltiples, las contribuciones de los teóricos que hemos considerado tienen fortalezas en varias áreas. Los modelos factoriales, incluidos la teoría de Cattell y el modelo de los Cinco Factores, contribuyen a los entendimientos fisiológicos, junto con otros trabajos sobre genética, neurotransmisores, funcionamiento cerebral y temperamento. Freud, Adler, Erikson, Dollard y Miller, entre otros, nos ayudan a entender el papel de las experiencias en la niñez. Skinner, Staats y Bandura llaman la atención a las influencias ambientales actuales, mientras que Horney nos recuerda que éstas son influidas por la cultura. De diversas maneras, Jung, Kelly, Bandura y Mischel dirigen la atención a la conciencia y el pensamiento. Maslow y Rogers, así como Jung y Allport, nos recuerdan que el desarrollo de la personalidad también se extiende al futuro.

Revisión de los criterios de una buena teoría

Recuerde del capítulo 1 los criterios de una buena teoría: precisión, verificabilidad, comprensión, parsimonia, valor aplicado y valor heurístico. A menudo existen compromisos entre esos requerimientos. Las aproximaciones psicoanalítica y psicoanalítica social intentan explicar una amplia gama de conductas (comprensión), pero tienen conceptos (por ejemplo, libido) que son imprecisos y que no son fáciles de verificar. Por lo general, se ha criticado a la teoría humanista como imprecisa (por ejemplo, Walsh y Peterson, 1985). Sin embargo, la descripción que hace Rogers de las condiciones de la terapia eficaz está planteada con precisión y ha estimulado la investigación. Las teorías conductual y cognoscitiva conductual también han generado mucha investigación. El lector puede desear revisar las diversas teorías analizadas en este texto considerando si están a la altura de los criterios de una teoría adecuada.

Además de los criterios generalmente aceptados para evaluar las teorías, en ocasiones se aplican otros estándares. Por ejemplo, los enfoques cognoscitivos del aprendizaje social resisten bien cuando se evalúa su verificabilidad y valor aplicado. Sin embargo, los psicólogos humanistas los han criticado por continuar un modelo científico que objetiva a la gente en lugar de permitirle alcanzar todo su potencial. Esta crítica se dirige a las implicaciones ideológicas o filosóficas de una teoría y no corresponden a ninguno de los criterios que definen una buena teoría. Esto no invalida necesariamente la crítica. Tal vez la teoría de la personalidad no sea bien proveída por el modelo tradicional de la ciencia. Se supone que la ciencia sea objetiva y libre

de valores. Maslow cuestionaba esta suposición con la propuesta de una ciencia taoísta. Otros cuestionan también si semejante postura libre de valores es deseable, o incluso posible, para la teoría de la personalidad (Kukla, 1982; Sampson, 1977, 1978). ¿Podría ser que nuestra comprensión tradicional de la objetividad científica sea inadecuada?

LAS TEORÍAS COMO METÁFORAS

Si pudiera construirse una teoría científica de la personalidad que tomara como modelo las ciencias físicas, ¿se deshumanizaría la gente? Quizá las ciencias físicas proporcionan la metáfora errónea para el estudio científico de la personalidad. A menudo expresamos nuestros pensamientos usando metáforas (figuras del lenguaje que implican comparaciones). Por ejemplo, podemos referirnos a la vejez como la experimentación del “ocaso de sus años” o a las malas noticias como una “píldora amarga”. Las teorías científicas también pueden entenderse como metáforas. Una **metáfora raíz**, de acuerdo con Stephen Pepper (1942), proporciona un modelo para entender los fenómenos y a menudo es inconsciente. Sugiere seis visiones del mundo, cada una de las cuales se basa en una metáfora raíz diferente. (Véase la tabla 15.1.) El concepto de metáfora raíz ofrece otra base para la comparación de las teorías, además de los criterios cientí-

Tabla 15.1 Metáforas raíz de Pepper con ejemplos de la teoría de la personalidad

Visión del mundo (basada en la metáfora raíz)

<i>Explicación</i>	<i>Ejemplos</i>
animismo (<i>espiritualismo</i>)	El mundo tiene las características de un humano o un espíritu. (ninguno)
misticismo (<i>revelación</i>)	El conocimiento se adquiere a través de la revelación de la experiencia, a través de símbolos o de amor. sincronicidad (Jung)
formismo (<i>los artesanos hacen productos del mismo modelo</i>)	En la naturaleza existen formas que se manifiestan en entidades, haciéndolas similares (si son de la misma forma) o diferentes (si son de diferentes formas). rasgos y tipos de personalidad (Allport, Cattell) arquetipos (Jung)
mecanismo (<i>la máquina</i>)	Las fuerzas son transmitidas para producir efectos. aprendizaje (Skinner; Dollard y Miller) transformación de la energía (Freud)
organicismo (<i>el organismo</i>)	Las etapas del desarrollo resultan en la emergencia de la estructura orgánica previamente oculta. autorrealización (Maslow) crecimiento personal (Rogers) el principio epigenético (Erikson) devenir creativo (Allport)
contextualismo (<i>el evento histórico o el evento presente</i>)	Las situaciones cambian a medida que los eventos se revelan mediante episodios que influyen en otros eventos. metáfora narrativa (Sarbin) enfoques biográficos identidad (Erikson) historias de caso (Freud y otros)

Esta elaboración de los conceptos de Pepper (1942) de una visión del mundo (hipótesis del mundo) y metáfora raíz se basa en parte en información de Sarbin (1986), Polkinghorne (1988) y Pepper (1942). Algunas teorías de la personalidad tienen aspectos de más de una visión del mundo o metáfora raíz. Otras no corresponden bien con ninguno de esos modelos. Las teorías de la personalidad no se basan en la visión del mundo del animismo y (con excepción de algunos aspectos de la teoría de Jung) no se basan en el misticismo.

ficos antes analizados. También ayuda a explicar por qué algunas de las teorías parecen tan incompatibles con otras. Si dos teorías se basan en diferentes metáforas raíz, sus suposiciones no planteadas serán incompatibles. Las teorías de la personalidad se basan en algunas de las metáforas sugeridas por Pepper y por otros.

La metáfora mecanicista

La **metáfora mecanicista** supone que la personalidad es determinada con el mismo determinismo externo y decisivo que impulsa los objetos físicos a través del espacio. Se ha denominado “la visión dominante del mundo en la civilización occidental” (Sarbin, 1986). Esta metáfora adoptada de las ciencias físicas (Rychlak, 1984b; Wolman, 1971), históricamente ha atraído a los psicólogos porque hace parecer a la psicología más rigurosa. La metáfora mecanicista subyace a teorías tan diversas como la teoría freudiana y el conductismo (aunque Theodore Sarbin sugiere que el enfrentamiento entre el ello, el yo y el superyó de Freud se apartaba del modelo mecanicista).

Sin embargo, los críticos señalan que los psicólogos están empleando una metáfora obsoleta que se tomó prestada de las ciencias físicas. Muchos psicólogos continúan basando su filosofía de la ciencia en la física newtoniana del siglo XVIII, a pesar del hecho de que los físicos han descartado este modelo como caduco (Atwood y Maltin, 1991; Oppenheimer, 1956; Slife, 1981). En la física de Newton del siglo XVIII podía entenderse al mundo mecánicamente. Los objetos no se movían a menos que actuaran fuerzas exteriores, y luego el cambio era continuo, en proporción a la fuerza exterior. Con la formulación de Einstein de la interrelación entre energía y materia (su famosa ecuación $E = mc^2$) y con el desarrollo de la teoría cuántica, todo eso ha cambiado. En la física moderna las energías dentro de la materia pueden producir un cambio sin intervención externa, y el cambio puede ocurrir en saltos cuánticos discontinuos dentro del átomo (Einstein e Infeld, 1961). En contraste con la falsa dicotomía entre la persona y el ambiente (y otras falsas dicotomías como entre libre albedrío y determinismo o entre mente y materia), la nueva física propone un enfoque integrado al campo (Midgley y Morris, 1988). Incluso la suposición de que el tiempo se mueve en una dirección ha sido cuestionada (Slife, 1981). Si una metáfora mecanicista es inadecuada para entender la materia física, ¿debería ser el modelo para la personalidad?

La metáfora orgánica

¿Qué hay acerca de una metáfora biológica? La **metáfora orgánica** compara la personalidad con el crecimiento de las plantas y los animales. Rogers empleó esta metáfora cuando describió la tendencia a la realización y también es la metáfora que subyace al principio epigenético de Erikson. Los potenciales para el desarrollo son localizados por esta metáfora dentro de la persona más que en su exterior. El ambiente no se ve como una fuerza determinante, como en la metáfora mecanicista, sino más bien como un ambiente que puede conducir al crecimiento inherente de la personalidad o como un impedimento, de la misma manera en que una semilla puede caer en buena o mala tierra. Esta metáfora destaca el potencial inherente en cada persona, como parte de su naturaleza. La función del ambiente es nutrir el crecimiento, no causarlo.

La metáfora del procesamiento de la información

La **metáfora del procesamiento de la información** llama la atención a la capacidad de la gente para funcionar de manera diferente, dependiendo de lo que piense. Está representada en las teorías cognoscitivas, como las de Kelly, Bandura y Mischel. A diferencia de la metáfora orgánica, que sólo implica un potencial sano, esta metáfora reconoce múltiples potenciales sin centrarse únicamente en los determinantes externos (como lo hace la metáfora mecanicista).

Reconoce el cambio del desarrollo ya que los constructos personales (igual que los programas de computadora) pueden desarrollarse y cambiar con el tiempo. Muchas teorías psicológicas actuales ponen énfasis en la cognición (Pervin, 1985). Los enfoques anteriores cuestionan la necesidad de un enfoque cognoscitivo separado, argumentando que los procesos cognoscitivos pueden ser explicados por completo por los eventos ambientales (por ejemplo, Skinner) o en términos de eventos neuronales. La “revolución de la conciencia” (R. W. Sperry, 1988, 1990), por su parte, considera que el funcionamiento mental superior, incluida la experiencia subjetiva, es causal por derecho propio.

La metáfora narrativa

Theodore Sarbin (1986) sugiere que la **metáfora narrativa** subyace a gran parte de la psicología. Puede pensarse que la personalidad es la historia de la vida de la persona. Cuando la personalidad cambia, reescribimos en efecto la historia de nuestra vida, cambiando tal vez el futuro o narrando el pasado desde un punto de vista diferente. Una narrativa tiene un argumento, personajes, progresión temporal y episodios importantes. Lo mismo sucede con la historia de la vida de una persona. La representación de roles dramáticos de la teoría de George Kelly obviamente se ajusta a esta metáfora.

Las narrativas distinguen la experiencia humana de las descripciones de la materia inanimada y así proporcionan una alternativa a la metáfora mecanicista de la ciencia física. ¿Son muy parecidas a los campos no científicos, como la literatura y la religión, por ejemplo? Si no las sometemos a prueba, seguramente las metáforas narrativas pueden ser no científicas, pero lo mismo sucede con las otras metáforas. Si probamos estas metáforas usando los métodos científicos de las definiciones operacionales y la comprobación de hipótesis, asegurando que nuestras observaciones se basan en los sujetos apropiados y que se replican adecuadamente, entonces no hay razón por la cual las metáforas narrativas no puedan ser la base de una teoría científica. De hecho pueden sugerir hipótesis que otras metáforas pasaron por alto.

La metáfora emergente del sí mismo

La **metáfora emergente del sí mismo** sugiere que una personalidad autodirigida, intencionada, emerge de las fuerzas más deterministas y predecibles descritas por las metáforas anteriores. En la ciencia-ficción en ocasiones se presenta a las computadoras y los robots en evolución hacia un estado intencionado, reflejando esta imagen que la autovoluntad puede surgir de partes que están determinadas en formas menos complejas. Esta metáfora describe el énfasis de Adler en la elección y el esfuerzo, así como las discusiones de la psicología humanista sobre el libre albedrío. Destaca la conducta propositiva de la gente (véase Sappington, 1990; Ziller, 1990). Puede considerarse **teleológica** para expresar que centra la atención en la dirección a la que avanza una persona en lugar de hacerlo hacia las fuerzas pasadas que determinan el presente.

Esta metáfora, que sugiere el estudio de la actividad esforzada y deliberada, subyace a muchos desarrollos teóricos recientes. Seymour Epstein (1973, 1980a, 1985) ha propuesto una teoría del sí mismo cognoscitiva experiencial que deriva conceptos de la teoría de Kelly del alternativismo constructivo, la teoría del aprendizaje, el psicoanálisis y otros enfoques. Roger Sperry (1988) ha argumentado que el micro control de los procesos neurológicos ahora es acompañado por el macro control de los niveles superiores de los procesos mentales emergentes. Este control superior puede denominarse **determinismo emergente**. La teoría del aprendizaje lógico de Joseph Rychlak (1977, 1986, 1988) propone el concepto de **telocompromiso**, “conducta realizada en aras de una razón propuesta (propósito, intención, etc.)” (Rychlak, 1984b, p. 92). Compara su enfoque con aspectos de algunas de las teorías incluidas en este texto: “el deseo

freudiano, el prototipo adleriano, el arquetipo junguiano... (y) el constructo kelliano" (Rychlak, 1986, p. 757), así como con los humanistas Rogers y Maslow (Rychlak, 1977).

La mayoría de los psicólogos sostiene que la teleología es incompatible con la ciencia, la cual requiere la suposición del determinismo. En respuesta, Joseph Rychlak (1977, 1984b) acusa que los psicólogos no han hecho una distinción adecuada entre teoría y método. Si bien la experimentación requiere un modelo causal más que teleológico, las teorías no. Rychlak afirma que las ideas teleológicas han sido una parte importante del pensamiento humano a lo largo de la historia, desde antes de Aristóteles hasta la física del siglo XX. La psicología es demasiado estrecha como para descartarlas de su teorización. Para entender la personalidad deben considerarse muchos factores y algunos de ellos son teleológicos (por ejemplo, el propósito y el libre albedrío). Para permitirles una representación adecuada dentro de una teoría de la personalidad se requiere un cambio de paradigma, no uno que se tome prestado de la física o de otra ciencia, sino que se desarrolle explícitamente para entender la personalidad humana.

La metáfora del sí mismo trascendente

Por último, la **metáfora del sí mismo trascendente** es propuesta por el misticismo de Jung y por las sugerencias de la experiencia más allá del yo individual que mencionaron Maslow y Rogers. Implica que los individuos no son separados y autocontenidos como por lo general suponemos que sucede, sino que están conectados en algún plano de la experiencia compartida. Sin embargo, esta metáfora tiene pocos defensores dentro de la teoría de la personalidad, que todavía batalla por entender la experiencia de los individuos.

¿QUÉ HAY POR DELANTE?

Muchos teóricos e investigadores de la personalidad están satisfechos con las teorías particulares que organizan su propio trabajo, pero, como un todo, el campo carece de coherencia. Los teóricos de la personalidad todavía no logran un paradigma coherente compartido para organizar la investigación en el campo. Tal vez eso no suceda nunca, pero parece probable que el esfuerzo continúe. Conforme avanzamos hacia nuevos desarrollos teóricos, los investigadores prestan cada vez mayor atención a las experiencias de la vida real de la gente (por ejemplo, Baumeister, Stillwell y Wotman, 1990), a las historias de la vida (por ejemplo, Howard, 1991; Vitz, 1990) y a los análisis biográficos. Después de todo, la teoría no debería imponerse a los datos sino surgir de ellos. También los datos del laboratorio estimulan nuevas direcciones para la teoría de la personalidad. Conforme aprendemos más acerca del cerebro, los neurocientíficos ayudan a aclarar los procesos discretos pero interrelacionados que deben integrarse para forjar la personalidad. A medida que aprendemos más acerca del campo de muchas fuentes, que van de lo subjetivo a lo neurológico, parece seguro predecir que algunos pronunciamientos teóricos parecerán proféticos y otros discutibles.

RESUMEN

El campo de la personalidad, aunque tiene muchos enfoques y teorías, carece de un *paradigma* compartido para dirigir la investigación. En este texto se analizaron varios enfoques teóricos de la personalidad. Se revisaron aquí por sus contribuciones y postulados sobre varios temas de interés para el campo de la personalidad: diferencias individuales, adaptación y ajuste, procesos cognoscitivos, sociedad, influencias biológicas, desarrollo infantil y desarrollo adulto. Las alternativas de solución para el dilema de muchas teorías incluyen el *eclecticismo*, el cual selecciona aspectos de varias teorías; una *teoría unificada*, que busca una teoría integrada

y sistemática que combine diversos elementos; y el *pluralismo*, que permite que existan diversas teorías a la vez que mantiene su integridad separada. Los criterios de una buena teoría que se presentaron en el capítulo 1 se consideraron brevemente y se encontró que en la práctica no se aplican tan sistemáticamente como en la regla. El concepto de *metáfora raíz* sugiere que algunas teorías pueden estar en desacuerdo debido a postulados fundamentales no asentados. Se han aplicado diversas metáforas a las teorías de la personalidad, incluidas la metáfora mecanicista, la metáfora orgánica, la metáfora del procesamiento de la información, la metáfora narrativa, la metáfora emergente del sí mismo y la metáfora del sí mismo trascendente.

Reflexión sobre la teoría de la personalidad

1. Evalúe las teorías del texto de acuerdo con los criterios para una buena teoría científica presentados en el capítulo 1.
2. ¿Qué metáfora considera más apropiada para la teoría de la personalidad? ¿Por qué?
3. ¿Puede sugerir alguna metáfora adicional para la teoría de la personalidad?
4. En su opinión, ¿qué temas son más importantes para que sean ahora examinados por los teóricos e investigadores de la personalidad?

Preguntas de estudio

1. ¿Qué es un paradigma teórico? ¿Tiene un paradigma dominante la teoría de la personalidad?
2. Resuma el estado actual de la teoría de la personalidad.
3. Resuma las contribuciones teóricas al tema de las diferencias individuales.
4. Resuma las contribuciones teóricas al tema de la adaptación y el ajuste.
5. Resuma las contribuciones teóricas al tema de los procesos cognoscitivos.
6. Resuma las contribuciones teóricas al tema de la sociedad.
7. Resuma las contribuciones teóricas al tema de las influencias biológicas.
8. Resuma las contribuciones teóricas al tema del desarrollo infantil.
9. Resuma las contribuciones teóricas al tema del desarrollo adulto.
10. Analice las formas en que puede tratarse con la diversidad teórica, incluidos el eclecticismo, el pluralismo y la búsqueda de una teoría unificada.
11. ¿Cómo puede justificar la diversidad teórica el concepto de niveles múltiples de explicación?
12. ¿Cómo se utilizan en realidad los estándares para evaluar una buena teoría?
13. Explique el concepto de Pepper de metáfora raíz. Mencione y explique dos (o más) de sus metáforas raíz y asocie cada una de ellas con un concepto de personalidad de una teoría particular.
14. Describa la metáfora mecanicista de la personalidad.
15. Describa la metáfora orgánica de la personalidad.
16. Describa la metáfora del procesamiento de la información de la personalidad.
17. Describa la metáfora narrativa de la personalidad.
18. Describa la metáfora emergente del sí mismo de la personalidad.
19. Describa la metáfora del sí mismo trascendente de la personalidad.

Glosario

eclecticismo combinar ideas de una variedad de teorías

metáfora del procesamiento de la información imagen que dirige la atención a los aspectos cognoscitivos de la personalidad, la cual puede adoptar muchas formas y por tanto producir muchos resultados de personalidad

metáfora del sí mismo trascendente imagen que dirige la atención a la experiencia compartida de la gente que no está limitada por su separación individual

metáfora emergente del sí mismo una imagen que dirige la atención a las características de orden superior del propósito y la voluntad que son producidas por la culminación de fuerzas deterministas de orden inferior

metáfora mecanicista imagen que dirige la atención a las fuerzas inmediatas y directas que determinan la personalidad y la conducta

metáfora narrativa imagen que dirige la atención a las historias que la gente crea para dar significado y dirección a su vida

metáfora orgánica imagen que dirige la atención al potencial para el crecimiento y forma que es inherente dentro de cada persona, nutrido por las circunstancias que producen crecimiento

metáfora raíz suposiciones que subyacen a una posición teórica, expresadas en términos de una imagen

paradigma marco de referencia general que proporciona dirección a un campo de la ciencia, dentro del cual se extienden los conceptos teóricos y se conduce el trabajo empírico

pluralismo la coexistencia de varias teorías sin intentar combinarlas

teleológico ver los fenómenos en términos de su propósito, diseño o intento global (más que en términos de los mecanismos por los cuales ocurren)

teoría unificada teoría que combina diversos aspectos de varios enfoques, indicando cómo se organizan y relacionan

Lecturas sugeridas

Hyland, M. E. (1985). Do person variables exist in different ways? *American Psychologist*, 40, 1003-1010.

Staats, A. W. (1991). Unified positivism and unification psychology. *American Psychologist*, 46, 899-912.

Referencias

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715–729.
- Abraham, K. (1986). Ego identity differences among Anglo-American and Mexican-American adolescents. *Journal of Adolescence*, 9, 151–167.
- Abrams, S. (1995). False memory syndrome vs. total repression. *Journal of Psychiatry and Law*, 23, 283–293.
- Acklin, M. W., Bibb, J. L., Boyer, P., & Jain, V. (1991). Early memories as expressions of relationship paradigms: A preliminary investigation. *Journal of Personality Assessment*, 57, 177–192.
- Acklin, M. W., Sauer, A., Alexander, G., & Dugoni, B. (1989). Predicting depression using earliest childhood memories. *Journal of Personality Assessment*, 53, 51–59.
- Acosta, S. (1990). Auditory hallucinations and delusional thinking: A review and critique of outcome studies. *Behavioral Residential Treatment*, 5, 189–206.
- Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1982). Ego stage and identity status development: A cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574–583.
- Adams-Webber, J. (1990). Personal construct theory and cognitive science. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 415–421.
- Adams-Webber, J. R. (1970). An analysis of the discriminant validity of several repertory grid indices. *British Journal of Psychology*, 60, 83–90.
- Adkins, K. K., & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529–543.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature* (W. B. Wolfe, Trans.). New York: Fawcett. (Original work published 1921)
- Adler, A. (1929). *The practice and theory of individual psychology* (P. Radin, Trans.) (2nd ed.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1923)
- Adler, A. (1958). Suicide. *Journal of Individual Psychology*, 14, 57–61. (Original work published 1937)
- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn. (Original work published 1936)
- Adler, A. (1978). *Co-operation between the sexes: Writings on women and men, love and marriage, and sexuality* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds. and Trans.). New York: Norton.
- Adler, A. (1982a). The fundamental views of Individual Psychology. *Individual Psychology*, 38, 3–6. (Original work published 1935)
- Adler, A. (1982b). The progress of mankind. *Individual Psychology*, 38, 13–17. (Original work published 1937)
- Adler, A. (1988a). The child's inner life and a sense of community. *Individual Psychology*, 44, 417–423. (Original work published 1917)
- Adler, A. (1988b). Personality as a self-consistent unity. *Individual Psychology*, 44, 431–440. (Original work published 1932)
- Adler, A. (1988c). Problem children. *Individual Psychology*, 44, 406–416. (Original work published 1926)
- Adler, A. (1998). Understanding children with emotional problems. *Journal of Humanistic Psychology*, 38, 121–127. [based on 1932–1933 lectures]
- Agger, E. M. (1988). Psychoanalytic perspectives on sibling relationships. *Psychoanalytic Inquiry*, 8, 3–30.
- Agor, W. H. (1991). How intuition can be used to enhance creativity in organizations. *Journal of Creative Behavior*, 25, 11–19.
- Agronick, G. S., & Duncan, L. E. (1998). Personality and social change: Individual differences, life path, and importance attributed to the women's movement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1545–1555.
- Ahadi, S. A., & Rothbart, M. K. (1994). Temperament, development, and the Big Five. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 189–208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ahmed, S. M. S., & Mapletoft, S. J. (1989). A new approach to explain aggression. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 403–408.
- Ainslie, G. (1982). A behavioral economic approach to the defense mechanisms: Freud's energy theory revisited. *Social Science Information*, 21, 735–779.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency. In J. L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency* (pp. 97–137). Washington, DC: Winston.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albion, F. M. (1983). A methodological analysis of self-control in applied settings. *Behavioral Disorders*, 8, 87–102.
- Alexander, I. E. (1988). Personality, psychological assessment, and psychobiography. *Journal of Personality*, 56, 265–294.

- Alexander, I. E. (1990). *Personology: Method and content in personality assessment and psychobiography*. Durham, NC: Duke University Press.
- Alexander, S. (1983). *Very much a lady*. New York: Dell.
- Allan, J., & Brown, K. (1993). Jungian play therapy in elementary schools. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, 30–41.
- Allen, H. J. (1980). P. W. Bridgman and B. F. Skinner on private experience. *Behaviorism*, 8, 15–29.
- Allers, C. T., White, J., & Hornbuckle, D. (1990). Early recollections: Detecting depression in the elderly. *Individual Psychology*, 46, 61–66.
- Allison, K. W., Crawford, I., Echemendia, R., Robinson, L. V., & Knepp, D. (1994). Human diversity and professional competence: Training in clinical and counseling psychology revisited. *American Psychologist*, 49, 792–796.
- Allport, G. W. (1929). The study of personality by the intuitive method: An experiment in teaching from the locomotive god. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 24, 14–27.
- Allport, G. W. (1931). What is a trait of personality? *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 368–371.
- Allport, G. W. (1937a). The functional autonomy of motives. *American Journal of Psychology*, 50, 141–156.
- Allport, G. W. (1937b). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Allport, G. W. (1940). The psychologist's frame of reference. *Psychological Bulletin*, 37, 1–28.
- Allport, G. W. (1950a). *The individual and his religion*. New York: Macmillan.
- Allport, G. W. (1950b). *The nature of personality: Selected papers*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Allport, G. W. (1959). Religion and prejudice. *Crane Review*, 2, 1–10.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. W. (1962). Prejudice: Is it societal or personal? *Journal of Social Issues*, 18(2), 120–134.
- Allport, G. W. (1963). Behavioral science, religion, and mental health. *Journal of Religion and Health*, 2, 187–197.
- Allport, G. W. (1964). Mental health: A generic attitude. *Journal of Religion and Health*, 4, 7–21.
- Allport, G. W. (Ed.). (1965). *Letters from Jenny*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Allport, G. W. (1966a). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, 447–457.
- Allport, G. W. (1966b). Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1–10.
- Allport, G. W. (1967). Gordon W. Allport. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 3–25). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allport, G. W., & Allport, F. H. (1921). Personality traits: Their classification and measurement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 16, 6–40.
- Allport, G. W., Bruner, J. S., & Jandorf, E. M. (1941). Personality under social catastrophe: Ninety life-histories of the Nazi revolution. *Character and Personality*, 10, 1–21.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47(211).
- Allport, G. W., & Postman, L. (1947). *The psychology of rumor*. New York: Henry Holt.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432–443.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1933). *Studies in expressive movement*. New York: Macmillan.
- Alter-Reid, K., Gibbs, M. S., Lachenmeyer, J. R., Sigal, J., & Massoth, N. A. (1986). Sexual abuse of children: A review of the empirical findings. *Clinical Psychology Review*, 6, 249–266.
- Ambrose, S. E. (1987). *Nixon: Vol. 1. The education of a politician, 1913–1962*. New York: Simon & Schuster.
- Ambrose, S. E. (1989). *Nixon: Vol. 2. The triumph of a politician, 1962–1972*. New York: Simon & Schuster.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (1957). The American Psychological Association Distinguished Scientific Contribution Awards for 1956. *American Psychologist*, 12, 125–133.
- American Psychological Association. (1958). Distinguished Scientific Contribution Awards. *American Psychologist*, 13, 729–738.
- American Psychological Association. (1973). Distinguished Professional Contribution Award for 1972. *American Psychologist*, 28, 71–74.
- American Psychological Association. (1981). Awards for distinguished scientific contributions: 1980. Albert Bandura. *American Psychologist*, 36, 27–34.
- American Psychological Association. (1990). Citation for outstanding lifetime contribution to psychology: Presented to B. F. Skinner, August 10, 1990. *American Psychologist*, 45, 1204–1205.
- American Psychological Association (1992). American Psychological Association citation for outstanding lifetime contribution to psychology: Presented to Neal E. Miller, August 16, 1991. *American Psychologist*, 47, 847.
- American Psychological Association (1997). Gold medal award for life achievement in psychological science. *American Psychologist*, 52, 797–799.
- Amerikaner, M., Elliot, D., & Swank, P. (1988). Social interest as a predictor of vocational satisfaction. *Individual Psychology*, 44, 316–323.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066–1074.
- Amirkhan, J. H. (1994). Criterion validity of a coping measure. *Journal of Personality Assessment*, 62, 242–261.
- Amsel, A. (1992). Frustration theory: Many years later. *Psychological Bulletin*, 112, 396–399.
- Andersen, S. M., & Klatzky, R. L. (1987). Traits and social stereotypes: Levels of categorization in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 235–246.
- Anderson, C. A., Benjamin, A. J., Jr., & Bartholow, B. D. (1998). Does the gun pull the trigger? Automatic priming effects of weapon pictures and weapon names. *Psychological Science*, 9, 308–314.
- Anderson, W. (1975). The self-actualization of Richard M. Nixon. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(1), 27–34.
- Andrews, G., Pollock, C., & Stewart, G. (1989). The determination of defense style by questionnaire. *Archives of General Psychiatry*, 46, 455–460.
- Andrews, J. D. (1989). Psychotherapy of depression: A self-confirmation model. *Psychological Review*, 96, 576–607.
- Angelou, M. (1969). *I know why the caged bird sings*. New York: Bantam.
- Angelou, M. (1974). *Gather together in my name*. New York: Bantam.
- Angelou, M. (1976). *Singin' and swingin' and gettin' merry like Christmas*. New York: Bantam.
- Angelou, M. (1981). *The heart of a woman*. New York: Bantam.
- Angelou, M. (1986). *All God's children need traveling shoes*. New York: Vintage.
- Angelou, M. (1993a). *On the pulse of morning*. New York: Random House.
- Angelou, M. (1993b). *Wouldn't take nothing for my journey now*. New York: Random House.
- Angleitner, A., Buss, D. M., & Demtröder, A. I. (1990). A cross-cultural comparison using the act frequency approach (AFA) in West Germany and the United States. *European Journal of Personality*, 4, 187–207.
- Angleitner, A., Ostendorf, F., & John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4, 89–118.
- Annis, H. M. (1990). Relapse to substance abuse: Empirical findings within a cognitive-social learning approach. *Journal of Psychoactive Drugs*, 22, 117–124.
- Ansbacher, H. L. (1982). Alfred Adler's views on the unconscious. *Individual Psychology*, 38, 32–41.
- Ansbacher, H. L. (1988). Dreikurs's four goals of children's disturbing behavior and Adler's social interest-activity typology. *Individual Psychology*, 44, 282–289.
- Ansbacher, H. L. (1989). Adlerian psychology: The tradition of brief psychotherapy. *Individual Psychology*, 45, 26–33.
- Ansbacher, H. L. (1990a). Alfred Adler, pioneer in prevention of mental disorders. *Journal of Primary Prevention*, 11, 37–68.
- Ansbacher, H. L. (1990b). Alfred Adler's influence on the three leading cofounders of humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 45–53.
- Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler, pioneer in prevention of mental disorders. *Individual Psychology*, 48, 3–34.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Harper Torchbooks.
- Antrobus, J. (1991). Dreaming: Cognitive processes during cortical activation and high afferent thresholds. *Psychological Review*, 98, 96–121.
- Apostal, R., & Marks, C. (1990). Correlations between the Strong-Campbell and Myers-Briggs scales of introversion-extraversion and career interests. *Psychological Reports*, 66, 811–816.
- Archer, J. (1996). Sex differences in social behavior. *American Psychologist*, 51, 909–917.
- Archer, S. L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551–1556.
- Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117–138.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1988). Psychological individualism: Gender differences or gender neutrality? *Human Development*, 31, 65–81.
- Ardila, R. (1992). Toward unity in psychology: The experimental synthesis of behaviour. *International Journal of Psychology*, 27, 299–310.
- Argentero, P. (1989). Second-order factor structure of Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 1043–1047.
- Arlow, J. A. (1977). Psychoanalysis as scientific method. In M. M. Rahman (Ed.), *The Freudian paradigm: Psychoanalysis and scientific thought* (pp. 345–353). Chicago: Nelson-Hall.
- Arndt, J., Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., & Simon, L. (1997). Suppression, accessibility of death-related thoughts, and cultural worldview defense: Exploring the psychodynamics of terror management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 5–18.
- Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1531–1544.
- Atkinson, J. W., & McClelland, D. C. (1948). The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 643–658.
- Atkinson, R. (1991). A new myth of humanity. *Humanistic Psychologist*, 19, 354–358.
- Atwood, J. D., & Maltin, L. (1991). Putting Eastern philosophies into Western psychotherapies. *American Journal of Psychotherapy*, 45, 368–382.
- Auerhahn, N. C., & Laub, D. (1998). The primal scene of atrocity: The dynamic interplay between knowledge and fantasy of the holocaust in children of survivors. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 360–377.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375.

- Bachant, J. L., Lynch, A. A., & Richards, A. D. (1995). Relational models in psychoanalytic theory. *Psychoanalytic Psychology*, 12, 71–87.
- Bailey, D. S., & Taylor, S. P. (1991). Effects of alcohol and aggressive disposition on human physical aggression. *Journal of Research in Personality*, 25, 334–342.
- Baird, L. L. (1990). A 24-year longitudinal study of the development of religious ideas. *Psychological Reports*, 66, 479–482.
- Bakan, D. (1982). On evil as a collective phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(4), 91–92.
- Baker, L. A., & Daniels, D. (1990). Nonshared environmental influences and personality differences in adult twins. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 103–110.
- Baker, R. (1993). Some reflections on humour in psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 74, 951–960.
- Balay, J., & Shevrin, H. (1988). The subliminal psychodynamic activation method: A critical review. *American Psychologist*, 43, 161–174.
- Baldwin, A. C., Critelli, J. W., Stevens, L. C., & Russell, S. (1986). Androgyny and sex role measurement: A personal construct approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1081–1088.
- Baldwin, D. A., Greene, J. N., & Plank, R. E. (1996). Compu-Grid: A Windows-based software program for repertory grid analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 828–832.
- Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143–159.
- Bandura, A. (1965a). Behavioral modifications through modeling procedures. In L. Krasner & L. Ullmann (Eds.), *Research in behavior modification* (pp. 310–340). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1965b). Influences of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589–595.
- Bandura, A. (1965c). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1–55). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 275–279.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263–268.
- Bandura, A. (1984a). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231–255.
- Bandura, A. (1984b). Representing personal determinants in causal structures. *Psychological Review*, 91, 508–511.
- Bandura, A. (1986a). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41, 1389–1391.
- Bandura, A. (1986b). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729–735.
- Bandura, A. (1990a). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9–17.
- Bandura, A. (1990b). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27–46.
- Bandura, A. (1991a). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157–162.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1998). Exploration of fortuitous determinants of life paths. *Psychological Inquiry*, 9, 95–115.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125–139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39–66.
- Bandura, A., & Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 1–9.
- Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). The relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173–199.
- Bandura, A., Gioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 479–488.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499–506.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967a). Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 449–455.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967b). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 16–23.
- Bandura, A., Jeffery, R. W., & Wright, C. L. (1974). Efficacy of participant modeling as a function of response induction aids. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 56–64.

- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941–951.
- Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 274–281.
- Bandura, A., & Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 99–108.
- Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698–705.
- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 563–571.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5–21.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963a). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527–534.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601–607.
- Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406–414.
- Bandura, A., & Whalen, C. K. (1966). The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 373–382.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805–814.
- Banks, H. C., & Juni, S. (1991). Defense mechanisms in minority African-American and Hispanic youths: Standardization and scale reliabilities. *Journal of Personality Assessment*, 56, 327–334.
- Bannister, D. (1975). Personal construct theory psychotherapy. In D. Bannister (Ed.), *Issues and approaches in the psychological therapies* (pp. 31–47). Chichester, UK: Wiley.
- Bannister, D., Adams-Webber, J. R., Penn, W. L., & Radley, A. R. (1975). Reversing the process of thought-disorder: A serial validation experiment. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 169–180.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1966). A grid test of schizophrenic thought disorder. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 95–102.
- Bannister, D., Fransella, F., & Agnew, J. (1971). Characteristics and validity of the grid test on thought disorder. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 144–151.
- Bannister, D., & Salmon, P. (1966). Schizophrenic thought disorder: Specific or diffuse? *British Journal of Medical Psychology*, 39, 215–219.
- Barash, D. P. (1982). *Sociobiology and behavior* (2nd ed.). New York: Elsevier.
- Barnard, C. P., & Hirsch, C. (1985). Borderline personality and victims of incest. *Psychological Reports*, 57, 715–718.
- Baron, S. H., & Pletsch, C. (Eds.). (1985). *Introspection in biography*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barrett, D., & Fine, H. J. (1990). The Gnostic syndrome: Anorexia nervosa. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 4, 263–270.
- Barrett, L. F., & Pietromonaco, P. R. (1997). Accuracy of the five-factor model in predicting perceptions of daily social interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1173–1187.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1996). Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs. *Journal of Applied Psychology*, 81, 261–272.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715–722.
- Barry, B., & Stewart, G. L. (1997). Composition, process, and performance in self-managed groups: The role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 82, 62–78.
- Barry, G. M. (1991). Consulting with contrary types. *Organization Development Journal*, 9(1), 61–66.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147–178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
- Bartussek, D., Diedrich, O., Naumann, E., & Collet, W. (1993). Introversion-extraversion and event-related potential (ERP): A test of J. A. Gray's theory. *Personality and Individual Differences*, 14, 565–574.
- Bassoff, E. S., & Glass, G. V. (1982). The relationship between sex roles and mental health: A meta-analysis of twenty-six studies. *Counseling Psychologist*, 10, 105–112.
- Bates, J. E., & Wachs, T. D. (Eds.). (1994). *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, 29–45.

- Batson, C. D. (1990). Good Samaritans—or priests and Levites? Using William James as a guide in the study of religious prosocial motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 758–768.
- Batson, C. D., & Burris, C. T. (1994). Personal religion: Depressant or stimulant of prejudice and discrimination? In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *Seventh Ontario Symposium on Personality and Social Psychology: The psychology of prejudice (Professional Psychology: Research and Practice)*. (pp. 149–169). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Batson, C. D., & Schoenrade, P. A. (1991a). Measuring religion as quest: I. Validity concerns. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 416–429.
- Batson, C. D., & Schoenrade, P. A. (1991b). Measuring religion as quest: II. Reliability concerns. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 430–447.
- Batson, C. D., Schoenrade, P., & Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual*. New York: Oxford University Press.
- Bauer, P. J. (1996). What do infants recall of their lives? *American Psychologist*, 51, 29–41.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163–176.
- Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 97, 90–113.
- Baumeister, R. F. (1991). On the stability of variability: Retest reliability of metatraits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 633–639.
- Baumeister, R. F. (1997a). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1, 145–174.
- Baumeister, R. F. (1997b). Identity, self-concept, and self-esteem: The self lost and found. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 681–710). San Diego: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141–156.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A., & Wotman, S. R. (1990). Victim and perpetrator accounts of interpersonal conflict: Autobiographical narratives about anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 994–1005.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1988). Metatraits. *Journal of Personality*, 56, 571–598.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), part 2.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435–446.
- Beck, J. E. (1988). Testing a personal construct theory model of the experiential learning process: C. The effect of the experience of acceptance and the construing processes of participants in sensitivity training groups. *Small Group Behavior*, 19, 342–362.
- Becker, E. (1973). *The denial of death*. New York: Free Press.
- Beebe, J. (1996). Jungian illumination of film. *Psychoanalytic Review*, 83, 579–587.
- Behrends, R. S. (1986). The integrated personality: Maximal utilization of information. *Journal of Humanistic Psychology*, 26(1), 27–59.
- Beitman, B. D. (1989). Why I am an integrationist (not an eclectic). *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, 259–273.
- Bell, A. J., & Cook, H. (1998). Empirical evidence for a compensatory relationship between dream content and repression. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 154–163.
- Bell, L., & Schniedewind, N. (1989). Realizing the promise of humanistic education: A reconstructed pedagogy for personal and social change. *Journal of Humanistic Psychology*, 29, 200–223.
- Bellak, L. (1993). *Psychoanalysis as a science*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bem, D. J. (1983). Further déjà vu in the search for cross-situational consistency: A reply to Mischel and Peake. *Psychological Review*, 90, 390–393.
- Bem, D. J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506–520.
- Bem, D. J., & Funder, D. C. (1978). Predicting more of the people more of the time: Assessing the personality of situations. *Psychological Review*, 85, 485–501.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Bem, S. L. (1976). Probing the promise of androgyny. In A. G. Kaplan & J. P. Bean (Eds.), *Beyond sex-role stereotypes: Readings towards a psychology of androgyny* (pp. 47–62). Boston: Little, Brown.
- Benjamin, L. T., Jr. (1988). A history of teaching machines. *American Psychologist*, 43, 703–712.
- Benjamin, L. T., Jr., & Dixon, D. N. (1996). Dream analysis by mail: An American woman seeks Freud's advice. *American Psychologist*, 51, 461–468.
- Benjamin, P., & Looby, J. (1998). Defining the nature of spirituality in the context of Maslow's and Rogers's theories. *Counseling and Values*, 42(2), 92–100.

- Berger, M. M. (1991). Introduction: Paying homage to my teacher: Karen Horney (1885–1952). *American Journal of Psychoanalysis*, 51, 191–207.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1996). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Bergmann, M. S. (1973). Limitations of method in psychoanalytic biography: A historical inquiry. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 21, 833–850.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1978). Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis? *American Behavioral Scientist*, 21, 691–707.
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135–1144.
- Berkowitz, L. (1986). Situational influences on reactions to observed violence. *Journal of Social Issues*, 42(3), 93–106.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59–73.
- Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202–207.
- Bernal, M. E., & Castro, F. G. (1994). Are clinical psychologists prepared for service and research with ethnic minorities? Report of a decade of progress. *American Psychologist*, 49, 797–805.
- Bernay, T. (1982). Separation and the sense of competence-loss in women. *American Journal of Psychoanalysis*, 42, 293–305.
- Berzonsky, M. D. (1989). The self as a theorist: Individual differences in identity formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 363–376.
- Berzonsky, M. D. (1992). "Can we see ourselves changing? Toward a personal construct model of adult development": Commentary. *Human Development*, 35, 76–80.
- Berzonsky, M. D., & Neimeyer, G. J. (1988). Identity status and personal construct systems. *Journal of Adolescence*, 11, 195–204.
- Berzonsky, M. D., Rice, K. G., & Neimeyer, G. J. (1990). Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions. *Journal of Adolescence*, 13, 251–263.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bieri, J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 263–268.
- Bilgrave, D. P., & Deluty, R. H. (1998). Religious beliefs and therapeutic orientations of clinical and counseling psychologists. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 329–349.
- Billig, M. (1994). Repopulating the depopulated pages of social psychology. *Theory and Psychology*, 4, 307–335.
- Birch, M. (1998). Through a glass darkly: Questions about truth and memory. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 34–48.
- Blackmore, S. (1994). Psi in psychology. *Skeptical Inquirer*, 18, 351–355.
- Blagrove, M. (1993). The structuralist analysis of dream series. *Journal of Mental Imagery*, 17(3 & 4), 77–90.
- Blakely, C. H., & Davidson, W. S. (1984). Behavioral approaches to delinquency: A review. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 241–272.
- Blankfield, R. P. (1991). Suggestion, relaxation, and hypnosis as adjuncts in the care of surgery patients: A review of the literature. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 33, 172–186.
- Blashfield, R. K., & Livesley, W. J. (1991). Metaphorical analysis of psychiatric classification as a psychological test. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 262–270.
- Blasi, A., & Milton, K. (1991). The development of the sense of self in adolescence. *Journal of Personality*, 59, 217–242.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003–1020.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187–215.
- Block, J. (1993). Studying personality the long way. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 4–41). Washington, DC: American Psychological Association.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 13. Development of cognition, affect, and social relations*. (pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blouin, A. G., & Goldfield, G. S. (1995). Body image and steroid use in male bodybuilders. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 159–165.
- Blount, R. L., Santilli, L., & Stokes, T. F. (1989). Promoting oral hygiene in pediatric dentistry: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 9, 737–746.
- Blum, G. S. (1953). *Psychoanalytic theories of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Blum, G. S. (1961). *A model of the mind*. New York: Wiley.
- Blum, G. S. (1989). A computer model for unconscious spread of anxiety-linked inhibition in cognitive networks. *Behavioral Science*, 34, 16–45.
- Blum, H. P. (1994). Dora's conversion syndrome: A contribution to the prehistory of the Holocaust. *Psychoanalytic Quarterly*, 63, 518–535.
- Blume, E. S. (1995). The ownership of truth. *Journal of Psychobiology*, 23(2), 131–140.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process

- and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196–202.
- Bochner, S. (1994). Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 273–283.
- Bodden, J. C. (1970). Cognitive complexity as a factor in appropriate vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 364–368.
- Boden, J. M., & Baumeister, R. F. (1997). Repressive coping: Distraction using pleasant thoughts and memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 45–62.
- Bohart, A. C. (1988). Empathy: Client centered and psychoanalytic. *American Psychologist*, 43, 667–668.
- Bohart, A. C. (1991). The missing 249 words: In search of objectivity. *Psychotherapy*, 28, 497–503.
- Bohart, A. C., & Greenberg, L. S. (Eds.) (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bohart, A. C., O'Hara, M., & Leitner, L. M. (1998). Empirically violated treatments: Disenfranchisement of humanistic and other psychotherapies. *Psychotherapy Research*, 8(2), 141–157.
- Bolen, J. S. (1984). *Goddesses in everywoman: A new psychology of women*. San Francisco: Harper & Row.
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525–537.
- Bonanno, G. A., Keltner, D., Holen, A., & Horowitz, M. J. (1995). When avoiding unpleasant emotions might not be such a bad thing: Verbal-autonomic dissociation and midlife conjugal bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 975–989.
- Boon, J. C., & Davis, G. M. (1987). Rumours greatly exaggerated: Allport and Postman's apocryphal study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19, 430–440.
- Bordages, J. W. (1989). Self-actualization and personal autonomy. *Psychological Reports*, 64, 1263–1266.
- Bores-Rangel, E., Church, A. T., Szendre, D., & Reeves, C. (1990). Self-efficacy in relation to occupational consideration and academic performance in high school equivalency students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 407–418.
- Borkenau, P. (1990). Traits as ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 381–396.
- Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: Developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112, 3–23.
- Bornstein, R. F. (1996). Beyond orality: Toward an object relations/interactionist reconceptualization of the etiology and dynamics of dependency. *Psychoanalytic Psychology*, 13, 177–203.
- Bornstein, R. F. (1998). Interpersonal dependency and physical illness: A meta-analytic review of retrospective and prospective studies. *Journal of Research in Personality*, 32, 480–497.
- Botella, L. (1995). Personal construct psychology, constructivism and postmodern thought. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Recent advances in personal construct psychology* (Vol. 3, pp. 3–36). New York: Springer.
- Bottomore, P. (1947). *Alfred Adler: Apostle of freedom* (J. Linton & R. Vaughan, Trans.). London: Faber & Faber.
- Bouchard, T. J., Jr., (1994). Genes, environment and personality. *Science*, 264, 1700–1701.
- Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223–228.
- Bouchard, T. J., Jr., & McGue, M. (1990). Genetic and rearing environmental influences on adult personality: An analysis of adopted twins reared apart. *Journal of Personality*, 58, 263–292.
- Bowen, M. V. B. (1996). The myth of nondirectiveness: The case of Jill. In B. A. Farber, D. C. Brink, & P. M. Raskin (Eds.), *The psychotherapy of Carl Rogers: Cases and commentary*. (pp. 84–94). New York: Guilford Press.
- Bowers, K. S. (1985). On being unconsciously influenced and informed. In K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), *The unconscious reconsidered*. (pp. 227–272). New York: Wiley.
- Bowers, K. S. (1994). A review of Ernest R. Hilgard's books on hypnosis, in commemoration of his 90th birthday. *Psychological Science*, 5, 186–189.
- Bowers, T. G., & Clum, G. A. (1988). Relative contribution of specific and nonspecific treatment effects: Meta-analysis of placebo-controlled behavior therapy research. *Psychological Bulletin*, 103, 315–323.
- Bowlby, J. (1988a). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1–10.
- Bowlby, J. (1988b). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Boyers, R. (Ed.). (1971). *R. D. Laing and anti-psychiatry*. New York: Harper & Row.
- Boyle, G. J. (1988). Contribution of Cattellian psychometrics to the elucidation of human intellectual structure. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 8, 267–273.
- Boyle, G. J. (1989). Re-examination of the major personality-type factors in the Cattell, Comrey and Eysenck scales: Were the factor solutions by Noller et al. optimal? *Personality and Individual Differences*, 10, 1289–1299.
- Boyle, G. J., & Cattell, R. B. (1984). Proof of situational sensitivity of mood states and dynamic traits—ergs and sentiments—to disturbing stimuli. *Personality and Individual Differences*, 5, 541–548.
- Bozarth, J. D. (1985). Quantum theory and the person-centered approach. *Journal of Counseling and Development*, 64, 179–182.
- Bozarth, J. D., & Brodley, B. T. (1991). Actualization: A functional concept in client-centered therapy. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 45–59.

- Bradley, C. L., & Marcia, J. E. (1998). Generativity-stagnation: A five-category model. *Journal of Personality*, 66, 39–64.
- Bradshaw, C. K. (1990). A Japanese view of dependency: What can amae psychology contribute to feminist theory and therapy? *Women and Therapy*, 9, 67–86.
- Brady, J. P. (1984). Social skills training for psychiatric patients: I. Concepts, methods, and clinical results. *Occupational Therapy in Mental Health*, 4, 51–68.
- Bremner, J. D., Krystal, J. H., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (1995). Functional neuroanatomical correlates of the effects of stress on memory. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 527–553.
- Bremner, J. D., Krystal, J. H., Charney, D. S., & Southwick, S. M. (1996). Neural mechanisms in dissociative amnesia for childhood abuse: Relevance to the current controversy surrounding the “false memory syndrome.” *American Journal of Psychiatry*, 153, 71–82.
- Brems, C., & Johnson, M. E. (1990). Reexamination of the Bem Sex-Role Inventory: The Interpersonal BSRI. *Journal of Personality Assessment*, 55, 484–498.
- Brenneis, C. B. (1997). On the relationship of dream content, trauma, and mind: A view from the inside out or outside in? In E. R. Shapiro (Ed.), *The inner world and the outer world: Psychoanalytic perspectives* (pp. 59–76). New Haven: Yale University Press.
- Brent, D. A. (1989). The psychological autopsy: Methodological considerations for the study of adolescent suicide. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 19, 43–57.
- Breuer, J., & Freud, S. (1955). Studies on hysteria. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 2), (J. Strachey, Ed. & Trans.). London: Hogarth Press. (Original work published 1925)
- Briggs, S. R. (1992). Assessing the five-factor model of personality description. *Journal of Personality*, 60, 253–293.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106–148.
- Brodley, B. T. (1996). Uncharacteristic directiveness: Rogers and the “anger and hurt” client. In B. A. Farber, D. C. Brink, & P. M. Raskin (Eds.), *The psychotherapy of Carl Rogers: Cases and commentary*. (pp. 310–321). New York: Guilford Press.
- Brody, N. (1987). Introduction: Some thoughts on the unconscious. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 293–298.
- Brody, N. (1990). Behavior therapy versus placebo: Comment on Bowers and Clum’s meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 106–109.
- Broehl, W. G., Jr., & McGee, V. E. (1981). Content analysis in psychohistory: A study of three lieutenants in the Indian Mutiny, 1957–58. *Journal of Psychohistory*, 8, 281–306.
- Brogden, H. E. (1972). Some observations on two methods in psychology. *Psychological Bulletin*, 77, 431–437.
- Brothers, L. (1996). Brain mechanisms of social cognition. *Journal of Psychopharmacology*, 10, 2–8.
- Brown, S. R. (1978). Richard Nixon and the public conscience: The struggle for authenticity. *Journal of Psychohistory*, 6, 93–111.
- Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99, 66–77.
- Bruhn, A. R. (1992a). The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory, Part 1. *Journal of Personality Assessment*, 58, 1–15.
- Bruhn, A. R. (1992b). The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory, Part 2. *Journal of Personality Assessment*, 58, 326–346.
- Bruner, J. S. (1956). A cognitive theory of personality. *Contemporary Psychology*, 1, 355–359.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494–508.
- Bryant, R., & Bates, B. (1985). Anorexia nervosa: Aetiological theories and treatment methods. *Journal of Adolescence*, 8, 93–103.
- Bubenzer, D. L., Zimpfer, D. G., & Mahrle, C. L. (1990). Standardized individual appraisal in agency and private practice: A survey. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 51–66.
- Buck, G. H. (1990). A history of teaching machines. *American Psychologist*, 45, 551–552.
- Buckmaster, L. R., & Davis, G. A. (1985). ROSE: A measure of self-actualization and its relationship to creativity. *Journal of Creative Behavior*, 19, 30–37.
- Budaev, S. V. (1997). “Personality” in the guppy (*Poecilia reticulata*): A correlational study of exploratory behavior and social tendency. *Journal of Comparative Psychology*, 111, 399–411.
- Budd, B. E., Clance, P. C., & Simerly, D. E. (1985). Spatial configurations: Erikson reexamined. *Sex Roles*, 12, 571–577.
- Buirs, R. S., & Martin, J. (1997). The therapeutic construction of possible selves: Imagination and its constraints. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 153–166.
- Burgess, I. S., & Wearden, J. H. (1986). Superimposition of response-independent reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour*, 45, 75–82.
- Burleson, B. R., Kunkel, A. W., & Szolwinski, J. B. (1997). Similarity in cognitive complexity and attraction to friends and lovers: Experimental and correlational studies. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 221–248.
- Burnett, C. (1986). *One more time*. New York: Avon.
- Burns, C. E., Heiby, E. M., & Tharp, R. G. (1983). A verbal behavior analysis of auditory hallucinations. *Behavior Analyst*, 6, 133–143.

- Burr, V., & Butt, T. W. (1989). A personal construct view of hypnosis. *British Journal of Experimental and Clinical Hypnosis*, 6, 85–90.
- Burrell, M. J., & Jaffe, A. J. (1999). Personal meaning, drug use, and addiction: An evolutionary constructivist perspective. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 41–63.
- Burris, C. T., Jackson, L. M., Tarpley, W. R., & Smith, G. J. (1996). Religion as quest: The self-directed pursuit of meaning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1068–1076.
- Burris, C. T., & Tarpley, W. R. (1998). Religion as being: Preliminary validation of the Immanence scale. *Journal of Research in Personality*, 32, 55–79.
- Bursik, K. (1991). Adaptation to divorce and ego development in adult women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 300–306.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219–229.
- Bushman, B. J., & Cooper, H. M. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. *Psychological Bulletin*, 107, 341–354.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378–1388.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Buss, D. M. (1984). Evolutionary biology and personality psychology: Toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist*, 39, 1135–1147.
- Buss, D. M. (1997). Evolutionary foundations of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 317–344). San Diego: Academic Press.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1980). The frequency concept of dispositions: Dominance and dominant acts. *Journal of Personality*, 48, 379–392.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983). The act frequency approach to personality. *Psychological Review*, 90, 105–126.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1985). Why not measure that trait? Alternative criteria for identifying important dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 934–946.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1989). On the cross-cultural examination of acts and dispositions. *European Journal of Personality*, 3, 19–30.
- Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Susceptibility to infidelity in the first year of marriage. *Journal of Research in Personality*, 31, 193–221.
- Buss, H. M. (1990). The different voice of Canadian feminist autobiographers. *Biography*, 13, 154–167.
- Butcher, J. N., & Rouse, S. V. (1996). Personality: Individual differences and clinical assessment. *Annual Review of Psychology*, 47, 87–111.
- Butler, J. M., & Haigh, G. V. (1954). Changes in the relation between self-concepts and ideal concepts consequent upon client-centered counseling. In C. R. Rogers & R. F. Dymond (Eds.), *Psychotherapy and personality change* (pp. 55–75). Chicago: University of Chicago Press.
- Butt, T. (1998). Sedimentation and elaborative choice. *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 265–281.
- Byrd, K. R. (1994). The narrative reconstructions of incest survivors. *American Psychologist*, 49, 439–440.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197–253.
- Cahill, C., Llewelyn, S. P., & Pearson, C. (1991). Long-term effects of sexual abuse which occurred in childhood: A review. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 117–130.
- Cain, D. J. (1987). Carl Rogers's life in review. *Person-Centered Review*, 2, 476–506.
- Cain, D. J. (1996). Rogers and Sylvia: An intimate and affirming encounter. In B. A. Farber, D. C. Brink, & P. M. Raskin (Eds.), *The psychotherapy of Carl Rogers: Cases and commentary*. (pp. 275–283). New York: Guilford Press.
- Calabro, L. E. (1997). "First things first": Maslow's hierarchy as a framework for REBT in promoting disability adjustment during rehabilitation. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 15, 193–213.
- Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. New York: Pantheon.
- Campbell, J. (1972). *Myths to live by*. New York: Viking.
- Campbell, J. B., & Heller, J. F. (1987). Correlations of extraversion, impulsivity and sociability with sensation seeking and MBTI-introversion. *Personality and Individual Differences*, 8, 133–136.
- Campbell, J. D., Chew, B., & Scratchley, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, 59, 473–505.
- Campbell, J. F. (1988). The primary personality factors of younger adolescent Hawaiians. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 114, 141–171.
- Campbell, J. M., Amerikaner, M., Swank, P., & Vincent, K. (1989). The relationship between the Hardiness Test and the Personal Orientation Inventory. *Journal of Research in Personality*, 23, 373–380.
- Cangemi, J. P. (1984). The real purpose of higher education: Developing self-actualizing personalities. *Education*, 105, 151–154.
- Cann, D. R., & Donderi, D. C. (1986). Jungian personality typology and the recall of everyday and archetypal dreams. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1021–1030.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979a). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in ex-*

- perimental social psychology* (Vol. 12, pp. 3–52). New York: Academic Press.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979b). Prototypicality and personality: Effects on free recall and personality impressions. *Journal of Research in Personality*, 13, 187–205.
- Caplan, P. J. (1979). Erikson's concept of inner space: A data-based reevaluation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 49, 100–108.
- Caplan, P. J. (1984). The myth of women's masochism. *American Psychologist*, 39, 130–139.
- Capra, F. (1975). *The Tao of physics*. Boston: Shambhala.
- Caprara, G. V. (1982). A comparison of the frustration-aggression and emotional susceptibility hypotheses. *Aggressive Behavior*, 8, 234–236.
- Carich, M. S., & Willingham, W. (1987). The roots of family systems theory in individual psychology. *Individual Psychology*, 43, 71–78.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Human and helping relations* (Vols. 1 and 2). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carlsen, M. B. (1996). Engaging synergy: Kindred spirits on the edge. *Journal of Humanistic Psychology*, 36(3), 85–102.
- Carlson, J. G. (1985). Recent assessments of the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Personality Assessment*, 49, 356–365.
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A., & Miller, N. (1989). Evidence for a general construct of aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 377–389.
- Carlson, M., & Mulaik, S. A. (1993). Trait ratings from descriptions of behavior as mediated by components of meaning. *Multivariate Behavioral Research*, 28, 111–159.
- Carlson, R. (1971). Where is the person in personality research? *Psychological Bulletin*, 75, 203–219.
- Carlson, R. (1981). Studies in script theory: I. Adult analogs of a childhood nuclear scene. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 501–510.
- Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The uses of psychobiography for theory development. *Journal of Personality*, 56, 105–138.
- Carlson, R., & Williams, J. (1984). Studies of Jungian typology: III. Personality and marriage. *Journal of Personality Assessment*, 48, 87–94.
- Carmona, A., Miller, N. E., & Demierre, T. (1974). Instrumental learning of gastric vascular tonicity responses. *Psychosomatic Medicine*, 36, 156–163.
- Carroll, J. B. (1984). Raymond B. Cattell's contribution to the theory of cognitive abilities. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 300–306.
- Cartwright, D. (1989). Concurrent validation of a measure of transcendental powers. *Journal of Parapsychology*, 53, 43–59.
- Cartwright, D., DeBruin, J., & Berg, S. (1991). Some scales for assessing personality based on Carl Rogers' theory: Further evidence of validity. *Personality and Individual Differences*, 12, 151–156.
- Cartwright, D., & Mori, C. (1988). Scales for assessing aspects of the person. *Person-Centered Review*, 3, 176–194.
- Carver, C. S. (1989). How should multifaceted personality constructs be tested? Issues illustrated by self-monitoring, attributional style, and hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 577–585.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., Ketcham, A. S., Mofat, F. L., & Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375–390.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Caseley-Rondi, G., Merikle, P. M., & Bowers, K. S. (1994). Unconscious cognition in the context of general anesthesia. *Consciousness and Cognition*, 3, 166–195.
- Caspi, A. (1987). Personality in the life course. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1203–1213.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308–313.
- Caspi, A., & Herbener, E. S. (1990). Continuity and change: Assortative marriage and the consistency of personality in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 250–258.
- Catania, A. C. (1980). Autoclitic processes and the structure of behavior. *Behaviorism*, 8, 175–186.
- Catania, A., Gitzinger, I., & Hoeckh, H. (1992). Defense mechanisms: An approach from the perspective of personal construct psychology. *Personal Construct Psychology*, 5, 249–257.
- Cattell, R. B. (1937). *The fight for our national intelligence*. London: King.
- Cattell, R. B. (1943a). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506.
- Cattell, R. B. (1943b). The description of personality: I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review*, 50, 559–594.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Yonkers, NY: World.
- Cattell, R. B. (1960). The multiple abstract variance analysis equations and solutions: For nature-nurture research on continuous variables. *Psychological Review*, 67, 353–372.
- Cattell, R. B. (1964). *Personality and social psychology*. San Diego: Robert R. Knapp.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cattell, R. B. (1974). Raymond B. Cattell. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 6, pp. 59–100). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cattell, R. B. (1979). *Personality and learning theory: Vol. 1. The structure of personality in its environment*. New York: Springer-Verlag.
- Cattell, R. B. (1984). The voyage of a laboratory, 1928–1984. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 121–174.
- Cattell, R. B. (1990a). Advances in Cattellian personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 101–110). New York: Guilford.
- Cattell, R. B. (1990b). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 26, 48–57.
- Cattell, R. B. (1992). Human motivation objectively, experimentally analysed. *British Journal of Medical Psychology*, 65, 237–243.
- Cattell, R. B., & Brennan, J. (1984). The cultural types of modern nations, by two quantitative classification methods. *Sociology and Social Research*, 68, 208–235.
- Cattell, R. B., & Butcher, H. J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cattell, R. B., & Cattell, M. D. (1975). *Handbook for the High School Personality Questionnaire* (2nd ed.). Champaign, IL: IPAT.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the 16 Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL: IPAT.
- Cattell, R. B., & Molteno, E. V. (1940). Contributions concerning mental inheritance: II. Temperament. *Journal of Genetic Psychology*, 57, 31–47.
- Cattell, R. B., & Porter, R. B. (1975). *Handbook for the Children's Personality Questionnaire*. Champaign, IL: IPAT.
- Cattell, R. B., Rao, D. C., & Schuerger, J. M. (1985). Heritability in the personality control system: Ego strength (C), super ego strength (G) and the self-sentiment (Q₃); by the MAVA model, Q-data, and maximum likelihood analyses. *Social Behavior and Personality*, 13, 33–41.
- Cattell, R. B., Rickels, K., Wiese, O., Gray, B., Mallin, Y., Yee, R., & Aaronson, H. (1966). The effects of psychotherapy on measured anxiety and regression. *American Journal of Psychotherapy*, 20, 261–269.
- Cattell, R. B., Schuerger, J. M., & Klein, T. W. (1982). Heritabilities of ego strength (Factor C), super ego strength (Factor G), and self-sentiment (Factor Q₃) by multiple abstract variance analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 769–779.
- Cattell, R. B., Vaughan, D. S., Schuerger, J. M., & Rao, D. C. (1982). Heritabilities, by the multiple abstract variance analysis (MAVA) model and objective test measures, of personality traits U.I.23, capacity to mobilize, U.I.24, anxiety, U.I.26, narcissistic ego, and U.I.28, asthenia, by maximum-likelihood methods. *Behavior Genetics*, 12, 361–378.
- Cattell, R. B., & Warburton, F. W. (1961). A cross-cultural comparison of patterns of extraversion and anxiety. *British Journal of Psychology*, 52, 3–16.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403–439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cella, D. F., DeWolfe, A. S., & Fitzgibbon, M. (1987). Ego identity status, identification, and decision-making style in late adolescents. *Adolescence*, 22, 849–861.
- Chambers, W. V. (1985). A repertory grid measure of mandalas. *Psychological Reports*, 57, 923–928.
- Chambers, W. V., Grice, J. W., & Fourman, T. A. (1987). The validity of Landfield's measure of personal construct ordination. *Journal of Psychology*, 121, 523–525.
- Chambers, W. V., Olson, C., Carlock, J., & Olson, D. (1986). Clinical and grid predictions of inconsistencies in individuals' personal constructs. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 649–650.
- Chandler, H. N. (1984). Skinner and CAI. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 441–442.
- Chang E. C. (1998). Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in a college population: Does social problem solving still matter? *Cognitive Therapy and Research*, 22, 237–254.
- Chaplin, C. (1964). *My autobiography*. New York: Simon & Schuster.
- Chapman, J. P., Chapman, L. J., & Kwapil, T. R. (1994). Does the Eysenck Psychoticism Scale predict psychosis? A ten year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 17, 369–375.
- Cheek, J. (1982). Aggregation, moderator variables, and the validity of personality tests: A peer-rating study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1254–1269.
- Cheek, J. M. (1985). Toward a more inclusive integration of evolutionary biology and personality psychology. *American Psychologist*, 40, 1269–1270.
- Chen, J., & Goldsmith, L. T. (1991). Social and behavioral characteristics of Chinese only children: A review of research. *Journal of Research in Childhood Education*, 5, 127–139.
- Chess, S. (1986). Early childhood development and its implications for analytic theory and practice. *American Journal of Psychoanalysis*, 46, 123–148.
- Chessick, R. D. (1986). Transference and countertransference revisited. *Dynamic Psychotherapy*, 4, 14–30.
- Chetwynd, T. (1982). *A dictionary of symbols*. London: Paladin.
- Chiu, C., Hong, Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 19–30.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.

- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26–58.
- Christopher, S. B., & Leak, G. (1982). Evolutionary logic and Adlerian social interest. *Psychological Reports*, 51, 375–378.
- Chusmir, L. H. (1989). Behavior: A measure of motivation needs. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 26(2–3), 1–10.
- Ciardiello, J. A. (1985). Beethoven: Modern analytic views of the man and his music. *Psychoanalytic Review*, 72, 129–147.
- Cicogna, P., Cavallero, C., & Bosinelli, M. (1991). Cognitive aspects of mental activity during sleep. *American Journal of Psychology*, 104, 413–425.
- Cirlot, J. E. (1971). *A dictionary of symbols* (2nd ed.) (J. Sage, Trans.). New York: Philosophical Library.
- Cissna, K. N., & Anderson, R. (1994). The 1957 Martin Buber-Carl Rogers dialogue, as dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34, 11–45.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1989). Observational and theoretical terms in psychology: A cognitive perspective on scientific language. *American Psychologist*, 44, 500–512.
- Clark, P. A. (1985). *Individual Education: Application of Adler's personality theory*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ325150).
- Clark, R. W. (1984). *Einstein: The life and times*. New York: Avon Books. (Original work published 1971)
- Clarke, P. B. (1987). Nicotine and smoking: A perspective from animal studies. *Psychopharmacology*, 92, 135–143.
- Clarkson, P., & Nippoda, Y. (1997). The experienced influence or effect of cultural/racism issues on the practice of counselling psychology—a qualitative study of one multicultural training organization. *Counselling Psychology Quarterly*, 10, 415–437.
- Cleary, T. S., & Shapiro, S. I. (1996). Abraham Maslow and Asian psychology. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39, 213–222.
- Clemmens, E. R. (1984). The work of Karen Horney. *American Journal of Psychoanalysis*, 44, 242–253.
- Clinch, N. (1973). *The Kennedy neurosis*. New York: Grosset & Dunlap.
- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments*, 3, 167–226.
- Cloninger, C. R. (1987a). Neurogenetic adaptive mechanism in alcoholism. *Science*, 236, 410–416.
- Cloninger, C. R. (1987b). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44(6), 573–588.
- Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., & Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Alcoholism Clinical and Experimental Research*, 12, 494–505.
- Clum, G. A., & Bowers, T. G. (1990). Behavior therapy better than placebo treatments: Fact or artifact? *Psychological Bulletin*, 107, 110–113.
- Coan, R. W. (1989). Dimensions of masculinity and femininity: A self-report inventory. *Journal of Personality Assessment*, 53, 816–826.
- Coccaro, E. F., Bergeman, C. S., & McClearn, G. E. (1993). Heritability of irritable impulsiveness: A study of twins reared together and apart. *Psychiatry Research*, 48, 229–242.
- Coffield, K. E., & Buckalew, L. W. (1984). The study of values: Toward revised norms and changing values. *Counseling and Values*, 28, 72–75.
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 440–447.
- Cohen, D. (1977). Neal Miller. *Psychologists on psychology* (pp. 240–261). New York: Taplinger.
- Cohen, J. B. (1967). An interpersonal orientation to the study of consumer behavior. *Journal of Marketing Research*, 4, 270–278.
- Coile, D. C., & Miller, N. E. (1984). How radical animal activists try to mislead humane people. *American Psychologist*, 39, 700–701.
- Cole, N. S. (1981). Bias in testing. *American Psychologist*, 36, 1067–1077.
- Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson: The growth of his work*. Boston: Little, Brown.
- Coles, R. (1971a). *Children of crisis. Vol. 2. Migrants, sharecroppers, mountaineers*. Boston: Atlantic-Little, Brown.
- Coles, R. (1971b). *Children of crisis. Vol. 3. The South goes north*. Boston: Atlantic-Little, Brown.
- Collaer, M. L., & Hines, M. (1995). Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development? *Psychological Bulletin*, 118, 55–107.
- Collins, F. L., & Thompson, J. K. (1993). The integration of empirically derived personality assessment data into a behavioral conceptualization and treatment plan: Rationale, guidelines, and caveats. *Behavior Modification*, 17, 58–71.
- Conley, J. J. (1984a). Longitudinal consistency of adult personality: Self-reported psychological characteristics across 45 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1325–1333.
- Conley, J. J. (1984b). Relation of temporal stability and cross-situational consistency in personality: Comment on the Mischel-Epstein debate. *Psychological Review*, 91, 491–496.
- Connors, M. E., & Morse, W. (1993). Sexual abuse and eating disorders: A review. *International Journal of Eating Disorders*, 13, 1–11.
- Conrad, H. S. (1932). The validity of personality ratings of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 23, 671–680.
- Contrada, R. J., Leventhal, H., & O'Leary, A. (1990). Personality and health. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 638–669). New York: Guilford.
- Cooper, S. H., Perry, J. C., & O'Connell, M. O. (1991). The Rorschach Defense Scales: II. Longitudinal per-

- spectives. *Journal of Personality Assessment*, 56, 191–201.
- Corr, P. J., & Kumari, V. (1998). Impulsivity, time of day, and stress: Effects on intelligence test performance. *Journal of Research in Personality*, 32, 1–12.
- Corr, P. J., Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1997). Personality, punishment, and procedural learning: A test of J. A. Gray's anxiety theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 337–344.
- Corsini, R. J. (1986). The present science of personality: Comments on Eysenck's article. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 483–488.
- Corsini, R. J. (1989). *Manual: Corsini 4-R System of Individual Education*. Chicago: North American Society of Adlerian Psychology.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258–265.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–665.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992b). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887–898.
- Côté, J. E. (1986). Identity crisis modality: A technique for assessing the structure of the identity crisis. *Journal of Adolescence*, 9, 321–335.
- Côté, J. E. (1993). Foundations of a psychoanalytic social psychology: Neo-Eriksonian propositions regarding the relationship between psychic structure and cultural institutions. *Developmental Review*, 13, 31–53.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988a). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147–184.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988b). On critiquing the identity status paradigm: A rejoinder to Waterman. *Developmental Review*, 8, 209–218.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988c). The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 81–99.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1989). An empirical test of Erikson's theory of ego identity formation. *Youth and Society*, 20, 388–414.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (1992). The genesis of the humanistic academic: A second test of Erikson's theory of identity formation. *Youth and Society*, 23, 387–410.
- Côté, J. E., & Reker, G. T. (1979). Cognitive complexity and ego identity formation: A synthesis of cognitive and ego psychology. *Social Behavior and Personality*, 7, 107–112.
- Cowan, D. A. (1989). An alternative to the dichotomous interpretation of Jung's psychological functions: Developing more sensitive measurement technology. *Journal of Personality Assessment*, 53, 459–471.
- Coward, H. (1989). Jung's conception of the role of religion in psychological development. *Humanistic Psychologist*, 17, 265–273.
- Craig, R. J., Loheidi, R. A., Rudolph, B., Leifer, M., & Rubin, N. (1998). Relationship between psychological needs and the five-factor model of personality classification. *Journal of Research in Personality*, 32, 519–527.
- Craik, K. H. (1986). Personality research methods: An historical perspective. *Journal of Personality*, 54, 18–51.
- Craik, K. H. (1988). Assessing the personalities of historical figures. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation*. New York: Oxford University Press.
- Cramer, D. (1985). Psychological adjustment and the facilitative nature of close personal relationships. *British Journal of Medical Psychology*, 58, 165–168.
- Cramer, D. (1986). An item factor analysis of the revised Barrett-Lennard Relationship Inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 14, 314–325.
- Cramer, D. (1990a). Disclosure of personal problems, self-esteem, and the facilitativeness of friends and lovers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 18, 186–196.
- Cramer, D. (1990b). Self-esteem and close relationships: A statistical refinement. *British Journal of Social Psychology*, 29, 189–191.
- Cramer, D. (1990c). Towards assessing the therapeutic value of Rogers's core conditions. *Counselling Psychology Quarterly*, 3, 57–66.
- Cramer, P. (1987). The development of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 55, 597–614.
- Cramer, P. (1991). Anger and the use of defense mechanisms in college students. *Journal of Personality*, 59, 39–55.
- Cramer, P. (1997). Evidence for change in children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 65, 233–247.
- Cramer, P. (1998). Freshman to senior year: A follow-up study of identity, narcissism, and defense mechanisms. *Journal of Research in Personality*, 32, 156–172.
- Cramer, P., & Blatt, S. J. (1990). Use of the TAT to measure change in defense mechanisms following intensive psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 54, 236–251.
- Cramer, P., & Block, J. (1998). Preschool antecedents of defense mechanism use in young adults: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 159–169.
- Cramer, P., & Gaul, R. (1988). The effect of success and failure on children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 56, 729–742.
- Crandall, J. E. (1991). A scale for social interest. *Individual Psychology*, 47, 106–114. (Original work published 1975)

- Creel, R. (1980). Radical epiphenomenalism: B. F. Skinner's account of private events. *Behaviorism*, 8, 31–53.
- Crick, F., & Mitchison, G. (1986). REM sleep and neural nets. *Journal of Mind and Behavior*, 7, 229–250.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crockett, J. B., & Crawford, R. L. (1989). The relationship between Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) Scale scores and advising style preferences of college freshmen. *Journal of College Student Development*, 30, 154–161.
- Crockett, W. H. (1982). The organization of construct systems: The organization corollary. In J. C. Mancuso & R. Adams-Webber (Eds.), *The construing person* (pp. 62–95). New York: Praeger.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671–684.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116–127.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302.
- Cross, H. J., & Allen, J. G. (1970). Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 288.
- Cross, W. E., Jr., (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Crow Dog, M., & Erdoes, R. (1990). *Lakota woman*. New York: Harper Perennial.
- Crowell, C. R., & Anderson, D. C. (1982). The scientific and methodological basis of a systematic approach to human behavior management. *Journal of Organizational Behavior Management*, 4, 1–31.
- Cummins, P. (1992). Construing the experience of sexual abuse. *Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 355–365.
- Cuny, H. (1965). *Albert Einstein: The man and his theories*. New York: Eriksson.
- Curry, C., Trew, K., Turner, I., & Hunter, J. (1994). The effect of life domains on girls' possible selves. *Adolescence*, 29, 133–150.
- Curtis, J. M., & Cowell, D. R. (1993). Relation of birth order and scores on measures of pathological narcissism. *Psychological Reports*, 72, 311–315.
- Dachowski, M. M. (1987). A convergence of the tender-minded and the tough-minded? *American Psychologist*, 42, 886–887.
- Dalal, F. (1988). Jung: A racist. *British Journal of Psychotherapy*, 4, 263–279.
- Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The metaethics of radical feminism*. Boston: Beacon Press.
- Daniels, M. (1982). The development of the concept of self-actualization in the writings of Abraham Maslow. *Current Psychological Reviews*, 2, 61–75.
- Daniels, M. (1988). The myth of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(1), 7–38.
- Das, A. K. (1989). Beyond self-actualization. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 12, 13–27.
- David, J. P., Green, P. J., Martin, R., & Suls, J. (1997). Differential roles of neuroticism, extraversion, and event desirability for mood in daily life: An integrative model of top-down and bottom-up influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 149–159.
- Davidow, S., & Bruhn, A. R. (1990). Earliest memories and the dynamics of delinquency: A replication study. *Journal of Personality Assessment*, 54, 601–616.
- Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C. D., Senulis, J. A., & Friesen, W. V. (1990). Approach-withdrawal and cerebral asymmetry: I. Emotional expression and brain physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 330–341.
- Davis, C., Kaptein, S., Kaplan, A. S., Olmsted, M. P., & Woodside, D. B. (1998). Obsessionality in anorexia nervosa: The moderating influence of exercise. *Psychosomatic Medicine*, 60, 192–197.
- Davis, C., & Yager, J. (1992). Transcultural aspects of eating disorders: A critical literature review. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 16, 377–394.
- Davis, D. L., Grove, S. J., & Knowles, P. A. (1990). An experimental application of personality type as an analogue for decision-making style. *Psychological Reports*, 66, 167–175.
- Davis, J., Lockwood, L., & Wright, C. (1991). Reasons for not reporting peak experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(1), 86–94.
- Davis, M. (with Q. Troupe). (1989). *Miles*. New York: Simon & Schuster.
- Davis, M. H., Luce, C., & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality*, 62, 369–391.
- Davis, T. (1986). Book reviews. *Individual Psychology*, 42, 133–142.
- Davis-Berman, J. (1990). Physical self-efficacy, perceived physical status, and depressive symptomatology in older adults. *Journal of Psychology*, 124, 207–215.
- Davis-Sharts, J. (1986). An empirical test of Maslow's theory of need hierarchy using hologeistic comparison by statistical sampling. *Advances in Nursing Science*, 9, 58–72.
- Dawes, R. M. (1994). *House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth*. New York: Free Press.
- Dawis, R. V. (1996). Vocational psychology, vocational adjustment, and the workforce: Some familiar and unanticipated consequences. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 229–248.
- Dawson, B., Jeffrey, D. B., Peterson, P. E., Sommers, J., & Wilson, G. (1985). Television commercials as symbolic representation of reward in the delay of gratification paradigm. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 217–224.
- Dawson, G., Panagiotides, H., Klinger, L. G., & Hill, D. (1992). The role of frontal lobe functioning in the development of infant self-regulatory behavior. *Brain and Cognition*, 20, 152–175.

- Day, W. (1983). On the difference between radical and methodological behaviorism. *Behaviorism*, 11, 89–102.
- de Quervain, D. J. F., Roozendaal, B., & McGaugh, J. L. (1998). Stress and glucocorticoids impair retrieval of long-term spatial memory. *Nature*, 394, 787–790.
- Dean, P. J., & Range, L. M. (1996). The escape theory of suicide and perfectionism in college students. *Death Studies*, 20, 415–424.
- Dean, P. J., Range, L. M., & Goggin, W. C. (1996). The escape theory of suicide in college students: Testing a model that includes perfectionism. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 26, 181–186.
- Deaux, K. (1993). Reconstructing social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4–12.
- Deberry, S. T. (1989). The effect of competitive tasks on liking of self and other. *Social Behavior and Personality*, 17, 67–80.
- DeCarvalho, R. J. (1989). Contributions to the history of psychology: LXII. Carl Rogers' naturalistic system of ethics. *Psychological Reports*, 65, 1155–1162.
- DeCarvalho, R. J. (1990a). Contributions to the history of psychology: LXIX. Gordon Allport on the problem of method in psychology. *Psychological Reports*, 67, 267–275.
- DeCarvalho, R. J. (1990b). The growth hypothesis and self-actualization: An existential alternative. *Humanistic Psychologist*, 18, 252–258.
- DeCarvalho, R. J. (1990c). A history of the "third force" in psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 30(4), 22–44.
- DeCarvalho, R. J. (1990d). Who coined the term "humanistic psychology"? *Humanistic Psychologist*, 18, 350–351.
- DeCarvalho, R. J. (1991a). Gordon Allport and humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 8–13.
- DeCarvalho, R. J. (1991b). The humanistic paradigm in education. *Humanistic Psychologist*, 19, 88–104.
- DeCarvalho, R. J. (1992). The humanistic ethics of Rollo May. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(1), 7–18.
- deChesnay, M. (1985). Father-daughter incest: An overview. *Behavioral Sciences and the Law*, 3, 391–402.
- Decker, P. J., & Nathan, B. N. (1985). *Behavior modeling training: Principles and applications*. New York: Praeger.
- DeHoff, S. L. (1998). In search of a paradigm for psychological and spiritual growth: Implications for psychotherapy and spiritual direction. *Pastoral Psychology*, 46, 333–346.
- Della Selva, P. C., & Dusek, J. B. (1984). Sex role orientation and resolution of Eriksonian crisis during the late adolescent years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 204–212.
- Delmonte, M. M. (1984). Psychometric scores and meditation practice: A literature review. *Personality and Individual Differences*, 5, 559–563.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Desharnais, R., Bouillon, J., & Godin, G. (1986). Self-efficacy and outcome expectations as determinants of exercise adherence. *Psychological Reports*, 59, 1155–1159.
- deSoto, C. B., Hamilton, M. M., & Taylor, R. B. (1985). Words, people, and implicit personality theory. *Social Cognition*, 3, 369–382.
- DeWaele, J. P., & Harré, R. (1979). Autobiography as a psychological method. In G. P. Ginsburg (Ed.), *Emerging strategies in social psychological research* (pp. 177–224). New York: Wiley.
- DiCara, L. V., & Miller, N. E. (1968). Changes in heart rate instrumentally learned by curarized rats as avoidance responses. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 65, 8–12.
- Dickson, L. (1973). *Wilderness man: The strange story of Grey Owl*. Scarborough, Ont.: Signet.
- Diehl, M., Elnick, A. B., Bourbeau, L. S., & Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1656–1669.
- Dien, D. (1992). Gender and individuation: China and the West. *Psychoanalytic Review*, 79, 105–119.
- Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195–214.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Dinges, D. F., Whitehouse, W. G., Orne, E. C., Powell, J. W., Orne, M. T., & Erdelyi, M. H. (1992). Evaluating hypnotic memory enhancement (hypermnnesia and reminiscence) using multitrial forced recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 1139–1147.
- Dinkmeyer, D., & Dinkmeyer, D., Jr. (1989). Adlerian psychology. *Psychology*, 26, 26–34.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. (1976). *Systematic training for effective parenting*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dinkmeyer, D., McKay, G., & Dinkmeyer, J. (1982). *The next step: Effective parenting through problem solving*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dinnerstein, D. (1976). *The mermaid and the minotaur: Sexual arrangements and human malaise*. New York: Harper & Row.
- Dinsmoor, J. A. (1992). Setting the record straight: The social views of B. F. Skinner. *American Psychologist*, 47, 1454–1463.
- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (Eds.). (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: Wiley.
- Dolan, B. (1991). Cross-cultural aspects of anorexia nervosa and bulimia: A review. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 67–78.
- Dolce, J. J. (1987). Self-efficacy and disability beliefs in behavioral treatment of pain. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 289–299.

- Dollard, J. (1949). *Criteria for the life history: With analyses of six notable documents*. New York: Peter Smith.
- Dollard, J. (1957). *Caste and class in a southern town* (3rd ed.). Garden City, NY: Doubleday Anchor. (Original work published 1937)
- Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture*. New York: McGraw-Hill.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dollinger, S. J., Leong, F. T. L., & Ulicni, S. K. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 30, 23–41.
- Dollinger, S. J., Levin, E. L., & Robinson, A. E. (1991). The Word Association Implications Test. *Journal of Personality Assessment*, 57, 368–380.
- Dollinger, S. J., & Taub, S. I. (1977). The interaction of locus of control expectancies and providing purpose on children's motivation. *Journal of Research in Personality*, 11, 118–127.
- Dominguez, M. M., & Carton, J. S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 1093–1100.
- Domino, G., & Affonso, D. D. (1990). A personality measure of Erikson's life stages: The Inventory of Psychosocial Balance. *Journal of Personality Assessment*, 54, 576–588.
- Domino, G., & Hannah, M. T. (1989). Measuring effective functioning in the elderly: An application of Erikson's theory. *Journal of Personality Assessment*, 53, 319–328.
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W., & John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 834–846.
- Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 400–419.
- Donnerstein, E., & Berkowitz, L. (1981). Victim reactions in aggressive erotic films as a factor in violence against women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 710–724.
- Doty, R. M., Peterson, B. E., & Winter, D. G. (1991). Threat and authoritarianism in the United States, 1978–1987. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 629–640.
- Dougherty, J., Miller, D., Todd, G. D., & Kostenbauder, H. B. (1981). Reinforcing and other behavioral effects of nicotine. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 5, 487–495.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.
- Downey, J. L. (1998). Ratings of perceptions related to phenomenological theory. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 277–278.
- Dreger, R. M. (1986). Comment on H. J. Eysenck, "Can personality study ever be scientific?" *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 161–164.
- Dreikurs, R. (1950). *Fundamentals of Adlerian psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.
- Dreikurs, R. (1982). Adleriana. *Individual Psychology*, 38, 7. (Original work published 1940)
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn.
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1987). Childhood correlates of adult ego development. *Child Development*, 58, 859–869.
- Duke, M. P. (1986). Personality science: A proposal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 382–385.
- Dukes, W. F. (1965). N = 1. *Psychological Bulletin*, 64, 74–79.
- Duncan, R. C., Konefal, J., & Spechler, M. M. (1990). Effect of neurolinguistic programming training on self-actualization as measured by the Personal Orientation Inventory. *Psychological Reports*, 66, 1323–1330.
- duPreez, P. (1975). The application of Kelly's personal construct theory to the analysis of political debates. *Journal of Social Psychology*, 95, 267–270.
- Durr, R., & Smith, C. (1997). Individual differences and their relation to social structure in domestic cats. *Journal of Comparative Psychology*, 111, 412–418.
- Dweck, C. S., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 644–656.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dworkin, B. R., & Miller, N. E. (1986). Failure to replicate visceral learning in the acute curarized rat preparation. *Behavioral Neuroscience*, 100, 299–314.
- Dzwaltowski, D. A. (1989). Toward a model of exercise motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 251–269.
- Eacott, M. J., & Crawley, R. A. (1998). The offset of childhood amnesia: Memory for events that occurred before age 3. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127, 22–33.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117, 125–145.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306–315.
- Eckardt, M. H. (1991). Feminine psychology revisited: A historical perspective. *American Journal of Psychoanalysis*, 51, 235–243.
- Edelson, M. (1985). The hermeneutic turn and the single case study in psychoanalysis. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 8, 567–614.

- Eden, C., & Sims, D. (1981). Computerised vicarious experience: The future for management induction? *Personnel Review*, 10, 22–25.
- Eden, D., & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: Raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology*, 80, 628–635.
- Edinger, E. F. (1968). An outline of analytical psychology. *Quadrant*, 1, 1–12.
- Edinger, E. F. (1988). The relation between personal and archetypal factors in psychological development. *Psychological Perspectives*, 19, 262–280.
- Edwards, D. J. A. (1998). Types of case study work: A conceptual framework for case-based research. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(3), 36–70.
- Eidelson, R. J. (1997). Complex adaptive systems in the behavioral and social sciences. *Review of General Psychology*, 1, 42–71.
- Einstein, A., & Infeld, L. (1961). *The evolution of physics: The growth of ideas from early concepts to relativity and quanta*. New York: Simon & Schuster. (Original work published 1938)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 910–924.
- Eisenberger, R., Armeli, S., & Pretz, J. (1998). Can the promise of reward increase creativity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 704–714.
- Ekman, P., Davidson, R. J., & Friesen, W. V. (1990). The Duchenne smile: II. Emotional expression and brain physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 342–353.
- Elizabeth, P. (1983). Comparison of psychoanalytic and a client-centered group treatment model on measures of anxiety and self-actualization. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 425–428.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. New York: Basic Books.
- Ellenberger, H. F. (1972). The story of "Anna O": A critical review with new data. *Journal of the History of the Behavior Sciences*, 8, 267–279.
- Ellenberger, H. F. (1991). The story of Helene Preiswerk: A critical study with new documents. *History of Psychiatry*, 2(5, Pt 1), 41–52.
- Elliott, D., Amerikaner, M., & Swank, P. (1987). Early recollections and the Vocational Preference Inventory as predictors of vocational choice. *Individual Psychology*, 43, 353–359.
- Elliott, J. E. (1992). Compensatory buffers, depression, and irrational beliefs. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 6, 175–184.
- Ellis, A. (1989). Using rational-emotive therapy (RET) as crisis intervention: A single session with a suicidal client. *Individual Psychology*, 45, 75–81.
- Elms, A. C. (1981). Skinner's dark year and Walden Two. *American Psychologist*, 36, 470–479.
- Elms, A. C. (1988a). Freud as Leonardo: Why the first psychobiography went wrong. *Journal of Personality*, 56, 19–40.
- Elms, A. C. (1988b). *The psychologist as biographer*. Paper presented at the Henry A. Murray Award Lecture, American Psychological Association Annual Convention, Atlanta.
- Emery, E. J. (1987). Empathy: Psychoanalytic and client centered. *American Psychologist*, 42, 513–515.
- Emmerich, W. (1968). Personality development and concepts of structure. *Child Development*, 39, 671–690.
- Emmons, R. A. (1997). Motives and life goals. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 485–512). San Diego, CA: Academic Press.
- Emmons, R. A., Diener, E., & Larsen, R. J. (1985). Choice of situations and congruence models of interactionism. *Personality and Individual Differences*, 6, 693–705.
- Emmons, R. A., Diener, E., & Larsen, R. J. (1986). Choice and avoidance of everyday situations and affect congruence: Two models of reciprocal interactionism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 815–826.
- Endler, N. S., & Edwards, J. M. (1986). Interactionism in personality in the twentieth century. *Personality and Individual Differences*, 7, 379–384.
- Enns, C. Z. (1989). Toward teaching inclusive personality theories. *Teaching of Psychology*, 16, 111–117.
- Epstein, R. (1991). Skinner, creativity, and the problem of spontaneous behavior. *Psychological Science*, 2, 362–370.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404–416.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1097–1126.
- Epstein, S. (1980a). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Staub (Ed.), *Personality: Basic issues and current research* (pp. 82–131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Epstein, S. (1980b). The stability of behavior: II. Implications for psychological research. *American Psychologist*, 35, 790–806.
- Epstein, S. (1983a). A research paradigm for the study of personality and emotions. In M. M. Page (Ed.), *Personality—Current theory and research: 1982 Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 91–154). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Epstein, S. (1983b). The stability of confusion: A reply to Mischel and Peake. *Psychological Review*, 90, 179–184.
- Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 15, 283–310.
- Epstein, S., & O'Brien, E. J. (1985). The person-situation debate in historical and current perspective. *Psychological Bulletin*, 98, 513–537.

- Epting, F. R. (1984). *Personal construct counselling and psychotherapy*. New York: Wiley.
- Epting, F. R., & Leitner, L. M. (1992). Humanistic psychology and personal construct theory. *Humanistic Psychologist*, 20, 243–259.
- Epting, F. R., Probert, J. S., & Pittman, S. D. (1993). Alternative strategies for construct elicitation: Experimenting with experience. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 79–98.
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863–878.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215–251.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1951a). Sex differences in the play configurations of preadolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 21, 667–692.
- Erikson, E. H. (1951b). Statement to the committee on privilege and tenure of the University of California concerning the California loyalty oath. *Psychiatry*, 14, 243–245.
- Erikson, E. H. (1958a). On the nature of clinical evidence. *Daedalus*, 87, 65–87.
- Erikson, E. H. (1958b). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. Selected papers. *Psychological Issues*, 1 (Monograph 1). New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1961). The roots of virtue. In J. Huxley (Ed.), *The humanist frame* (pp. 145–165). New York: Harper & Brothers.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1965). Inner and outer space: Reflections on womanhood. In R. J. Lifton (Ed.), *The woman in America* (pp. 1–26). Boston: Houghton Mifflin.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1985). Pseudospeciation in the nuclear age. *Political Psychology*, 6, 213–217.
- Erikson, E. H. (1988). Youth: Fidelity and diversity. *Daedalus*, 117(3), 1–24. (Original work published 1962)
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: Norton.
- Erikson, J. M. (1967). Nothing to fear: Notes on the life of Eleanor Roosevelt. In R. J. Lifton (Ed.), *The woman in America* (pp. 267–287). Boston: Houghton Mifflin.
- Eriksson, C. (1992). Social interest/social feeling and the evolution of consciousness. *Individual Psychology*, 48, 277–287.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435–442.
- Espin, O. M., Stewart, A. J., & Gomez, C. A. (1990). Letters from V: Adolescent personality development in sociohistorical context. *Journal of Personality*, 58, 347–364.
- Essig, T. S., & Russell, R. L. (1990). Analyzing subjectivity in therapeutic discourse: Rogers, Perls, Ellis and Gloria revisited. *Psychotherapy*, 27, 271–281.
- Evans, D. W. (1994). Self-complexity and its relation to development, symptomatology and self-perception during adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 173–182.
- Evans, M. G. (1991). The problem of analyzing multiplicative composites: Interactions revisited. *American Psychologist*, 46, 6–15.
- Evans, R. I. (1976). Neal Miller. In *The making of psychology: Discussions with creative contributors* (pp. 169–183). New York: Knopf.
- Evans, R. I. (1981a). *Dialogue with B. F. Skinner*. New York: Praeger.
- Evans, R. I. (1981b). *Dialogue with Gordon Allport*. New York: Praeger.
- Evans, R. I. (1989). *Albert Bandura: The man and his ideas—A dialogue*. New York: Praeger.
- Exner, J. E. (1986). *The Rorschach: A comprehensive system* (Vol. 1) (rev. ed.). New York: Wiley.
- Exner, J. E., & Andronikof-Sanglade, A. (1992). Rorschach changes following brief and short-term therapy. *Journal of Personality Assessment*, 59, 59–71.
- Eysenck, H. J. (1954). The science of personality: Nomothetic! *Psychological Review*, 61, 339–342.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.
- Eysenck, H. J. (1979). The conditioning model of neurosis. *Behavioral and Brain Sciences*, 2, 155–199.
- Eysenck, H. J. (1982). *Personality, genetics and behavior*. New York: Praeger.
- Eysenck, H. J. (1984). Cattell and the theory of personality. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 323–336.
- Eysenck, H. J. (1986). Can personality study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 3–19.
- Eysenck, H. J. (1990a). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244–276). New York: Guilford.
- Eysenck, H. J. (1990b). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of Personality*, 58, 245–261.

- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5, or 3?—Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773–790.
- Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are *not* basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667–673.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147–178.
- Eysenck, H. J. (1994). Creativity and personality: Word association, origence, and psychoticism. *Creativity Research Journal*, 7, 209–216.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Eysenck, M. W., & Eysenck, H. J. (1980). Mischel and the concept of personality. *British Journal of Psychology*, 71, 191–204.
- Fabrega, H., Jr. (1990). The concept of somatization as a cultural and historical product of Western medicine. *Psychosomatic Medicine*, 52, 653–672.
- Fairfield, B. (1990). Reorientation: The use of hypnosis for life-style change. *Individual Psychology*, 46, 451–458.
- Fakouri, M. E., & Hafner, J. L. (1984). Early recollections of first-borns. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 209–213.
- Falbo, T. (1987). Only children in the United States and China. *Applied Social Psychology Annual*, 7, 159–183.
- Falk, J. L. (1956). Issues distinguishing idiographic from nomothetic approaches to personality theory. *Psychological Review*, 63, 53–62.
- Falwell, J. (1987). *Strength for the journey: An autobiography*. New York: Pocket Books.
- Fancher, R. E. (1998). Biography and psychodynamic theory: Some lessons from the life of Francis Galton. *History of Psychology*, 1, 99–115.
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.
- Farwell, L., & Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: Optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions. *Journal of Personality*, 66, 65–83.
- Faulkender, P. J. (1991). Does gender schema mediate between sex-role identity and self-actualization? *Psychological Reports*, 68, 1019–1029.
- Feeney, B. C., & Kirkpatrick, L. A. (1996). Effects of adult attachment and presence of romantic partners on physiological responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 255–270.
- Feiring, C. (1984). Behavioral styles in infancy and adulthood: The work of Karen Horney and attachment theorists collaterally considered. *American Journal of Psychoanalysis*, 44, 197–208.
- Feist, G. J. (1994). Personality and working style predictors of integrative complexity: A study of scientists' thinking about research and teaching. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 474–484.
- Feixas, G., & Villegas, M. (1991). Personal construct analysis of autobiographical texts: A method presentation and case illustration. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 4, 51–83.
- Feldman, C. F., & Hass, W. A. (1970). Controls, conceptualization, and the interrelation between experimental and correlational research. *American Psychologist*, 25, 633–635.
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257–272.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. A., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 14, 19–28.
- Fisher, J. D., & Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111, 455–474.
- Fisher, S., & Greenberg, R. P. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy*. New York: Basic Books.
- Fiske, D. W. (1973). Can a personality construct be validated empirically? *Psychological Bulletin*, 80, 89–92.
- Fiske, D. W. (1988). From inferred personalities toward personality in action. *Journal of Personality*, 56, 815–833.
- Fitzpatrick, J. J. (1976). Erik H. Erikson and psychohistory. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40, 295–314.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1363–1381.
- Florin, P., Mednick, M., & Wandersman, A. (1986). Cognitive social learning variables and the characteristics of leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 808–830.
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171–191.
- Fodor, E. M., & Roffe-Steinrotter, D. (1998). Rogerian leadership style and creativity. *Journal of Research in Personality*, 32, 236–242.
- Ford, J. G., & Maas, S. (1989). On actualizing person-centered theory: A critique of textbook treatments of Rogers's motivational constructs. *Teaching of Psychology*, 16, 30–31.
- Fordham, F. (1966). *An introduction to Jung's psychology* (3rd ed.). Baltimore: Penguin Books.
- Fordey, W. E. (1982). A behavioural perspective on chronic pain. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 313–320.
- Forer, L. (1976). *The birth order factor*. New York: McKay.
- Forest, J. J. (1987). Effects on self-actualization of paperbacks about psychological self-help. *Psychological Reports*, 60, 1243–1246.
- Forey, W. F., Christensen, O. J., & England, J. T. (1994). Teacher burnout: A relationship with Holland and Adlerian typologies. *Individual Psychology*, 50, 3–17.

- Forster, J. R. (1992). Eliciting personal constructs and articulating goals. *Journal of Career Development*, 18, 175–185.
- Försterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495–512.
- Forsyth, D. R., Heiney, M. M., & Wright, S. S. (1997). Biases in appraisals of women leaders. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1, 98–103.
- Fox, J. V. (1983). Unilateral neglect: Evaluation and treatment. *Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 2, 5–15.
- Fox, W. M. (1982). Why we should abandon Maslow's need hierarchy theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 21, 29–32.
- Francis, L. J. (1991). Personality and attitude towards religion among adult churchgoers in England. *Psychological Reports*, 69, 791–794.
- Francis, L. J. (1992). Is psychoticism really a dimension of personality fundamental to religiosity? *Personality and Individual Differences*, 13, 645–652.
- Francis, L. J., & Pearson, P. R. (1993). The personality characteristics of student churchgoers. *Personality and Individual Differences*, 15, 373–380.
- Frank, J. D. (1977). Nature and functions of belief systems: Humanism and transcendental religion. *American Psychologist*, 32, 555–559.
- Frank, J. D., & Frank, J. B. (1991). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (3rd ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Frank, G. R., Crown, D. F., & Spake, D. F. (1997). Gender differences in ethical perceptions of business practices: A social role theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 82, 920–934.
- Frankel, F. H. (1987). Significant developments in medical hypnosis during the past 25 years. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 35, 231–247.
- Franklin, B. (1961). *Benjamin Franklin: The autobiography and other writings* (L. J. Lemisch, Ed.). New York: Signet.
- Fransella, F., & Bannister, D. A. (1977). *A manual for repertory grid technique*. New York: Academic Press.
- Franz, C. E., McClelland, D. C., & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 586–595.
- Franz, C. E., & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 53, 224–256.
- Frederickson, C. G. (1995). Self-based attributions in the perception of extraversion and introversion. *Journal of Psychological Type*, 35, 31–34.
- Freud, A. (1935). *Psychoanalysis for teachers and parents* (B. Low, Trans.). New York: Emerson Books.
- Freud, A. (1966). *The ego and the mechanisms of defense* (rev. ed.). New York: International Universities Press. (Original work published 1936)
- Freud, S. (1953). The interpretation of dreams. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vols. 4 and 5). London: Hogarth Press. (Original work published 1900)
- Freud, S. (1955). *Moses and monotheism* (K. Jones, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1939)
- Freud, S. (1957). Leonardo da Vinci and a memory of his childhood. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 59–137). London: Hogarth Press. (Original work published 1910)
- Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious*. New York: Harper & Row. (Original work published 1925)
- Freud, S. (1962a). The aetiology of hysteria. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 3, pp. 187–221). London: Hogarth Press. (Original work published 1896)
- Freud, S. (1962b). *The ego and the id* (J. Riviere, Trans.; J. Strachey, Ed.). New York: Norton. (Original work published 1923)
- Freud, S. (1963a). *An autobiographical study* (J. Strachey, Trans.). New York: Norton. (Original work published 1935)
- Freud, S. (1963b). *Jokes and their relation to the unconscious* (J. Strachey, Ed. and Trans.). New York: Norton. (Original work published 1916)
- Freud, S. (1966a). *The complete introductory lectures on psychoanalysis* (J. Strachey, Ed. and Trans.). New York: Norton. (Original work published 1933)
- Freud, S. (1966b). Project for a scientific psychology. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 1, pp. 283–397). London: Hogarth Press. (Original work published 1895)
- Freud, S., & Bullitt, W. C. (1966). *Thomas Woodrow Wilson: A psychological study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Freyd, J. J. (1994). Betrayal trauma: Traumatic amnesia as an adaptive response to childhood abuse. *Ethics and Behavior*, 4, 307–329.
- Freyd, J. J. (1996). *Betrayal trauma: The logic of forgetting childhood abuse*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Frick, W. B. (1993). Subpersonalities: Who conducts the orchestra? *Journal of Humanistic Psychology*, 33(2), 122–128.
- Friedman, H. S., & Booth-Kewley, S. (1987). Personality, Type A behavior, and coronary heart disease: The role of emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 783–792.
- Friedman, M. (1982). Comment on the Rogers-May discussion of evil. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 93–96.
- Friedman, M. (1994). Reflections on the Buber-Rogers dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 46–65.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. Greenwich, CT: Fawcett Crest.

- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social role and functions of emotions. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 51–87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friman, P. C., & Christophersen, E. R. (1983). Behavior therapy and hyperactivity: A brief review of therapy for a big problem. *Behavior Therapist*, 6, 175–176.
- Froehle, T. C. (1989). Personal construct threat as a mediator of performance anxiety in a beginning course in counseling techniques. *Journal of College Student Development*, 30, 536–540.
- Fromm, M. (1993). What students really learn: Students' personal constructions of learning items. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 195–208.
- Fudin, R. (1986). Subliminal psychodynamic activation: Mommy and I are not yet one. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 1159–1179.
- Fuller, R. C. (1982). Carl Rogers, religion, and the role of psychology in American culture. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 21–32.
- Fullerton, C. S., Ursano, R. J., Wetzler, H. P., & Slusarsick, A. (1989). Birth order, psychological well-being, and social supports in young adults. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 177, 556–559.
- Funder, D. C. (1983). Three issues in predicting more of the people: A reply to Mischel and Peake. *Psychological Review*, 90, 283–289.
- Funder, D. C. (1991). Global traits: A neo-Allportian approach to personality. *Psychological Science*, 2, 31–39.
- Funder, D. C., & Colvin, C. R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 773–794.
- Furnham, A. (1990a). The development of single trait personality theories. *Personality and Individual Differences*, 11, 923–929.
- Furnham, A. (1990b). The fakeability of the 16PF, Myers-Briggs and FIRO-B personality measures. *Personality and Individual Differences*, 11, 711–716.
- Furnham, A. (1991). Personality and occupational success: 16PF correlates of cabin crew performance. *Personality and Individual Differences*, 12, 87–90.
- Furnham, A., & Stringfield, P. (1993). Personality and work performance: Myers-Briggs Type Indicator correlates of managerial performance in two cultures. *Personality and Individual Differences*, 14, 145–153.
- Gadt, J. C. (1994). The “new” democratic woman of modernity: Georgia O’Keeffe and Melanie Klein. *American Journal of Psychoanalysis*, 54, 173–187.
- Gallo, E. (1994). Synchronicity and the archetypes. *Skeptical Inquirer*, 18, 396–403.
- Galvin, M., Shekhar, A., Simon, J., Stilwell, B., Ten Eyck, R., Laite, G., Karwisch, G., & Blix, S. (1991). Low dopamine beta-hydroxylase: A biological sequela of abuse and neglect? *Psychiatry Research*, 39, 1–11.
- Gandhi, M. K. (1957). *An autobiography: The story of my experiments with truth*. Boston: Beacon Press.
- Gangestad, S., & Snyder, M. (1985). “To carve nature at its joints”: On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review*, 92, 317–349.
- Gara, M. A., Rosenberg, S., & Mueller, D. R. (1989). Perception of self and other in schizophrenia. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 253–270.
- Garcia, M. E., Schmitz, J. M., & Doerfler, L. A. (1990). A fine-grained analysis of the role of self-efficacy in self-initiated attempts to quit smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 317–322.
- Garcia-Sevilla, L. (1984). Extraversion and neuroticism in rats. *Personality and Individual Differences*, 5, 511–532.
- Garden, A. M. (1991). The purpose of burnout: A Jungian interpretation. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 73–93.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: HarperCollins.
- Gardner, W. L., & Martinko, M. J. (1996). Using the Myers-Briggs Type Indicator to study managers: A literature review and research agenda. *Journal of Management*, 22, 45–83.
- Garland, D. J., & Barry, J. R. (1990). Personality and leader behaviors in collegiate football: A multidimensional approach to performance. *Journal of Research in Personality*, 24, 355–370.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth and Society*, 30, 89–120.
- Garrett, K. R. (1985). Elbow room in a functional analysis: Freedom and dignity regained. *Behaviorism*, 13, 21–36.
- Garrison, D. (1981). Karen Horney and feminism. *Signs*, 6, 672–691.
- Garrow, D. J. (1986). *Bearing the cross: Martin Luther King, Jr., and the Southern Christian Leadership Conference*. New York: Vintage Books.
- Gati, I., Garty, Y., & Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person-environment fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 196–206.
- Gattuso, S., & Saw, C. (1998). Humanistic education in gerontology—a case study using narrative. *Educational Gerontology*, 24, 279–285.
- Ge, X., Conger, R. D., Cadoret, R. J., Neiderhiser, J. M., Yates, W., Troughton, E., & Stewart, M. A. (1996). The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 574–589.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291–316.
- Geen, R. G. (1997). Psychophysiological approaches to personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 387–414). San Diego: Academic Press.
- Geen, R. G., & Thomas, S. L. (1986). The immediate effects of media violence on behavior. *Journal of Social Issues*, 42(3), 7–27.
- Geisler, C. (1985). Repression: A psychoanalytic perspective revisited. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 8, 253–298.

- Geller, L. (1982). The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(2), 56–73.
- Gendlin, E. T. (1988). Carl Rogers (1902–1987). *American Psychologist*, 43, 127–128.
- Genia, V. (1993). A psychometric evaluation of the Allport-Ross I/E Scales in a religiously heterogeneous sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32, 284–290.
- Genoni, T., Jr. (1994). American Psychological Association statement addresses the debate over assisted memory. *Skeptical Inquirer*, 18, 342–343.
- Genoni, T., Jr. (1995). Exploring mind, memory, and the psychology of belief: Part II: Perception, memory and the courtroom. *Skeptical Inquirer*, 19(2), 7–12.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Gergen, M. M. (1990). Finished at 40: Women's development within the patriarchy. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 471–493.
- Gibson, H. B. (1991). Can hypnosis compel people to commit harmful, immoral and criminal acts? A review of the literature. *Contemporary Hypnosis*, 8, 129–140.
- Gigerenzer, G. (1991). From tools to theories: A heuristic of discovery in cognitive psychology. *Psychological Review*, 98, 254–267.
- Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117, 21–38.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giltinan, J. M. (1990). Using life review to facilitate self-actualization in elderly women. *Gerontology and Geriatrics Education*, 10, 75–83.
- Giorgi, A. (1992). The idea of human science. *Humanistic Psychologist*, 20, 202–217.
- Girelli, S. A., & Stake, J. E. (1993). Bipolarity in Jungian type theory and the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Personality Assessment*, 60, 290–301.
- Glad, B. (1980). *Jimmy Carter*. New York: Norton.
- Goebel, B. L., & Boeck, B. E. (1987). Ego integrity and fear of death: A comparison of institutionalized and independently living older adults. *Death Studies*, 11, 193–204.
- Goertzel, M. G., Goertzel, V., & Goertzel, T. G. (1978). *Three hundred eminent personalities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goisman, R. M. (1983). Therapeutic approaches to phobia: A comparison. *American Journal of Psychotherapy*, 37, 227–234.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141–165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1982). From Ace to Zombie: Some explorations in the language of personality. In C. D. Spielberger & J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 1, pp. 203–234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Goldberg, S. R., & Henningfield, J. E. (1988). Reinforcing effects of nicotine in humans and experimental animals responding under intermittent schedules of IV drug injection. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 30, 227–234.
- Goldenberg, N. R. (1979). *Changing of the gods: Feminism and the end of traditional religions*. Boston: Beacon Press.
- Goldfried, M. R., Greenberg, L. S., & Marmar, C. (1990). Individual psychotherapy: Process and outcome. *Annual Review of Psychology*, 41, 659–688.
- Goldman, L. (1996). Mind, character, and the deferral of gratification. *Educational Forum*, 60, 135–140.
- Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 33, 891–905.
- Goldsmith, H. H., & Gottesman, I. I. (1996). Heritable variability and variable heritability in developmental psychopathology. In M. Lenzenweger & J. Haugaard (Eds.), *Frontiers in developmental psychopathology* (pp. 5–43). New York: Oxford University Press.
- Goldwert, M. (1986). Childhood seduction and the spiritualization of psychology: The case of Jung and Rank. *Child Abuse and Neglect*, 10, 555–557.
- Goldwert, M. (1991). Contributions to psychohistory: XVII. Conceptual approach to psychohistory, integrating ideas over atomic individualism. *Psychological Reports*, 68, 1321–1322.
- Gondola, J. C., & Tuckman, B. W. (1985). Effects of a systematic program of exercise on selected measures of creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 53–54.
- Gonzalez-Balado, J., & Playfoot, J. N. (Eds.). (1985). *My life for the poor: Mother Teresa of Calcutta*. New York: Ballantine Books.
- Good, G. E., Robertson, J. M., O'Neil, J. M., Fitzgerald, L. F., Stevens, M., DeBord, K. A., Bartels, K. M., & Braverman, D. G. (1995). Male gender role conflict: Psychometric issues and relations to psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 3–10.
- Goodspeed, R. B., & DeLucia, A. G. (1990). Stress reduction at the worksite: An evaluation of two methods. *American Journal of Health Promotion*, 4, 333–337.
- Gordon, C. R., Ben-Aryeh, H., Spitzer, O., Doweck, I., Gonen, A., Melamed, Y., & Shupak, A. (1994). Seasickness susceptibility, personality factors, and salivation. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 65, 610–614.
- Gordon, R. D. (1985). Dimensions of peak communication experiences: An exploratory study. *Psychological Reports*, 57, 824–826.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 128–140.

- Gould, M. S., King, R., Greenwald, S., Fisher, P., Schwab-Stone, M., Kramer, R., Flisher, A. J., Goodman, S., Canino, G., & Shaffer, D. (1998). Psychopathology associated with suicidal ideation and attempts among children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 915–923.
- Graham, W. K., & Balloun, J. (1973). An empirical test of Maslow's need hierarchy theory. *Journal of Humanistic Psychology*, 13, 97–108.
- Grasing, K. W., & Miller, N. E. (1989). Self-administration of morphine contingent on heart rate in the rat. *Life Sciences*, 45, 1967–1976.
- Gray, J. A. (1987a). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493–509.
- Gray, J. A. (1987b). *The psychology of fear and stress*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Graybill, D., Mackie, D. J., & House, A. E. (1985). Aggression in college students who were abused as children. *Journal of College Student Personnel*, 26, 492–495.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Hair, E. C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 820–835.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Sullivan-Logan, G. M. (1998). Temperament, activity, and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1266–1277.
- Green, G. D. (1990). Is separation really so great? *Women and Therapy*, 9, 87–104.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., & Steinberg, L. (1988). A reaction to Greenwald, Pratkanis, Leippe, and Baumgardner (1986): Under what conditions does research obstruct theory progress? *Psychological Review*, 95, 566–571.
- Greenberg, R. P., & Fisher, S. (1978, September). Testing Dr. Freud. *Human Behavior*, pp. 28–33.
- Greenberg, R. P., & Fisher, S. (1983). Freud and the female reproductive process: Tests and issues. In J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (Vol. 1, pp. 251–281). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Greene, B. A. (1985). Considerations in the treatment of black patients by white therapists. *Psychotherapy*, 22, 389–393.
- Greene, B. (1993). Human diversity in clinical psychology: Lesbian and gay sexual orientations. *Clinical Psychologist*, 46, 74–82.
- Greene, T. A. (1976). America's loss of innocence: Bicentennial reflections. *Psychological Perspectives*, 7, 137–154.
- Greeno, C. G., & Maccoby, E. E. (1986). How different is the "different voice"? *Signs*, 11, 310–316.
- Greenwald, A. G. (1992). New look 3: Unconscious cognition reclaimed. *American Psychologist*, 47, 766–779.
- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1988). On the use of "theory" and the usefulness of theory. *Psychological Review*, 95, 575–579.
- Greenwald, A. G., Pratkanis, A. R., Leippe, M. R., & Baumgardner, M. H. (1986). Under what conditions does theory obstruct research progress? *Psychological Review*, 93, 216–229.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Hart, B., Kamps, D., Terry, B., Arreaga-Mayer, C., Atwater, J., Walker, D., Risley, T., & Delquadri, J. C. (1992). Out of the laboratory and into the community: 26 years of applied behavior analysis at the Juniper Gardens Children's Project. *American Psychologist*, 47, 1464–1474.
- Greer, S., & Watson, M. (1985). Towards a psychobiological model of cancer: Psychological considerations. *Social Science and Medicine*, 20, 773–777.
- Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedland, B. U. (1973). Development of the Social Interest Index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 454–458.
- Grey, W. (1994). Philosophy and the paranormal. Part 1: The problem of "psi." *Skeptical Inquirer*, 18, 142–149.
- Griffin, J. C., Paisey, T. J., Stark, M. T., & Emerson, J. H. (1988). B. F. Skinner's position on aversive treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 104–105.
- Griffith, E. (1984). *In her own right: The life of Elizabeth Cady Stanton*. New York: Oxford University Press.
- Grinker, R. R., & Spiegel, J. P. (1945). *Men under stress*. Philadelphia: Blakiston.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970–986.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95–103.
- Grossarth-Maticek, R., Eysenck, H. J., & Vetter, H. (1989). The causes and cures of prejudice: An empirical study of the frustration-aggression hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 10, 547–558.
- Groth-Marnat, G., & Schumaker, J. F. (1989). The near-death experience: A review and critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 29(1), 109–133.
- Grove, W. M., & Meehl, P. E. (1996). Comparative efficiency of informal (subjective, impressionistic) and formal (mechanical, algorithmic) prediction procedures: The clinical-statistical controversy. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 293–323.
- Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (pp. 3–43). New York: Oxford University Press.
- Gruen, A. (1998). Reductionistic biological thinking and the denial of experience and pain in developmental theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(2), 84–102.
- Grünbaum, A. (1984). *The foundations of psychoanalysis: A philosophical critique*. Berkeley: University of California Press.
- Grünbaum, A. (1990). "Meaning" connections and causal connections in the human sciences: The poverty of hermeneutic philosophy. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38, 559–577.
- Grusec, J., & Mischel, W. (1966). Model's characteristics as determinants of social learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 211–215.

- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1992). Interventions for children of divorce: Toward greater integration of research and action. *Psychological Bulletin*, 111, 434–454.
- Guisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104–111.
- Gustafson, R. (1986a). Alcohol, frustration, and aggression: An experiment using the balanced placebo design. *Psychological Reports*, 59, 207–218.
- Gustafson, R. (1986b). Human physical aggression as a function of frustration: Role of aggressive cues. *Psychological Reports*, 59, 103–110.
- Gustafson, R. (1989). Human physical aggression as a function of magnitude of frustration: Indirect support and a possible confounding influence. *Psychological Reports*, 64, 367–374.
- Guydish, J., Jackson, T. T., Markley, R. P., & Zelhart, P. F. (1985). George A. Kelly: Pioneer in rural school psychology. *Journal of School Psychology*, 23, 297–304.
- Haaken, J. (1993). From Al-Anon to ACOA: Codependence and the reconstruction of caregiving. *Signs*, 18, 321–345.
- Hackenberg, T. D. (1988). Operationism, mechanism, and psychological reality: The second-coming of linguistic relativity. *Psychological Record*, 38, 187–201.
- Hageseth, J. A., & Schmidt, L. D. (1982). Self-actualization and conceptual structures. *Psychological Reports*, 51, 672.
- Hall, C. S. (1966). *The meaning of dreams*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, C. S., & Nordby, V. J. (1973). *A primer of Jungian psychology*. New York: Mentor Books.
- Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: A formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, 354–360.
- Hamilton, J. W. (1977). Some reflections on Richard Nixon in the light of his resignation and farewell speeches. *Journal of Psychobiology*, 4, 491–511.
- Hamon, S. A. (1987). Some contributions of Homeyan theory to enhancement of the Type A behavior construct. *American Journal of Psychoanalysis*, 47, 105–115.
- Hampson, S. E. (1998). When is an inconsistency not an inconsistency? Trait reconciliation in personality description and impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 102–117.
- Han, J. J., Leichtman, M. D., & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children. *Developmental Psychology*, 34, 701–713.
- Hankoff, L. D. (1987). The earliest memories of criminals. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 31, 195–201.
- Hanna, F. J. (1996). Community feeling, empathy, and intersubjectivity: A phenomenological framework. *Individual Psychology*, 52, 22–30.
- Hannah, M. T., Domino, G., Figueredo, A. J., & Hendrickson, R. (1996). The prediction of ego integrity in older persons. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 930–950.
- Hardaway, R. A. (1990). Subliminally activated symbiotic fantasies: Facts and artifacts. *Psychological Bulletin*, 107, 177–195.
- Harlow, J. M., & Miller, E. (1993). Recovery from the passage of an iron bar through the head. *History of Psychiatry*, 4, 271–281. [original work published 1939]
- Harmon-Jones, E., & Allen, J. J. B. (1997). Behavioral activation sensitivity and resting frontal EEG asymmetry: Covariation of putative indicators related to risk for mood disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 159–163.
- Harmon-Jones, E., & Allen, J. J. B. (1998). Anger and frontal brain activity: EEG asymmetry consistent with approach motivation despite negative affective valence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1310–1316.
- Harren, V. A., Kass, R. A., Tinsley, H. E. A., & Moreland, J. R. (1979). Influence of gender, sex-role attitudes, and cognitive complexity on gender-dominant career choices. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 227–234.
- Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851–856.
- Harris, J. (1986). *Jean Harris: Stranger in two worlds*. New York: Kensington.
- Harris, J. (1988). *They always call us ladies: Stories from prison*. New York: Kensington.
- Hart, D., Keller, M., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1998). Childhood personality influences on social-cognitive development: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1278–1289.
- Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation* (D. Rapaport, Trans.). New York: International Universities Press. (Original work published 1939)
- Harvey, J. H. (1989). People's naive understandings of their close relationships: Attributional and personal construct perspectives. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 37–48.
- Hattie, J., & Cooksey, R. W. (1984). Procedures for assessing the validities of tests using the "known-groups" method. *Applied Psychological Measurement*, 8, 295–305.
- Hayden, J. (1993). The condom race. *Journal of American College Health*, 42(3), 133–136.
- Hayden, T., & Mischel, W. (1976). Maintaining trait consistency in the resolution of behavioral inconsistency: The wolf in sheep's clothing? *Journal of Personality*, 44, 109–132.
- Hayes, S. C., & Brownstein, A. J. (1985). Mentalism and the "as-yet-unexplained": A reply to Killeen. *Behaviorism*, 13, 151–154.
- Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. *American Psychologist*, 47, 1383–1395.

- Haymes, M., & Green, L. (1982). The assessment of motivation within Maslow's framework. *Journal of Research in Personality*, 16, 179-192.
- Haynes, S. N., & Uchigakiuchi, P. (1993). Incorporating personality trait measures in behavioral assessment: Nuts in a fruitcake or raisins in a mai tai? *Behavior Modification*, 17, 72-92.
- Hays, R. D., & Ellickson, P. L. (1990). How generalizable are adolescents' beliefs about pro-drug pressures and resistance self-efficacy? *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 321-340.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Hearst, P. (with A. Moscow). (1982). *Patty Hearst: Her own story*. New York: Avon Books.
- Heath, A. C., Jardine, R., Eaves, L. J., & Martin, N. G. (1989). The genetic structure of personality: II. Genetic item analysis of the EPQ. *Personality and Individual Differences*, 10, 615-624.
- Heath, A. C., & Martin, N. G. (1990). Psychoticism as a dimension of personality: A multivariate genetic test of Eysenck and Eysenck's psychoticism construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 111-121.
- Hegland, S. M., & Galejs, I. (1983). Developmental aspects of locus of control in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 229-239.
- Hellings, G. (1975). Fame as a guiding fiction. *Journal of Individual Psychology*, 31, 219-229.
- Helson, R., & Picano, J. (1990). Is the traditional role bad for women? *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 311-320.
- Helson, R., & Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531-541.
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32, 456-464.
- Henry, J. (1967). Discussion of Erikson's eight ages of man. In *Current Issues in Psychiatry* (Vol. 2). New York: Science House.
- Henry, R. M., & Maze, J. R. (1989). Motivation in personal construct theory: A conceptual critique. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 169-183.
- Herbert, N. (1988). How Bell proved reality cannot be local. *Psychological Perspectives*, 19, 313-319.
- Herek, G. M. (1987). Religious orientation and prejudice: A comparison of racial and sexual attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 34-44.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Herman, J., & Hirschman, L. (1977). Father-daughter incest. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 2, 735-756.
- Hermans, H. J. M. (1987). The dream in the process of valuation: A method of interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 163-175.
- Hermans, H. J. M. (1988). On the integration of nomothetic and idiographic research methods in the study of personal meaning. *Journal of Personality*, 56, 785-812.
- Hermans, H. J. M., & Oles, P. K. (1996). Value crisis: Affective organization of personal meanings. *Journal of Research in Personality*, 30, 457-482.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and social class in American life*. New York: Free Press.
- Herrnstein, R. J., Nickerson, R. S., de Sánchez, M., & Swets, J. A. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist*, 41, 1279-1289.
- Herron, W. G. (1995). Development of the ethnic unconscious. *Psychoanalytic Psychology*, 12, 521-532.
- Hersen, M., & Barlow, D. H. (1976). *Single-case experimental design: Strategies for studying behavioral change*. New York: Pergamon Press.
- Hettman, D. W., & Jenkins, E. (1990). Volunteerism and social interest. *Individual Psychology*, 46, 298-303.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 276-280.
- Hewitt, P. L., Newton, J., Flett, G. L., & Callander, L. (1997). Perfectionism and suicide ideation in adolescent psychiatric patients. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 95-101.
- Heyduk, R. G., & Fenigstein, A. (1984). Influential works and authors in psychology: A survey of eminent psychologists. *American Psychologist*, 39, 556-559.
- Hicks, L. E. (1985). Is there a disposition to avoid the fundamental attribution error? *Journal of Research in Personality*, 19, 436-456.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Hilgard, E. R. (1976). Neodissociation theory of multiple cognitive control systems. In G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research* (Vol. 1, pp. 137-171). New York: Plenum.
- Hilgard, E. R. (1994). Neodissociation theory. In S. J. Lynn & J. W. Rhue, *Dissociation: Clinical, theoretical and research perspectives* (pp. 32-51). New York: Guilford Press.
- Hill, A. B. (1976). Methodological problems in the use of factor analysis: A critical review of the experimental evidence for the anal character. *British Journal of Medical Psychology*, 49, 145-159.
- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 3-24.
- Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 307-313.

- Hillman, J. (1980). *Egalitarian typologies versus the perception of the unique. Eranos Lectures* (Vol. 4). Dallas: Spring Publications.
- Hillstrom, E. (1984). Human personality: Deterministic or merely predictable? *Journal of Psychology and Christianity*, 3, 42–48.
- Hobson, J. A. (1988). *The dreaming brain*. New York: Basic Books.
- Hobson, J. A., & Stickgold, R. (1994). Dreaming: A neurocognitive approach. *Consciousness and Cognition*, 3, 1–15.
- Hocutt, M. (1985). The truth in behaviorism: A review of G. E. Zuriff, Behaviorism: A Conceptual Reconstruction. *Behaviorism*, 13, 77–82.
- Hodapp, V., Heiligt, U., & Störmer, S. W. (1990). Cardiovascular reactivity, anxiety and anger during perceived controllability. *Biological Psychology*, 30, 161–170.
- Hodgson, J. W., & Fischer, J. L. (1979). Sex differences in identity and intimacy development in college youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 37–50.
- Hoffman, C., Mischel, W., & Baer, J. S. (1984). Language and person cognition: Effects of communicative set on trait attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1029–1043.
- Hoffman, C., & Tschir, M. A. (1990). Interpersonal verbs and dispositional adjectives: The psychology of causality embodied in language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 765–778.
- Hoffman, E. (1998). Peak experiences in childhood: An exploratory study. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 109–120.
- Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187–203.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607–622.
- Hofstetter, C. R., Sallis, J. F., & Hovell, M. F. (1990). Some health dimensions of self-efficacy: Analysis of theoretical specificity. *Social Science and Medicine*, 31, 1051–1056.
- Hogan, R., Hogan, J., & Roberts, B. W. (1996). Personality measurement and employment decisions: Questions and answers. *American Psychologist*, 51, 469–477.
- Hogan, R., & Nicholson, R. A. (1988). The meaning of personality test scores. *American Psychologist*, 43, 621–626.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397–406.
- Holland, J. G. (1992). B. F. Skinner (1904–1990) [obituary]. *American Psychologist*, 47, 665–667.
- Holt, R. R. (1962). Individuality and generalization in the psychology of personality. *Journal of Personality*, 30, 377–404.
- Holt, R. R. (1984). Can psychology meet Einstein's challenge? *Political Psychology*, 5, 199–225.
- Holzman, P. S. (1985). Psychoanalysis: Is the therapy destroying the science? *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33, 725–770.
- Holzman, P. S. (1994). Hilgard on psychoanalysis as science. *Psychological Science*, 5, 190–191.
- Hom, H. L., & Knight, H. (1996). Delay of gratification: Mothers' predictions about four attentional techniques. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 180–190.
- Homma-True, R., Greene, B., López, S. R., & Trimble, J. E. (1993). Ethnocultural diversity in clinical psychology. *Clinical Psychologist*, 46, 50–63.
- Hopkins, J., & Sugerman, D. (1980). *No one here gets out alive*. New York: Warner Books.
- Hopkins, J. R. (1995). Erik Homburger Erikson (1902–1994). [obituary] *American Psychologist*, 50, 796–797.
- Horley, J. (1991). Values and beliefs as personal constructs. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 4, 1–14.
- Horn, J. (1984). Genetical underpinnings. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 307–309.
- Horner, A. J. (1994). In search of ordinariness: The dissolution of false pride. *American Journal of Psychoanalysis*, 54, 87–93.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157–175.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: Norton.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Horney, K. (1942). *Self-analysis*. New York: Norton.
- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis*. New York: Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton.
- Horney, K. (1967a). The flight from womanhood: The masculinity complex in women as viewed by men and by women. In H. Kelman (Ed.), *Feminine psychology* (pp. 54–70). New York: Norton. (Original work published 1926)
- Horney, K. (1967b). On the genesis of the castration complex in women. In H. Kelman (Ed.), *Feminine psychology* (pp. 37–53). New York: Norton. (Original work published 1923)
- Horney, K. (1967c). Inhibited femininity: Psychoanalytical contribution to the problem of frigidity. In H. Kelman (Ed.), *Feminine psychology* (pp. 71–83). New York: Norton. (Original work published 1926)
- Horney, K. (1967d). The neurotic need for love. In H. Kelman (Ed.), *Feminine psychology* (pp. 245–258). New York: Norton. (Original work published 1937)
- Horney, K. (1967e). The problem of feminine masochism. In H. Kelman (Ed.), *Feminine psychology* (pp. 214–233). New York: Norton. (Original work published 1935)
- Houston, B. K., Smith, M. A., & Cates, D. S. (1989). Hostility patterns and cardiovascular reactivity to stress. *Psychophysiology*, 26, 337–342.

- Houts, A. C., Cook, T. D., & Shadish, W. R. (1986). The person-situation debate: A critical multiplst perspective. *Journal of Personality*, 54, 52-105.
- Howard, G. S. (1985). The role of values in the science of psychology. *American Psychologist*, 40, 255-265.
- Howard, G. S. (1988). Kelly's thought at age 33: Suggestions for conceptual and methodological refinements. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 263-272.
- Howard, G. S. (1991). Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. *American Psychologist*, 46, 187-197.
- Howard, G. S. (1992). Projecting humanistic values into the future: Freedom and social activism. *Humanistic Psychologist*, 20, 260-272.
- Howard, G. S., & Conway, C. G. (1986). Can there be an empirical science of volitional action? *American Psychologist*, 41, 1241-1251.
- Howard, J. A., Blumstein, P., & Schwartz, P. (1986). Sex, power, and influence tactics in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 102-109.
- Howarth, E., & Zumbo, B. D. (1989). An empirical investigation of Eysenck's typology. *Journal of Research in Personality*, 23, 343-353.
- Howe, M. J. A. (1982). Biographical evidence and the development of outstanding individuals. *American Psychologist*, 37, 1071-1081.
- Howe, M. L., & Courage, M. L. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, 113, 305-326.
- Howell, R. H., Owen, P. D., & Nocks, E. C. (1990). Increasing safety belt use: Effects of modeling and trip length. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 254-263.
- Huber, J. W., & Altmaier, E. M. (1983). An investigation of the self-statement systems of phobic and nonphobic individuals. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 355-362.
- Hudson, V. M. (1990). Birth order of world leaders: An exploratory analysis of effects on personality and behavior. *Political Psychology*, 11, 583-601.
- Huesmann, L. R., & Malamuth, N. M. (1986). Media violence and antisocial behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 42(3), 1-6.
- Huffman, J. R. (1989). Young man Johnson. *American Journal of Psychoanalysis*, 49, 251-265.
- Hughes, M., & Demo, D. H. (1989). Self-perceptions of black Americans: Self-esteem and personal efficacy. *American Journal of Sociology*, 95, 132-159.
- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.
- Hull, J. G., & Young, R. D. (1983). Self-consciousness, self-esteem, and success-failure as determinants of alcohol consumption in male social drinkers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1097-1109.
- Hull, J. G., Young, R. D., & Jouriles, E. (1986). Applications of the self-awareness model of alcohol consumption: Predicting patterns of use and abuse. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 790-796.
- Hunsberger, B., Lea, J., Pancer, S. M., Pratt, M., & McKenzie, B. (1992). Making life complicated: Prompting the use of integratively complex thinking. *Journal of Personality*, 60, 95-114.
- Huntley, C. W., & Davis, F. (1983). Undergraduate study of value scores as predictors of occupation 25 years later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1148-1155.
- Hur, Y. M., McGue, M., & Iacono, W. G. (1998). The structure of self-concept in female preadolescent twins: A behavioral genetic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1069-1077.
- Huston, H. L., Rosen, D. H., & Smith, S. M. (1999). Evolutionary memory. In D. Rosen & M. Luebbert (Eds.). *The evolution of the psyche*. Westport, CT: Praeger.
- Hutton, P. H. (1983). The psychohistory of Erik Erikson from the perspective of collective mentalities. *Psychobistory Review*, 12, 18-25.
- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.
- Hyland, M. E. (1985). Do person variables exist in different ways? *American Psychologist*, 40, 1003-1010.
- Hyman, R. B. (1988). Four stages of adulthood: An exploratory study of growth patterns of inner-direction and time-competence in women. *Journal of Research in Personality*, 22, 117-127.
- Immelman, A. (1993). The assessment of political personality: A psychodiagnostically relevant conceptualization and methodology. *Political Psychology*, 14, 725-741.
- Incagnoli, T., & Newman, B. (1985). Cognitive and behavioral rehabilitation interventions. *International Journal of Clinical Neuropsychology*, 7, 173-182.
- Ito, T. A., Miller, N., & Pollock, V. E. (1996). Alcohol and aggression: A meta-analysis on the moderating effects of inhibitory cues, triggering events, and self-focused attention. *Psychological Bulletin*, 120, 60-82.
- Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., & Gamble, G. O. (1987). Birth order and the Type A coronary behavior pattern. *Individual Psychology*, 43, 42-49.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovations in interviewing training*. Springfield, IL: Thomas.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209. (Original work published 1982)
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Cowdery, G. E., & Miltenberger, R. G. (1994). What makes extinction work: An analysis of procedural form and function. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 131-144.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, D. N., & Paunonen, S. V. (1985). Construct validity and the predictability of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 554-570.

- Jackson, T. T., Markley, R. P., Zelhart, P. F., & Guydish, J. (1988). Contributions to the history of psychology: XLV. Attitude research: George A. Kelly's use of polar adjectives. *Psychological Reports*, 62, 47–52.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112–124.
- Jaffe, L. S. (1990). The empirical foundations of psychoanalytic approaches to psychological testing. *Journal of Personality Assessment*, 55, 746–755.
- Jaffe, L. S. (1992). The impact of theory on psychological testing: How psychoanalytic theory makes diagnostic testing more enjoyable and rewarding. *Journal of Personality Assessment*, 58, 621–630.
- Jang, K. L., McCrae, R. R., Angleitner, A., Riemann, R., & Livesley, W. J. (1998). Heritability of facet-level traits in a cross-cultural twin sample: Support for a hierarchical model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1556–1565.
- Jankowicz, A. D. (1987). Whatever became of George Kelly? Applications and implications. *American Psychologist*, 42, 481–487.
- Jankowicz, A. D., & Hisrich, R. (1987). Intuition in small-business lending decisions. *Journal of Small Business Management*, 25, 45–52.
- Jankowicz, A. D., & Thomas, L. F. (1982–1983). The Focus cluster analysis algorithm in human resource development. *Personnel Review*, 11, 15–22; erratum, 12, 22.
- Jefferson, T., Jr., Herbst, J. H., & McCrae, R. R. (1998). Associations between birth order and personality traits: Evidence from self-reports and observer ratings. *Journal of Research in Personality*, 32, 498–509.
- Jenkins, A. H. (1997). The empathic context in psychotherapy with people of color. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 321–341). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jenkins, C. D., Rosenman, R. H., & Zyzanski, S. J. (1974). Prediction of clinical coronary heart disease by a test for the coronary-prone behavior pattern. *New England Journal of Medicine*, 290, 1271–1275.
- Jennings, J. L. (1986). The revival of “Dora”: Advances in psychoanalytic theory and technique. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 34, 607–635.
- Jensen, J. P., Bergin, A. E., & Greaves, D. W. (1990). The meaning of eclecticism: New survey and analysis of components. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 124–130.
- Joe, V. C., McGee, S. J., & Dazey, D. (1977). Religiousness and devaluation of a rape victim. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 64.
- John, O. P. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66–100). New York: Guilford.
- John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171–203.
- Johnson, E. H. (1989). The role of the experience and expression of anger and anxiety in elevated blood pressure among black and white adolescents. *Journal of the National Medical Association*, 81, 573–584.
- Johnson, N. B. (1991). Primordial image and the archetypal design of art. *Journal of Analytical Psychology*, 36, 371–392.
- Johnson, T. E., & Rule, B. G. (1986). Mitigating circumstance information, censure, and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 537–542.
- Jones, A., & Crandall, R. (1986). Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 63–73.
- Jones, A. C. (1985). Psychological functioning in black Americans: A conceptual guide for use in psychotherapy. *Psychotherapy*, 22, 363–369.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Jones, E. E., & Windholz, M. (1990). The psychoanalytic case study: Toward a method for systematic inquiry. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38, 985–1015.
- Jones, M. M. (1980). Conversion reaction: Anachronism or evolutionary form? A review of the neurologic, behavioral, and psychoanalytic literature. *Psychological Bulletin*, 87, 427–441.
- Jones, N. S. C. (1990). Black/white issues in psychotherapy: A framework for clinical practice. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 305–322.
- Jones, R. S., & Baker, L. J. (1990). Differential reinforcement and challenging behaviour: A critical review of the DRI schedule. *Behavioural Psychotherapy*, 18, 35–47.
- Jones, W. H., Couch, L., & Scott, S. (1997). Trust and betrayal: The psychology of getting along and getting ahead. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 465–482). San Diego: Academic Press.
- Josephson, W. L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script, and disinhibition predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 882–890.
- Josselson, R. (1973). Psychodynamic aspects of identity formation in college women. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 3–52.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Joubert, C. E. (1989a). Birth order and narcissism. *Psychological Reports*, 64, 721–722.

- Joubert, C. E. (1989b). The Famous Sayings test: Sex differences and some correlations with other variables. *Psychological Reports*, 64, 763–766.
- Judge, T. A., Martocchio, J. J., & Thoresen, C. J. (1997). Five-factor model of personality and employee absence. *Journal of Applied Psychology*, 82, 745–755.
- Jung, C. G. (1954). Marriage as a psychological relationship. In C. G. Jung, *The development of personality* (pp. 187–201) (W. McGuire, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1931)
- Jung, C. G. (1959). *Aion: Researches into the phenomenology of the self* (2nd ed.) (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1960a). *The psychogenesis of mental disease* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1960b). *Synchronicity: An acausal connecting principle* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections* (A. Jaffe, Ed.; R. Winston & C. Winston, Trans.). New York: Random House.
- Jung, C. G. (1964). *Civilization in transition* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1968a). *Alchemical studies* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1968b). *Psychology and alchemy* (2nd ed.) (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1944)
- Jung, C. G. (1969). *Four archetypes: Mother, rebirth, spirit, trickster* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1970). *Mysterium coniunctionis: An inquiry into the separation and synthesis of psychic opposites in alchemy* (2nd ed.) (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types* (R. F. C. Hull and H. G. Baynes, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1973). *Experimental researches* (L. Stein & D. Riviere, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1974). The practical use of dream-analysis. In C. G. Jung, *Dreams* (pp. 87–109) (W. McGuire, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1987). The association method: Lecture III. *American Journal of Psychology*, 100, 489–509. (Original work published 1910)
- Jung, C. G. (1989). *Analytical psychology: Notes of the seminar given in 1925*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Juni, S. (1982). The composite measure of the Defense Mechanism Inventory. *Journal of Research in Personality*, 16, 193–200.
- Justice, T. C., & Looney, T. A. (1990). Another look at “superstitions” in pigeons. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 28, 64–66.
- Kagan, J. (1988). The meanings of personality predicates. *American Psychologist*, 43, 614–620.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668–674.
- Kagan, J. (1990). Validity is local. *American Psychologist*, 45, 294–295.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Westview Press.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991a). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40–44.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991b). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856–862.
- Kahan, T. L., & LaBerge, S. (1994). Lucid dreaming as metacognition: Implications for cognitive science. *Consciousness and Cognition*, 3, 246–264.
- Kahle, L. R., & Chiagouris, L. (Eds.). (1997). *Values, lifestyles, and psychographics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kahn, E. (1985). Heinz Kohut and Carl Rogers: A timely comparison. *American Psychologist*, 40, 893–904.
- Kahn, E. (1987). A reply to Emery's comments. *American Psychologist*, 42, 515–516.
- Kahn, E. (1996). The intersubjective perspective and the client-centered approach: Are they one at their core? *Psychotherapy*, 33, 30–42.
- Kalekin-Fishman, D. (1993). The two faces of hostility: The implications of personal construct theory for understanding alienation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 27–40.
- Kaliski, E. M., Rubinson, L., Lawrance, L., & Levy, S. R. (1990). AIDS, runaways, and self-efficacy. *Family and Community Health*, 13(1), 65–72.
- Kalliopuska, M. (1985). Rationales for an implicit personality theory. *Psychological Reports*, 57, 1071–1076.
- Kaplan, H. A. (1997). Moral outrage: Virtue as a defense. *Psychoanalytic Review*, 84, 55–71.
- Kaplan, H. B. (1991). Sex differences in social interest. *Individual Psychology*, 47, 120–123.
- Kaplan, S. J., & Schoeneberg, L. A. (1987). Personality theory: The rabbinic and Adlerian paradigm. *Individual Psychology*, 43, 315–318.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, 118, 3–34.
- Karon, B. P., & Widener, A. J. (1997). Repressed memories and World War II: Lest we forget! *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 338–340.
- Karson, S., & O'Dell, J. W. (1975). A new automated interpretation system for the 16PF. *Journal of Personality Assessment*, 39, 256–260.
- Kaser-Boyd, N. (1993). Rorschachs of women who commit homicide. *Journal of Personality Assessment*, 60, 458–470.
- Kast, V. (1996). The clinical use of fairy tales by a “classical” Jungian analyst. *Psychoanalytic Review*, 83, 509–523.

- Katz, I. (1991). Gordon Allport's The Nature of Prejudice. *Political Psychology*, 12, 125–157.
- Kavaler-Adler, S. (1991). Emily Dickinson and the subject of seclusion. *American Journal of Psychoanalysis*, 51, 21–38.
- Kazdin, A. E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 431–445.
- Keehn, J. D. (1980). Beyond an interactional model of personality: Transactionalism and the theory of reinforcement schedules. *Behaviorism*, 8, 55–65.
- Keisling, B. L., Gynther, M. D., Greene, K. S., & Owen, D. L. (1993). A behavioral self-report of masculinity: An alternative to trait, attitudinal, and “behavioral” questionnaires. *Psychological Reports*, 72, 835–842.
- Kelly, A. E., & Nauta, M. M. (1997). Reactance and thought suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1123–1132.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1 and 2). New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1957). Hostility. Presidential Address, Clinical Division, American Psychological Association, 1957. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 267–280). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1958). Man's construction of his alternatives. In G. Lindzey (Ed.), *The assessment of human motives* (pp. 33–64). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kelly, G. A. (1960). Epilogue: Don Juan. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 333–351). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1962). Sin and psychotherapy. Temple University Symposium on Psychotherapy, Philadelphia, March 9, 1962. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 165–188). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1963a). The autobiography of a theory. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 46–65). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1963b). Nonparametric factor analysis of personality theories. *Journal of Individual Psychology*, 19, 115–147. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 301–332). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1964). The language of hypotheses: Man's psychological instrument. *Journal of Individual Psychology*, 20, 137–152. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 147–162). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1966). Ontological acceleration. Reprinted in B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (1969, pp. 7–45). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1969). Humanistic methodology in psychological research. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 133–146). New York: Wiley.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164–180.
- Kendler, K. S. (1997). Social support: A genetic-epidemiologic analysis. *American Journal of Psychiatry*, 154, 1398–1404.
- Kenny, D. A., & Campbell, D. T. (1989). On the measurement of stability in over-time data. *Journal of Personality*, 57, 445–481.
- Kenrick, D. T., & Funder, D. C. (1988). Profiting from the controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23–34.
- Kernberg, P. F. (1994). Mechanisms of defense: Development and research perspectives. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 58, 55–87.
- Kerr, M., Lambert, W. W., & Bem, D. J. (1996). Life course sequelae of childhood shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology*, 32, 1100–1105.
- Keutzer, C. S. (1984). The power of meaning: From quantum mechanics to synchronicity. *Journal of Humanistic Psychology*, 24(1), 80–94.
- Kewman, D. G., & Tate, D. G. (1998). Suicide in SCI: A psychological autopsy. *Rehabilitation Psychology*, 43, 143–151.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological Review*, 90, 185–214.
- Kihlstrom, J. (1985). Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective. In K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), *The unconscious reconsidered* (pp. 149–211). New York: Wiley.
- Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science*, 237, 1445–1452.
- Kihlstrom, J. F. (1990). The psychological unconscious. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 445–464). New York: Guilford.
- Kihlstrom, J. F. (1994). Hypnosis, delayed recall, and the principles of memory. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 42, 337–345.
- Kihlstrom, J. F. (1995). The trauma-memory argument. *Consciousness and Cognition*, 4, 65–67.
- Kihlstrom, J. F., Barnhardt, T. M., & Tataryn, D. J. (1992). The psychological unconscious: Found, lost, and regained. *American Psychologist*, 47, 788–791.
- Killeen, P. R. (1984). Emergent behaviorism. *Behaviorism*, 12, 25–39.
- Kim, J. E., Nesselroade, J. R., & Featherman, D. L. (1996). The state component in self-reported worldviews and religious beliefs of older adults: The MacArthur successful aging studies. *Psychology and Aging*, 11, 396–407.
- Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39, 833–839.

- Kimble, G. A. (1994). A new formula for behaviorism. *Psychological Review*, 101, 254–258.
- King, C. S. (1969). *My Life with Martin Luther King, Jr.* New York: Avon Books.
- King, J. E., & Figueredo, A. J. (1997). The five-factor model plus dominance in chimpanzee personality. *Journal of Research in Personality*, 31, 257–271.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864–877.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1991). Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict, and control. *European Journal of Personality*, 5, 131–150.
- King, L. A., Walker, L. M., & Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189–203.
- King, M. L., Jr. (1968). The role of the behavioral scientist in the civil rights movement. *American Psychologist*, 23, 180–186.
- Kiracofe, N. M., & Kiracofe, H. N. (1990). Child-perceived paternal favoritism and birth order. *Individual Psychology*, 46, 74–81.
- Kirkpatrick, L. A. (1993). Fundamentalism, Christian orthodoxy, and intrinsic religious orientation as predictors of discriminatory attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32, 256–268.
- Kirmayer, L. J. (1992). From the witches' hammer to the Oedipus complex: Castration anxiety in Western society. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 29, 133–158.
- Kirsch, I., & Lynn, S. J. (1995). The altered state of hypnosis: Changes in the theoretical landscape. *American Psychologist*, 50, 846–858.
- Kirsch, I., & Lynn, S. J. (1998). Dissociation theories of hypnosis. *Psychological Bulletin*, 123, 100–115.
- Kirsch, I., Montgomery, G., & Sapirstein, G. (1995). Hypnosis as an adjunct to cognitive behavioral psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 214–220.
- Kirschenbaum, D. S. (1985). Proximity and specificity of planning: A position paper. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 489–506.
- Kiser, L. J., Heston, J., Millsap, P. A., & Pruitt, D. B. (1991). Physical and sexual abuse in childhood: Relationship with post-traumatic stress disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 776–783.
- Klayman, J., & Ha, Y. (1987). Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211–228.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. In M. Klein, P. Heimann, S. Issacs, & J. Riviere (Eds.), *Developments in psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Kleinginna, P. R., Jr., & Kleinginna, A. M. (1988). Current trends toward convergence of the behavioristic, functional, and cognitive perspectives in experimental psychology. *Psychological Record*, 38, 369–392.
- Kline, S. L. (1990). Situational variability in personal construing and social cognitive development. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 327–337.
- Klohnen, E. C., & Bera, S. (1998). Behavioral and experiential patterns of avoidantly and securely attached women across adulthood: A 31-year perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 211–223.
- Kluckhohn, C., & Murray, H. A. (1953). Personality formation: The determinants. In C. Kluckhohn, H. Murray, & D. Schneider (Eds.), *Personality in nature, society and culture* (pp. 53–67). New York: Knopf.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua "science." *American Psychologist*, 36, 257–269.
- Koltko-Rivera, M. E. (1998). Maslow's "transhumanism": Was transpersonal psychology conceived as "a psychology without people in it?" *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 71–80.
- Koran, J. J., & Camp, B. D. (1998). On the effects of modeling. *Curator*, 41(4), 10–12.
- Kores, R. C., Murphy, W. D., Rosenthal, T. L., Elias, D. B., & North, W. C. (1990). Predicting outcome of chronic pain treatment via a modified self-efficacy scale. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 165–169.
- Kraemer, G. W. (1992). A psychobiological theory of attachment. *Behavioral and Brain Sciences*, 15, 493–541.
- Kraft, T. (1992). Counteracting pain in malignant disease by hypnotic techniques: Five case studies. *Contemporary Hypnosis*, 9, 123–129.
- Kratochwill, T. R. (Ed.). (1978). *Single subject research*. New York: Academic Press.
- Kratochwill, T. R., & Martens, B. K. (1994). Applied behavior analysis and school psychology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 3–5.
- Kris, E. (1964). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: Shocken. (Original work published 1952)
- Kroger, J. (1986). The relative importance of identity status interview components: Replication and extension. *Journal of Adolescence*, 9, 337–354.
- Krosnick, J. A., Betz, A. L., Jussim, L. J., & Lynn, A. R. (1992). Subliminal conditioning of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 152–162.
- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96, 674–689.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kukla, A. (1982). Logical incoherence of value-free science. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1014–1017.
- Kukla, A. (1989). Nonempirical issues in psychology. *American Psychologist*, 44, 785–794.
- Kull, S. (1983). Nuclear arms and the desire for world destruction. *Political Psychology*, 4, 563–591.
- Kupfersmid, J. (1992). The "defense" of Sigmund Freud. *Psychotherapy*, 29, 297–309.

- Kunzendorf, R. G., & Moran, C. (1993–1994). Repression: Active censorship of stressful memories vs. source amnesia for self-consciously dissociated memories. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 291–302.
- Kuo, Y. (1987). Environmental factors associated with the growth of Chinese literary genius: A test of Rogerian assumption. *Creative Child and Adult Quarterly*, 12, 93–102, 132.
- Kurdek, L. A. (1997). The link between facets of neuroticism and dimensions of relationship commitment: Evidence from gay, lesbian, and heterosexual couples. *Journal of Family Psychology*, 11, 503–514.
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1038–1051.
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763–773.
- Lacks, R. (1980). *Women and Judaism: Myth, history, and struggle*. Garden City, NY: Doubleday.
- Ladouceur, R., & Mercier, P. (1984). Awareness: An understudied cognitive factor in behavior therapy. *Psychological Reports*, 54, 159–178.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- Lai, J. C. L., & Wan, W. (1996). Dispositional optimism and coping with academic examinations. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 23–27.
- Lai, J. C. L., & Wong, W. S. (1998). Optimism and coping with unemployment among Hong Kong Chinese women. *Journal of Research in Personality*, 32, 454–479.
- Lakin, M. (1998). Carl Rogers and the culture of psychotherapy. In G. A. Kimble, & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology* (Vol. 3, pp. 245–258). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- Lamiell, J. T. (1981). Toward an idiographic psychology of personality. *American Psychologist*, 36, 276–289.
- Lamiell, J. T. (1987). *The psychology of personality: An epistemological inquiry*. New York: Columbia University Press.
- Lamiell, J. T. (1991). Valuation theory: The self-confrontation method, and scientific personality psychology. *European Journal of Personality*, 5, 235–244.
- Lamiell, J. T. (1997). Individuals and the differences between them. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 117–141). San Diego: Academic Press.
- Lamke, L. K., & Peyton, K. G. (1988). Adolescent sex-role orientation and ego identity. *Journal of Adolescence*, 11, 205–215.
- LaMothe, R., Arnold, J., & Crane, J. (1998). The penumbra of religious discourse. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 63–73.
- Landfield, A. W. (1982). A construction of fragmentation and unity: The fragmentation corollary. In J. C. Mancuso & J. R. Adams-Webber (Eds.), *The constructing person* (pp. 170–197). New York: Praeger.
- Landfield, A. W. (1988). Personal science and the concept of validation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 237–249.
- Landfield, A. W., & Epting, F. R. (1987). *Personal construct psychology: Clinical and personality assessment*. New York: Human Sciences Press.
- Landrine, H. (1992). Clinical implications of cultural differences: The referential versus the indexical self. *Clinical Psychology Review*, 12, 401–415.
- Landwehr, K. (1983). On taking Skinner on his own terms: Comments on Wessells' critique of Skinner's view of cognitive theories. *Behaviorism*, 11, 187–191.
- Landy, F. J. (1986). Stamp collecting versus science: Validation as hypothesis testing. *American Psychologist*, 41, 1183–1192.
- Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange theory. *Psychological Review*, 101, 211–221.
- Langer, W. (1972). *The mind of Adolph Hitler: The secret wartime report*. New York: Basic Books.
- Langlois, J. H., Ritter, J. M., Casey, R. J., & Sawin, D. B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. *Developmental Psychology*, 31, 464–472.
- Langs, R. (1993). Psychoanalysis: Narrative myth or narrative science. *Contemporary Psychoanalysis*, 29, 555–594.
- Lang-Takac, E., & Osterweil, Z. (1992). Separateness and connectedness: Differences between the genders. *Sex Roles*, 27, 277–289.
- Langston, C. A., & Sykes, W. E. (1997). Beliefs and the big five: Cognitive bases of broad individual differences in personality. *Journal of Research in Personality*, 31, 141–165.
- Lanier, L. S., Privette, G., Vodanovich, S., & Bundrick, M. (1996). Peak experiences: Lasting consequences and breadth of occurrences among realtors, artists, and a comparison group. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 781–791.
- Las Heras, A. (1992). Psychosociology of Jung's parapsychological ability. *Journal of the Society for Psychological Research*, 58, 189–193.
- Lash, J. P. (1971). *Eleanor and Franklin*. New York: Norton.
- Lash, J. P. (1972). *Eleanor: The years alone*. New York: Signet.
- Lasko, J. K. (1954). Parent behavior toward first and second children. *Genetic Psychology Monographs*, 49, 97–137.

- Latham, C. (1986). *Carol Burnett: Funny is beautiful*. New York: Signet.
- Laungani, P. (1997). Replacing client-centred counselling with culture-centred counselling. *Counselling Psychology Quarterly*, 10, 343–351.
- Lauter, E., & Rupprecht, C. S. (Eds.). (1985). *Feminist archetypal theory: Interdisciplinary re-visions of Jungian thought*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Lawrence, L. (1988). The covert seduction theory: Filling the gap between the seduction theory and the Oedipus complex. *American Journal of Psychoanalysis*, 48, 247–250.
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26, 242–257.
- Lazarsfeld, S. (1991). The courage for imperfection. *Individual Psychology*, 47, 93–96.
- Lazarus, A. A. (1989). Why I am an eclectic (not an integrationist). *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, 248–258.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leak, G. K., & Fish, S. (1989). Religious orientation, impression management, and self-deception: Toward a clarification of the link between religiosity and social desirability. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, 355–359.
- Leak, G. K., & Gardner, L. E. (1990). Sexual attitudes, love attitudes, and social interest. *Individual Psychology*, 46, 55–60.
- Leak, G. K., Gardner, L. E., & Pounds, B. (1992). A comparison of Eastern religion, Christianity, and social interest. *Individual Psychology*, 48, 53–64.
- Leak, G. K., Millard, R. J., Perry, N. W., & Williams, D. E. (1985). An investigation of the nomological network of social interest. *Journal of Research in Personality*, 19, 197–207.
- Leak, G. K., & Williams, D. E. (1989). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardness. *Individual Psychology*, 45, 369–375.
- Lee, C. (1989). Theoretical weaknesses lead to practical problems: The example of self-efficacy theory. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, 115–123.
- Lee, C. (1990). Theoretical weaknesses: Fundamental flaws in cognitive-behavioral theories are more than a problem of probability. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21, 143–145.
- Lee, D. Y., & Uhlemann, M. R. (1984). Comparison of verbal responses of Rogers, Shostrom, and Lazarus. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 91–94.
- Leifer, M., Shapiro, J. P., Martone, M. W., & Kassem, L. (1991). Rorschach assessment of psychological functioning in sexually abused girls. *Journal of Personality Assessment*, 56, 14–28.
- Leigh, J., Westen, D., Barends, A., Mendel, M. J., & Byers, S. (1992). The assessment of complexity of representations of people using TAT and interview data. *Journal of Personality*, 40, 809–837.
- Leitner, L. M., & Cado, S. (1982). Personal constructs and homosexual stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 869–872.
- Leitner, L. M., & Guthrie, A. J. (1993). Validation of therapist interventions in psychotherapy: Clarity, ambiguity, and subjectivity. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 281–294.
- Leitner, L. M., & Pfenninger, D. T. (1994). Sociality and optimal functioning. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 119–135.
- Lennings, C. J. (1996). Adolescent aggression and imagery: Contributions from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, 31, 831–840.
- Lennon, S. J., & Davis, L. L. (1987). Individual differences in fashion orientation and cognitive complexity. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 327–330.
- Lennox, D. B., Miltenberger, R. G., Spengler, P., & Erfanian, N. (1988). Decelerative treatment practices with persons who have mental retardation: A review of five years of the literature. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 492–501.
- Lennox, R. (1988). The problem with self-monitoring: A two-sided scale and a one-sided theory. *Journal of Personality Assessment*, 52, 58–73.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.
- Lepore, S. J. (1997). Expressive writing moderates the relation between intrusive thoughts and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1030–1037.
- Lerman, H. (1986a). From Freud to feminist personality theory: Getting here from there. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 1–18.
- Lerman, H. (1986b). *A mote in Freud's eye: From psychoanalysis to the psychology of women*. New York: Springer-Verlag.
- Lerner, J. A. (1986). Contrasting views of felt aliveness. *American Journal of Psychoanalysis*, 46, 318–326.
- Lerner, R. M., & Tubman, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. *Journal of Personality*, 57, 343–373.
- Lester, D. (1989). A neurotransmitter basis for Eysenck's theory of personality. *Psychological Reports*, 64, 189–190.
- Lester, D. (1990). Maslow's hierarchy of needs and personality. *Personality and Individual Differences*, 11, 1187–1188.
- Lester, D., Hvezda, J., Sullivan, S., & Plourde, R. (1983). Maslow's hierarchy of needs and psychological health. *Journal of General Psychology*, 109, 83–85.
- Levant, R. F. (1996). The new psychology of men. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27, 259–265.
- Levey, J. (1986). Richard Nixon as elder statesman. *Journal of Psychobiology*, 13, 427–448.
- Levine, D. S. (1997). Don't just stand there, optimize something! In D. S. Levine & W. R. Elsberry (Eds.), *Optimality in biological and artificial networks? The*

- International Neural Networks Society series.* (pp. 3–18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levine, F. M., & Fasnacht, G. (1974). Token rewards may lead to token learning. *American Psychologist*, 29, 816–820.
- Levit, D. B. (1991). Gender differences in ego defenses in adolescence: Sex roles as one way to understand the differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 992–999.
- Levitz-Jones, E. M., & Orlofsky, J. L. (1985). Separation-individuation and intimacy capacity in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 156–169.
- Levy, K. N., Blatt, S. J., & Shaver, P. R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 407–419.
- Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421–1436.
- Lewin, K. (1951). In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science*. New York: Harper Torchbooks.
- Lewis, C. A. (1993). Oral pessimism and depressive symptoms. *Journal of Psychology*, 127, 335–343.
- Lewis, C. N. (1990). Personality analysis of an artist and imposter. *Journal of Personality Assessment*, 54, 656–670.
- Lewis, T. D. (1983). Gordon Liddy: A life style analysis. *Individual Psychology*, 39, 259–273.
- Lewis, T. T. (1985). Gordon Allport's eclectic humanism: A neglected approach to psychohistory. *Psychobiology Review*, 13, 33–41.
- Lewis, W. A., & Bucher, A. M. (1992). Anger, catharsis, the reformulated frustration-aggression hypothesis, and health consequences. *Psychotherapy*, 29, 385–392.
- Lincoln, B. (1994). A Lakota Sun Dance and the problematics of sociocosmic reunion. *History of Religions*, 34, 1–14.
- Lindsay, D. S., & Read, J. D. (1995). "Memory work" and recovered memories of childhood sexual abuse: Scientific evidence and public, professional, and personal issues. *Psychology, Public Policy, and Law*, 1, 846–908.
- Lisle, L. (1980). *Portrait of an artist: A biography of Georgia O'Keeffe*. New York: Seaview.
- Litt, M. D. (1988). Cognitive mediators of stressful experience: Self-efficacy and perceived control. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 241–260.
- Lobel, T. E., & Gilat, I. (1987). Type A behavior pattern, ego identity, and gender. *Journal of Research in Personality*, 21, 389–394.
- Lobel, T. E., & Winch, G. L. (1986). Different defense mechanisms among men with different sex role orientations. *Sex Roles*, 15, 215–220.
- Lobel, T. E., & Winch, G. L. (1988). Psychosocial development, self-concept, and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 405–411.
- Lockhart, R. A. (1977). Cancer in myth and dream: An exploration into the archetypal relation between dreams and disease. In J. Hillman (Ed.), *Spring: An annual of archetypal psychology and Jungian thought* (pp. 1–26). Zürich: Spring Publications.
- Lockhart, W. H. (1984). Rogers' "necessary and sufficient conditions" revisited. *British Journal of Guidance and Counselling*, 12, 113–123.
- Loehlin, J. C. (1984). R. B. Cattell and behavior genetics. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 310–321.
- Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loehlin, J. C., McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the big five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32, 431–453.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21, 195–206.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1979). Construct validity of the sentence completion test of ego development. *Applied Psychological Measurement*, 3, 281–311.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the Sentence Completion Test for Ego Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420–427.
- Loevinger, J., Cohn, L. D., Bonneville, L. P., Redmore, C. D., Streich, D. D., & Sargent, M. (1985). Ego development in college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 947–962.
- Loewenberg, P. (1988). Psychoanalytic models of history: Freud and after. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation* (pp. 126–156). New York: Oxford University Press.
- Loftus, E. F. (1993). The reality of repressed memories. *American Psychologist*, 48, 518–537.
- Loftus, E. F., & Pickrell, J. E. (1995). The formation of false memories. *Psychiatric Annals*, 25, 720–725.
- Lombardi, D. N., & Elcock, L. E. (1997). Freud versus Adler on dreams. *American Psychologist*, 52, 572–573.
- Lomranz, J. (1986). Personality theory: Position and derived teaching implications in clinical psychology. *Professional Psychology Research and Practice*, 17, 551–559.
- London, P. (1988). Metamorphosis in psychotherapy: Slouching toward integration. *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*, 7(1), 3–12.
- Lorenzini, R., Sassaroli, S., & Rocchi, M. T. (1989). Schizophrenia and paranoia as solutions to predictive failure. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 417–432.
- Lorimer, R. (1976). A reconsideration of the psychological roots of Gandhi's Truth. *Psychoanalytic Review*, 63, 191–207.
- Lorr, H. (1991). An empirical evaluation of the MBTI typology. *Personality and Individual Differences*, 12, 1141–1146.
- Lott, B. (1985). The potential enrichment of social/personality psychology through feminist research and vice versa. *American Psychologist*, 40, 155–164.
- Lovaas, O. I., & Smith, T. (1989). A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for re-

- search and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, 17–29.
- Lowry, R. J. (Ed.). (1973). *Dominance, self-esteem, self-actualization: Germinal papers of A. H. Maslow*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lubinski, D. (1995). Applied individual differences research and its quantitative methods. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 187–203.
- Lucca, C. A., & Jennings, J. L. (1993). The impoverishment of human experience and eidetic imagination through the manipulation of language: The systematic destruction of language in Orwell's 1994. *Journal of Mental Imagery*, 17 (3 & 4), 141–157.
- Lukoff, D. (1997). The psychologist as a mythologist. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(3), 34–58.
- Lundin, R. W. (1969). *Personality: A behavioral analysis*. London: Macmillan.
- Lupfer, M. B., Clark, L. F., & Hutcherson, H. W. (1990). Impact of context on spontaneous trait and situational attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 239–249.
- Lykes, M. B. (1985). Gender and individualistic vs. collectivist bases for notions about the self. *Journal of Personality*, 53, 356–383.
- Lykken, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186–189.
- Lynn, R., Hampson, S. L., & Mullineux, J. C. (1987). A long-term increase in the fluid intelligence of English children. *Nature*, 328, 797.
- Lynn, S. J., Lock, T. G., Myers, B., & Payne, D. G. (1997). Recalling the unrecallable: Should hypnosis be used to recover memories in psychotherapy? *Current Directions in Psychological Science*, 6, 79–83.
- Mabry, C. H. (1993). Gender differences in ego level. *Psychological Reports*, 72, 752–754.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964–980.
- Mace, F. C. (1994). The significance and future of functional analysis methodologies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 385–392.
- Mack, J. E. (1971). Psychoanalysis and historical biography. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 19, 143–179.
- Mack, J. E. (1980). Psychoanalysis and biography: Aspects of a developing affinity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 28, 543–562.
- Mack, J. E. (1986). Nuclear weapons and the dark side of mankind. *Political Psychology*, 7, 223–233.
- Mackavey, W. R., Malley, J. E., & Stewart, A. J. (1991). Remembering autobiographically consequential experiences: Content analysis of psychologists' accounts of their lives. *Psychology and Aging*, 6, 50–59.
- MacLaine, S. (1970). *Don't fall off the mountain*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1975). *You can get there from here*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1983). *Out on a limb*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1985). *Dancing in the light*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1987). *It's all in the playing*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1990). *Going within: A guide for inner transformation*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1992). *Dance while you can*. New York: Bantam Books.
- MacLaine, S. (1996). *My lucky stars: A Hollywood memoir*. New York: Bantam Books.
- Maddi, S. R., & Costa, P. T., Jr. (1972). *Humanism in personology: Allport, Maslow, and Murray*. Chicago: Aldine Atherton.
- Magnusson, D., & Endler, N. S. (1977). *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. New York: Wiley.
- Magnusson, D., & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*, 44, 427–452.
- Mahoney, M. F. (1966). *The meaning in dreams and dreaming: The Jungian viewpoint*. Secaucus, NJ: Citadel Press.
- Mahony, P. J. (1986). *Freud and the Rat Man*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Mahrer, A. R., & Fairweather, D. R. (1993). What is "experiencing"? A critical review of meanings and applications in psychotherapy. *Humanistic Psychologist*, 21, 2–25.
- Mahrer, A. R., Nadler, W. P., Stalikas, A., Schachter, H. M., & Sterner, I. (1988). Common and distinctive therapeutic change processes in client-centered, rational-emotive, and experiential psychotherapies. *Psychological Reports*, 62, 972–974.
- Maidenbaum, A., & Thomson, L. (1989). Star Trek: In search of the essential John Lennon. *Quadrant*, 22(2), 87–91.
- Mair, M. (1988). Psychology as storytelling. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 125–137.
- Malik, R., Krasney, M., Aldworth, B., & Ladd, H. W. (1996). Effects of subliminal symbiotic stimuli on anxiety reduction. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 771–784.
- Mallory, M. E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 399–412.
- Malm, L. (1993). The eclipse of meaning in cognitive psychology: Implications for humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 33(1), 67–87.
- Malone, M. (1977). *Psychotypes: A new way of exploring personality*. New York: Pocket Books.
- Mancuso, J. C. (1998). Can an avowed adherent of personal-construct psychology be counted as a social

- constructionist? *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 205–219.
- Manheim, A. R. (1998). The relationship between the artistic process and self-actualization. *Art Therapy*, 15(2), 99–106.
- Manicas, P. T., & Secord, P. F. (1983). Implications for psychology of the new philosophy of science. *American Psychologist*, 38, 399–413.
- Manicas, P. T., & Secord, P. F. (1984). Implications for psychology: Reply to comments. *American Psychologist*, 39, 922–926.
- Mansfield, V. (1991). The opposites in quantum physics and Jungian psychology: II. Applications. *Journal of Analytical Psychology*, 36, 289–306.
- Mansfield, V., & Spiegelman, J. M. (1991). The opposites in quantum physics and Jungian psychology: I. Theoretical foundations. *Journal of Analytical Psychology*, 36, 267–287.
- Maoz, Z. (1987). Revisionism or misinterpretation? A reply to Professor Walker. *Political Psychology*, 8, 623–636.
- Maoz, Z., & Astorino, A. (1992). The cognitive structure of peacemaking: Egypt and Israel, 1970–1978. *Political Psychology*, 13, 647–662.
- Maoz, Z., & Shayer, A. (1987). The cognitive structure of peace and war argumentation: Israeli prime ministers versus the Knesset. *Political Psychology*, 8, 575–604.
- Marceil, J. C. (1977). Implicit dimensions of idiography and nomothesis: A reformulation. *American Psychologist*, 32, 1046–1055.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment” and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118–133.
- Marcovitz, E. (1982). Jung’s three secrets: Slochower on “Freud as Yahweh in Jung’s Answer to Job.” *American Imago*, 39, 59–72.
- Margolis, E. (1994). A reassessment of the shift from the classical theory of concepts to prototype theory. *Cognition*, 51, 73–89.
- Markstrom-Adams, C. (1989). Androgyny and its relation to adolescent psychosocial well-being: A review of the literature. *Sex Roles*, 21, 325–340.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Marsh, C. S., & Colangelo, N. (1983). The application of Dabrowski’s concept of multilevelness to Allport’s concept of unity. *Counseling and Values*, 27, 213–228.
- Marshall, G. N. (1991). Levels of analysis and personality: Lessons from the person-situation debate? *Psychological Science*, 2, 427–428.
- Martin, G. L., & Hrydowy, E. R. (1989). Self-monitoring and self-managed reinforcement procedures for improving work productivity of developmentally disabled workers: A review. *Behavior Modification*, 13, 322–339.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1997). The social-cognitive construction of therapeutic change: Bridging social constructionism and cognitive constructivism. *Review of General Psychology*, 1, 375–388.
- Martin, R. A., Berry, G. E., Dobranski, T., & Horne, M. (1996). Emotion perception threshold: Individual differences in emotional sensitivity. *Journal of Research in Personality*, 30, 290–305.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality*, 31, 264–277.
- Martinez, T. J., III (1998). Anthropos and existence: Gnostic parallels in the early writings of Rollo May. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(4), 95–109.
- Masling, J., Weiss, L., & Rothschild, B. (1968). Relationships of oral imagery to yielding behavior and birth order. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 89–91.
- Maslow, A. H. (1941). Deprivation, threat and frustration. *Psychological Review*, 48, 364–366.
- Maslow, A. H. (1942). Self-esteem (dominance-feeling) and sexuality in women. *Journal of Social Psychology*, 16, 259–294.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396. Reprinted in R. J. Lowry (Ed.), *Dominance, self-esteem, self-actualization: Germinal papers of A. H. Maslow* (1973, pp. 153–173). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Maslow, A. H. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 1–30). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Maslow, A. H. (1958). Emotional blocks to creativity. *Journal of Individual Psychology*, 14, 51–56.
- Maslow, A. H. (1964). Synergy in the society and in the individual. *Journal of Individual Psychology*, 20, 153–164.
- Maslow, A. H. (1965). Criteria for judging needs to be instinctoid. In M. R. Jones (Ed.), *Human motivation: A symposium* (pp. 33–47). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968a, July). A conversation with Abraham H. Maslow. *Psychology Today*, pp. 34–37, 54–57.
- Maslow, A. H. (1968b). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1969). Theory Z. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1, 31–47.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak-experiences*. New York: Viking.
- Maslow, A. H. (1976). *The farther reaches of human nature* (2nd ed.). New York: Viking.

- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row. (Original work published 1954)
- Mason, D. A., & Frick, P. J. (1994). The heritability of antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 16, 301–323.
- Massarik, F. (1992). The humanistic core of industrial/organizational psychology. *Humanistic Psychologist*, 20, 389–396.
- Massaro, T. M. (1997). The meanings of shame: Implications for legal reform. *Psychology, Public Policy, and Law*, 3, 645–704.
- Masson, J. M. (1984). *The assault on truth: Freud's suppression of the seduction theory*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Masters, A. (1988). Freud, seduction and his father. *Journal of Psychobiology*, 15, 501–509.
- Matson, J. L., & Kazdin, A. E. (1981). Punishment in behavior modification: Pragmatic, ethical, and legal issues. *Clinical Psychology Review*, 1, 197–210.
- Matson, J. L., & Taras, M. E. (1989). A 20-year review of punishment and alternative methods to treat problem behaviors in developmentally delayed persons. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 85–104.
- Matthews, G. (1989). The factor structure of the 16PF: Twelve primary and three secondary factors. *Personality and Individual Differences*, 10, 931–940.
- Matta, K. F., & Kern, G. M. (1991). Interactive videodisc instruction: The influence of personality on learning. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35, 541–552.
- Mattoon, M. A. (1978). *Applied dream analysis: A Jungian approach*. New York: Wiley.
- May, R. (1982). The problem of evil: An open letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 10–21.
- May, R. (1991). *The cry for myth*. New York: Norton.
- Mayer, J. D., Carlsmith, K. M., & Chabot, H. F. (1998). Describing the person's external environment: Conceptualizing and measuring the life space. *Journal of Research in Personality*, 32, 253–296.
- Mayo, C. W., & Crockett, W. H. (1964). Cognitive complexity and primacy-recency effects in impression formation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 335–338.
- Mazlish, B. (1972). *In search of Nixon*. New York: Basic Books.
- McAdams, D. P. (1988). Biography, narrative, and lives: An introduction. *Journal of Personality*, 56, 1–18.
- McAdams, D. P. (1990). Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons, & S. Frank (Eds.), *Studying persons and lives* (pp. 148–200). New York: Springer-Verlag.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678–694.
- McAdams, D. P., Ruetzel, K., & Foley, J. H. (1986). Complexity and generativity at mid-life: Relations among social motives, ego development, and adults' plans for the future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 800–807.
- McArdle, J. J., & Cattell, R. B. (1994). Structural equation models of factorial invariance in parallel proportional profiles and oblique confactor problems. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 63–113.
- McCann, J. T., & Biaggio, M. K. (1989). Sexual satisfaction in marriage as a function of life meaning. *Archives of Sexual Behavior*, 18, 59–72.
- McCartney, K., Harris, M. J., & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin*, 107, 226–237.
- McCaulley, M. H. (1990). The Myers-Briggs Type Indicator: A measure for individuals and groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 181–195.
- McClain, E. W. (1975). An Eriksonian cross-cultural study of adolescent development. *Adolescence*, 10, 527–541.
- McClelland, D. C. (1955). Comments on Professor Maslow's paper. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 31–37). Lincoln: University of Nebraska Press.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- McConnell, S. R. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12, 252–263.
- McCrae, R. R. (1990). Traits and trait names: How well is openness represented in natural languages? *European Journal of Personality*, 4, 119–129.
- McCrae, R. R. (1991). The five-factor model and its assessment in clinical settings. *Journal of Personality Assessment*, 57, 399–414.
- McCrae, R. R. (1993–1994). Openness to experience as a basic dimension of personality. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 39–55.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1982). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 6, 587–597.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1984). *Emerging lives, enduring dispositions: Personality in adulthood*. Boston: Little, Brown.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41, 1001–1003.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, 56, 417–434.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17–40.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227–232.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., & Piedmont, R. L. (1993). Folk concepts, natural language, and psychological constructs: The California Psychological Inventory and the five-factor model. *Journal of Personality*, 61, 1–26.
- McCullagh, P. (1986). Model status as a determinant of observational learning and performance. *Journal of Sport Psychology*, 8, 319–331.
- McGowan, D. (1994). *What is wrong with Jung*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- McGrath, J. (1986). *Freud's discovery of psychoanalysis: The politics of hysteria*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- McGray, J. W. (1984). Walden Two and Skinner's ideal observer. *Behaviorism*, 12, 15–24.
- McGregor, H. A., Lieberman, J. D., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., Simon, L., & Pyszczynski, T. (1998). Terror management and aggression: Evidence that mortality salience motivates aggression against worldview-threatening others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 590–605.
- McGue, M., & Lykken, D. T. (1992). Genetic influence on risk of divorce. *Psychological Science*, 3, 368–373.
- McGuire, W. (Ed.). (1974). *The Freud/Jung letters: The correspondence between Sigmund Freud and C. G. Jung* (R. Manheim & R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McLeod, C. R., & Vodanovich, S. J. (1991). The relationship between self-actualization and boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 137–146.
- McMullin, E. (1990). Can theory appraisal be quantified? *Psychological Inquiry*, 1, 164–166.
- McPherson, F. M., Barden, V., & Buckley, F. (1970). The use of "psychological" constructs by affectively flattened schizophrenics. *British Journal of Medical Psychology*, 43, 291–293.
- McPherson, F. M., & Buckley, F. (1970). Thought-process disorder and personal construct subsystems. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 380–381.
- McPherson, F. M., & Gray, A. (1976). Psychological construing and psychological symptoms. *British Journal of Medical Psychology*, 49, 73–79.
- McWilliams, S. A. (1993). Construct no idols. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 269–280.
- Mednick, M. T. (1989). On the politics of psychological constructs: Stop the bandwagon, I want to get off. *American Psychologist*, 44, 1118–1123.
- Meehl, P. E. (1990). Appraising and amending theories: The strategy of Lakotosian defense and two principles that warrant it. *Psychological Inquiry*, 1, 108–141.
- Meehl, P. E. (1992). Factors and taxa, traits and types, differences of degree and differences in kind. *Journal of Personality*, 60, 117–174.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36, 899–910.
- Meissner, W. W. (1990). Foundations of psychoanalysis reconsidered. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38, 523–557.
- Melburg, V., & Tedeschi, J. T. (1989). Displaced aggression: Frustration or impression management? *European Journal of Social Psychology*, 19, 139–145.
- Menaker, E. (1990). Discussion: The feminine self. *American Journal of Psychoanalysis*, 50, 63–65.
- Mendelson, M. J., Aboud, F. E., & Lanthier, R. P. (1994). Kindergartners' relationships with siblings, peers, and friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 416–435.
- Mendolia, M., Moore, J., & Tesser, A. (1996). Dispositional and situational determinants of repression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 856–867.
- Merenda, P. F. (1987). Toward a four-factor theory of temperament and/or personality. *Journal of Personality Assessment*, 51, 367–374.
- Merrett, F. E., & Wheldall, K. (1984). Training teachers to use the behavioral approach to classroom management: A review. *Educational Psychology*, 4, 213–231.
- Merritt, J. M., Stickgold, R., Pace-Schott, E., Williams, J., & Hobson, J. A. (1994). Emotion profiles in the dreams of men and women. *Consciousness and Cognition*, 3, 46–60.
- Messer, S. B. (1986). Behavioral and psychoanalytic perspectives at therapeutic choice points. *American Psychologist*, 41, 1261–1272.
- Messer, S. B., & Winokur, M. (1980). Some limits to the integration of psychoanalytic and behavior therapy. *American Psychologist*, 35, 818–827.
- Meyer, B. C. (1987). Notes on the uses of psychoanalysis for biography. *Psychoanalytic Quarterly*, 56, 287–316.
- Meyer, J. M., Heath, A. C., Eaves, L. J., Mosteller, M., & Schieken, R. M. (1988). The predictive power of Cattell's personality questionnaires: An eighteen-month prospective study. *Personality and Individual Differences*, 9, 203–212.
- Michael, J. (1984). Verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 363–376.
- Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092–1106.
- Midgley, B. D., & Morris, E. K. (1988). The integrated field: An alternative to the behavior-analytic conceptualization of behavioral units. *Psychological Record*, 38, 483–500.

- Mihesuah, D. A. (1998). American Indian identities: Issues of individual choices and development. *American Indian Culture and Research Journal*, 22, 1998. Number: BHUM98030155.
- Mikulincer, M. (1998a). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 513–524.
- Mikulincer, M. (1998b). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1209–1224.
- Milburn, M. A., & McGrail, A. B. (1992). The dramatic presentation of news and its effects on cognitive complexity. *Political Psychology*, 13, 613–632.
- Mill, J. (1984). High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52, 372–388.
- Miller, G. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24, 1063–1075.
- Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Miller, J. G., Bersoff, D. M., & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 33–47.
- Miller, L. (1988). Behaviorism and the new science of cognition. *Psychological Record*, 38, 3–18.
- Miller, M. J., Smith, T. S., Wilkinson, L., & Tobacyk, J. (1987). Narcissism and social interest among counselors-in-training. *Psychological Reports*, 60, 765–766.
- Miller, N. E. (1941a). An experimental investigation of acquired drives. Abstract of paper presented at the 49th Annual Meeting of the American Psychological Association, September 3–6, 1941. *Psychological Bulletin*, 38, 534–535.
- Miller, N. E. with Sears, R. R., Mowrer, O. H., Doob, L. W., & Dollard, J. (1941b). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337–342.
- Miller, N. E. (1948). Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 155–178.
- Miller, N. E. (1963). Some reflections on the law of effect produce a new alternative to drive reduction. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 65–112). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Miller, N. E. (1969). Learning of visceral and glandular responses. *Science*, 163, 434–445.
- Miller, N. E. (1985a). Some professional and scientific problems and opportunities for biofeedback. *Biofeedback and Self Regulation*, 10, 3024.
- Miller, N. E. (1985b). The value of behavioral research on animals. *American Psychologist*, 40, 423–440.
- Miller, N. E. (1989). Biomedical foundations for biofeedback. *Advances*, 6(3), 30–36.
- Miller, N. E. (1991). Commentary on Ulrich: Need to check truthfulness of statements by opponents of animal research. *Psychological Science*, 2, 422–423.
- Miller, N. E. (1992a). Introducing and teaching much-needed understanding of the scientific process. *American Psychologist*, 47, 848–850.
- Miller, N. E. (1992b). Some examples of psychophysiology and the unconscious. *Biofeedback and Self Regulation*, 17, 3–16.
- Miller, N. E. (1992c). Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses. *Journal of Experimental Psychology: General*, 121, 6–11. (Original work published 1948)
- Miller, N. E. (1995). Clinical-experimental interactions in the development of neuroscience: A primer for nonspecialists and lessons for young scientists. *American Psychologist*, 50, 901–911.
- Miller, N. E., & Banuazizi, A. (1968). Instrumental learning by curarized rats of a specific visceral response, intestinal or cardiac. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 65, 1–7.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Miller, N. E., & Dworkin, B. R. (1977). Effects of learning on visceral functions: Biofeedback. *New England Journal of Medicine*, 296, 1274–1278.
- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L., & Hallet, A. J. (1996). Meta-analytic review of research on hostility and physical health. *Psychological Bulletin*, 119, 322–348.
- Minarik, M. L., & Ahrens, A. H. (1996). Relations of eating and symptoms of depression and anxiety to the dimensions of perfectionism among undergraduate women. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 155–169.
- Minton, H. L. (1968). Contemporary concepts of power and Adler's views. *Journal of Individual Psychology*, 24, 46–55.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603–619.
- Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. In B. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 3, pp. 85–132). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1968a, March). Implications of behavior theory for personality assessment. Paper presented at the Western Psychological Association, San Diego. Reprinted in H. N. Mischel & W. Mischel (Eds.), *Readings in personality* (1973) (pp. 161–165). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mischel, W. (1968b). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252–283.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 249–292). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1977a). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32, 246–254.

- Mischel, W. (1977b). The interaction of person and situation. In D. Magnusson & N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 333–352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mischel, W. (1981a). *Introduction to personality* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mischel, W. (1981b). Personality and cognition: Something borrowed, something new? In N. Cantor & J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition, and social interaction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mischel, W. (1983a). Alternatives in the pursuit of the predictability and consistency of persons: Stable data that yield unstable interpretations. *Journal of Personality*, 51, 578–604.
- Mischel, W. (1983b). Delay of gratification as process and as person variable in development. In D. Magnusson & V. P. Allen (Eds.), *Human development: An interactional perspective* (pp. 149–165). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1984a). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39, 351–364.
- Mischel, W. (1984b). On the predictability of behavior and the structure of personality. In R. A. Zucker, J. Aronoff, & A. I. Rabin (Eds.), *Personality and the prediction of behavior* (pp. 269–305). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1992). Looking for personality. In S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 515–526). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mischel, W., & Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 254–261.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329–337.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204–218.
- Mischel, W., & Liebert, R. M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 45–53.
- Mischel, W., & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 172–179.
- Mischel, W., & Peake, P. K. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review*, 89, 730–755.
- Mischel, W., & Peake, P. K. (1983). Some facets of consistency: Replies to Epstein, Funder, and Bem. *Psychological Review*, 90, 394–402.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246–268.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229–258.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938.
- Mischel, W., & Staub, E. (1965). Effects of expectancy on working and waiting for larger rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 625–633.
- Mischel, W., Zeiss, R., & Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford Preschool Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 265–278.
- Mittelman, W. (1991). Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(1), 114–135.
- Monte, C. F. (1980). *Beneath the mask: An introduction to theories of personality* (2nd ed.). New York: Henry Holt.
- Moore, M. K., & Neimeyer, R. A. (1991). A confirmatory factor analysis of the Threat Index. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 122–129.
- Morçöl, G., & Asche, M. (1993). Repertory grid in problem structuring: A case illustration. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 371–390.
- Morehouse, R. E., Farley, F. H., & Youngquist, J. V. (1990). Type T personality and the Jungian classification system. *Journal of Personality Assessment*, 54, 231–235.
- Morgan, A. C. (1997). The application of infant research to psychoanalytic theory and therapy. *Psychoanalytic Psychology*, 14, 315–336.
- Moritz, C. (Ed.). (1974). Miller, Neal Edgar. *Current biography yearbook* (pp. 276–279). New York: W. H. Wilson.
- Morris, C. (1997). Mental health matters: Toward a non-medicalized approach to psychotherapy with women. *Women and Therapy*, 20(3), 63–77.
- Morris, M. G. (1997). Psychoanalytic and literary perspectives on procreation conflicts in women. *Psychoanalytic Review*, 84, 109–128.
- Morrison, J. (1971). *The lords and the new creatures*. Englewood Cliffs, NJ: Touchstone.
- Morse, C., Bockoven, J., & Bettsworth, A. (1988). Effects of DUSO-2 and DUSO-2-revised on children's social skills and self-esteem. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22, 199–205.
- Morse, W. H., & Skinner, B. F. (1957). A second type of superstition in the pigeon. *American Journal of Psychology*, 70, 308–311.
- Moskowitz, D. S. (1982). Coherence and cross-situational generality in personality: A new analysis of old problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 754–768.

- Moskowitz, D. S. (1990). Convergence of self-reports and independent observers: Dominance and friendliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1096–1106.
- Motley, M. T., Baars, B. J., & Camden, C. T. (1983). Polysensory lexical access: Evidence from laboratory-induced double entendres. *Communication Monographs*, 50, 79–101.
- Mountjoy, P. T., & Sundberg, M. L. (1981). Ben Franklin the protobehaviorist: I. Self-management of behavior. *Psychological Record*, 31, 13–24.
- Moustakas, C. (1986). Origins of humanistic psychology. *Humanistic Psychologist*, 14, 122–123.
- Mowrer, O. H. (1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.
- Mozdzierz, G. J., Greenblatt, R. L., & Murphy, T. J. (1988). Further validation of the Sulliman Scale of Social Interest and the Social Interest Scale. *Individual Psychology*, 44, 30–34.
- Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition*, 52, 55–79.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Munson, J. M., & Spivey, W. A. (1982). The factorial validity of an inventory assessing Horney's interpersonal response traits of compliance, aggression, and detachment. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 889–898.
- Munter, P. O. (1975a). The medical model revisited: A humanistic reply. *Journal of Personality Assessment*, 39, 4.
- Munter, P. O. (1975b). Psychobiographical assessment. *Journal of Personality Assessment*, 39, 424–428.
- Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Murphy, T. J., DeWolfe, A. S., & Mozdzierz, G. J. (1984). Levels of self-actualization among process and reactive schizophrenics, alcoholics, and normals: A construct validity study of the Personal Orientation Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 473–482.
- Murray, E. J., & Berkun, M. M. (1955). Displacement as a function of conflict. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 47–56.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murray, J. B. (1990). Review of research on the Myers-Briggs Type Indicator. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 1187–1202.
- Muslin, H., & Desai, P. (1984). Ghandi [sic] and his fathers. *Psychobiography Review*, 12, 7–18.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nadel, L., & Zola-Morgan, S. (1984). Infantile amnesia: A neuro-biological perspective. In M. Moscovitch (Ed.), *Infant memory* (pp. 145–172). New York: Plenum Press.
- Naffin, N. (1985). The masculinity-femininity hypothesis: A consideration of gender-based personality theories of female crime. *British Journal of Criminology*, 25, 365–381.
- Nash, M. R. (1987). What, if anything, is regressed about hypnotic age regression? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin*, 102, 42–52.
- Natsoulas, T. (1983). Perhaps the most difficult problem faced by behaviorism. *Behaviorism*, 11, 1–26.
- Natsoulas, T. (1993). Freud and consciousness: VIII. Conscious psychical processes perform involve higher-order consciousness—intrinsically or concomitantly? A current issue. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 16, 597–631.
- Natsoulas, T. (1994). A rediscovery of consciousness. *Consciousness and Cognition*, 3, 223–245.
- Neher, A. (1996). Jung's theory of archetypes: A critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 36, 61–91.
- Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *Counseling Psychologist*, 16, 440–475.
- Neimeyer, G. J. (1992). Personal constructs in career counseling and development. *Journal of Career Development*, 18(3), 163–173.
- Neimeyer, G. J., & Khouzam, N. (1985). A repertory grid study of restrained eaters. *British Journal of Medical Psychology*, 58, 365–367.
- Neimeyer, G. J., & Metzler, A. E. (1987). The development of vocational structures. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 26–32.
- Neimeyer, G. J., & Rareshide, M. B. (1991). Personal memories and personal identity: The impact of ego identity on autobiographical memory recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 562–569.
- Neimeyer, R. A. (1985). Actualization, integration, and fear of death: A test of the additive model. *Death Studies*, 9, 235–244.
- Neimeyer, R. A. (1987). An orientation to personal construct therapy. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Personal construct therapy casebook* (pp. 3–19). New York: Springer.
- Neimeyer, R. A. (1992). Constructivist approaches to the measurement of meaning. In G. J. Neimeyer (Ed.), *Handbook of constructivist assessment* (pp. 58–103). Newbury Park, CA: Sage.
- Neimeyer, R. A. (1994). The role of client-generated narratives in psychotherapy. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 7, 229–242.
- Neimeyer, R. A. (1999). Narrative strategies in grief therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 65–85.
- Neimeyer, R. A., Moore, M. K., & Bagley, K. J. (1988). A preliminary factor structure for the Threat Index. *Death Studies*, 12, 217–225.
- Neimeyer, R. A., & Neimeyer, G. J. (Eds.) (1987). *Personal construct therapy casebook*. New York: Springer.

- Nelson, J. G. (1992). Class clowns as a function of the Type T psychobiological personality. *Personality and Individual Differences*, 13, 1247–1248.
- Nelson, L. S., & Roberge, L. P. (1993). The relationship between psychological type and preference for career services: Implications for career development strategies. *College Student Journal*, 27, 312–321.
- Neumann, E. (1963). *The great mother: An analysis of the archetype* (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nevis, E. C. (1983). Using an American perspective in understanding another culture: Toward a hierarchy of needs for the People's Republic of China. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 249–264.
- Newman, D. L., Tellegen, A., & Bouchard, T. J., Jr. (1998). Individual differences in adult ego development: Sources of influence in twins reared apart. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 985–995.
- Newman, L. S., Higgins, E. T., & Vookles, J. (1992). Self-guide strength and emotional vulnerability: Birth order as a moderator of self-affect relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 402–411.
- Newman, P. R., & Newman, B. M. (1988). Differences between childhood and adulthood: The identity watershed. *Adolescence*, 23, 551–557.
- Nez, D. (1991). Persephone's return: Archetypal art therapy and the treatment of a survivor of abuse. *Arts in Psychotherapy*, 18(2), 123–130.
- Nichtern, S. (1985). Gandhi: His adolescent conflict of mind and body. *Adolescent Psychiatry*, 12, 17–23.
- Nicholson, I. (1997). Humanistic psychology and the intellectual identity: The "open" system of Gordon Allport. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(3), 61–79.
- Nicholson, I. A. M. (1998). Gordon Allport, character, and the "culture of personality," 1897–1937. *History of Psychology*, 1, 52–68.
- Nissen, M. J., Knopman, D. S., & Schacter, D. L. (1987). Neurochemical dissociation of memory systems. *Neurology*, 37, 789–794.
- Nitis, T. (1989). Ego differentiation: Eastern and Western perspectives. *American Journal of Psychoanalysis*, 49, 339–346.
- Nixon, R. M. (1962). *Six crises*. Garden City, NY: Doubleday.
- Nixon, R. M. (1990). *In the arena: A memoir of victory, defeat, and renewal*. New York: Simon & Schuster.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259–282.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424–443.
- Noll, R. (1994). *The Jung cult: Origins of a charismatic movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Noll, R. (1997). *The Aryan Christ: The secret life of Carl Jung*. New York: Random House.
- Noller, P., Law, H., & Comrey, A. L. (1987). Cattell, Comrey, and Eysenck personality factors compared: More evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 775–782.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574–583.
- Oates, S. B. (1982). *Let the trumpet sound: The life of Martin Luther King, Jr.* New York: Mentor Books.
- Ochberg, R. L. (1988). Life stories and the psychosocial construction of careers. *Journal of Personality*, 56, 173–204.
- Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1240–1252.
- O'Connell, A. N. (1980). Karen Horney: Theorist in psychoanalysis and feminine psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 81–93.
- O'Connell, A. N., & Russo, N. F. (1980). Models for achievement: Eminent women in psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 6–10.
- O'Connell, W. (1990). Natural high theory and practice (NHTP) as a model of Adlerian holism. *Individual Psychology*, 46, 263–269.
- O'Connor, M. (1987). The cancer patient: An Adlerian perspective. *Individual Psychology*, 43, 378–389.
- Odajnyk, V. W. (1976). *Jung and politics: The political and social ideas of C. G. Jung*. New York: Harper & Row.
- O'Donohue, W. T., & Houts, A. C. (1985). The two disciplines of behavior therapy: Research methods and mediating variables. *Psychological Record*, 35, 155–163.
- Ofshe, R., & Watters, E. (1994). *Making monsters: False memories, psychotherapy, and sexual hysteria*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Olds, D. D. (1992). Consciousness: A brain-centered, informational approach. *Psychoanalytic Inquiry*, 12, 419–444.
- O'Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behavior Research and Therapy*, 23, 437–452.
- O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 229–245.
- O'Leary, K. D., & Drabman, R. (1971). Token reinforcement programs in the classroom: A review. *Psychological Bulletin*, 75, 379–398.
- Olson, E. E. (1990). The transcendent function in organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 26, 69–81.
- Olweus, D. (1980). The consistency issue in personality psychology revisited—with special reference to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 377–390.
- O'Neill, R. M., & Bornstein, R. F. (1990). Oral-dependence and gender: Factors in help-seeking response set and self-reported psychopathology in psychiatric inpatients. *Journal of Personality Assessment*, 55, 28–40.

- O'Neill, R. M., Greenberg, R. P., & Fisher, S. (1992). Humor and anality. *Humor: International Journal of Humor Research*, 5, 283–291.
- Oppenheimer, R. (1956). Analogy in science. *American Psychologist*, 11, 127–135.
- Orbach, I. (1997). A taxonomy of factors related to suicidal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 208–224.
- Orlofsky, J. L. (1977). Sex-role orientation, identity formation and self-esteem in college men and women. *Sex Roles*, 3, 561–575.
- Orlofsky, J. L. (1978a). Identity formation, achievement, and fear of success in college men and women. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 49–62.
- Orlofsky, J. L. (1978b). The relationship between intimacy and antecedent personality components. *Adolescence*, 13, 419–441.
- Orlofsky, J. L., & Frank, M. (1986). Personality structure as viewed through early memories and identity status in college men and women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 580–586.
- O'Roark, A. M. (1990). Comment on Cowan's interpretation of the Myers-Briggs Type Indicator and Jung's psychological functions. *Journal of Personality Assessment*, 55, 815–817.
- Orne, M. T. (1959). The nature of hypnosis: Artifact and essence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 277–299.
- Orne, M. T. (1971). Hypnosis, motivation, and the ecological validity of the psychological experiment. In W. J. Arnold & M. M. Page (Eds.), *Nebraska symposium on motivation*, 1970 (pp. 187–265). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Otto, R. K., Poythress, N., Starr, L., & Darkes, J. (1993). An empirical study of the reports of APA's peer review panel in the Congressional review of the U.S.S. IOWA incident. *Journal of Personality Assessment*, 61, 425–442.
- Overton, R. K. (1958). Experimental studies of organ inferiority. *Journal of Individual Psychology*, 14, 62–63.
- Ozer, D. J., & Gjerde, P. F. (1989). Patterns of personality consistency and change from childhood through adolescence. *Journal of Personality*, 57, 483–507.
- Ozer, D. J., & Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357–388.
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472–486.
- Paige, J. M. (1966). Letters from Jenny: An approach to the clinical analysis of personality structure by computer. In P. J. Stone, D. C. Dunphy, M. S. Smith, & D. M. Ogilvie (Eds.), *The General Inquirer: A computer approach to content analysis* (pp. 431–451). Cambridge, MA: MIT Press.
- Palmer, E. C., & Carr, K. (1991). Dr. Rogers, meet Mr. Rogers: The theoretical and clinical similarities between Carl and Fred Rogers. *Social Behavior and Personality*, 19, 39–44.
- Paludi, M. A. (1984). Psychometric properties and underlying assumptions of four objective measures of fear of success. *Sex Roles*, 10, 765–781.
- Pam, A., & Rivera, J. A. (1995). Sexual pathology and dangerousness from a Thematic Apperception Test protocol. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 72–77.
- Paniagua, F. A. (1987). "Knowing" the world within the skin: A remark on Skinner's behavioral theory of knowledge. *Psychological Reports*, 61, 741–742.
- Paris, B. J. (1989). Introduction: Interdisciplinary applications of Horney. *American Journal of Psychoanalysis*, 49, 181–188.
- Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (Eds.). (1991). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Patai, R. (1967). *The Hebrew goddess*. New York: Avon Books.
- Pate, J. E., Pumariega, A. J., Hester, C., & Garner, D. M. (1992). Cross-cultural patterns in eating disorders: A review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 802–809.
- Patterson, D. R., Everett, J. J., Burns, G. L., & Marvin, J. A. (1992). Hypnosis for the treatment of burn pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 713–717.
- Patton, C. J. (1992). Fear of abandonment and binge eating: A subliminal psychodynamic activation investigation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 180, 484–490.
- Paul, R. (1985). Freud and the seduction theory: A critical examination of Masson's The assault on truth. *Journal of Psychoanalytic Anthropology*, 8, 161–187.
- Paulhus, D. L., Fridhandler, B., & Hayes, S. (1997). Psychological defense: Contemporary theory and research. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 543–579). San Diego: Academic Press.
- Paunonen, S. V. (1988). Trait relevance and the differential predictability of behavior. *Journal of Personality*, 56, 599–619.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 538–556.
- Peake, P. K., & Mischel, W. (1984). Getting lost in the search for large coefficients: Reply to Conley. *Psychological Review*, 91, 497–501.
- Pelham, B. W. (1993). The idiographic nature of human personality: Examples of the idiographic self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 665–677.
- Pennebaker, J. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavioral Research Therapy*, 31, 539–548.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528–537.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.

- Perlini, A. H., Haley, A., & Buczel, A. (1998). Hypnosis and reporting biases: Telling the truth. *Journal of Research in Personality*, 32, 13–32.
- Perlman, M. (1983). Phaethon and the thermonuclear chariot. *Spring: An Annual of Archetypal Psychology and Jungian Thought* (pp. 87–108). Zürich: Spring Publications.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits.” *Infant Mental Health Journal*, 16, 271–291.
- Pervin, L. A. (1985). Personality: Current controversies, issues and directions. *Annual Review of Psychology*, 36, 83–114.
- Peterson, B. E., & Klohnen, E. C. (1995). Realization of generativity in two samples of women at midlife. *Psychology and Aging*, 10, 20–29.
- Peterson, B. E., Smirles, K. A., & Wentworth, P. A. (1997). Generativity and authoritarianism: Implications for personality, political involvement, and parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1202–1216.
- Peterson, B. E., & Stewart, A. J. (1990). Using personal and fictional documents to assess psychosocial development: A case study of Vera Brittain's generativity. *Psychology and Aging*, 5, 400–411.
- Peterson, B. E., & Stewart, A. J. (1993). Generativity and social motives in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 186–198.
- Peterson, B. E., & Stewart, A. J. (1996). Antecedents and contexts of generativity motivation at midlife. *Psychology and Aging*, 11, 21–33.
- Peterson, C. (1993). Helpless behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 289–295.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23–27.
- Peterson, D. L., & Pfof, K. S. (1989). Influence of rock videos on attitudes of violence against women. *Psychological Reports*, 64, 319–322.
- Peterson-Cooney, L. (1987). Time-concentrated instruction as an immediate risk to self-actualization. *Psychological Reports*, 61, 183–190.
- Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998). The immunological effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1264–1272.
- Peyser, J. (1987). *Bernstein: A biography*. New York: Ballantine Books.
- Phillips, A. S., Long, R. G., & Bedeian, A. G. (1990). Type A status: Birth order and gender effects. *Individual Psychology*, 46, 365–373.
- Phillips, K., & Matheny, A. P., Jr. (1997). Evidence for genetic influence on both cross-situation and situation-specific components of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 129–138.
- Phillips, K. L. (1980). The riddle of change. In G. Epstein (Ed.), *Studies in non-deterministic psychology* (pp. 229–253). New York: Human Sciences Press.
- Philogene, G. (1994). “African American” as a new social representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 89–109.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499–514.
- Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 193–208.
- Pichot, P. (1984). Centenary of the birth of Hermann Rorschach. *Journal of Personality Assessment*, 48, 591–596.
- Piechowski, M. M., & Tyska, C. (1982). Self-actualization profile of Eleanor Roosevelt, a presumed non-transcender. *Genetic Psychology Monographs*, 105, 95–153.
- Pierce, W. D., & Epling, W. F. (1984). On the persistence of cognitive explanation: Implications for behavior analysis. *Behaviorism*, 12, 15–27.
- Piers, C. (1998). Contemporary trauma theory and its relation to character. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 14–33.
- Pierson, D., Archambault, F. X., & Iwanicki, E. F. (1985). A cross validation of the Porter Needs Satisfaction Questionnaire for educators. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 683–688.
- Pietikainen, P. (1998). Archetypes as symbolic forms. *Journal of Analytical Psychology*, 43, 325–343.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (1997). Working models of attachment and daily social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1409–1423.
- Pillemer, D. B., Picariello, M. L., & Pruett, J. C. (1994). Very long-term memories of a salient preschool event. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 95–106.
- Plomin, R. (1986). Behavioral genetic methods. *Journal of Personality*, 54, 226–261.
- Plomin, R., & Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on “environmental” measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373–386.
- Plomin, R., Chipuer, H. M., & Loehlin, J. C. (1990). Behavioral genetics and personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 225–243). New York: Guilford.
- Plomin, R., & Daniel, D. (1987). Why are children in the same family so different from each other? *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 1–16.
- Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., et al. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and Individual Differences*, 13, 921–930.
- Plouffe, L., & Gravelle, F. (1989). Age, sex, and personality correlates of self-actualization in elderly adults. *Psychological Reports*, 65, 643–647.
- Podd, M. H. (1972). Ego identity status and morality: The relationship between two developmen-

- tal constructs. *Developmental Psychology*, 6, 497–507.
- Podd, M. H., Marcia, J. E., & Rubin, R. (1970). The effects of ego identity and partner perception on a prisoner's dilemma game. *Journal of Social Psychology*, 82, 117–126.
- Pois, R. A. (1990). The case for clinical training and challenges to psychohistory. *Psychobiology Review*, 18, 169–187.
- Polivy, J. (1998). The effects of behavioral inhibition: Integrating internal cues, cognition, behavior, and affect. *Psychological Inquiry*, 9, 181–204.
- Polkinghorne, D. E. (1992). Research methodology in humanistic psychology. *Humanistic Psychologist*, 20, 218–242.
- Pollock, P. H., & Kear-Colwell, J. J. (1994). Women who stab: A personal construct analysis of sexual victimization and offending behaviour. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 13–22.
- Poole, M. E., & Evans, G. T. (1989). Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 147–173.
- Pope, H. G., & Hudson, J. I. (1996). "Recovered memory" therapy for eating disorders: Implications of the Ramona verdict. *International Journal of Eating Disorders*, 19, 139–145.
- Pope, K. S. (1993–1994). Multivariate personality and clinical assessment in court: Use of the Cattell tests in forensic proceedings. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 175–186.
- Poppen, R. (1982). The fixed-interval scallop in human affairs. *Behavior Analyst*, 5, 127–136.
- Pozzuto, R. (1982). Toward an Adlerian psychohistory. *Individual Psychology*, 38, 261–270.
- Prager, E. (1998). Men and meaning in later life. *Journal of Clinical Geropsychology*, 4, 191–203.
- Pratt, A. B. (1985). Adlerian psychology as an intuitive operant system. *Behavior Analyst*, 8, 39–51.
- Pratt, M. W., Pancer, M., Hunsberger, B., & Manchester, J. (1990). Reasoning about the self and relationships in maturity: An integrative complexity analysis of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 575–581.
- Prerost, F. J. (1989). Humor as an intervention strategy during psychological treatment: Imagery and incongruity. *Psychology*, 26, 34–40.
- Prescott, C. A., Johnson, R. C., & McArdle, J. J. (1991). Genetic contributions to television viewing. *Psychological Science*, 2, 430–431.
- Pressley, M., & Grossman, L. R. (Eds.). (1994). Recovery of memories of childhood sexual abuse [Special issue]. *Applied Cognitive Psychology*, 8(4).
- Price, M. (1994). Incest and the idealized self: Adaptations to childhood sexual abuse. *American Journal of Psychoanalysis*, 54, 21–36.
- Prilleltensky, I. (1992). Humanistic psychology, human welfare and the social order. *Journal of Mind and Behavior*, 13, 315–327.
- Primavera, J. P., III, & Kaiser, R. S. (1992). Non-pharmacological treatment of headache: Is less more? *Headache*, 32, 393–395.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1361–1368.
- Privette, G. (1985). Experience as a component of personality theory. *Psychological Reports*, 56, 263–266.
- Privette, G. (1986). From peak performance and peak experience to failure and misery. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 233–243.
- Privette, G., & Bundrick, C. M. (1987). Measurement of experience: Construct and content validity of the experience questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 315–332.
- Proff, I. (1975). *At a journal workshop*. New York: Dialogue House Library.
- Protinsky, H. (1988). Identity formation: A comparison of problem and nonproblem adolescents. *Adolescence*, 23, 67–72.
- Prout, H. T. (1977). Behavioral intervention with hyperactive children: A review. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 141–146.
- Pulkkinen, L. (1992). Life-styles in personality development. *European Journal of Personality*, 6, 139–155.
- Pulkkinen, L., & Rönkä, A. (1994). Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*, 30, 260–271.
- Pulver, S. E. (1993). The eclectic analyst: Or The many roads to insight and change. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41, 339–357.
- Quimby, S. L. (1989). The near-death experience as an event in consciousness. *Journal of Humanistic Psychology*, 29, 87–108.
- Quinn, R. H. (1993). Confronting Carl Rogers: A developmental-interactional approach to person-centered therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 33 (1), 6–23.
- Quinn, S. (1988). *A mind of her own: The life of Karen Horney*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rachman, S. J. (1989). The return of fear: Review and prospect. *Clinical Psychology Review*, 9, 147–168.
- Rafilson, F., & Sison, R. (1996). Seven criterion-related validity studies conducted with the National Police Officer Selection Test. *Psychological Reports*, 78, 163–176.
- Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego, CA: Academic Press.
- Raine, A., Venables, P. H., & Williams, M. (1996). Better autonomic conditioning and faster electrodermal half-recovery time at age 15 years as possible protective factors against crime at age 29 years. *Developmental Psychology*, 32, 624–630.
- Ramanaiah, N. V., Heerboth, J. R., & Jinkerson, D. L. (1985). Personality and self-actualizing profiles of assertive people. *Journal of Personality Assessment*, 49, 440–443.
- Ramona v. Isabella et al.*, Napa Superior Court Case No. 61898, Napa, CA. (1994).
- Rapaport, D. (1959a). Introduction: A historical survey of psychoanalytic ego psychology. In E. H. Erikson,

- Identity and the life cycle. Selected papers. Psychological Issues, 1* (Monograph 1, pp. 5–17). New York: International Universities Press.
- Rapaport, D. (1959b). The structure of psychoanalytic theory: A systematizing attempt. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 55–183). New York: McGraw-Hill.
- Raskin, J. D., & Epting, F. R. (1993). Personal construct theory and the argument against mental illness. *International Journal of Personal Construct Psychology, 6*, 351–369.
- Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991a). Narcissism, self-esteem, and defensive self-enhancement. *Journal of Personality, 59*, 19–38.
- Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991b). Narcissistic self-esteem management. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 911–918.
- Ratican, K. L. (1996). A symptom-focused hypnotic approach to accessing and processing previously repressed/dissociated memories. *Journal of Child Sexual Abuse, 5*(2), 17–35.
- Raz-Duvshani, A. (1986). Cognitive structure changes with psychotherapy in neurosis. *British Journal of Medical Psychology, 59*, 341–350.
- Read, D. A., & Simon, S. B. (Eds.). (1975). *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reinsdorf, W. (1993–1994). Schizophrenia, poetic imagery and metaphor. *Imagination, Cognition and Personality, 13*, 335–345.
- Reis, H. T., Lin, Y., Bennett, M. E., & Nezelek, J. B. (1993). Change and consistency in social participation during early adulthood. *Developmental Psychology, 29*, 633–645.
- Render, G. F., Padilla, J. N. M., & Krank, H. M. (1989). Assertive discipline: A critical review and analysis. *Teachers College Record, 90*, 607–630.
- Rendon, D. (1987). Understanding social roles from a Horneyan perspective. *American Journal of Psychoanalysis, 47*, 131–142.
- Rendon, M. (1988). A cognitive unconscious? *American Journal of Psychoanalysis, 48*, 291–293.
- Renshon, S. A. (1975). Psychological analysis and presidential personality: The case of Richard Nixon. *History of Childhood Quarterly: The Journal of Psychohistory, 2*, 415–450.
- Repp, A. (1994). Comments on functional analysis procedures for school-based behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 409–411.
- Reuter, E. K., Schuerger, J. M., & Wallbrown, F. H. (1985). Higher-order analysis of 16PF scores: An alternative method. *Psychological Reports, 57*, 564–566.
- Revelle, W. (1997). Extraversion and impulsivity: The lost dimension? In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of human nature: Tribute to Hans J. Eysenck at eighty* (pp. 189–212). New York: Pergamon.
- ReVelle, S. (1989). Young adulthood to old age: Looking at intergenerational possibilities from a human development perspective. *Journal of Children in Contemporary Society, 20*, 45–53.
- Reyher, J. (1962). A paradigm for determining the clinical relevance of hypnotically induced psychopathology. *Psychological Bulletin, 59*, 344–352.
- Rhodewalt, F., Madrian, J. C., & Cheney, S. (1998). Narcissism, self-knowledge, organization, and emotional reactivity: The effect of daily experience on self-esteem and affect. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 75–87.
- Rhodewalt, F., & Morf, C. C. (1998). On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 672–685.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., Blakely, B. S., Lanigan, L., & Allen, E. A. (1997). Adult attachment styles, the desire to have children, and working models of parenthood. *Journal of Personality, 65*, 357–385.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 304–314.
- Richards, A. C., & Combs, A. W. (1992). Education and the humanistic challenge. *Humanistic Psychologist, 20*, 372–388.
- Richards, N. (1986). A conception of personality. *Behaviorism, 14*, 147–157.
- Richardson, F. C., & Guignon, C. B. (1988). Individualism and social interest. *Individual Psychology, 44*, 13–29.
- Richardson, F. C., & Manaster, G. J. (1997). Back to the future: Alfred Adler on freedom and commitment. *Individual Psychology, 53*, 286–309.
- Richie, B. S., Fassinger, R. E., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., & Robinson, S. (1997). Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 133–148.
- Rideout, C. A., & Richardson, S. A. (1989). A teambuilding model: Appreciating differences using the Myers-Briggs Type Indicator with developmental theory. *Journal of Counseling and Development, 67*, 529–533.
- Riggio, R. E., Lippa, R., & Salinas, C. (1990). The display of personality in expressive movement. *Journal of Research in Personality, 24*, 16–31.
- Rintala, M. (1984). The love of power and the power of love: Churchill's childhood. *Political Psychology, 5*, 375–389.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15*, 98–101.
- Roberts, B. W., & Donahue, E. M. (1994). One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles. *Journal of Personality, 62*, 199–218.
- Robinson, D. N. (1984). The new philosophy of science: A reply to Manicas and Secord. *American Psychologist, 39*, 920–921.
- Robinson, R. (1989). *Georgia O'Keeffe: A life*. New York: Harper & Row.
- Rodriguez, M. L., Mischel, W., & Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification

- of older children at risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 358–367.
- Roemer, W. W. (1986). Leary's circle matrix: A comprehensive model for the statistical measurement of Horney's clinical concepts. *American Journal of Psychoanalysis*, 46, 249–262.
- Roemer, W. W. (1987). An application of the interpersonal models developed by Karen Horney and Timothy Leary to Type A-B behavior patterns. *American Journal of Psychoanalysis*, 47, 116–130.
- Rogeness, G. A., & McClure, E. B. (1996). Development and neurotransmitter-environmental interactions. *Development and Psychopathology*, 8, 183–199.
- Rogers, C. R. (1942a). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1942b). The use of electrically recorded interviews in improving psychotherapeutic techniques. *American Journal of Orthopsychiatry*, 12, 429–434.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1954). Towards a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249–260.
- Rogers, C. R. (1956). Intellectualized psychotherapy. *Contemporary Psychology*, 1, 355–358.
- Rogers, C. R. (1957a). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rogers, C. R. (1957b). Personal thoughts on teaching and learning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 241–243.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulations of the person and the social context* (pp. 185–256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961a). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961b). Ellen West—and loneliness. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 1, 94–101.
- Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to "motives" and consciousness. In M. R. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 1–24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 160–167.
- Rogers, C. R. (1967). Carl R. Rogers. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 341–384). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rogers, C. R. (1968). Some thoughts regarding the current presuppositions of the behavioral sciences. In W. Coulson & C. R. Rogers (Eds.), *Man and the science of man* (pp. 55–72). Columbus, OH: Chas. E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row.
- Rogers, C. R. (1973). Some new challenges. *American Psychologist*, 28, 379–387.
- Rogers, C. R. (1974a). Can learning encompass both ideas and feelings? *Education*, 95, 103–114.
- Rogers, C. R. (1974b). The project at Immaculate Heart: An experiment in self-directed change. *Education*, 95, 172–196.
- Rogers, C. R. (1974c). In retrospect: Forty-six years. *American Psychologist*, 29, 115–123.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte Press.
- Rogers, C. R. (1979). The foundations of the person-centered approach. *Education*, 100, 98–107.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1982a). A psychologist looks at nuclear war: Its threat, its possible prevention. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(4), 9–20.
- Rogers, C. R. (1982b). Reply to Rollo May's letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(4), 85–89.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R. (1986a). Rogers, Kohut, and Erickson: A personal perspective on some similarities and differences. *Person-Centered Review*, 1, 125–140.
- Rogers, C. R. (1986b). The Rust workshop. *Journal of Humanistic Psychology*, 26(3), 23–45.
- Rogers, C. R. (1986c). Transference. *Person-Centered Review*, 2, 182–188.
- Rogers, C. R. (1987). Comments on the issue of equality in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(1), 38–40.
- Rogers, C. R. (1989). What I learned from two research studies. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 203–211). Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Ryback, D. (1984). One alternative to nuclear planetary suicide. *Counseling Psychologist*, 12, 3–12.
- Rogers, C. R., & Skinner, B. F. (1956). Some issues concerning the control of human behavior. *Science*, 124, 1057–1066.
- Rokeach, M. (1964). *The three Christs of Ypsilanti: A psychological study*. New York: Columbia University Press.
- Romi, S., & Itskowitz, R. (1990). The relationship between locus of control and type of aggression in middle-class and culturally deprived children. *Personality and Individual Differences*, 11, 327–333.
- Romm, S., & Slap, J. W. (1983). Sigmund Freud and Salvador Dali: Personal moments. *American Imago*, 40, 337–347.
- Roosevelt, E. (1958). *The autobiography of Eleanor Roosevelt*. New York: Harper & Brothers.

- Roscoe, B., & Peterson, K. L. (1982). Teacher and situational characteristics which enhance learning and development. *College Student Journal*, 16, 389–394.
- Rose, G. J. (1983). Sigmund Freud and Salvador Dali: Cultural and historical processes. *American Imago*, 40, 349–353.
- Rose, R. J. (1995). Genes and human behavior. *Annual Review of Psychology*, 46, 625–654.
- Rosen, D. H. (1993). *Transforming depression: Healing the soul through creativity*. New York: Penguin.
- Rosen, D. H., & Luebbert, M. C. (Eds.). (1999). *Evolution of the psyche*. Westport, CT: Praeger.
- Rosen, D. H., Smith, S. M., Huston, H. L., & Gonzalez, G. (1991). Empirical study of associations between symbols and their meanings: Evidence of collective unconscious (archetypal) memory. *Journal of Analytical Psychology*, 36, 211–228.
- Rosenberg, S. D., Schnurr, P. P., & Oxman, T. E. (1990). Content analysis: A comparison of manual and computerized systems. *Journal of Personality Assessment*, 54, 298–310.
- Rosenman, S. (1989). Guardians, ferrets and defilers of the treasure: The Masson-Freudians controversy. *Journal of Psychobiology*, 16, 297–321.
- Rosenzweig, S. (1958). The place of the individual and of idiodynamics in psychology: A dialogue. *Journal of Individual Psychology*, 14, 3–21.
- Rosenzweig, S. (1986a). Background to idiodynamics. *Clinical Psychologist*, 39, 83–89.
- Rosenzweig, S. (1986b). Idiodynamics vis-à-vis psychology. *American Psychologist*, 41, 241–245.
- Rosenzweig, S. (1988). The identity and idiodynamics of the multiple personality “Sally Beauchamp”: A confirmatory supplement. *American Psychologist*, 43, 45–48.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173–220). New York: Academic Press.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55–74.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole No. 609).
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489–493.
- Rowe, D. C. (1987). Resolving the person-situation debate: Invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42, 218–227.
- Rowe, D. C. (1997). Genetics, temperament, and personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 367–386). San Diego: Academic Press.
- Rowe, D. C., Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J. (1994). No more than skin deep: Ethnic and racial similarity in developmental process. *Psychological Review*, 101, 396–413.
- Rubinstein, B. B. (1980). The problem of confirmation in clinical psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 28, 397–417.
- Ruch, W., & Hehl, F. J. (1988). Attitudes to sex, sexual behaviour and enjoyment of humour. *Personality and Individual Differences*, 9, 983–994.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161–174.
- Rugel, R. P., & Barry, D. (1990). Overcoming denial through the group: A test of acceptance theory. *Small Group Research*, 21, 45–58.
- Runco, M. A., Ebersole, P., & Mraz, W. (1991). Creativity and self-actualization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 161–167.
- Runyan, W. M. (1981). Why did Van Gogh cut off his ear? The problem of alternative explanations in psychobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1070–1077.
- Runyan, W. M. (1982a). In defense of the case study method. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 440–446.
- Runyan, W. M. (1982b). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (1982c). The psychobiography debate: An analytical review. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 3, pp. 225–253). Beverly Hills, CA: Sage.
- Runyan, W. M. (1983). Idiographic goals and methods in the study of lives. *Journal of Personality*, 51, 413–437.
- Runyan, W. M. (1987). The growth of literature in psychohistory: A quantitative analysis. *Psychobiology Review*, 15, 121–135.
- Runyan, W. M. (1988a). Alternatives to psychoanalytic psychobiography. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation* (pp. 219–244). New York: Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (1988b). Progress in psychobiography. *Journal of Personality*, 56, 295–326.
- Runyan, W. M. (1988c). *Psychology and historical interpretation*. New York: Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (1990). Individual lives and the structure of personality psychology. In A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons, & S. Frank (Eds.) *Studying persons and lives* (pp. 10–40). New York: Springer-Verlag.
- Runyon, R. S. (1984). Freud and Adler: A conceptual analysis of their differences. *Psychoanalytic Review*, 71, 413–421.
- Russell, R. L. (1986). The inadvisability of admixing psychoanalysis with other forms of psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 16, 76–86.
- Ruvolo, A. P., & Brennan, C. J. (1997). What's love got to do with it? Close relationships and perceived growth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 814–823.

- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586–596.
- Ryback, D. (1983). Jedi and Jungian forces. *Psychological Perspectives*, 14, 238–244.
- Rychlak, J. F. (1977). *The psychology of rigorous humanism*. New York: Wiley-Interscience.
- Rychlak, J. F. (1984a). Logical learning theory: Kuhnian anomaly or medievalism revisited? *Journal of Mind and Behavior*, 5, 389–416.
- Rychlak, J. F. (1984b). Newtonianism and the professional responsibility of psychologists: Who speaks for humanity? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 82–95.
- Rychlak, J. F. (1986). Logical learning theory: A teleological alternative in the field of personality. *Journal of Personality*, 54, 734–762.
- Rychlak, J. F. (1988). *The psychology of rigorous humanism* (2nd ed). New York: New York University Press.
- Rychlak, J. F. (1998). How Boulder biases have limited possible theoretical contributions to psychotherapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 233–241.
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., Gold, J. A., & Kuehnle, R. H. (1985). Physical self-efficacy and actualization. *Journal of Research in Personality*, 19, 288–298.
- Sackett, S. J. (1998). Career counseling as an aid to self-actualization. *Journal of Career Development*, 24, 235–244.
- Sales, S. M. (1973). Threat as a factor in authoritarianism: An analysis of archival data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 44–57.
- Salmon, D., & Fenning, P. (1993). A process of mentorship in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(1), 69–87.
- Salmon, D., & Lehrer, R. (1989). School consultant's implicit theories of action. *Professional School Psychology*, 4, 173–187.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Saltman, V., & Solomon, R. (1982). Incest and the multiple personality. *Psychological Reports*, 50, 1127–1141.
- Sampson, E. E. (1977). Psychology and the American ideal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 767–782.
- Sampson, E. E. (1978). Scientific paradigms and social values: Wanted—A scientific revolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1332–1343.
- Sampson, E. E. (1981). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, 36, 730–743.
- Sampson, E. E. (1993). Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*, 48, 1219–1230.
- Sanger, M. (1971). *Margaret Sanger: An autobiography*. New York: Dover. (Original work published 1938)
- Sanitioso, R., Kunda, Z., & Fong, G. T. (1990). Motivated recruitment of autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 224–241.
- Sappington, A. A. (1990). Recent psychological approaches to the free will versus determinism issue. *Psychological Bulletin*, 108, 19–29.
- Sarason, S. B. (1989). The lack of an overarching conception in psychology. *Journal of Mind and Behavior*, 10, 263–279.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). New York: Praeger.
- Saudino, K. J., & Eaton, W. O. (1991). Infant temperament and genetics: An objective twin study of motor activity level. *Child Development*, 62, 1167–1174.
- Scarr, S. (1987). Personality and experience: Individual encounters with the world. In J. Aronoff, A. I. Rabin, and R. A. Zucker (Eds.), *The emergence of personality* (pp. 49–78). New York: Springer.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424–435.
- Schachter, F. F., & Stone, R. K. (1985). Pediatricians' and psychologists' implicit personality theory: Significance of sibling differences. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 6, 295–297.
- Schachter, S. (1963). Birth order, eminence, and higher education. *American Sociological Review*, 3, 757–767.
- Schefflin, A. W., & Brown, D. (1996). Repressed memory or dissociative amnesia: What the science says. *Journal of Psychiatry and Law*, 24, 143–188.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024–1040.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257–1264.
- Schepeler, E. (1990). The biographer's transference: A chapter in psychobiographical epistemology. *Biography*, 13, 111–129.
- Schiedel, D. G., & Marcia, J. E. (1985). Ego identity, intimacy, sex role orientation and gender. *Developmental Psychology*, 24, 149–160.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1974). Racial and ethnic bias in psychological tests: Divergent implications of two definitions of test bias. *American Psychologist*, 29, 1–8.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85

- years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262–274.
- Schmitt, D. R. (1984). Interpersonal relations: Cooperation and competition. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 377–383.
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549–559.
- Schnaitter, R. (1987). Behaviorism is not cognitive and cognitivism is not behavioral. *Behaviorism*, 15, 1–11.
- Schnell, R. L. (1980). Contributions to psychohistory: IV. Individual experience in historiography and psychoanalysis: Significance of Erik Erikson and Robert Coles. *Psychological Reports*, 46, 591–612.
- Schott, R. L. (1992). Abraham Maslow, humanistic psychology, and organization leadership: A Jungian perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(1), 106–120.
- Schramski, T. G., & Giovando, K. (1993). Sexual orientation, social interest, and exemplary practice. *Individual Psychology*, 49, 199–204.
- Schuerger, J. M., Zarrella, K. L., & Hotz, A. S. (1989). Factors that influence the temporal stability of personality by questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 777–783.
- Schulman, E. (1998). Vulnerability factors in Sylvia Plath's suicide. *Death Studies*, 22, 597–613.
- Schulman, P., Keith, D., & Seligman, M. E. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 569–574.
- Schultz, G. S. (1996). Taxonomy of rights: A proposed classification system of rights for individuals with mental retardation or developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 8, 275–285.
- Schurr, K. T., Ruble, V., Palomba, C., Pickerill, B., & Moore, D. (1997). Relationships between the MBTI and selected aspect of Tinto's model for college attrition. *Journal of Psychological Type*, 40, 31–34.
- Schwarz, K., & Robins, C. J. (1987). Psychological androgyny and ego development. *Sex Roles*, 16, 71–81.
- Scott, N. E., & Borodovsky, L. G. (1990). Effective use of cultural role taking. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 167–170.
- Sears, D. O. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 515–530.
- Sechrest, L. (1986). Modes and methods of personality research. *Journal of Personality*, 54, 318–331.
- Sechrest, L., & Jackson, D. N. (1961). Social intelligence and accuracy of interpersonal predictions. *Journal of Personality*, 29, 169–182.
- Segerstrom, S. C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Fahey, J. L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646–1655.
- Segura, D. A., & Pierce, J. L. (1993). Chicana/o family structure and gender personality: Chodorow, feminism, and psychoanalytic sociology revisited. *Signs*, 19, 62–91.
- Seligman, M. E. (1992). *Helplessness: On depression, development, and death* (rev. ed.). New York: W. H. Freeman.
- Sewell, K. W. (1996). Constructional risk factors for a post-traumatic stress response after a mass murder. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 97–107.
- Sewell, K. W., Adams-Webber, J., Mitterer, J., & Cromwell, R. L. (1992). Computerized repertory grids: Review of the literature. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 1–23.
- Sewell, K. W., Cromwell, R. L., Farrell-Higgins, J., Palmer, R., Ohlde, C., & Patterson, T. W. (1996). Hierarchical elaboration in the conceptual structures of Vietnam combat veterans. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 79–96.
- Sexton, H. (1993). Exploring a psychotherapeutic change sequence: Relating process to intersessional and posttreatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 128–136.
- Sexton, T. L., & Tuckman, B. W. (1991). Self-beliefs and behavior: The role of self-efficacy and outcome expectation over time. *Personality and Individual Differences*, 12, 725–736.
- Seymer, L. R. (1951). *Florence Nightingale*. New York: Macmillan.
- Shamdasani, S. (1998). *Cult fictions: C. G. Jung and the founding of analytical psychology*. London: Routledge.
- Shapiro, B. L. (1991). The use of personal construct theory and the repertory grid in the development of case reports of children's science learning. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 4, 251–271.
- Shapiro, J. P., Leifer, M., Martone, M. W., & Kassem, L. (1990). Multimethod assessment of depression in sexually abused girls. *Journal of Personality Assessment*, 55, 234–248.
- Shapiro, S. B. (1985). An empirical analysis of operating values in humanistic education. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(1), 94–108.
- Shapiro, S. B. (1997). The UCSB Confluent Education Program: Its essence and demise. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(3), 80–105.
- Shapiro, S. B. (1998). *The place of confluent education in the human potential movement: A historical perspective*. Lanham, MD: University Press of America.
- Sharpsteen, D. J., & Kirkpatrick, L. A. (1997). Romantic jealousy and adult romantic attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 627–640.
- Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1992). Attachment styles and the "big five" personality traits: Their connections with each other and with romantic outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 536–545.
- Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987–994.

- Shepperd, J. A., Maroto, J. J., & Pbert, L. A. (1996). Dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients. *Journal of Research in Personality*, 30, 517–534.
- Sher, K. J., & Wood, M. D. (1995). The Tridimensional Personality Questionnaire: Reliability and validity studies and derivation of a short form. *Psychological Assessment*, 7, 195–208.
- Sherer, M., & Adams, C. (1983). Construct validity of the Self-efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899–902.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.
- Sherman, E. D. (1983). Geriatric profile of Eleanor Roosevelt (1884–1962). *Journal of the American Geriatrics Society*, 31, 28–33.
- Sherman, R., & Dinkmeyer, D. (1987). *Systems of family therapy: An Adlerian integration*. New York: Brunner/Mazel.
- Sherry, J. (1986). Jung, the Jews, and Hitler. *Spring: An Annual of Archetypal Psychology and Jungian Thought* (pp. 163–175). Zürich: Spring Publications.
- Shiflett, S. C. (1989). Validity evidence for the Myers-Briggs Type Indicator as a measure of hemisphere dominance. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 741–745.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978–986.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J. C. (1989). Intuitive interactionism in person perception: Effects of situation-behavior relations on dispositional judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 41–53.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J. C. (1993). Links between personality judgments and contextualized behavior patterns: Situation-behavior profiles of personality prototypes. *Social Cognition*, 11, 399–429.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J. C. (1994). Intraindividual stability in the organization and patterning of behavior: Incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 674–687.
- Shostrom, E. L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement*, 24, 207–217.
- Shostrom, E. L. (Producer). (1965). *Three approaches to psychotherapy* (part 1) [Film]. Orange, CA: Psychological Films.
- Shostrom, E. L. (1972). *Freedom to be: Experiencing and expressing your total being*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shostrom, E. L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Shostrom, E. L. (1975). Rejoinder to Anderson's article. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(1), 35.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our inner selves. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 7–24.
- Shulim, J. I. (1977). The birth of Robespierre as a revolutionary: A Horneyan psychohistorical approach. *American Journal of Psychoanalysis*, 37, 343–350.
- Shulman, D. G. (1990). The investigation of psychoanalytic theory by means of the experimental method. *International Journal of Psycho-Analysis*, 71, 487–498.
- Shulman, D. G., & Ferguson, G. R. (1988). An experimental investigation of Kernberg's and Kohut's theories of narcissism. *Journal of Clinical Psychology*, 44, 445–451.
- Siegel, B. (1982). Penis envy: From anatomical deficiency to narcissistic disturbance. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 46, 363–376.
- Signell, K. (1966). Cognitive complexity in person perception and nation perception: A developmental approach. *Journal of Personality*, 34, 517–537.
- Sills, B., & Linderman, L. (1987). *Beverly: An autobiography*. New York: Bantam Books.
- Silon, B. (1992). Dissociation: A symptom of incest. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 48, 155–164.
- Silverman, D. K. (1998). The tie that binds: Affect regulation, attachment, and psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 187–212.
- Silverman, L. H. (1976). Psychoanalytic theory: "The reports of my death are greatly exaggerated." *American Psychologist*, 31, 621–635.
- Silverman, L. H. (1983). The subliminal psychodynamic activation method: Overview and comprehensive listing of studies. In J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (Vol. 1, pp. 69–100). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Silverman, L. H., Bronstein, A., & Mendelsohn, E. (1976). The further use of the subliminal psychodynamic activation method for the experimental study of the clinical theory of psychoanalysis: On the specificity of relationships between manifest psychopathology and unconscious conflict. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 13, 2–16.
- Silverman, L. H., Frank, S. G., & Dachinger, P. (1974). A psychoanalytic reinterpretation of the effectiveness of systematic desensitization: Experimental data bearing on the role of merging fantasies. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 313–318.
- Silverman, L. H., Kwawer, J. S., Wolitzky, C., & Coron, M. (1973). An experimental study of aspects of the psychoanalytic theory of male homosexuality. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 178–188.
- Silverman, L. H., Martin, A., Ungaro, R., & Mendelsohn, E. (1978). Effect of subliminal stimulation of symbiotic fantasies on behavior modification treatment of obesity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 432–441.
- Silverman, L. H., Ross, D. L., Adler, J. M., & Lustig, D. A. (1978). Simple research paradigm for demonstrating

- subliminal psychodynamic activation: Effects of Oedipal stimuli on dart-throwing accuracy in college males. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 341–357.
- Silverstein, S. M. (1993). Methodological and empirical considerations in assessing the validity of psychoanalytic theories of hypnosis. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 119, 5–54.
- Simon, B. (1991). Is the Oedipus complex still the cornerstone of psychoanalysis? Three obstacles to answering the question. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39, 641–668.
- Simon, L., Greenberg, J., Harmon-Jones, E., Solomon, S., Pyszczynski, T., Arndt, J., & Abend, T. (1997). Terror management and cognitive-experiential self-theory: Evidence that terror management occurs in the experiential system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1132–1146.
- Sipe, R. B. (1987). False premises, false promises: A re-examination of the human potential movement. *Issues in Radical Therapy*, 12(4), 26–29, 49–53.
- Sipps, G. J., & Alexander, R. A. (1987). The multifactorial nature of extraversion-introversion in the Myers-Briggs Type Indicator and Eysenck Personality Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 543–552.
- Sipps, G. J., & DiCaudo, J. (1988). Convergent and discriminant validity of the Myers-Briggs Type Indicator as a measure of sociability and impulsivity. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 445–451.
- Sizemore, C. C., & Huber, R. J. (1988). The twenty-two faces of Eve. *Individual Psychology*, 44, 53–62.
- Skaggs, E. B. (1945). Personalistic psychology as science. *Psychological Review*, 52, 234–238.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1945a, October). Baby in a box. *Ladies' Home Journal*, p. 30.
- Skinner, B. F. (1945b). Operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270–281.
- Skinner, B. F. (1948a). "Superstition" in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168–172.
- Skinner, B. F. (1948b). *Walden Two*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193–216.
- Skinner, B. F. (1953a). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1953b). Some contributions to an experimental analysis of behavior and to psychology as a whole. *American Psychologist*, 8, 69–78.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86–97.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1958a). *Notebooks* (R. Epstein, Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1958b). Teaching machines. *Science*, 128, 969–977.
- Skinner, B. F. (1961). Teaching machines. *Scientific American*, 205(5), 91–102.
- Skinner, B. F. (1963). Behaviorism at fifty. *Science*, 140, 951–958.
- Skinner, B. F. (1967). Autobiography. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 385–413). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1972). *Cumulative record: A selection of papers* (3rd ed.). New York: Appleton-Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1975). The steep and thorny way to a science of behavior. *American Psychologist*, 30, 42–49.
- Skinner, B. F. (1976). *Particulars of my life*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1977). Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, 5, 1–10.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American education. *American Psychologist*, 39, 947–954.
- Skinner, B. F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 76, 291–301.
- Skinner, B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior? *American Psychologist*, 42, 780–786.
- Skinner, B. F. (1988). The operant side of behavior therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 19, 171–179.
- Skinner, B. F. (1989a). The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, 44, 13–18.
- Skinner, B. F. (1989b). Teaching machines. *Science*, 243, 1535.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206–1210.
- Skinner, N. F., & Peters, P. L. (1984). National personality characteristics: Comparison of Canadian, American and British samples. *Psychological Reports*, 54, 121–122.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372–390.
- Slater, P. (1977). *The measurement of intrapersonal space by grid technique: Vol. 2. Dimensions of intrapersonal space*. London: Wiley.
- Slife, B. D. (1981). Psychology's reliance on linear time: A reformulation. *Journal of Mind and Behavior*, 2, 27–46.
- Slote, W. H. (1992). Oedipal ties and the issue of separation-individuation in traditional Confucian societies. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 20, 435–453.
- Smith, C. P. (Ed.). (1992). *Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press.

- Smith, H. (1985). The sacred unconscious, with footnotes on self-actualization and evil. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 65–80.
- Smith, M. (1980). An analysis of three managerial jobs using repertory grids. *Journal of Management Studies*, 17, 205–213.
- Smith, M. B. (1973). On self-actualization: A transambivalent examination of a focal theme in Maslow's psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 13(2), 17–33.
- Smith, M. B. (1990). Humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 30(4), 6–21.
- Smith, M. B. (1994). "Human science"—Really! A theme for the future of psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(3), 111–116.
- Smith, M. R., & Jones, E. T. (1994). "Neophobia, ontological insecurity, and existential choice following trauma": Erratum. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 142.
- Smith, T. L. (1983). Skinner's environmentalism: The analogy with natural selection. *Behaviorism*, 11, 133–153.
- Smith, T. W. (1992). Changing racial labels: From "Colored" to "Negro" to "Black" to "African American." *Public Opinion Quarterly*, 56, 496–514.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.
- Sneed, C. D., McCrae, R. R., & Funder, D. C. (1998). Lay conceptions of the five-factor model and its indicators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 115–126.
- Sohier, R. (1985–1986). Homosexual mutuality: Variation on a theme by Erik Erikson. *Journal of Homosexuality*, 12(2), 25–38.
- Sohlberg, S., Billingham, A., & Nylén, S. (1998). Moderation of mood change after subliminal symbiotic stimulation: Four experiments contributing to the further demystification of Silverman's "Mommy and I are one" findings. *Journal of Research in Personality*, 32, 33–54.
- Sohn, D., & Lamal, P. A. (1982). Self-reinforcement: Its reinforcing capability and its clinical utility. *Psychological Record*, 32, 179–203.
- Soldz, S., & Soldz, E. (1989). A difficulty with the functionally independent construction measure of cognitive differentiation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 315–322.
- Spaccarelli, S. (1994). Stress, appraisal, and coping in child sexual abuse: A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 116, 340–362.
- Spanos, N. P. (1994). Multiple identity enactments and multiple personality disorder: A sociocognitive perspective. *Psychological Bulletin*, 116, 143–165.
- Spanos, N. P., Burgess, C. A., Cocco, L., & Pinch, N. (1993). Reporting bias and response to difficult suggestions in highly hypnotizable hypnotic subjects. *Journal of Research in Personality*, 27, 270–284.
- Spanos, N. P., Sims, A., de Faye, B., Mondoux, T. J., & Gabora, N. J. (1992–1993). A comparison of hypnotic and nonhypnotic treatments for smoking. *Imagination, Cognition and Personality*, 12, 12–43.
- Spence, J. T. (1981). Rogers's "models of man": A side-light. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 404–405.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex-role attributes and their relation to self-esteem and concepts of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29–39.
- Spencer, M. B., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development*, 61, 290–310.
- Sperling, M. B. (1987). Ego identity and desperate love. *Journal of Personality Assessment*, 51, 600–605.
- Sperling, M. B., & Berman, W. H. (1991). An attachment classification of desperate love. *Journal of Personality Assessment*, 56, 45–55.
- Sperling, M. B., Berman, W. H., & Fagen, G. (1992). Classification of adult attachment: An integrative taxonomy from attachment and psychoanalytic theories. *Journal of Personality Assessment*, 59, 239–247.
- Sperry, L. (1992). Recent developments in neuroscience, behavioral medicine, and psychoneuroimmunology: Implications for physical and psychological well-being. *Individual Psychology*, 48, 480–487.
- Sperry, R. W. (1988). Psychology's mentalist paradigm and the religion/science tension. *American Psychologist*, 43, 607–613.
- Sperry, R. W. (1990). Structure and significance of the consciousness revolution. *Person-Centered Review*, 5, 120–129.
- Spielberg, S. (director), & Lustig, B. (producer). (1993). *Schindler's list*. Hollywood: Universal Pictures [Film].
- Spurlock, J. (1986). Development of self-concept in Afro-American children. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 66–70.
- Staats, A. W. (1968). *Learning, language, and cognition*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Staats, A. W. (1971). *Child learning, intelligence and personality*. New York: Harper and Row.
- Staats, A. W. (1981). Social behaviorism, unified theory, unified theory construction methods, and the Zeitgeist of separatism. *American Psychologist*, 36, 239–256.
- Staats, A. W. (1986). Behaviorism with a personality: The paradigmatic behavioral assessment approach. In R. O. Nelson & S. C. Hayes (Eds.), *Conceptual foundations of behavioral assessment* (pp. 242–296). New York: Guilford.
- Staats, A. W. (1991). Unified positivism and unification psychology. *American Psychologist*, 46, 899–912.
- Staats, A. W. (1993). Personality theory, abnormal psychology, and psychological measurement: A psychological behaviorism. *Behavior Modification*, 17, 8–42.
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and personality: Psychological behaviorism*. New York: Springer.

- Staats, A. W., & Burns, G. L. (1981). Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions. *Genetic Psychology Monographs*, 104, 237–301.
- Staats, A. W., & Burns, G. L. (1982). Emotional personality repertoire as cause of behavior: Specification of personality and interaction principles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 873–881.
- Staats, A. W., & Eifert, G. H. (1990). The paradigmatic behaviorism theory of emotions. *Clinical Psychology Review*, 10, 539–566.
- Staats, A. W., Gross, M. C., Guay, P. F., & Carlson, C. C. (1973). Personality and social systems and attitude-reinforcer-discriminative theory: Interest (attitude) formation, function, and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 251–261.
- Staats, A. W., & Heiby, E. M. (1985). Paradigmatic behaviorism's theory of depression: Unified, explanatory, and heuristic. In S. Reiss & R. R. Bootzin (Eds.), *Theoretical issues in behavior therapy* (pp. 279–330). New York: Academic Press.
- Staddon, J. E. R., & Simmelhag, V. L. (1971). The “superstitious” experiment: A reexamination of its implications for the principles of adaptive behavior. *Psychological Review*, 78, 3–43.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998a). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240–261.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- Stam, H. J. (1998). Personal-construct theory and social constructivism: Difference and dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 187–203.
- Stamatelos, T. (1984). Peak and plateau experiences among persons labeled mentally retarded. *Arts in Psychotherapy*, 11, 109–115.
- Stannard, D. E. (1980). *Shrinking history: On Freud and the failure of psychoanalysis*. New York: Oxford University Press.
- Stannard, K. (1988). Archetypal images in contemporary television: The mythology of Doctor Who. *Humanistic Psychologist*, 16, 361–367.
- State v. Michaels, 264 N. J. Super. 579, 625 A.2d 489 (N. J. Super. Ad., 1993).
- Stava, L. J., & Jaffa, M. (1988). Some operationalizations of the neodissociation concept and their relationship to hypnotic susceptibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 989–996.
- Stebly, N. M., & Bothwell, R. K. (1994). Evidence for hypnotically refreshed testimony: The view from the laboratory. *Law and Human Behavior*, 18, 635–651.
- Steele, C. M., & Josephs, R. A. (1990). Alcohol myopia: Its prized and dangerous effects. *American Psychologist*, 45, 921–933.
- Stein, H. (1988). Twelve stages of creative Adlerian psychotherapy. *Individual Psychology*, 44, 138–143.
- Stein, H. T., & Edwards, M. E. (1998). Classical Adlerian theory and practice. In *Psychoanalytic versions of the human condition and clinical practice: Philosophies of life and their impact on practice*. (P. Marcus & A. Rosenberg, Eds.). New York: New York University Press.
- Stein, K. F. (1994). Complexity of self-schema and responses to disconfirming feedback. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 161–178.
- Steinem, G. (1986). *Marilyn: Norma Jeane*. New York: Signet.
- Steiner, C., Wyckoff, H., Marcus, J., Lariviere, P., Goldstine, D., Schwebel, R. & members of the Radical Psychiatry Center (1975). *Readings in radical psychiatry*. New York: Grove Press.
- Steklis, H. D., & Walter, A. (1991). Culture, biology, and human nature: A mechanistic approach. *Human Nature*, 2, 137–169.
- Stelmack, R. M. (1990). Biological bases of extraversion: Psychophysiological evidence. *Journal of Personality*, 58, 293–311.
- Stelmack, R. M. (1997). The psychophysics and psychophysiology of extraversion and arousal. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of human nature: Tribute to Hans J. Eysenck at eighty*. New York: Pergamon.
- Stenberg, G., Wendt, P. E., & Risberg, J. (1993). Regional cerebral blood flow and extraversion. *Personality and Individual Differences*, 15, 547–554.
- Stephens, R. S., Wertz, J. S., & Roffman, R. A. (1995). Self-efficacy and marijuana cessation: A construct validity analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 1022–1031.
- Sterling, C. M., & Van Horn, K. R. (1989). Identity and death anxiety. *Adolescence*, 24, 321–326.
- Stern, P. J. (1976). *The haunted prophet*. New York: Delta Books.
- Stevens, A. (1995). Jungian psychology, the body, and the future. *Journal of Analytical Psychology*, 40, 353–364.
- Stewart, A. J., Franz, C., & Layton, L. (1988). The changing self: Using personal documents to study lives. *Journal of Personality*, 56, 41–74.
- Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (1998). Women's personality in middle age: Gender, history, and midcourse corrections. *American Psychologist*, 53, 1185–1194.
- Stewart, V., & Stewart, A. (1982). *Business applications of repertory grid*. London: McGraw-Hill.
- Stifler, K., Greer, J., Sneck, W., & Dovenmuehle, R. (1993). An empirical investigation of the discriminability of reported mystical experiences among religious contemplatives, psychotic inpatients, and normal adults. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32, 366–372.
- Stiles, W. B., Shapiro, D. A., & Elliott, R. (1986). “Are all psychotherapies equivalent?” *American Psychologist*, 41, 165–180.
- Stock, J., & Cervone, D. (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 483–498.
- Stone, A. A., Kessler, R. C., & Haythornthwaite, J. A. (1991). Measuring daily events and experiences: De-

- cisions for the researcher. *Journal of Personality*, 59, 575–607.
- Stone, A. A., Schwartz, J. E., Neale, J. M., Shiffman, S., Marco, C. A., Hickcox, M., Paty, J., Porter, L. S., & Cruise, L. J. (1998). A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1670–1680.
- Stone, L. (1981). *The past and the present*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Stone, M. (1976). *When God was a woman*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Storms, P. L., & Spector, P. E. (1987). Relationships of organizational frustration with reported behavioural reactions: The moderating effect of locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 227–234.
- Strauman, T. J. (1990). Self-guides and emotionally significant childhood memories: A study of retrieval efficiency and incidental negative emotional content. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 869–880.
- Streitmatter, J. (1993). Gender differences in identity development: An examination of longitudinal data. *Adolescence*, 28, 55–66.
- Strong, L. L., & Fiebert, M. S. (1987). Using paired comparisons to assess Maslow's hierarchy of needs. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 492–494.
- Stroud, W. L., Jr. (1984). Biographical explanation is low-powered science. *American Psychologist*, 39, 921–922.
- Strube, M. J. (1989). Evidence for the type in Type A behavior: A taxometric analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 972–987.
- Strube, M. J., & Ota, S. (1982). Type A coronary-prone behavior pattern: Relationship to birth order and family size. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 317–323.
- Stuart, R. B. (1989). Social learning theory: A vanishing or expanding presence? *Psychology*, 26(1), 35–50.
- Sue, S. (1988). Psychotherapeutic services for ethnic minorities: Two decades of research findings. *American Psychologist*, 43, 301–308.
- Suedfeld, P., Corteen, R. S., & McCormick, C. (1986). The role of integrative complexity in military leadership: Robert E. Lee and his opponents. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 498–507.
- Suedfeld, P., & Tetlock, P. (1977). Integrative complexity of communications in international crises. *Journal of Conflict Resolution*, 21, 169–184.
- Sugarman, A. (1995). Psychoanalysis: Treatment of conflict or deficit? *Psychoanalytic Psychology*, 12, 55–70.
- Sullivan, G. (1990). Discrimination and self-concept of homosexuals before the gay liberation movement: A biographical analysis examining social context and identity. *Biography*, 13, 203–221.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sulloway, F. J. (1979). *Freud, biologist of the mind: Beyond the psychoanalytic legend*. New York: Basic Books.
- Sulloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. New York: Vintage Books.
- Sumerlin, J. R., & Bundrick, C. M. (1996). Brief Index of Self-Actualization: A measure of Maslow's model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 253–271.
- Sumerlin, J. R., & Bundrick, C. M. (1998). Revision of the Brief Index of Self-Actualization. *Perceptual and Motor Skills*, 87, 115–125.
- Summers, A. (1985). *Goddess: The secret lives of Marilyn Monroe*. New York: New American Library.
- Sundberg, N. D. (1965). *The sixth mental measurements yearbook* (pp. 322–325). Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Sutton, S. K., & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204–210.
- Suzuki, D. (1988). *Metamorphosis: Stages in a life*. Toronto: General Paperbacks.
- Swansbrough, R. H. (1994). A Kohutian analysis of President Bush's personality and style in the Persian Gulf crisis. *Political Psychology*, 15, 227–276.
- Sweeny, T. J., & Myers, J. E. (1986). Early recollections: An Adlerian technique with older people. *Clinical Gerontologist*, 4, 3–12.
- Swickert, R. J., & Gilliland, K. (1998). Relationship between the brainstem auditory evoked response and extraversion, impulsivity, and sociability. *Journal of Research in Personality*, 32, 314–330.
- Symonds, A. (1991). Gender issues and Horney theory. *American Journal of Psychoanalysis*, 51, 301–312.
- Szasz, T. S. (1965). *The ethics of psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Szasz, T. S. (1998). The healing word: Its past, present, and future. *Journal of Humanistic Psychology*, 38, 8–20.
- Talbot, R., Cooper, C. L., & Ellis, B. (1991). Uses of the dependency grid for investigating social support in stressful situations. *Stress Medicine*, 7(3), 171–180.
- Tanaka, J. S., Panter, A. T., & Winborne, W. C. (1988). Dimensions of the need for cognition: Subscales and gender differences. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 35–50.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 102–111.
- Tangney, J. P. (1994). The mixed legacy of the superego: Adaptive and maladaptive aspects of shame and guilt. In M. J. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory*.

- Washington, DC: American Psychological Association.
- Tangney, J. P., Hill-Barlow, D., Wagner, P. E., Marschall, D. E., Borenstein, J. K., Sanftner, J., Mohr, T., & Gramzow, R. (1996). Assessing individual differences in constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 780–796.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 797–809.
- Tart, C. T. (1992). Perspectives on scientism, religion, and philosophy provided by parapsychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(2), 70–100.
- Taylor, E. (1998). Jung before Freud, not Freud before Jung: The reception of Jung's work in American psychoanalytic circles between 1904 and 1909. *Journal of Analytical Psychology*, 43, 97–114.
- Taylor, J. C., & Romanczyk, R. G. (1994). Generating hypotheses about the function of student problem behavior by observing teacher behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 251–265.
- Taylor, M. C., & Hall, J. A. (1982). Psychological androgyny: Theories, methods, and conclusions. *Psychological Bulletin*, 92, 347–366.
- Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports*, 66, 1047–1056.
- Teixeira, B. (1987). Comments on ahimsa (nonviolence). *Journal of Transpersonal Psychology*, 19, 1–17.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031–1039.
- Temoshok, L. (1987). Personality, coping style, emotion and cancer: Towards an integrative model. *Cancer Surveys*, 6, 545–567.
- Tenopir, M. L. (1995). The complex interaction between measurement and national employment. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 348–362.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129–142.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918–929.
- Thomas, C. B. (1988). Cancer and the youthful mind: A forty-year perspective. *Advances*, 5(2), 42–58.
- Thomas, D., & Baas, L. R. (1993). Ronald Reagan in the public mind. *Political Psychology*, 14, 55–75.
- Thomas, H. F. (1988). Keeping person-centered education alive in academic settings. *Person-Centered Review*, 3, 337–352.
- Thompson, B., & Borrello, G. M. (1986). Construct validity of the Myers-Briggs Type Indicator. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 745–752.
- Thompson, R. F. (1994). Behaviorism and neuroscience. *Psychological Review*, 101, 259–265.
- Thomson, N. F., & Martinko, M. J. (1995). The relationship between MBTI types and attributional style. *Journal of Psychological Type*, 35, 22–30.
- Thorne, B. M., Fyfe, J. H., & Carskadon, T. G. (1987). The Myers-Briggs Type Indicator and coronary heart disease. *Journal of Personality Assessment*, 51, 545–554.
- Ticho, E. A. (1982). The alternate schools and the self. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, 849–862.
- Tillman, J. G., Nash, M. R., & Lerner, P. M. (1994). Does trauma cause dissociative pathology? In S. S. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Dissociation: Clinical and theoretical perspectives* (pp. 395–414). New York: Guilford Press.
- Timberlake, W., & Lucas, G. A. (1985). The basis of superstitious behavior: Chance contingency, stimulus substitution, or appetitive behavior? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 44, 279–299.
- Tinling, L. (1990). Perpetuation of incest by significant others: Mothers who do not want to see. *Individual Psychology*, 46, 280–297.
- Tlaczynski, J. (1993). Is the self essential? Handling reductionism. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 723–732.
- Tlaczynski, J., Knoll, C., & Fitch, A. (1997). The relationship among spirituality, religious ideology, and personality. *Journal of Psychology and Theology*, 25, 208–213.
- Tobacyk, J. J., & Downs, A. (1986). Personal construct threat and irrational beliefs as cognitive predictors of increases in musical performance anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 779–782.
- Tobey, L. H., & Bruhn, A. R. (1992). Early memories and the criminally dangerous. *Journal of Personality Assessment*, 59, 137–152.
- Tobin, S. A. (1991). A comparison of psychoanalytic self psychology and Carl Rogers's person-centered therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(1), 9–33.
- Todd, J. T., & Morris, E. K. (1992). Case histories in the great power of steady misrepresentation. *American Psychologist*, 47, 1441–1453.
- Tomarken, A. J., Davidson, R. J., & Henriques, J. B. (1990). Resting frontal brain asymmetry predicts affective responses to films. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 791–801.
- Tomarken, A. J., Davidson, R. J., Wheeler, R. E., & Doss, R. (1992). Psychometric properties of resting anterior EEG asymmetry: Temporal stability and internal consistency. *Psychophysiology*, 29, 576–592.
- Torres, J. (1989). *Fire & fear: The inside story of Mike Tyson*. New York: Warner Books.
- Torrey, J. W. (1987). Phases of feminist re-vision in the psychology of personality. *Teaching of Psychology*, 14, 155–160.

- Treadway, M., & McCloskey, M. (1987). Cite unseen: Distortions of the Allport and Postman rumor study in the eyewitness testimony literature. *Law and Behavior, 11*, 19–25.
- Tresemmer, D. W. (1974, March). Fear of success: Popular but unproven. *Psychology Today*, pp. 82–85.
- Tresemmer, D. W. (1977). *Fear of success*. New York: Plenum.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism v. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Cross-cultural studies of personality, values, and cognition* (pp. 60–95). London: Macmillan.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*, 506–520.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist, 51*, 407–415.
- Triandis, H. C. (1997). Cross-cultural perspectives on personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 439–464). San Diego: Academic Press.
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1006–1020.
- Tribich, D., & Messer, S. (1974). Psychoanalytic character type and status of authority as determiners of suggestibility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 842–848.
- Trickett, P. K., & Putnam, F. W. (1993). Impact of child sexual abuse on females: Toward a developmental, psychobiological integration. *Psychological Science, 4*, 81–87.
- Trump, D. J. (1987). *Trump: The art of the deal*. New York: Warner Books.
- Tryon, W. W. (1990). Why paradigmatic behaviorism should be retitled psychological behaviorism. *Behavior Therapist, 13*, 127–128.
- Tuccille, J. (1985). *Trump*. New York: Jove.
- Tucker, I. F. (1991). Predicting scores on the Rathus Assertiveness Schedule from Myers-Briggs Type Indicator categories. *Psychological Reports, 69*, 571–576.
- Tucker, J. S., Friedman, H. S., Schwartz, J. E., Cirqui, M. H., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L., & Martin, L. R. (1997). Parental divorce: Effects on individual behavior and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 381–391.
- Tucker, R. C. (1973). *Stalin as revolutionary*. New York: Norton.
- Tucker, R. C. (1985). A Stalin biographer's memoir. In S. H. Baron & C. Pletsch (Eds.), *Introspection in biography: The biographer's quest for self-awareness* (pp. 249–271). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Tuckman, B. W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education, 58*, 291–298.
- Turk, B. (1990). Kids with courage. *Individual Psychology, 46*, 178–183.
- Turkheimer, E. (1998). Heritability and biological explanation. *Psychological Review, 105*, 782–791.
- Turkheimer, E., & Gottesman, I. I. (1991). Is $H^2 = 0$ a null hypothesis anymore? *Behavioral and Brain Sciences, 14*, 410–411.
- Turner, C. W., Hesse, B. W., & Peterson-Lewis, S. (1986). Naturalistic studies of the long-term effects of television violence. *Journal of Social Issues, 42*(3), 51–73.
- Turner, T. (1986). *I, Tina*. New York: Avon Books.
- Turvey, C., & Salovey, P. (1993–1994). Measures of repression: Converging on the same construct? *Imagination, Cognition and Personality, 13*, 279–289.
- Tyson, S. (1979). The study of personnel management as an occupation, using repertory grid. *Personnel Review, 8*, 34–39.
- Ungerer, J. A., Waters, B., & Barnett, B. (1997). Defense style and adjustment in interpersonal relationships. *Journal of Research in Personality, 31*, 375–384.
- Utay, J. M., & Utay, C. M. (1996). Applications of Adler's theory in counseling and education. *Journal of Instructional Psychology, 23*, 251–256.
- Vacc, N. A., & Greenleaf, W. (1975). Sequential development of cognitive complexity. *Perceptual and Motor Skills, 41*, 319–322.
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry, 24*, 107–118.
- Vaillant, G. E. (1992). The historical origins and future potential of Sigmund Freud's concept of the mechanisms of defence. *International Review of Psychoanalysis, 19*, 35–50.
- Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van der Does, A. J., & Van Dyck, R. (1989). Does hypnosis contribute to the care of burn patients? Review of the evidence. *General Hospital Psychiatry, 11*, 119–124.
- van der Kolk, B. A., & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress, 8*, 505–525.
- van der Ploeg, H. M., Kleijn, W. C., Mook, J., van Donge, M., Pieters, A. M. J., & Leer, J. H. (1989). Rationality and antiemotionality as a risk factor for cancer: Concept differentiation. *Journal of Psychosomatic Research, 33*, 217–225.
- Vandewater, E. A., Ostrove, J. M., & Stewart, A. J. (1997). Predicting women's well-being in midlife: The importance of personality development and social role involvements. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1147–1160.
- Vane, J. R., & Guarnaccia, V. J. (1989). Personality theory and personality assessment measures: How helpful to the clinician? *Journal of Clinical Psychology, 45*, 5–19.
- van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fa-

- thers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8–21.
- Van Pelt, T. (1997). Symptomatic perfectionism: Ideal ego and ego ideal in the *Journals of Sylvia Plath*. *Literature and Psychology*, 43, 47–64.
- Van Wicklin, J. F. (1990). Conceiving and measuring ways of being religious. *Journal of Psychology and Christianity*, 9, 27–40.
- Vaughn, C. M., & Pfenninger, D. T. (1994). Kelly and the concept of developmental stages. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 177–190.
- Velmans, M. (1991). Is human information processing conscious? *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 651–726.
- Veroff, J. (1983). Contextual determinants of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 331–344.
- Viglione, D. J., Brager, R., & Haller, N. (1991). Psychoanalytic interpretation of the Rorschach: Do we have better hieroglyphics? *Journal of Personality Assessment*, 57, 1–9.
- Vinacke, W. E. (1984). Healthy personality: Toward a unified theory. *Genetic Psychology Monographs*, 109, 279–329.
- Viney, L. L. (1981). Experimenting with experience: A psychotherapeutic case study. *Psychotherapy*, 18, 271–278.
- Viney, L. L. (1992). Can we see ourselves changing? Toward a personal construct model of adult development. *Human Development*, 35, 65–75.
- Viney, L. L., Allwood, K., Stillson, L., & Walmsley, R. (1992). Personal construct therapy for HIV seropositive patients. *Psychotherapy*, 29, 430–437.
- Viney, L. L., Benjamin, Y. N., & Preston, C. A. (1989). An evaluation of personal construct therapy for the elderly. *British Journal of Medical Psychology*, 62, 35–41.
- Vitz, P. C. (1990). The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method. *American Psychologist*, 45, 709–720.
- Vollmer, F. (1993). A theory of traits. *Philosophical Psychology*, 6, 67–79.
- von Franz, M. L. (1964). Conclusion: Science and the unconscious. In C. G. Jung (Ed.), *Man and his symbols* (pp. 304–310). Garden City, NY: Doubleday.
- Vonk, R., & Heiser, W. J. (1991). Implicit personality theory and social judgment: Effects of familiarity with a target person. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 69–81.
- Vyse, S. A. (1990). Adopting a viewpoint: Psychology majors and psychological theory. *Teaching of Psychology*, 17, 227–230.
- Wachtel, P. L. (1978). On some complexities in the application of conflict theory to psychotherapy. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 166, 457–471.
- Waclawski, J., Church, A. H., & Burke, W. W. (1995). Women and men as organizational development practitioners: An analysis of differences and similarities. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 47(2), 89–107.
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212–240.
- Waite, R. G. L. (1977). *The psychopathic God: Adolf Hitler*. New York: Basic Books.
- Walker, B. M. (1990). Construing George Kelly's construing of the person-in-relation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 41–50.
- Walker, B. M. (1992). Values and Kelly's theory: Becoming a good scientist. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 259–269.
- Walker, S. G. (1987). Personality, situation, and cognitive complexity: A revisionist analysis of the Israeli cases. *Political Psychology*, 8, 605–621.
- Wallace, E. R., IV (1989). Pitfalls of a one-sided image of science: Adolf Grünbaum's Foundations of Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 37, 493–529.
- Wallace, I. (1977). Self-control techniques of famous novelists. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 515–525.
- Wallach, M. A., & Wallach, L. (1983). *Psychology: Sanction for selfishness*. San Francisco: Freeman.
- Waller, N. G., Kojetin, B. A., Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., & Tellegen, A. (1990). Genetic and environmental influences on religious interest, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together. *Psychological Science*, 1, 138–142.
- Wallerstein, R. S. (1989). The Psychotherapy Research Project of the Menninger Foundation: An overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 195–205.
- Wallerstein, R. S., & Sampson, H. (1971). Issues in research in the psychoanalytic process. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 11–50.
- Wallston, B. S. (1987). Social psychology of women and gender. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 1025–1050.
- Walsh, B. W., & Peterson, L. E. (1985). Philosophical foundations of psychological theories: The issue of synthesis. *Psychotherapy*, 2, 145–153.
- Walsh, R. (1994). The making of a shaman: Calling, training, and culmination. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(3), 7–30.
- Walters, G. D. (1992). A meta-analysis of the gene-crime relationship. *Criminology*, 30, 595–613.
- Ward, E. A. (1993). Generalizability of psychological research from undergraduates to employed adults. *Journal of Social Psychology*, 133, 513–519.
- Ward, R. A., & Loftus, E. F. (1985). Eyewitness performance in different psychological types. *Journal of General Psychology*, 112, 191–200.
- Ware, M. E., & Perry, N. W. (1987). Facilitating growth in a personal development course. *Psychological Reports*, 60, 491–500.

- Warren, B. (1990). Psychoanalysis and personal construct theory: An exploration. *Journal of Psychology*, 124, 449–463.
- Warren, B. (1991). Concepts, constructs, cognitive psychology, and personal construct theory. *Journal of Psychology*, 125, 525–536.
- Warren, M. W., Hughes, A. T., & Tobias, S. B. (1985). Autobiographical elaboration and memory for adjectives. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 55–58.
- Warren, W. G. (1990a). Is personal construct psychology a cognitive psychology? *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 393–414.
- Warren, W. G. (1990b). Personal construct theory and the Aristotelian and Galileian modes of thought. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 3, 263–280.
- Washburn, M. (1990). Two patterns of transcendence. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 84–112.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341–358.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Commonalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185–208.
- Waterman, A. S. (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11, 47–73.
- Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 10, 387–392.
- Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1970). The relationship between ego identity status and satisfaction in college. *Journal of Educational Research*, 64, 165–168.
- Waterman, C. K., & Nevid, J. S. (1977). Sex differences in the resolution of the identity crisis. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 337–342.
- Watkins, C. E., Jr., & Hector, M. (1990). A simple test of the concurrent validity of the Social Interest Index. *Journal of Personality Assessment*, 55, 812–814.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767–793). San Diego: Academic Press.
- Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton. (Original work published 1924)
- Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 101, 248–253. (Original work published 1913)
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1–14.
- Watson, J. B., & Greenberg, L. S. (1998). Humanistic and experiential theories of personality. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 81–102). New York: Plenum Press.
- Watson, P. J., Hood, R. W., Morris, R. J., & Hall, J. R. (1984). Empathy, religious orientation, and social desirability. *Journal of Psychology*, 117, 211–216.
- Watts, R. E. (1992). Biblical agape as a model of social interest. *Individual Psychology*, 48, 35–40.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715–730.
- Wegner, D. M., Erber, R., & Zanakos, S. (1993). Ironic processes in the mental control of mood and mood-related thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1093–1104.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Knutson, B., & McMahon, S. R. (1991). Polluting the stream of consciousness: The effect of thought suppression on the mind's environment. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 141–152.
- Wegner, D. M., & Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615–640.
- Wehr, D. S. (1987). *Jung and feminism*. Boston: Beacon Press.
- Wehr, G. (1987). *Jung: A biography* (D. M. Weeks, Trans.). Boston: Shambhala.
- Weinberg, R. S., Hughes, H. H., Critelli, J. W., England, R., & Jackson, A. (1984). Effects of preexisting and manipulated self-efficacy on weight loss in a self-control program. *Journal of Research in Personality*, 18, 352–358.
- Weinberger, J. (1986). Comment on Robert Fudin's paper "Subliminal psychodynamic activation: Mommy and I are not yet one." *Perceptual and Motor Skills*, 63, 1232–1234.
- Weinberger, J., & Hardaway, R. (1990). Separating science from myth in subliminal psychodynamic activation. *Clinical Psychology Review*, 10, 727–756.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 465–485). New York: Guilford.
- Weiner, I. B. (1991). Developments in research in personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, 56, 370–372.
- Weiner, I. B., & Exner, J. E., Jr. (1991). Rorschach changes in long-term and short-term psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 56, 453–465.
- Weinrach, S. G. (1990). Rogers and Gloria: The controversial film and the enduring relationship. *Psychotherapy*, 27, 282–290.
- Weinrach, S. G. (1991). Rogers' encounter with Gloria: What did Rogers know and when? *Psychotherapy*, 28, 504–506.
- Weiss, J. (1988). Testing hypotheses about unconscious mental functioning. *International Journal of Psychoanalysis*, 69, 87–95.
- Weiss-Rosmarin, T. (1990). Adler's psychology and the Jewish tradition. *Individual Psychology*, 46, 108–118. (Original work published 1958)
- Wellingham-Jones, P. (1989). Evaluation of the handwriting of successful women through the Roman-Staempfli Psychogram. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 999–1010.
- Wells-Parker, E., Miller, D. I., & Topping, J. S. (1990). Development of control-of-outcome scales and self-

- efficacy scales for women in four life roles. *Journal of Personality Assessment*, 54, 564–575.
- Werner, P. D., & Pervin, L. A. (1986). The content of personality inventory items. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 622–628.
- Wertheimer, M. (1978). Humanistic psychology and the humane but tough-minded psychologist. *American Psychologist*, 33, 739–745.
- Wessells, M. G. (1981). A critique of Skinner's views on the explanatory inadequacy of cognitive theories. *Behaviorism*, 9, 153–170.
- Wessells, M. G. (1983). Unusual terminology or unusual metatheory: A reply to Professor Landwehr. *Behaviorism*, 11, 193–197.
- West, S. G. (1986). Methodological developments in personality research: An introduction. *Journal of Personality*, 54, 1–17.
- Westen, D. (1991). Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin*, 109, 429–455.
- Westkott, M. (1986a). *The feminist legacy of Karen Horney*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Westkott, M. (1986b). Historical and developmental roots of female dependency. *Psychotherapy*, 23, 213–220.
- Westkott, M. (1989). Female relationship and the idealized self. *American Journal of Psychoanalysis*, 49, 239–250.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobe and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121, 331–354.
- Wheeler, M. S. (1989). A theoretical and empirical comparison of typologies. *Individual Psychology*, 45, 335–353.
- Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., & Watterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 260–271.
- White, P. (1980). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review*, 87, 105–112.
- White, R. W. (1964). *The abnormal personality*. New York: Ronald Press.
- White, T. H. (1975). *Breach of faith: The fall of Richard Nixon*. New York: Atheneum.
- Whitfield, C. L. (1995). How common is traumatic forgetting? *Journal of Psychobistory*, 23(2), 119–130.
- Whitley, B. E., Jr. (1984). Sex-role orientation and psychological well-being: Two meta-analyses. *Sex Roles*, 12, 207–225.
- Whitmont, E. C. (1982). *Return of the goddess*. New York: Crossroad.
- Whitworth, R. H., & Perry, S. M. (1990). Comparison of Anglo- and Mexican-Americans on the 16PF administered in Spanish or English. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 857–863.
- Wicker, F. W., Brown, G., Wiehe, J. A., Hagen, A. S., & Reed, J. L. (1993). On reconsidering Maslow: An examination of the deprivation/dominance proposition. *Journal of Research in Personality*, 27, 118–133.
- Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S., & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1082–1094.
- Wiese, M. R. R., & Kramer, J. J. (1988). Parent training research: An analysis of the empirical literature 1975–1985. *Psychology in the Schools*, 25, 325–330.
- Wiggins, J. S. (1984). Cattell's system from the perspective of mainstream personality theory. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 176–190.
- Wiggins, J. S., & Trapnell, P. D. (1997). Personality structure: The return of the big five. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 737–765). San Diego: Academic Press.
- Wilber, K. (1990). "Two patterns of transcendence": A reply to Washburn. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 113–136.
- Wild, C. (1965). Creativity and adaptive regression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 161–169.
- Wilhelm, H. (1960). *Change: Eight lectures on the I Ching*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Williams, D. E., & Page, M. M. (1989). A multi-dimensional measure of Maslow's hierarchy of needs. *Journal of Research in Personality*, 23, 192–213.
- Williams, L. M. (1994). Recall of childhood trauma: A prospective study of women's memories of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1167–1176.
- Williams, S. L., Kinney, P. J., Harap, S. T., & Liebmann, M. (1997). Thoughts of agoraphobic people during scary tasks. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 511–520.
- Williams, S. S., Kimble, D. L., Covell, N. H., Weiss, L. H., et al. (1992). College students use implicit personality theory instead of safer sex. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 921–933.
- Wills, T. A., Windle, M., & Cleary, S. D. (1998). Temperament and novelty seeking in adolescent substance use: Convergence of dimensions of temperament with constructs from Cloninger's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 387–406.
- Wilson, D. S., Clark, A. B., Coleman, K., & Dearstyne, T. (1994). Shyness and boldness in humans and other animals. *Trends in Ecology and Evolution*, 9, 442–446.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, S. R., & Spencer, R. C. (1990). Intense personal experiences: Subjective effects, interpretations, and after-effects. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 565–573.
- Winbush, R. A. (1977). What is good for the goose is apparently not good for the gander. *American Psychologist*, 32, 987.
- Winston, A. S., & Baker, J. E. (1985). Behavior analytic studies of creativity: A critical review. *Behavior Analyst*, 8, 191–205.

- Winter, D. A. (1992). Repertory grid technique as a group psychotherapy research instrument. *Group Analysis*, 25, 449–462.
- Winter, D. A. (1993). Slot rattling from law enforcement to lawbreaking: A personal construct theory exploration of police stress. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 253–267.
- Winter, D. G. (1993). Power, affiliation, and war: Three tests of a motivational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 532–545.
- Winter, D. G., & Carlson, L. A. (1988). Using motive scores in the psychobiographical study of an individual: The case of Richard Nixon. *Journal of Personality*, 56, 75–103.
- Winter, D. G., Hermann, M. G., Weintraub, W., & Walker, S. G. (1991a). The personalities of Bush and Gorbachev at a distance: Follow-up on predictions. *Political Psychology*, 12, 457–464.
- Winter, D. G., Hermann, M. G., Weintraub, W., & Walker, S. G. (1991b). The personalities of Bush and Gorbachev measured at a distance: Procedures, portraits, and policy. *Political Psychology*, 12(2), 215–245.
- Wippich, W. (1994). Intuition in the context of implicit memory. *Psychological Research*, 56, 104–109.
- Wiseman, H., & Rice, L. N. (1989). Sequential analyses of therapist-client interaction during change events: A task-focused approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 281–286.
- Wittels, F. (1939). The neo-Adlerians. *American Journal of Sociology*, 45, 433–445.
- Woike, B. A., Osier, T. J., & Candela, K. (1996). Attachment styles and violent imagery in thematic stories about relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1030–1034.
- Wojcik, J. V. (1988). Social learning predictors of the avoidance of smoking relapse. *Addictive Behaviors*, 13, 177–180.
- Wolf, M. C., Cohen, K. R., & Rosenfeld, J. G. (1985). School-based interventions for obesity: Current approaches and future prospects. *Psychology in the Schools*, 22, 187–200.
- Wolfenstein, E. V. (1993). Mr. Moneybags meets the Rat Man: Marx and Freud on the meaning of money. *Political Psychology*, 14, 279–308.
- Wolff, C. G. (1988). *Emily Dickinson*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wollman, N., & Stouder, R. (1991). Believed efficacy and political activity: A test of the specificity hypothesis. *Journal of Social Psychology*, 13, 557–566.
- Wolman, B. B. (1971). Does psychology need its own philosophy of science? *American Psychologist*, 26, 877–886.
- Wolpe, J. (1982). *The practice of behavior therapy* (3rd ed.). New York: Pergamon Press.
- Wolpe, J., & Rachman, S. (1960). Psychoanalytic “evidence”: A critique based on Freud’s case of Little Hans. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 131, 135–148.
- Wood, J. V., Saltzberg, J. A., Neale, J. M., Stone, A. A., & Rachmiel, T. B. (1990). Self-focused attention, coping responses, and distressed mood in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1027–1036.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989a). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407–415.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Wood, R., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181–201.
- Woodham-Smith, C. (1951). *Florence Nightingale: 1820–1920*. New York: McGraw-Hill.
- Woodward, B., & Bernstein, C. (1976). *The final days*. New York: Avon Books.
- Woolfolk, R. L., & Richardson, F. C. (1984). Behavior therapy and the ideology of modernity. *American Psychologist*, 39, 777–786.
- Worell, J. (1978). Sex roles and psychological well-being: Perspectives on methodology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 777–791.
- Wright, J. C., & Mischel, W. (1987). A conditional approach to dispositional constructs: The local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1159–1177.
- Wright, J. C., & Mischel, W. (1988). Conditional hedges and the intuitive psychology of traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 454–469.
- Wright, T. M., & Reise, S. P. (1997). Personality and unrestricted sexual behavior: Correlations of sociosexuality in Caucasian and Asian college students. *Journal of Research in Personality*, 31, 166–192.
- Wright, W. J. (1985). Personality profiles of four leaders of the German Lutheran Reformation. *Psychobiology Review*, 14, 12–22.
- Wurgaft, L. D. (1976). Erik Erikson: From Luther to Gandhi. *Psychoanalytic Review*, 63, 209–233.
- Wyer, R. S., & Collins, J. E. (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological Review*, 99, 663–688.
- Yapko, M. D. (1994). Suggestibility and repressed memories of abuse: A survey of psychotherapists’ beliefs. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 36(3), 163–171.
- Yeagle, E. H., Privette, G., & Dunham, F. Y. (1989). Highest happiness: An analysis of artists’ peak experience. *Psychological Reports*, 65, 523–530.
- Yehuda, R., & McFarlane, A. C. (1995). Conflict between current knowledge about posttraumatic stress disorder and its original conceptual basis. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1702–1713.
- Yogev, S. (1983). Judging the professional woman: Changing research, changing values. *Psychology of Women Quarterly*, 7, 219–234.
- Yonge, G. D. (1975). Time experiences, self-actualizing values, and creativity. *Journal of Personality Assessment*, 39, 601–606.

- Young-Bruehl, E. (Ed.). (1990). *Freud on women: A reader*. New York: Norton.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107–130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038–1047.
- Zaleznik, A. (1975). Psychopathology and politics reconsidered. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 39, 145–162.
- Zarski, J. J., Bubenzer, D. L., & West, J. D. (1986). Social interest, stress, and the prediction of health status. *Journal of Counseling and Development*, 64, 386–389.
- Zborowski, M. J., & McNamara, P. (1998). Attachment hypothesis of REM sleep: Toward an integration of psychoanalysis, neuroscience, and evolutionary psychology and the implications for psychopathology research. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 115–140.
- Zettle, R. D. (1990). Rule-governed behavior: A radical behavioral answer to the cognitive challenge. *Psychological Record*, 40, 41–49.
- Ziller, R. C. (1990). Environment-self behavior: A general theory of personal control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 227–242.
- Zimmerman, M. A. (1989). The relationship between political efficacy and citizen participation: Construct validation studies. *Journal of Personality Assessment*, 53, 554–566.
- Zimmerman, M. A., & Warschausky, S. (1998). Empowerment theory for rehabilitation research: Conceptual and methodological issues. *Rehabilitation Psychology*, 43, 3–16.
- Zivkovic, M. (1982). Dream test. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 935–938.
- Zolten, A. J. (1989). Constructive integration of learning theory and phenomenological approaches to biofeedback training. *Biofeedback and Self-Regulation*, 14, 89–99.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., & Camac, C. (1988). What lies beyond E and N? Factor analyses of scales believed to measure basic dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 96–107.
- Zuckerman, M., & Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 932–946.
- Zuriff, G. E. (1985). *Behaviorism: A conceptual reconstruction*. New York: Columbia University Press.
- Zuroff, D. C. (1986). Was Gordon Allport a trait theorist? *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 993–1000.

Créditos de las fotografías

Página	32:	<i>WHO</i>
	33:	<i>UPI/Corbis</i>
	34:	<i>Eugene Gordon/Pearson Education/PH College</i>
	71:	<i>Corbis</i>
	73:	<i>AP/Wide World Photos</i>
	74:	<i>UPI/Corbis</i>
	83:	<i>Khue Bui/AP/Wide World Photos</i>
	106:	<i>UPI/Corbis</i>
	108:	<i>Ted Thai/Time Life Syndication</i>
	109:	<i>Fred Prouser/Reuters/Corbis</i>
	134:	<i>UPI/Corbis</i>
	136:	<i>Corbis</i>
	137:	<i>Franklin D. Roosevelt Library</i>
	162:	<i>Culver Pictures, Inc.</i>
	164:	<i>AP/Wide World Photos</i>
	165:	<i>All Action/Retna, Ltd.</i>
	196:	<i>Historical Picture Service/Stock Montage, Inc./Historical Pictures Collection</i>
	198:	<i>UPI/Corbis</i>
	199:	<i>Culver Pictures, Inc.</i>
	228:	<i>Cortesía de Raymond B. Cattell</i>
	230:	<i>AP/Wide World Photos</i>
	231:	<i>Corbis</i>
	251:	<i>(arriba y abajo) Paul Costa/National Institute on Aging</i>
	276:	<i>Cortesía del Legado de B. F. Skinner</i>
	277:	<i>Culver Pictures, Inc.</i>
	278:	<i>Cortesía de Arthur Staats</i>
	280:	<i>UPI/Corbis</i>
	281:	<i>Susan Cloninger</i>
	313:	<i>(arriba) Yale University Library</i>
	313:	<i>(abajo) AP/Wide World Photos</i>
	315:	<i>UPI/Corbis</i>
	316:	<i>Henry Diltz/Corbis</i>
	346:	<i>(arriba) Cortesía de Walter Mischel</i>
	346:	<i>(abajo) Cortesía de Albert Bandura</i>
	347:	<i>Harry Redl/Camera Press London/Retna, Ltd.</i>
	348:	<i>Corbis</i>
	380:	<i>Cortesía de Brandeis University</i>
	381:	<i>The White House Photo Office</i>
	383:	<i>UPI/Corbis</i>
	413:	<i>Carl Rogers Memorial Library</i>
	415:	<i>F.M. Phipps/Canadian Broadcasting Company</i>
	416:	<i>Corbis</i>
	440:	<i>Corbis</i>
	442:	<i>(arriba) Columbia Records Photo</i>
	442:	<i>(abajo) Richard Erdoes</i>

Índice de autores

Este índice relaciona las páginas en el texto en los que se cita a los autores.

- Abelson, R. P., 22
 Aboud, F. E., 121
 Abraham, K., 147
 Abrams, S., 60
 Acklin, M. W., 115
 Acosta, S., 292
 Adams, C., 370
 Adams, G. R., 153
 Adams, N. E., 368–69, 371, 373
 Adams-Webber, J., 387, 393
 Adams-Webber, J. R., 393, 398
 Adelson, J., 151
 Adkins, K. K., 170
 Adler, A., 111–16, 119, 122–27, 132
 Adler, J. M., 62
 Affonso, D. D., 153–54
 Agger, E. M., 118
 Agnew, J., 393
 Agor, W. H., 95
 Agronick, G. S., 151
 Ahadi, S. A., 256
 Ahmed, S. M. S., 331
 Ahrens, A. H., 170
 Ainslie, G., 314
 Ainsworth, M. D. S., 177–78
 Albion, F. M., 292
 Aldworth, B., 62
 Alexander, G., 22, 115
 Alexander, I. E., 6, 22
 Alexander, R. A., 94, 95
 Alexander, S., 163, 338
 Allan, J., 87
 Allen, A., 200, 354
 Allen, H. J., 283
 Allen, J. G., 153
 Allen, J. J. B., 261
 Allers, C. T., 115
 Allison, K. W., 186
 Allport, F. H., 197, 222
 Allport, G. W., 4, 6, 193, 196, 197, 199–222, 226, 353
 Allwood, K., 398
 Alter-Reid, K., 56
 Altmaier, E. M., 400
 Ambrose, S. E., 381–82, 403–4
 American Psychiatric Association, 172
 American Psychological Association, 24, 229, 278, 314, 346, 414
 Amerikaner, M., 115, 123, 456
 Amirkhan, J. H., 50
 Amsel, A., 333
 Andersen, S. M., 355
 Anderson, C. A., 331
 Anderson, D. C., 292
 Anderson, R., 432
 Anderson, W., 451
 Andrews, G., 50
 Andrews, J. D., 385
 Andronikof-Sanglade, A., 61
 Angelou, M., 416, 435–36
 Angleitner, A., 193, 207, 304–5
 Annis, H. M., 370
 Ansbacher, H. L., 106–7, 109, 110, 112–16, 119–20, 122, 124–27, 129
 Ansbacher, R. R., 106, 109–10, 112, 113, 115–16, 119–20, 122, 124–26, 129
 Antrobus, J., 41
 Apostol, R., 95
 Archambault, F. X., 449
 Archer, J., 183
 Archer, S. L., 151, 153
 Ardila, R., 476
 Argentero, P., 240
 Arlow, J. A., 60
 Armeli, S., 293
 Arndt, J., 44, 331
 Arnold, J., 127
 Asche, M., 397
 Asendorpf, J. B., 253
 Ashby, J. S., 170
 Astorino, A., 381, 395
 Atkinson, J. W., 335
 Atkinson, R., 85
 Atwood, J. D., 471, 479
 Auerhahn, N. C., 51
 Austin, J. T., 372
 Baars, B. J., 62
 Baas, L. R., 33
 Bachant, J. L., 45
 Baer, J. S., 351
 Bagley, K. J., 396
 Bailey, D. S., 332, 416
 Bailey, T., 372
 Baird, L. L., 210
 Bakan, D., 432
 Baker, J. E., 292–93
 Baker, L. A., 10
 Baker, L. J., 287
 Baker, N., 357
 Baker, R., 127
 Baker, R. A., 69
 Bakermans-Kranenburg, M. J., 181
 Balay, J., 62
 Baldwin, D. A., 393
 Balloun, J., 449
 Bandura, A., 20, 344, 346, 348, 356, 358, 360–73, 375, 377–78
 Banks, H. C., 50
 Bannister, D., 393, 398, 400
 Banuazizi, A., 314
 Barab, P. G., 368
 Barash, D. P., 284
 Barchas, J. D., 373
 Barden, V., 400
 Barends, A., 394
 Barlow, D. H., 21
 Barnard, C. P., 56
 Barnett, B., 47
 Barnhardt, T. M., 63
 Baron, S. H., 22, 33
 Barrett, D., 88
 Barrett, L. F., 180, 252–53
 Barrick, M. R., 254
 Barry, B., 252
 Barry, D., 429
 Barry, G. M., 93
 Barry, J. R., 246
 Bartholomew, K., 180
 Bartholow, B. D., 331
 Bartussek, D., 262
 Bassoff, E. S., 185
 Bates, B., 53
 Bates, J. E., 10, 243, 259
 Batson, C. D., 219–20
 Bauer, P. J., 114
 Bauman, K. E., 287
 Baumeister, R. F., 46, 47, 122, 172–73, 206, 328, 367, 471, 481
 Baumgardner, M. H., 16
 Baumrind, D., 177, 421
 Bay-Hinitz, A. K., 291
 Beck, J. E., 401
 Becker, E., 44
 Bedeian, A. G., 120
 Beebe, J., 86
 Behrends, R. S., 215
 Beitman, B. D., 475
 Bell, A. J., 40
 Bell, L., 430

- Bellak, L., 60
 Bem, D. J., 6, 193, 200, 253, 350, 354, 358
 Bem, S. L., 183, 185
 Ben-Aryeh, H., 260
 Benjamin, A. J., Jr., 331
 Benjamin, L. T., Jr., 40, 292
 Benjamin, P., 420, 459
 Benjamin, Y. N., 398
 Bennett, M. E., 144
 Bera, S., 179, 181
 Berg, S., 433
 Bergeman, C. S., 258, 264
 Berger, M. M., 163
 Berger, P. L., 402
 Bergin, A. E., 475
 Bergmann, M. S., 33
 Berkowitz, L., 330–31, 341
 Berkun, M. M., 335
 Berman, W. H., 179
 Bernal, M. E., 186
 Bernay, T., 171
 Bernieri, F., 118
 Bernstein, C., 382
 Bersoff, D. M., 471
 Berzonsky, M. D., 387, 401
 Bettelheim, B., 84, 102
 Bettesworth, A., 125
 Betz, A. L., 63
 Beyer, J., 368, 371
 Biaggio, M. K., 456
 Bibb, J. L., 115
 Bieri, J., 394, 400
 Bilgrave, D. P., 459
 Billig, M., 6
 Billingham, A., 62
 Birch, M., 55, 57
 Blackmore, S., 90
 Blagrove, M., 40
 Blakely, C. H., 292
 Blanchard, E. B., 368
 Blankfield, R. P., 39
 Blankstein, K. R., 170
 Blashfield, R. K., 4
 Blasi, A., 149
 Blatt, S. J., 50, 122, 170, 179
 Blehar, M. C., 177
 Block, J., 47, 251, 358, 421
 Block, J. H., 421
 Blouin, A. G., 170
 Blount, R. L., 292
 Blum, G. S., 54, 314
 Blum, H. P., 32
 Blume, E. S., 59
 Blumstein, P., 184
 Blustein, D. L., 154
 Bochner, S., 185
 Bockoven, J., 125
 Bodden, J. C., 400
 Boden, J. M., 172, 367
 Boeck, B. E., 154
 Bohart, A. C., 424–25, 427, 438
 Bohman, M., 263
 Bolen, J. S., 85
 Bolger, N., 8
 Bonanno, G. A., 368
 Bond, M. H., 170, 185
 Boon, J. C., 221
 Booth, R. J., 187
 Booth-Kewley, S., 208
 Bordages, J. W., 455
 Bores-Rangel, E., 372
 Borkenau, P., 193
 Bornstein, R. F., 52, 61, 171
 Borodovsky, L. G., 425, 471
 Borrello, G. M., 94
 Bosinelli, M., 41
 Botella, L., 401
 Bothwell, R. K., 39
 Bottome, P., 106, 124–25, 127
 Bouchard, T. J., Jr., 257–58, 266
 Bouillon, J., 369
 Bowen, M. V. B., 426
 Bowers, K. S., 39, 63
 Bowers, T. G., 291
 Bowlby, J., 177, 186–87
 Boyer, P., 115
 Boyers, R., 58
 Boyle, G. J., 194, 242, 244, 250
 Bozarth, J. D., 420, 422
 Bradbury, T. N., 253
 Bradley, C. L., 144
 Bradshaw, C. K., 185
 Brady, J. P., 292
 Brager, R., 50
 Bratslavsky, E., 47
 Bremner, J. D., 56
 Brems, C., 183
 Brennan, C. J., 431
 Brennan, J., 248
 Brennan, K. A., 179
 Brenneis, C. B., 40
 Brent, D. A., 21
 Breuer, J., 36, 38
 Bridwell, L. G., 449
 Briggs, S. R., 194, 207
 Brodley, B. T., 422, 426
 Brody, N., 62, 291
 Broehl, W. G., Jr., 209
 Brogden, H. E., 20
 Bronstein, A., 62
 Brothers, L., 257
 Brouillard, M. E., 373
 Brown, D., 60
 Brown, G., 449
 Brown, K., 87
 Brown, S. D., 372
 Brown, S. R., 382
 Browne, A., 56
 Brownstein, A. J., 283
 Broyles, S. J., 254
 Bruck, M., 57, 59
 Bruhn, A. R., 115
 Bruner, J. S., 197, 387
 Brunstein, J. C., 372
 Bryant, R., 53
 Bubenzer, D. L., 94, 123
 Bucher, A. M., 331
 Buck, G. H., 292
 Buckalew, L. W., 209
 Buckley, F., 400
 Buckmaster, L. R., 457
 Buczel, A., 39
 Budaev, S. V., 257
 Budd, B. E., 150
 Buirs, R. S., 402
 Bullitt, W. C., 22, 33
 Bundrick, C. M., 453, 457
 Burgess, C. A., 39
 Burke, W. W., 182
 Burleson, B. R., 395
 Burnett, C., 405
 Burns, C. E., 301
 Burns, G. L., 296–97, 299, 300
 Burr, V., 401
 Burrell, M. J., 388
 Burris, C. T., 219–20, 459
 Bursik, K., 225
 Bushman, B. J., 173, 332
 Buss, A. H., 4
 Buss, D. M., 10, 254, 274, 304–5
 Buss, H. M., 21, 182
 Buss, K. A., 259
 Butcher, H. J., 229
 Butcher, J. N., 42
 Butler, J. M., 426
 Butt, T., 388, 401
 Butt, T. W., 401
 Byers, S., 394
 Byrd, K. R., 56
 Cacioppo, J. T., 382
 Cado, S., 393, 396
 Cahill, C., 55
 Cain, D. J., 413–14, 424
 Calabro, L. E., 449
 Callander, L., 170
 Camac, C., 260
 Camden, C. T., 62
 Camp, B. D., 364
 Campbell, D. T., 12
 Campbell, J., 82, 86, 102
 Campbell, J. B., 94
 Campbell, J. D., 394
 Campbell, J. F., 250
 Campbell, J. M., 456
 Candela, K., 180
 Cangemi, J. P., 430
 Cann, D. R., 87, 95
 Cantor, N., 354–55
 Caplan, P. J., 54, 149–50
 Capra, F., 420
 Caprara, G. V., 333
 Carich, M. S., 128
 Carkhuff, R. R., 425
 Carlock, J., 394
 Carlsen, M. B., 455
 Carlsmith, K. M., 247
 Carlson, C. C., 295
 Carlson, J. G., 94
 Carlson, L. A., 22, 209, 382, 403–4
 Carlson, M., 330, 351
 Carlson, R., 6, 22, 99
 Carmona, A., 314
 Carr, K., 432
 Carroll, J. B., 242
 Carskadon, T. G., 95
 Carton, J. S., 421
 Cartwright, D., 420, 433
 Carver, C. S., 9, 213, 373–74
 Caseley-Rondi, G., 63

- Caspi, A., 12, 358, 474
 Castro, F. G., 186
 Cates, D. S., 261, 336
 Catina, A., 397
 Cattell, M. D., 237
 Cattell, R. B., 5, 10, 22, 193, 228, 229, 232, 234–37, 240–44, 247–50, 267, 271
 Cavallero, C., 41
 Ceci, S. J., 57, 59
 Cella, D. F., 151, 154
 Cervone, D., 372
 Chabot, H. F., 247
 Chambers, W. V., 94, 393–94
 Chandler, H. N., 293
 Chang, E. C., 170
 Chaplin, C., 42, 44
 Chapman, J. P., 260
 Chapman, L. J., 260
 Chapman, M., 122
 Chartrand, J. M., 153
 Cheek, J., 206
 Cheek, J. M., 10, 194
 Chen, J., 121
 Cheney, S., 173
 Chess, S., 152, 178, 181, 473
 Chessick, R. D., 58
 Chetwynd, T., 84
 Chew, B., 394
 Chiagouris, L., 459
 Chipuer, H. M., 257–58
 Chiu, C., 23
 Chodorow, N., 183
 Chomsky, N., 294
 Christensen, O. J., 120
 Christopher, S. B., 110
 Christophersen, E. R., 292
 Church, A. H., 182
 Church, A. T., 372
 Chusmir, L. H., 304
 Ciardiello, J. A., 22
 Cicogna, P., 41
 Cioffi, D., 373
 Cirlot, J. E., 84
 Cissna, K. N., 432
 Clance, P. C., 150
 Clark, J. M., 14
 Clark, L. A., 92, 253
 Clark, L. F., 22
 Clark, P. A., 125
 Clark, R. W., 267
 Clarke, P. B., 294
 Clarkson, P., 186
 Cleary, S. D., 263
 Cleary, T. S., 441
 Clemmens, E. R., 163
 Clinch, N., 164
 Cloninger, C. R., 262–63
 Clum, G. A., 291
 Coan, R. W., 79
 Coccaro, E. F., 258
 Cocco, L., 39
 Coffield, K. E., 209
 Cohen, C. R., 153
 Cohen, D., 277, 314
 Cohen, J. B., 171
 Cohen, K. R., 292
 Coile, D. C., 313
 Colangelo, N., 215
 Colder, M., 187
 Cole, N. S., 19
 Coleman, H. L. K., 148
 Coles, R., 135, 160, 449
 Collaer, M. L., 362
 Collet, W., 262
 Collins, F. L., 305
 Collins, J. E., 41
 Colvin, C. R., 193, 350
 Combs, A. W., 430
 Comrey, A. L., 250
 Conley, J. J., 12, 350
 Connors, M. E., 56
 Conrad, H. S., 206
 Contrada, R. J., 336
 Conway, C. G., 24
 Cook, H., 40
 Cook, T. D., 8, 193, 350
 Cooksey, R. W., 18, 456
 Cooper, C. L., 400
 Cooper, H., 254
 Cooper, H. M., 332
 Cooper, S. H., 50
 Copeland, P., 271
 Corbett, M. M., 424–25
 Coron, M., 62
 Corr, P. J., 260, 262
 Corsini, R. J., 6, 125
 Corteen, R. S., 395
 Costa, P. T., Jr., 12, 94, 177, 194, 200, 251–58, 271, 440–41
 Côté, J. E., 146, 152, 155, 401
 Couch, L., 140
 Courage, M. L., 114
 Cowan, D. A., 94
 Coward, H., 83
 Cowdery, G. E., 287
 Cowell, D. R., 120
 Craig, R. J., 256
 Craik, K. H., 17, 197, 209, 215, 274, 304–5
 Cramer, D., 427, 431
 Cramer, P., 47, 50, 153
 Crandall, J. E., 123
 Crandall, R., 456
 Crane, J., 127
 Crawford, R. L., 95
 Crawley, R. A., 114
 Creel, R., 283
 Crick, F., 40
 Crick, N. R., 374
 Critelli, J. W., 369
 Crockett, J. B., 95
 Crockett, W. H., 394, 400
 Cromwell, R. L., 393
 Cronbach, L. J., 18, 23
 Cross, H. J., 153
 Cross, W. E., Jr., 148
 Crow Dog, M., 442–43, 464
 Crowell, C. R., 292
 Crown, D. F., 183
 Cummins, P., 387
 Cuny, H., 267
 Curry, C., 151
 Curtis, J. M., 120
 Dachinger, P., 62
 Dalal, F., 81
 Daly, M., 82
 Daniel, D., 265
 Daniels, D., 10
 Daniels, M., 453, 460, 466
 Das, A. K., 410
 David, J. P., 253
 Davidow, S., 115
 Davidson, R. J., 15, 261
 Davidson, W. S., 292
 Davis, C., 53, 170
 Davis, D. L., 95
 Davis, F., 210
 Davis, G. A., 454, 457
 Davis, G. M., 221
 Davis, J., 453
 Davis, L. L., 395
 Davis, M., 463
 Davis, M. H., 258
 Davis, T., 103
 Davis-Berman, J., 371
 Davis-Sharts, J., 449
 Dawes, R. M., 235, 236
 Dawis, R. V., 194
 Dawson, B., 357
 Dawson, G., 261
 Day, W., 284
 Dazey, D., 218
 de Faye, B., 38
 de Sánchez, M., 242
 de St. Aubin, E., 154
 Dean, P. J., 170
 Deaux, K., 148–49
 Deberry, S. T., 183
 DeBruin, J., 433
 DeCarvalho, R. J., 85, 200, 210, 226, 409, 420, 429–30, 432, 438
 deChesnay, M., 56
 Decker, P. J., 344, 363
 DeHoff, S. L., 459
 Della Selva, P. C., 151
 Delmonte, M. M., 456
 DeLucia, A. G., 95
 Deluty, R. H., 459
 Demierre, T., 314
 Demo, D. H., 373
 Demtröder, A. I., 305
 DeNeve, K. M., 254
 Desai, P., 157
 Desharnais, R., 369
 Devenis, L. E., 154
 DeWaele, J. P., 22
 DeWolfe, A. S., 151, 154, 456
 Diamond, A., 154
 DiCara, L. V., 314
 DiCaudo, J., 94
 Dickson, L., 48
 Diedrich, O., 262
 Diehl, M., 181
 Dien, D., 183
 Diener, E., 9, 366
 Digman, J. M., 254
 Dinkmeyer, D., 107, 118, 125
 Dinkmeyer, D., Jr., 107, 118, 125
 Dinnerstein, D., 183
 Dinsmoor, J. A., 293

- Dixon, D. N., 40
 Dodge, K. A., 374
 Doerfler, L. A., 370
 Dohrenwend, B. P., 396
 Dohrenwend, B. S., 396
 Dolan, B., 53
 Dolce, J. J., 369
 Dollard, J., 14, 295, 317, 318, 320–29, 333–37, 341, 359
 Dollinger, S. J., 87, 252–54, 359
 Dominguez, M. M., 421
 Domino, G., 153, 154
 Donahue, E. M., 215
 Donahue, M. J., 218–19
 Donderi, D. C., 87, 95
 Donnerstein, E., 330
 Doob, L. W., 329, 341
 Dornbusch, S., 177
 Dorsey, M. F., 287
 Doty, R. M., 330
 Dougherty, J., 294
 Douvan, E., 151
 Dovenmuehle, R., 49
 Downey, J. L., 432
 Downs, A., 396
 Drabman, R., 292
 Dreger, R. M., 6
 Dreikurs, R., 117–18, 128
 Dubow, E. F., 177
 Dugoni, B., 115
 Duke, M. P., 17
 Dukes, W. F., 21
 Duncan, L. E., 151
 Duncan, R. C., 456
 Dunham, F. Y., 453
 Dunphy, D. C., 209
 duPreez, P., 381
 Durr, R., 257
 Dusek, J. B., 151
 Dweck, C. S., 23, 356, 401
 Dworkin, B. R., 314
 Dye, D. A., 253, 255
 Dziewaltowski, D. A., 370

 Eacott, M. J., 114
 Eagly, A. H., 151, 182
 Eaton, W. O., 473
 Eaves, L. J., 250, 258
 Ebbesen, E. B., 357
 Ebersole, P., 454
 Eckardt, M. H., 164
 Edelson, M., 21
 Edelstein, W., 178
 Eden, C., 400
 Eden, D., 369
 Ediger, E., 170
 Edinger, E. F., 83, 86, 88
 Edwards, D. J. A., 21
 Edwards, J. M., 351
 Edwards, M. E., 112, 122, 126
 Eidelson, R. J., 215
 Eifert, G. H., 297, 343, 476
 Eisenberg, N., 259
 Eisenberger, R., 293
 Ekman, P., 15, 261
 Elcock, L. E., 127
 Elder, G. H., 358

 Elias, D. B., 369
 Elizabeth, P., 456
 Ellenberger, H. F., 36, 59, 69, 72
 Ellickson, P. L., 370
 Elliot, D., 123
 Elliot, L. B., 153
 Elliott, D., 115
 Elliott, J. E., 128, 174
 Elliott, R., 59
 Ellis, A., 128
 Ellis, B., 400
 Elms, A. C., 22, 33, 69, 311
 Emde, R. N., 258
 Emerson, J. H., 287
 Emery, E. J., 424
 Emmerich, W., 206
 Emmons, R. A., 9, 336, 366, 372
 Endler, N. S., 9, 201, 351
 England, J. T., 120
 England, R., 369
 Enns, C. Z., 24
 Epstein, R., 293, 311
 Epstein, S., 7, 9, 193, 200, 350, 480
 Epting, F. R., 383, 387, 392–93, 395, 398
 Erber, R., 336
 Erdley, C. A., 23
 Erdoes, R., 442–43, 464
 Ericsson, K. A., 18
 Erikson, E. H., 22, 103, 134–35, 138–47, 149–50, 152, 155, 157–58, 160
 Erikson, J. M., 135, 140, 147, 158
 Eriksson, C., 122
 Eron, L. D., 177, 332
 Essig, T. S., 426
 Evans, D. W., 395
 Evans, G. T., 373, 449
 Evans, M. G., 9
 Evans, R. I., 203, 210, 293–94, 314, 368–69, 373
 Exner, J. E., 61
 Exner, J. E., Jr., 61
 Ey, S., 170
 Eysenck, H. J., 5, 6, 10, 194, 206, 250, 258–60, 271, 314, 330, 341, 350
 Eysenck, M. W., 250, 260, 350

 Fabrega, H., Jr., 38
 Fagen, G., 179
 Fairfield, B., 128
 Fairweather, D. R., 422
 Fakouri, M. E., 121
 Falbo, T., 120–21
 Falk, J. L., 206
 Falwell, J., 198, 223
 Fancher, R. E., 107, 132
 Fanon, F., 77–78
 Farwell, L., 172
 Fasnacht, G., 292
 Fassa, N., 194
 Faulkender, P. J., 460
 Featherman, D. L., 350
 Feeney, B. C., 178
 Feiring, C., 178
 Feist, G. J., 395
 Feixas, G., 381
 Feldman, C. F., 21
 Fenigstein, A., 278

 Fenning, P., 400
 Ferguson, G. R., 20
 Ferster, C. B., 289
 Feshbach, S., 330
 Fiebert, M. S., 449
 Figueredo, A. J., 256
 Fincham, F. D., 125
 Fine, H. J., 88
 Finkelhor, D., 55–56
 Fischer, J. L., 151
 Fish, S., 219
 Fisher, J. D., 370
 Fisher, S., 53, 59, 61
 Fisher, W. A., 370
 Fiske, D. W., 16, 304
 Fisler, R., 56
 Fitch, A., 456
 Fitch, S. A., 153
 Fitzgibbon, M., 151, 154
 Fitzpatrick, J. J., 135, 152
 Flannery, D. J., 147
 Flett, G. L., 170
 Florin, P., 355
 Flynn, J. R., 242
 Fodor, E. M., 422
 Foley, J. H., 154
 Folkman, S., 336
 Fong, G. T., 19
 Ford, J. G., 420
 Fordham, F., 91
 Fordyce, W. E., 292
 Forer, L., 120
 Forest, J. J., 456
 Forey, W. F., 120
 Forster, J. R., 400
 Försterling, F., 344
 Forsyth, D. R., 182
 Fourman, T. A., 394
 Fox, J. V., 292
 Fox, W. M., 449
 Francis, L. J., 218
 Frank, J. B., 86
 Frank, J. D., 86, 459
 Frank, M., 153
 Frank, S. G., 61
 Franke, G. R., 183
 Frankel, F. H., 38
 Franklin, B., 308
 Fransella, F., 393
 Franz, C., 22
 Franz, C. E., 24, 474
 Frederickson, C. G., 95
 Freud, A., 35, 46, 52, 71, 103, 163
 Freud, S., 21, 22, 33, 35–38, 40–41, 43, 49, 52, 54, 58, 69, 163, 189, 468
 Freyd, J. J., 59
 Frick, P. J., 265
 Frick, W. B., 217
 Fridhandler, B., 47
 Friedland, B. U., 123
 Friedman, H. S., 208
 Friedman, M., 4, 172, 415, 432
 Friesen, W. V., 15, 261
 Frijda, N. H., 264
 Friman, P. C., 292
 Froehle, T. C., 396
 Fromm, M., 401

- Fudin, R., 62
 Fuller, R. C., 410, 414, 420
 Fullerton, C. S., 120, 121
 Funder, D. C., 6, 8, 23, 193, 199, 254, 350
 Furnham, A., 18, 95, 193, 246
 Fyfe, J. H., 95

 Gabora, N. J., 38
 Gadt, J. C., 65
 Galejs, I., 356
 Gallo, E., 90
 Galvin, M., 264
 Gamble, G. O., 120
 Gandhi, M. K., 136
 Gangestad, S., 4
 Gara, M. A., 400
 Garcia, M. E., 370
 Garcia-Sevilla, L., 257
 Garden, A. M., 77
 Gardner, H., 243
 Gardner, L. E., 122–23, 132
 Gardner, W. L., 95
 Garland, D. J., 246
 Garner, D. M., 53
 Garnier, H. E., 421
 Garrett, K. R., 293
 Garrison, D., 181, 192
 Garrow, D. J., 74
 Garty, Y., 194
 Gati, I., 194
 Gattuso, S., 430
 Gaul, R., 50
 Gauthier, J., 373
 Gay, P., 69
 Ge, X., 265
 Geary, P. S., 153
 Gecas, V., 373
 Geen, R. G., 260, 363
 Geisler, C., 62
 Gelfand, D. M., 372
 Geller, L., 410
 Gendlin, E. T., 414, 434
 Genia, V., 219
 Genoni, T., Jr., 59, 60
 Gergen, K. J., 402
 Gergen, M. M., 149
 Gerton, J., 148
 Giannini, J., 372
 Gibson, H. B., 38
 Gigerenzer, G., 16
 Gilat, I., 151
 Gilbert, D. T., 203
 Gilligan, C., 151, 184, 460
 Gilliland, K., 260
 Giltinan, J. M., 456
 Giorgi, A., 461
 Giovando, K., 124
 Girelli, S. A., 94
 Girgus, J. S., 185
 Gitzinger, I., 397
 Gjerde, P. F., 200
 Glad, B., 164
 Glass, G. V., 185
 Godin, G., 369
 Goebel, B. L., 154
 Goertzel, M. G., 120
 Goertzel, T. G., 120
 Goertzel, V., 120
 Goggin, W. C., 170
 Goisman, R. M., 59
 Gold, J. A., 448
 Goldberg, L. R., 251, 254, 271
 Goldberg, S. R., 294
 Goldenberg, N. R., 85
 Goldfield, G. S., 170
 Goldfried, M. R., 59
 Goldman, L., 357
 Goldsmith, H. H., 259, 265
 Goldsmith, L. T., 121
 Goldwert, M., 21, 71
 Gondola, J. C., 456
 Gonzalez, G., 88
 Gonzalez-Balado, J., 49
 Good, G. E., 14, 182
 Goodspeed, R. B., 95
 Gordon, C. R., 260
 Gordon, R. D., 453
 Gossard, D., 373
 Gottesman, I. I., 263, 265
 Gould, D., 372
 Gould, M. S., 170
 Graham, W. K., 449
 Grasing, K. W., 314
 Grässmann, R., 372
 Gravelle, F., 450, 452
 Gray, A., 400
 Gray, J. A., 10, 261–62, 473
 Gray, L., 170
 Graybill, D., 333
 Graziano, W. G., 253, 256, 259
 Greaves, D. W., 475
 Green, G. D., 184
 Green, L., 449, 450
 Greenberg, J., 16
 Greenberg, L. S., 59, 419, 424, 438
 Greenberg, R. P., 53, 61
 Greenblatt, R. L., 123
 Greene, B., 425, 471
 Greene, B. A., 425
 Greene, J. N., 393
 Greene, K. S., 19
 Greene, T. A., 72, 382
 Greenleaf, W., 395
 Greeno, C. G., 183
 Greenwald, A. G., 16, 63
 Greenwood, C. R., 291
 Greer, J., 49
 Greer, S., 336
 Greever, K. B., 123
 Grey, W., 90
 Grice, J. W., 394
 Griffin, J. C., 287
 Griffith, E., 347
 Grinker, R. R., 347
 Gross, J. J., 336
 Gross, M. C., 295
 Grossarth-Maticke, R., 330, 341
 Grossman, L. R., 57
 Groth-Marnat, G., 83
 Grove, S. J., 95
 Grove, W. M., 236
 Gruber, H. E., 22
 Gruen, A., 424
 Grünbaum, A., 60
 Grusec, J., 361
 Grusec, J. E., 362, 364, 368
 Grych, J. H., 125
 Guarnaccia, V. J., 18
 Guay, P. F., 295
 Guignon, C. B., 121
 Guisinger, S., 122
 Gustafson, R., 331, 332
 Guthrie, A. J., 387, 392
 Guydish, J., 380, 407
 Gynther, M. D., 19

 Ha, Y., 385
 Haaken, J., 184
 Hackett, G., 372
 Hafner, J. L., 121
 Hagen, A. S., 449
 Hageseth, J. A., 456
 Haigh, G. V., 426
 Hair, E. C., 253, 256
 Haley, A., 39
 Hall, C. S., 40, 75, 89, 102
 Hall, J. A., 185
 Hall, J. R., 185, 218
 Haller, N., 50
 Hamachek, D. E., 153
 Hamer, D., 271
 Hamilton, J. W., 382
 Hamon, S. A., 172
 Hampson, S. E., 351
 Hampson, S. L., 242
 Han, J. J., 115
 Hankoff, L. D., 115
 Hanna, F. J., 122
 Hannah, M. T., 154
 Hardaway, R., 62
 Hardaway, R. A., 62
 Hardy, A. B., 369, 371
 Harlow, J. M., 257
 Harmon-Jones, E., 261
 Harrei, R., 22
 Harren, V. A., 400
 Harrington, D. M., 421–22
 Harris, J., 315
 Harris, M. J., 118
 Hart, D., 358
 Hartmann, H., 103, 135
 Harvey, J. H., 381
 Harwood, R. L., 471
 Hass, W. A., 21
 Hattie, J., 18, 456
 Hayden, J., 370
 Hayden, T., 351
 Hayes, L. J., 291, 294
 Hayes, S., 47
 Hayes, S. C., 283, 291, 294
 Haymes, M., 449, 450
 Haynes, S. N., 305
 Hays, R. D., 370
 Haythornthwaite, J. A., 236
 Hazan, C., 178–81
 Hearst, P., 307–8
 Heath, A. C., 10, 250, 258
 Heatherton, T. F., 172
 Hector, M., 123
 Heerboth, J. R., 456

- Hegland, S. M., 356
 Hehl, F. J., 41
 Heiby, E. M., 297, 301
 Heiligttag, U., 261, 336
 Heiney, M. M., 182
 Heiser, W. J., 23
 Heller, J. F., 94
 Hellinga, G., 107
 Helmreich, R., 185
 Helson, R., 24, 184, 214, 225
 Henning, K., 170
 Henningfield, J. E., 294
 Henriques, J. B., 15, 261
 Henry, J., 147
 Henry, R. M., 383
 Herbener, E. S., 474
 Herbert, N., 90
 Herbst, J. H., 120–21
 Herek, G. M., 218, 220
 Herman, J., 56
 Herman, J. L., 59
 Hermann, M. G., 209
 Hermans, H. J. M., 6, 40, 205–6, 215
 Herrnstein, R. J., 242, 243
 Herron, W. G., 81
 Hersen, M., 21
 Hesse, B. W., 363
 Hester, C., 53
 Heston, J., 56
 Hettman, D. W., 123
 Hewitt, P. L., 170
 Heyduk, R. G., 278
 Hicks, L. E., 94–97
 Higgins, E. T., 42, 121
 Hilgard, E. R., 39
 Hill, A. B., 53
 Hill, C. E., 424–25
 Hill, T., 372
 Hill-Barlow, D., 330
 Hillman, J., 98
 Hillstrom, E., 293
 Hines, M., 362
 Hirsch, C., 56
 Hirschman, L., 56
 Hirschman, R., 400
 Hobson, J. A., 40–41
 Hodapp, V., 261, 336
 Hodge, K., 372
 Hodgson, J. W., 151
 Hoeckh, H., 397
 Hoffman, C., 193, 351
 Hoffman, E., 453
 Hoffman, L. W., 121
 Hoffman, M. L., 122
 Hofmann, V., 178
 Hofstetter, C. R., 370
 Hogan, J., 194
 Hogan, R., 16, 171–72, 194
 Holland, J. G., 294
 Holland, J. L., 194
 Holt, R. R., 206, 471
 Holzman, P. S., 60
 Hom, H. L., 358
 Homma-True, R., 425
 Hong, Y., 23
 Hood, R. W., 218
 Hopkins, J., 316, 339
 Hopkins, J. R., 134
 Horley, J., 401
 Horn, J., 242
 Hornbuckle, D., 115
 Horner, A. J., 174
 Horner, M. S., 183
 Horney, K., 166, 168–71, 173–77, 182–84, 186–90, 192
 Horowitz, L. M., 180
 Hotaling, G., 56
 Hotz, A. S., 17
 House, A. E., 333
 Houston, B. K., 261, 336
 Houts, A. C., 8, 193, 344, 350
 Hovell, M. F., 370
 Howard, G. S., 16, 24, 381–82, 399, 407, 432, 481
 Howard, J. A., 184
 Howarth, E., 194
 Howe, M. J. A., 22
 Howe, M. L., 114
 Howell, R. H., 363
 Howells, G. N., 369, 371
 Hrydowy, E. R., 292
 Huber, J. W., 400
 Huber, R. J., 127
 Hudson, J. I., 59
 Hudson, V. M., 120
 Huesmann, L. R., 177, 363
 Huffman, J. R., 164, 174
 Hughes, A. T., 244
 Hughes, H. H., 369
 Hughes, M., 373
 Hui, C. H., 185, 317
 Hull, J. G., 328
 Hunsberger, B., 394
 Hunter, J., 151
 Hunter, J. E., 18–19
 Huntley, C. W., 210
 Hur, Y. M., 265
 Huston, H. L., 88–89
 Hutcherson, H. W., 22
 Hutton, P. H., 135
 Hvezda, J., 449
 Hyde, J. S., 362
 Hyland, M. E., 8, 468, 476–77, 483
 Hyman, R. B., 450
 Iacono, W. G., 265
 Immelman, A., 16
 Incagnoli, T., 292
 Infeld, L., 479
 Ito, T. A., 332
 Itskowitz, R., 333
 Ivancevich, J. M., 120
 Ivey, A. E., 425
 Iwanicki, E. F., 449
 Iwata, B. A., 287
 Izard, C. E., 261
 Jacklin, C. N., 362
 Jackson, A., 369
 Jackson, D. N., 193, 400
 Jackson, L. M., 219, 220
 Jackson, T. T., 380, 407
 Jacobsen, T., 178
 Jaffa, M., 39
 Jaffe, A. J., 388
 Jaffe, L. S., 58, 60
 Jain, V., 115
 Jandorf, E. M., 197
 Jang, K. L., 258
 Jankowicz, A. D., 393, 400, 407
 Jardine, R., 258
 Jefferson, T., Jr., 120–21
 Jeffery, R. W., 368
 Jeffrey, D. B., 357
 Jenkins, A. H., 424
 Jenkins, C. D., 172
 Jenkins, E., 123
 Jennings, J. L., 58, 334
 Jensen, J. P., 475
 Jensen-Campbell, L. A., 253, 256, 259
 Jinkerson, D. L., 456
 Joe, V. C., 218
 John, O. P., 5, 193, 207, 215, 251–54, 257
 Johnson, E. H., 336
 Johnson, M. E., 183
 Johnson, N. B., 88
 Johnson, T. E., 331
 Jones, A., 456
 Jones, A. C., 471
 Jones, E. E., 59, 96
 Jones, E. T., 56
 Jones, M. M., 38
 Jones, N. S. C., 471
 Jones, R. S., 287
 Jones, W. H., 140
 Josephs, R. A., 328
 Josephson, W. L., 332
 Josselson, R., 151
 Joubert, C. E., 120, 122
 Jourden, F. J., 372
 Jouriles, E., 328
 Jowdy, D. P., 153
 Judge, T. A., 254
 Jung, C. G., 4, 71–73, 76, 78–80, 82–84, 86–89, 98–99, 102
 Juni, S., 50
 Jussim, L. J., 63
 Justice, T. C., 289
 Kagan, J., 10, 12, 16, 18, 27, 202, 243, 263
 Kahan, T. L., 40
 Kahle, L. R., 459
 Kahn, E., 424, 429
 Kaiser, R. S., 39
 Kalekin-Fishman, D., 396
 Kaliski, E. M., 370
 Kalliopuska, M., 23
 Kaplan, A. S., 170
 Kaplan, H. A., 48
 Kaplan, H. B., 122
 Kaplan, S. J., 122
 Kaptein, S., 170
 Karau, S. J., 182
 Karney, B. R., 253
 Karon, B. P., 59
 Karson, S., 238
 Kaser-Boyd, N., 61
 Kass, R. A., 400
 Kassem, L., 56

- Kast, V., 85
 Katz, I., 218, 226
 Kavalier-Adler, S., 348
 Kazdin, A. E., 287, 292
 Kear-Colwell, J. J., 396
 Keehn, J. D., 274
 Keisling, B. L., 19
 Keith, D., 258
 Kelly, A. E., 336
 Kelly, G. A., 380, 383–92, 396–99, 407
 Kendall-Tackett, K. A., 56
 Kandler, K. S., 265
 Kenny, D. A., 12
 Kenrick, D. T., 8
 Kern, G. M., 95
 Kernberg, P. F., 47
 Kerr, M., 253
 Kessler, R. C., 181, 236
 Ketcham, A. S., 69
 Keutzer, C. S., 90
 Kewman, D. G., 21
 Khouzam, N., 400
 Kidney, B. A., 154
 Kiesler, D. J., 103
 Kihlstrom, J. F., 39, 63
 Kim, J. E., 350
 Kimble, G. A., 12, 23–24, 283
 King, J. E., 256
 King, K., 215
 King, L. A., 254, 336
 King, M. L., Jr., 99
 Kiracofe, H. N., 121
 Kiracofe, N. M., 121
 Kirkpatrick, L. A., 178–79, 219
 Kirmayer, L. J., 53
 Kirsch, I., 39
 Kirschenbaum, D. S., 367
 Kiser, L. J., 56
 Kitayama, S., 471
 Kivnick, H. Q., 135, 140, 147
 Klatzky, R. L., 355
 Klayman, J., 385
 Klein, M., 29
 Klein, T. W., 249
 Kline, S. L., 400
 Klohnen, E. C., 154, 179, 181
 Kluckhohn, C., 6
 Knight, H., 358
 Knish, S., 367
 Knoll, C., 456
 Knopman, D. S., 52
 Knowles, P. A., 95
 Knutson, B., 336
 Koch, S., 468
 Koltko-Rivera, M. E., 461
 Konefal, J., 456
 Koran, J. J., 364
 Kores, R. C., 369
 Kostenbauder, H. B., 294
 Kraemer, G. W., 264
 Kraft, T., 39
 Kramer, J. J., 118, 128
 Krank, H. M., 293
 Krasney, M., 62
 Kratochwill, T. R., 21, 128
 Kraus, S. J., 258
 Kris, E., 49
 Kroger, J., 151
 Krosnick, J. A., 63
 Kuehnelt, R. H., 448
 Kuhlman, D. M., 260
 Kuhn, D., 385
 Kuhn, T. S., 23, 468
 Kukla, A., 16, 478
 Kull, S., 86
 Kumari, V., 260
 Kunda, Z., 19
 Kunkel, A. W., 395
 Kunzendorf, R. G., 55
 Kuo, Y., 449
 Kupfersmid, J., 55
 Kurdek, L. A., 253
 Kwan, V. S. Y., 170, 185
 Kwapil, T. R., 260
 Kwawer, J. S., 62
 LaBerge, S., 40
 Lachman, M. E., 373
 Lacks, R., 82
 Ladd, H. W., 62
 Ladouceur, R., 343
 LaFromboise, T., 148
 Lai, J. C. L., 374
 Lakin, M., 438
 Lamal, P. A., 367
 Lambert, W. W., 253
 Lamborn, S. D., 177
 Lamiell, J. T., 6, 205–6
 Lamke, L. K., 147, 151
 LaMothe, R., 127
 Landfield, L. A., 374, 385, 387, 390, 393, 395, 398, 401
 Landrine, H., 185
 Landwehr, K., 283
 Landy, F. J., 17
 Lang, P. J., 62
 Langer, W., 21
 Langlois, J. H., 303
 Langs, R., 60
 Langston, C. A., 264–65
 Lang-Takac, E., 184
 Lanier, L. S., 453
 Lanthier, R. P., 121
 Larsen, R. J., 9, 366
 Las Heras, A., 72
 Lash, J. P., 137, 159
 Lasko, J. K., 121
 Latham, C., 405
 Lattal, K. A., 311
 Laub, D., 51
 Laungani, P., 425
 Lauter, E., 85
 Law, H., 250
 Lawrance, L., 370
 Lawrence, L., 55
 Lay, C. H., 254, 367
 Layton, L., 22
 Lazarsfeld, S., 112
 Lazarus, A. A., 475
 Lazarus, R. S., 336
 Lea, J., 394
 Leak, G., 110
 Leak, G. K., 122–23, 132, 219
 Lee, C., 343
 Lee, D. Y., 426
 Leggett, E. L., 356
 Lehrer, R., 400
 Leichtman, M. D., 115
 Leifer, M., 56, 255
 Leigh, J., 394
 Leippe, M. R., 16
 Leitner, L. M., 383, 387, 392, 393, 396, 427
 Lemery, K. S., 259
 Lennings, C. J., 358
 Lennon, S. J., 394
 Lennox, D. B., 292
 Lennox, R., 194
 Lent, R. W., 372
 Leong, F. T. L., 252–54
 LePage, A., 331
 Lepore, S. J., 187
 Lerman, H., 24, 151, 181, 183, 471
 Lerner, J. A., 186
 Lerner, P. M., 52
 Lerner, R. M., 12
 Lester, D., 10, 449, 450
 Levant, R. F., 185
 Levenson, R. W., 336
 Leventhal, H., 336
 Levey, J., 404
 Levin, E. L., 87
 Levine, C., 146, 152, 155
 Levine, D. S., 476
 Levine, F. M., 292
 Levit, D. B., 149
 Levitz-Jones, E. M., 151
 Levy, K. N., 179
 Levy, S. R., 370, 401
 Lewin, K., 247
 Lewis, C. A., 52
 Lewis, C. N., 72
 Lewis, I. A., 56
 Lewis, T. D., 107
 Lewis, T. T., 197
 Lewis, W. A., 331
 Liebert, R. M., 358
 Lin, Y., 144
 Lincoln, B., 463
 Linderman, L., 224
 Lindsay, D. S., 39, 60
 Lippa, R., 208
 Lisle, L., 33, 41, 65
 Litt, M. D., 374
 Livesley, W. J., 4
 Llewellyn, S. P., 55
 Lobel, T. E., 151, 153, 185
 Lockhart, R. A., 87
 Lockhart, W. H., 425
 Lockwood, L., 453
 Loehlin, J. C., 242, 257–58, 468
 Loewinger, J., 103, 135, 225, 258
 Loewenberg, P., 66
 Loftus, E. F., 59, 60, 69, 96
 Loheidi, R. A., 255
 Lombardi, D. N., 127
 Lomranz, J., 22
 London, P., 69, 271, 475
 Long, R. G., 120
 Looby, J., 420, 459
 Looney, T. A., 289

- López, S. R., 425
 Lorenzini, R., 400
 Lorimer, R., 157
 Lorr, H., 94
 Lott, B., 24, 183
 Lovaas, O. I., 292
 Lowry, R. J., 440, 446–48, 466
 Lubinski, D., 194
 Lucas, G. A., 289
 Lucca, C. A., 334
 Luce, C., 258
 Luckmann, T., 402
 Luebbert, M. C., 102
 Lukoff, D., 86
 Lundin, R. W., 274, 292
 Lupfer, M. B., 22
 Lustig, D. A., 62
 Luthans, F., 372
 Lykes, M. B., 24
 Lykken, D., 258
 Lykken, D. T., 265
 Lynch, A. A., 45
 Lynn, A. R., 63
 Lynn, R., 242
 Lynn, S. J., 39

 Maas, S., 420
 Mabry, C. H., 54
 Maccoby, E. E., 183, 362
 Mace, F. C., 292
 Mack, J. E., 21, 22, 55, 86
 Mackavey, W. R., 144
 Mackie, D. J., 333
 MacLaine, S., 73, 99
 Maddi, S. R., 200, 440–41
 Madrian, J. C., 173
 Magnusson, D., 3, 9, 201
 Mahoney, M. F., 87
 Mahony, P. J., 59
 Mahrer, A. R., 422, 426
 Mahrle, C. L., 94
 Maidenbaum, A., 100
 Mair, M., 381, 399
 Makhijani, M. G., 182
 Malamuth, N. M., 363
 Malik, R., 62
 Malley, J. E., 144
 Mallory, M. E., 151–52
 Malm, L., 411
 Malone, M., 93
 Malone, P. S., 203
 Maltin, L., 471, 479
 Manaster, G. J., 122
 Mancuso, J. C., 386, 395
 Manheim, A. R., 454
 Manicas, P. T., 6
 Mann, M. F., 372
 Mansfield, E., 154
 Mansfield, V., 90
 Maoz, Z., 381, 395
 Mapletoft, S. J., 331
 Marceil, J. C., 206
 Marcia, J. E., 144, 151–54, 184
 Marcovitz, E., 71
 Marcus-Newhall, A., 330
 Margolis, E., 354
 Markley, R. P., 380, 407

 Marks, C., 95
 Markstrom-Adams, C., 148, 151
 Markus, H., 206
 Markus, H. R., 471
 Marmar, C., 59
 Maroto, J. J., 374
 Marris, P., 11
 Marsh, C. S., 215
 Marshall, G. N., 194
 Martens, B. K., 128
 Martin, A., 62
 Martin, G. L., 292
 Martin, J., 402
 Martin, N. G., 10, 258
 Martin, R. A., 95
 Martin, T. R., 170
 Martinez, T. J., III, 459
 Martinko, M. J., 95, 97
 Martocchio, J. J., 254
 Martone, M. W., 56
 Masling, J., 52
 Maslow, A. H., 158, 409, 433–34, 440–41, 443–61, 464, 466
 Mason, D. A., 265
 Massarik, F., 431, 458
 Massaro, T. M., 145
 Masson, J. M., 55
 Matheny, A. P., Jr., 353
 Matson, J. L., 287, 292
 Matta, K. F., 95
 Matteson, M. T., 120
 Matthews, G., 250
 Mattoon, M. A., 87
 May, R., 85, 432
 Mayer, J. D., 93, 247, 424
 Mayo, C. W., 400
 Maze, J. R., 383
 Mazlish, B., 382
 McAdams, D. P., 22, 86, 154
 McArdle, J. J., 229
 McCann, J. T., 456
 McCartney, K., 118, 265
 McCaulley, M. H., 91, 94–95, 97
 McClain, E. W., 147
 McClearn, G. E., 258
 McClelland, D. C., 20, 335, 460–61, 474
 McCloskey, M., 221
 McClure, E. B., 264
 McConnell, S. R., 292
 McCormick, C., 395
 McCrae, R. R., 12, 23, 94, 120–21, 177, 194, 251–56, 257–58, 271
 McCullagh, P., 365
 McCusker, C., 185
 McDonald, F. J., 360
 McFarlane, A. C., 52
 McGaugh, J. L., 56
 McGee, S. J., 218
 McGee, V. E., 209
 McGowan, D., 73
 McGrail, A. B., 395
 McGrath, J., 54
 McGregor, H. A., 331
 McGue, M., 257–58, 265
 McGuire, W., 71
 McKay, G., 118, 125
 McKenzie, B., 394

 McLeod, C. R., 457
 McMahon, S. R., 336
 McMullin, E., 15
 McNamara, P., 40
 McPherson, F. M., 400
 McWilliams, S. A., 385
 Mednick, M., 355
 Mednick, M. T., 183
 Meehl, P. E., 4, 15, 18, 236
 Mefford, I. N., 373
 Meier, S. T., 371
 Meissner, W. W., 60
 Melburg, V., 331
 Menaker, E., 182
 Mendel, M. J., 394
 Mendelsohn, E., 62
 Mendelson, M. J., 121
 Mendolia, M., 63
 Menlove, F. L., 362, 364, 368
 Mercier, P., 343
 Merenda, P. F., 4
 Merikle, P. M., 63
 Merrett, F. E., 292
 Merritt, J. M., 40
 Mesquita, B., 264
 Messer, S., 52
 Messer, S. B., 23
 Metzler, A. E., 400
 Meyer, B. C., 33
 Meyer, J. M., 250
 Michael, J., 290
 Mickelson, D. K., 181
 Mihsuiah, D. A., 148
 Mikulincer, M., 179
 Milburn, M. A., 395
 Mill, J., 95
 Miller, D., 294
 Miller, D. I., 370
 Miller, E., 257
 Miller, G., 107
 Miller, J. B., 184
 Miller, J. G., 471
 Miller, M. J., 123
 Miller, N., 332
 Miller, N. E., 14, 295, 313–14, 317–18, 320–30, 333–37, 341, 359
 Miller, T. Q., 171
 Millsap, P. A., 56
 Miltenberger, R. G., 287
 Milton, K., 149
 Minarik, M. L., 170
 Minton, H. L., 116
 Mischel, H. N., 20, 357
 Mischel, W., 7, 8, 20–21, 24, 193, 200, 346–48, 350–59, 361, 378, 420
 Mitchison, G., 40
 Mittelman, W., 455
 Mitterer, J., 393
 Molteno, E. V., 249
 Mondoux, T. J., 38
 Monte, C. F., 115
 Montgomery, G., 39
 Moore, B., 357
 Moore, J., 63
 Moore, M. K., 396
 Moran, C., 55
 Morçöl, G., 397

- Moreland, J. R., 400
 Morf, C. C., 173
 Morgan, A. C., 186
 Mori, C., 433
 Moritz, C., 313–14
 Morris, C., 125
 Morris, E. K., 293, 479
 Morris, M. G., 54
 Morris, R. J., 218
 Morrison, J., 316, 339
 Morse, C., 125
 Morse, W., 56
 Morse, W. H., 289
 Moskowitz, G. S., 200, 305
 Mosteller, M., 250
 Motley, M. T., 62
 Mount, M. K., 254
 Mountjoy, P. T., 309
 Mounts, N. S., 177
 Moustakas, C., 409
 Mowrer, O. H., 314, 329, 341
 Mozdzierz, G. J., 123, 456
 Mraz, W., 454
 Mueller, D. R., 400
 Mulaik, S. A., 351
 Mullen, M. K., 114–15
 Mullineux, J. C., 242
 Multon, K. D., 372
 Munson, J. M., 171
 Munter, P. O., 22, 410
 Muraven, M., 46–47
 Murphy, T. J., 123, 456
 Murphy, W. D., 369
 Murray, C., 243
 Murray, E. J., 335
 Murray, H. A., 6, 8, 22
 Murray, J. B., 94
 Muslin, H., 157
 Myers, I. B., 94–95, 97
 Myers, J. E., 115

 Nadel, L., 114
 Nadler, W. P., 426
 Naffin, N., 24
 Nash, M. R., 39, 52
 Nathan, B. N., 344, 363
 Natsoulas, T., 63, 283
 Naumann, E., 262
 Nauta, M. M., 336
 Neale, J. M., 7
 Neher, A., 81, 84
 Neimeyer, G. J., 153, 398, 400–1, 476
 Neimeyer, R. A., 386, 389, 391, 393–96, 398–99, 407, 452
 Nelson, J. G., 259
 Nelson, L. S., 95
 Nesselroade, J. R., 350
 Neumann, E., 82
 Nevid, J. S., 151
 Nevis, E. C., 460
 Newman, B., 292
 Newman, B. M., 143
 Newman, D. L., 258
 Newman, L. S., 121
 Newman, P. R., 143
 Newton, J., 170
 Nez, D., 88

 Nezelek, J. B., 144
 Nicholson, I., 200
 Nicholson, I. A. M., 196
 Nicholson, R. A., 16
 Nichtern, S., 156
 Nickerson, R. S., 242
 Nippoda, Y., 186
 Nisbett, R. E., 96
 Nissen, M. J., 52
 Nitis, T., 471
 Nixon, R. M., 403–4
 Nocks, E. C., 363
 Nolen-Hoeksema, S., 185
 Noll, R., 71, 80, 84, 86, 88
 Noller, P., 250
 Nordby, V. J., 75, 89, 102
 Norman, W. T., 251
 North, W. C., 369
 Novacek, J., 171–72
 Nylén, S., 62

 O'Brien, E. J., 9, 350
 O'Connell, A. N., 162–63
 O'Connell, M. O., 50
 O'Connell, W., 128
 O'Connor, M., 127
 O'Donohue, W. T., 344
 O'Hara, M., 427
 O'Leary, A., 336, 370
 O'Leary, K. D., 292
 O'Neill, R. M., 52–53
 O'Roark, A. M., 90, 94
 Oates, S. B., 99
 Ochberg, R. L., 22
 Ochse, R., 147, 151, 153
 Odajnyk, V. W., 81
 Odbert, H. S., 4, 193, 207
 Ofshe, R., 57
 Ogilvie, D. M., 209
 Olds, D. D., 63
 Oles, P. K., 215
 Olmsted, M. P., 170
 Olson, C., 394
 Olson, D., 394
 Olson, E. E., 95
 Olweus, D., 350
 Oppenheimer, R., 479
 Orbach, I., 170
 Orlofsky, J. L., 151, 153–54
 Orne, M. T., 39
 Osier, T. J., 180
 Ostendorf, F., 193, 207
 Osterweil, Z., 184
 Ostrove, J. M., 151–52
 Ota, S., 120
 Otto, R. K., 21
 Overton, R. K., 111
 Owen, D. L., 19
 Owen, P. D., 363
 Owens, R. G., 301
 Oxman, T. E., 209
 Ozer, D. J., 200, 256
 Ozer, E. M., 370

 Pace, G. M., 287
 Pace-Schott, E., 40
 Padilla, J. N. M., 293

 Page, M. M., 450
 Paige, J. M., 209
 Paisey, T. J., 287
 Paivio, A., 14
 Palmer, E. C., 432
 Paludi, M. A., 183
 Pam, A., 42
 Pancer, S. M., 394
 Paniagua, F. A., 294
 Panter, A. T., 395
 Paris, B. J., 164, 167
 Parker, W., 170
 Parkes, C. M., 11
 Patai, R., 82
 Pate, J. E., 53
 Patterson, D. R., 39
 Patton, C. J., 62
 Paul, R., 55
 Paulhus, D. L., 47
 Paunonen, S. V., 5, 193, 206
 Pbert, L. A., 374
 Peake, P. K., 8, 193, 200, 350–51, 358
 Pearson, C., 55
 Pearson, P. R., 218
 Pelham, B. W., 206
 Penn, W. L., 398
 Pennebaker, J., 187, 336
 Pepper, S. C., 478
 Perlina, A. H., 39
 Perlman, M., 86
 Perry, J. C., 50
 Perry, N. W., 430
 Perry, S. M., 249
 Pervin, L. A., 8, 271, 304, 480
 Peters, P. L., 249
 Peterson, B. E., 153–54, 330
 Peterson, C., 127, 305
 Peterson, D. L., 363
 Peterson, K., 372
 Peterson, K. L., 430
 Peterson, L. E., 475, 477
 Peterson, P. E., 357
 Peterson, R. F., 291
 Peterson-Cooney, L., 456
 Peterson-Lewis, S., 363
 Petrie, K. J., 187
 Peyser, J., 347, 375–76
 Peyton, K. G., 147, 151
 Pfenninger, D. T., 387, 392, 396
 Pfost, K. S., 363
 Phillips, A. S., 120
 Phillips, K., 353
 Phillips, K. L., 90
 Philogene, G., 148
 Phinney, J. S., 148
 Picano, J., 24, 184
 Picariello, M. L., 114
 Pichot, P., 61, 86
 Pickering, A. D., 262
 Pickrell, J. E., 60
 Piechowski, M. M., 158, 451
 Piedmont, R. L., 251, 256
 Pierce, J. L., 183
 Piers, C., 29, 52
 Pierson, D., 449
 Pietikainen, P., 81
 Pietromonaco, P. R., 180, 252–53

- Pillemer, D. B., 114
 Pinch, N., 39
 Pittman, S. D., 392
 Plank, R. E., 393
 Playfoot, J. N., 49
 Pletsch, C., 22, 33
 Plomin, R., 10, 257–58, 264, 265
 Plouffe, L., 450, 452
 Plourde, R., 449
 Plug, C., 147, 151, 153
 Podd, M. H., 153–54
 Pois, R. A., 135
 Polivy, J., 359
 Polkinghorne, D. E., 461, 466, 478
 Pollock, C., 50
 Pollock, P. H., 396
 Pollock, V. E., 332
 Poole, M. E., 373, 449
 Pope, H. G., 59
 Pope, K. S., 235
 Poppen, R., 290
 Porter, R. B., 237
 Postman, L., 197, 201, 220–21
 Pounds, B., 122, 132
 Pozzuto, R., 107
 Prager, E., 450
 Pratkanis, A. R., 16
 Pratt, A. B., 128, 476
 Pratt, M., 394
 Pratt, M. W., 395
 Prerost, F. J., 127
 Pressley, M., 57
 Preston, C. A., 398
 Pretz, J., 293
 Price, M., 174
 Prilleltensky, I., 460
 Primavera, J. P., III, 39
 Privette, G., 453
 Probert, J. S., 392
 Progovoff, I., 88
 Protinsky, H., 153
 Prout, H. T., 292
 Pruett, J. C., 114
 Pruitt, D. B., 56
 Pulkkinen, L., 116, 151
 Pulver, S. E., 475
 Pumariega, A. J., 53
 Putnam, F. W., 56
 Pyszczynski, T., 16

 Quilitch, H. R., 291
 Quimby, S. L., 83
 Quinn, R. H., 432
 Quinn, S., 162–63

 Rachman, S., 59
 Rachman, S. J., 287
 Rachmiel, T. B., 7
 Radke-Yarrow, M., 122
 Radley, A. R., 398
 Rafilson, F., 194
 Raine, A., 261
 Ramanaiah, N. V., 456
 Ramona v. Isabella et al, 59
 Range, L. M., 170
 Rao, D. C., 229, 249–50
 Rapaport, D., 60, 103

 Rareshide, M. B., 153, 476
 Raskin, J. D., 398
 Raskin, R., 171–72
 Ratican, K. L., 56
 Rayner, R., 314
 Raz-Duvshani, A., 398
 Read, D. A., 430
 Read, J. D., 39, 60
 Reed, J. L., 449
 Reese, L., 373
 Reeves, C., 372
 Reinsdorf, W., 49
 Reis, H. T., 144
 Reise, S. P., 252, 256
 Reker, G. T., 401
 Render, G. F., 293
 Rendon, D., 171
 Rendon, M., 333
 Renshon, S. A., 382
 Repp, A., 128
 Reuter, E. K., 240
 Revelle, W., 260
 ReVill, S., 140
 Reyher, J., 62
 Rhodewalt, F., 173
 Rholes, W. S., 180
 Rice, K. G., 170, 401
 Rice, L. N., 426
 Richards, A. C., 430
 Richards, A. D., 45
 Richards, N., 273
 Richardson, F. C., 121–22, 274
 Richardson, S. A., 95
 Richman, G. S., 287
 Rideout, C. A., 95
 Rigby, S., 215
 Riggio, R. E., 208
 Rintala, M., 107
 Risberg, J., 260
 Risemberg, R., 367
 Ritter, B., 368
 Rivera, J. A., 42
 Robbins, M. A., 448
 Roberge, L. P., 95
 Roberts, B. W., 194, 215
 Robins, C. J., 185
 Robins, R. W., 215
 Robinson, A. E., 87
 Robinson, D. N., 6
 Robinson, J. L., 258
 Robinson, R., 33
 Rocchi, M. T., 400
 Rodriguez, M. L., 358
 Roemer, W. W., 172
 Roffe-Steinrotter, D., 422
 Roffman, R. A., 370
 Rogeness, G. A., 263
 Rogers, C. R., 293, 387, 410, 413–14, 417–21, 423–32, 434, 438
 Rokeach, M., 254, 385
 Romanczyk, R. G., 128
 Romi, S., 333
 Romm, S., 50
 Rönkä, A., 151
 Roosevelt, E., 137, 158–59
 Roscoe, B., 430
 Rose, G. J., 50

 Rose, R. J., 258, 264–65
 Rosen, D. H., 71, 78, 88–89, 102
 Rosenberg, S., 400
 Rosenberg, S. D., 209
 Rosenfeld, J. G., 292
 Rosenman, R. H., 4, 172
 Rosenman, S., 55
 Rosenthal, T. L., 369
 Rosenzweig, S., 206
 Ross, D., 361–62, 377
 Ross, D. L., 62
 Ross, J. M., 218–19
 Ross, L., 96
 Ross, S. A., 361–62, 377
 Rothbart, M. K., 256
 Rothbaum, F., 117
 Rothschild, B., 52
 Rotter, J. B., 8, 356
 Rouse, S. V., 42
 Rowe, D. C., 10, 147, 259
 Rubin, N., 255
 Rubin, R., 154
 Rubinson, L., 370
 Rubinstein, B. B., 60
 Ruch, W., 41
 Rudolph, B., 255
 Ruetzel, K., 154
 Ruffman, T., 119
 Rugel, R. P., 429
 Rule, B. G., 331
 Runco, M. A., 454
 Runyan, W. M., 6, 7, 21–22, 27, 206
 Runyon, R. S., 110
 Rupperecht, C. S., 85
 Russell, R. L., 426, 475
 Russo, N. F., 163
 Ruvolo, A. P., 431
 Ryan, R. M., 215
 Ryback, D., 86, 432
 Rychlak, J. F., 15, 24, 410–11, 427, 461, 479, 480–81
 Ryckman, R. M., 448
 Ryff, C. D., 253–54

 Sackett, S. J., 458
 Sales, S. M., 330
 Salinas, C., 208
 Sallis, J. F., 370
 Salmon, D., 400
 Salmon, P., 400
 Salovey, P., 47, 50, 93, 424
 Saltman, V., 56
 Saltzberg, J. A., 7
 Sampson, E. E., 24, 149, 160, 478
 Sampson, H., 59
 Sanger, M., 49
 Sanitioso, R., 19
 Santilli, L., 292
 Sapirstein, G., 39
 Sappington, A. A., 480
 Sarason, S. B., 317
 Sarbin, T. R., 478–80
 Saron, C. D., 15, 261
 Sassaroli, S., 400
 Saudino, K. J., 473
 Sauer, A., 115
 Saw, C., 430

- Scarr, S., 264–65
 Schachter, F. F., 12
 Schachter, H. M., 426
 Schachter, S., 120
 Schacter, D. L., 52
 Schefflin, A. W., 60
 Scheier, M. F., 213, 373–74
 Schepeler, E., 22
 Schiedel, D. G., 151–54
 Schieken, R. M., 250
 Schmidt, F. L., 18–19
 Schmidt, L. D., 456
 Schmitt, D. R., 293
 Schmitz, J. M., 370
 Schmutte, P. S., 253–54
 Schnaitter, R., 294
 Schneider, D. J., 336
 Schnell, R. L., 135, 156
 Schniedewind, N., 430
 Schnurr, P. P., 209
 Schoeneberg, L. A., 122
 Schoenrade, P. A., 219
 Schott, R. L., 448, 459
 Schramski, T. G., 124
 Schuerger, J. M., 17, 229, 240, 249–50
 Schulman, E., 170
 Schulman, P., 258
 Schultheiss, O. C., 372
 Schultz, G. S., 449
 Schumaker, J. F., 83
 Schurr, K. T., 95
 Schwartz, P., 184
 Schwarz, K., 185
 Scott, N. E., 425, 471
 Scott, S., 74, 140
 Scratchley, L. S., 394
 Sears, D. O., 6
 Sears, R. R., 329, 341
 Sechrest, L., 8, 400
 Secord, P. F., 6
 Segerstrom, S. C., 374
 Segura, D. A., 183
 Seligman, M. E., 258, 356
 Seligman, M. E. P., 127
 Senulis, J. A., 15, 261
 Sewell, K. W., 393, 395
 Sexton, H., 426
 Sexton, T. L., 372
 Seymer, L. R., 232, 268
 Shackelford, T. K., 254
 Shadish, W. R., 8, 193, 350
 Shamdasani, S., 88
 Shapiro, B. L., 401
 Shapiro, D. A., 59
 Shapiro, J. P., 56
 Shapiro, S. B., 429–30
 Shapiro, S. I., 441
 Sharp, L. K., 187
 Sharpsteen, D. J., 179
 Shaver, P., 178–81
 Shaver, P. R., 179, 181
 Shaw, D., 170
 Shayer, A., 381
 Shelton, S. H., 370
 Shepperd, J. A., 374
 Sher, K. J., 263
 Sherer, M., 370
 Sherman, E. D., 159
 Sherman, R., 125
 Sherry, J., 81
 Shevvin, H., 62
 Shiflett, S. C., 97
 Shoda, Y., 351–53, 358–59
 Shostrom, E. L., 423, 433, 451, 456
 Shotter, J., 402
 Shulim, J. I., 164
 Shulman, D. G., 20, 62
 Siegel, B., 184
 Signell, K., 395
 Sigvardsson, S., 263
 Sills, B., 224
 Silon, B., 56
 Silverman, D. K., 178
 Silverman, L. H., 20, 61–62
 Silverstein, S. M., 39
 Simerly, D. E., 150
 Simmelhag, V. L., 289
 Simon, B., 56
 Simon, H. A., 18
 Simon, L., 331
 Simon, S. B., 430
 Sims, A., 38
 Sims, D., 400
 Singelis, T. M., 170, 185
 Sipe, R. B., 460
 Sipps, G. J., 94–95
 Sison, R., 194
 Sizemore, C. C., 127
 Skaggs, E. B., 6, 206
 Skinner, B. F., 276–77, 282–95, 309, 311, 343, 430
 Skinner, N. F., 249
 Slade, P. D., 301
 Slaney, R. B., 170
 Slap, J. W., 50
 Slater, P., 393
 Slife, B. D., 90, 479
 Slifer, K. J., 287
 Slote, W. H., 182
 Slusarcick, A., 120
 Smart, L., 172
 Smirles, K. A., 154
 Smith, C., 56, 257
 Smith, C. P., 19
 Smith, G. J., 219–20
 Smith, M., 400
 Smith, M. A., 261, 336
 Smith, M. B., 410, 460–61, 466
 Smith, M. R., 56
 Smith, M. S., 209
 Smith, N. D., 372
 Smith, S. M., 88–89
 Smith, T., 292
 Smith, T. L., 475
 Smith, T. S., 123
 Smith, T. W., 148
 Smyth, J. M., 336
 Sneck, W., 49
 Sneed, C. D., 23, 254
 Snidman, N., 202, 263
 Snyder, M., 4
 Sohler, R., 146
 Sohlberg, S., 62
 Sohn, D., 367
 Soldz, E., 394
 Soldz, S., 394
 Solomon, R., 56
 Solomon, S., 16
 Soltz, V., 117–18
 Sommers, J., 357
 Spaccarelli, S., 56
 Spake, D. F., 183
 Spanos, N. P., 38–39
 Spechler, M. M., 456
 Spector, P. E., 333
 Spence, J. T., 185, 343
 Spencer, M. B., 148
 Spencer, R. C., 453
 Sperling, M. B., 179
 Sperry, L., 127
 Sperry, R. W., 24, 480
 Spiegel, J. P., 347
 Spiegelman, J. M., 90
 Spielberg, S., 86
 Spitzer, O., 260
 Spivey, W. A., 171
 Spurlock, J., 472
 Staats, A. W., 10, 274, 295–305, 311, 343, 468, 475–76, 483
 Staddon, J. E. R., 489
 Stajkovic, A. D., 372
 Stake, J. E., 94
 Stalikas, A., 426
 Stam, H. J., 402
 Stamatelos, T., 453
 Stannard, D. E., 21, 86
 Stapp, J., 185
 Stark, M. T., 287
 State v. Michaels, 59
 Staub, E., 356
 Stava, L. J., 39
 Steblay, N. M., 39
 Steele, C. M., 328
 Stein, H., 126
 Stein, H. T., 112, 122, 126
 Stein, J. A., 421
 Stein, K. F., 395
 Steinberg, L., 16, 177
 Steinem, G., 165, 189–90
 Steiner, C., 59
 Steklis, H. D., 264, 472
 Stelmack, R. M., 258–60
 Stenberg, G., 260
 Stephens, R. S., 370
 Sterling, C. M., 154
 Stern, P. J., 71
 Sterner, I., 426
 Stevens, A., 81
 Stevenson-Hinde, J., 11
 Stewart, A., 400
 Stewart, A. J., 22, 144, 151–54
 Stewart, G., 50
 Stewart, G. L., 252
 Stewart, V., 50, 400
 Stickgold, R., 40–41
 Stifler, K., 49
 Stiles, W. B., 59
 Stillson, L., 398
 Stillwell, A., 481
 Stock, J., 372
 Stokes, T. F., 292

- Stone, A. A., 7, 50, 236
 Stone, L., 22
 Stone, M., 85
 Stone, P. J., 209
 Stone, R. K., 12
 Störmer, S. W., 261, 336
 Storms, P. L., 333
 Stouder, R., 370
 Strauman, T. J., 19
 Strauss, J. P., 254
 Streitmatter, J., 151
 Stringfield, P., 95
 Stroessner, S. J., 401
 Strong, L. L., 449
 Stroud, W. L., Jr., 6
 Strube, M. J., 4, 120
 Stuart, R. B., 343
 Stuss, D. T., 114
 Sue, S., 471
 Suedfeld, P., 395
 Sugarman, A., 45
 Sugarman, J., 45, 402
 Sugerman, D., 30, 316, 339
 Sullivan, G., 21, 29
 Sullivan, H. S., 29, 103
 Sullivan, S., 449
 Sullivan-Logan, G. M., 259
 Sulloway, F. J., 36, 57, 118–19, 120
 Sumerlin, J. R., 457
 Summers, A., 189
 Sundberg, M. L., 309
 Sundberg, N. D., 93, 95
 Sutton, S. K., 261
 Suzuki, D., 170, 415, 434, 435
 Swank, P., 115, 123, 456
 Swansbrough, R. H., 169
 Sweeny, T. J., 115
 Swets, J. A., 242
 Swickert, R. J., 260
 Sykes, W. E., 264–65
 Symonds, A., 163–64, 184
 Szasz, T. S., 59, 423
 Szendre, D., 372
 Szolwinski, J. B., 395
- Talbot, R., 400
 Tanaka, J. S., 395
 Tangney, J. P., 54, 330, 332
 Taras, M. E., 292
 Tarpley, W. R., 219–20, 459
 Tart, C. T., 90
 Tataryn, D. J., 63
 Tate, D. G., 21
 Taub, S. I., 359
 Taylor, C. B., 373
 Taylor, E., 71
 Taylor, J. C., 128
 Taylor, M. C., 185
 Taylor, S. P., 332
 Tchir, M. A., 193
 Tedeschi, J. T., 331
 Tegano, D. W., 95
 Teixeira, B., 136
 Tellegen, A., 257–58
 Temoshok, L., 336
 Tenopir, M. L., 194
 Tesser, A., 63, 258
- Teti, D. M., 372
 Tetlock, P., 395
 Tharp, R. G., 301
 Thomas, C. B., 61
 Thomas, D., 33
 Thomas, H. F., 430
 Thomas, L. F., 393
 Thomas, S. L., 363
 Thompson, B., 94
 Thompson, C. J., 305
 Thompson, R. F., 274
 Thomson, L., 100
 Thomson, N. F., 97
 Thoresen, C. J., 254
 Thorne, B. M., 95
 Thornton, B., 448
 Tice, D. M., 46–47, 172, 206
 Ticho, E. A., 71
 Tillman, J. G., 52
 Timberlake, W., 289
 Tinling, L., 126
 Tinsley, H. E. A., 400
 Tloczynski, J., 217, 456
 Tobacyk, J., 123
 Tobacyk, J. J., 396
 Tobey, L. H., 115
 Tobias, S. B., 244
 Tobin, S. A., 424
 Todd, G. D., 293–94
 Todd, J. T., 293
 Tomarken, A. J., 15, 261
 Topping, J. S., 370
 Törestad, B., 3
 Torres, J., 190–91
 Torrey, J. W., 24, 79, 184, 471
 Trapnell, P. D., 256
 Treadway, M., 221
 Tresemer, D. W., 183
 Trew, K., 151
 Triandis, H. C., 121, 132, 185–86, 317, 471
 Tribich, D., 52
 Trickett, P. K., 56
 Trimble, J. E., 425
 Trump, D. J., 108, 129
 Tryon, W. W., 295
 Tseng, M. S., 123
 Tubman, J. G., 12
 Tuccille, J., 129
 Tucker, I. F., 95
 Tucker, J. S., 181
 Tucker, R. C., 164
 Tuckman, B. W., 372, 456
 Tulving, E., 114
 Turk, B., 125
 Turkenheimer, E., 264
 Turner, C. W., 363
 Turner, I., 151
 Turner, T., 130
 Turvey, C., 47, 50
 Tyska, C., 158, 451
 Tyson, S., 400
- Uchigakiuchi, P., 305
 Uhlemann, M. R., 426
 Ulicni, S. K., 252–54
 Ungaro, R., 62
- Ungerer, J. A., 47
 Ursano, R. J., 120
 Utay, C. M., 118
 Utay, J. M., 118
- Vacc, N. A., 395
 Vaillant, G. E., 47, 127
 Van der Does, A. J., 39
 van der Kolk, B. A., 56
 van der Ploeg, H. M., 336
 Van Dyck, R., 39
 Van Horn, K. R., 154
 van IJzendoorn, M. H., 181
 Van Pelt, T., 170
 Van Wicklin, J. F., 219
 Vancouver, J. B., 372
 Vandewater, E. A., 152
 Vane, J. R., 18
 Vaughan, D. S., 229, 249–50
 Vaughn, C. M., 387
 Vazsonyi, A. T., 147
 Velmans, M., 63
 Venables, P. H., 261
 Ventis, W. L., 219
 Vernon, P. E., 207–9
 Veroff, J., 24
 Vetter, H., 330, 341
 Viglione, D. J., 50
 Villegas, M., 381
 Vinacke, W. E., 469
 Vincent, K., 375, 456
 Viney, L. L., 387, 398–99
 Vitz, P. C., 481
 Vodanovich, S. J., 457
 Vollmer, F., 305
 von Franz, M. L., 90
 Vonk, R., 23
 Vookles, J., 121
 Vyse, S. A., 15
- Wachs, T. D., 10, 243, 259
 Wachtel, P. L., 334, 336
 Wacławski, J., 182
 Wagner, E., 122
 Wagner, P. E., 332
 Wahba, M. A., 449
 Waite, R. G. L., 53, 66
 Walker, B. M., 383, 386
 Walker, L. M., 254
 Walker, S. G., 209, 381
 Wall, S., 177
 Wallace, E. R., IV, 60
 Wallace, I., 367
 Wallach, L., 410
 Wallach, M. A., 410
 Wallbrown, F. H., 240
 Waller, N. G., 258
 Wallerstein, R. S., 59
 Wallston, B. S., 183
 Walmsley, R., 398
 Walsh, B. W., 475, 477
 Walsh, R., 60
 Walter, A., 264, 472
 Walters, G. D., 265
 Wan, W., 374
 Wandersman, A., 355
 Wang, Q., 115

- Warburton, F. W., 249
Ward, E. A., 6
Ward, R. A., 96
Ware, M. E., 430
Warren, B., 382, 476
Warren, M. W., 244
Warren, W. G., 383
Warschausky, S., 369
Washburn, M., 90
Waterman, A. S., 151–54, 410
Waterman, C. K., 151, 153–54
Waters, B., 47
Waters, E., 177
Watkins, C. E., Jr., 123
Watson, D., 92, 253
Watson, J. B., 273–74, 311, 314, 419
Watson, M., 336
Watson, P. J., 218
Watters, E., 57
Watts, R. E., 122
Weaver, S. L., 373
Webster-Stratton, C., 118
Wegner, D. M., 336
Wehr, D. S., 85
Wehr, G., 72
Weinberg, R. S., 369
Weinberger, J., 62, 474
Weiner, B., 183
Weiner, I. B., 16, 61
Weinrach, S. G., 425
Weintraub, J. K., 374
Weintraub, W., 209
Weiss, J., 59
Weiss, L., 52
Weiss-Rosmarin, T., 110
Weisz, J. R., 117
Wellingham-Jones, P., 208
Wells-Parker, E., 370
Wendt, P. E., 260
Wentworth, P. A., 154
Werner, P. D., 304
Wertheimer, M., 409
Wertz, J. S., 370
Wessells, M. G., 283
West, J. D., 123
West, S. G., 17, 20
Westen, D., 394, 468, 476
Westkott, M., 184, 192
Wetzler, H. P., 120
Whalen, C. K., 361
Wheeler, L., 183
Wheeler, M. A., 103, 114
Wheeler, M. S., 103
Wheldall, K., 292
Whitbourne, S. K., 153
White, J., 115
White, K. M., 24
White, P., 18
White, R. W., 347
White, T. H., 403–4
Whitfield, C. L., 59
Whitley, B. E., Jr., 185
Whitmont, E. C., 85
Whitworth, R. H., 249
Wicker, F. W., 449
Widener, A. J., 59
Wiedenfeld, S. A., 373
Wiehe, J. A., 449
Wiese, M. R. R., 118, 128
Wiggins, J. S., 250, 256
Wilber, K., 90
Wild, C., 49
Wilhelm, H., 90
Wilkinson, L., 123
Williams, D. E., 123, 449, 450
Williams, J., 40, 99
Williams, L. M., 56, 59
Williams, M., 261
Williams, S. L., 369, 373
Williams, S. S., 23
Willingham, W., 128
Wills, T. A., 263
Wilpers, S., 253
Wilson, D. S., 257
Wilson, E. O., 284
Wilson, G., 357
Wilson, S. R., 453
Winborne, W. C., 395
Winbush, R. A., 24
Winch, G. L., 151, 153, 185
Windholz, M., 59
Windle, M., 263
Wink, P., 214, 225
Winokur, M., 23
Winston, A. S., 292–93
Winter, D. A., 389, 401
Winter, D. G., 20, 22, 209, 330, 382, 403–4
Wippich, W., 93
Wiseman, H., 426
Wittels, F., 109
Wohlwend-Lloyd, R., 172
Woike, B. A., 180
Wojcik, J. V., 370
Wolf, M. C., 292
Wolfenstein, E. V., 53
Wolff, C. G., 376
Wolitzky, C., 62
Wollman, N., 370
Wolman, B. B., 479
Wolpe, J., 59, 314
Wong, W. S., 374
Wood, J. V., 7
Wood, M. D., 263
Wood, R., 372
Wood, W., 151, 182
Woodham-Smith, C., 231, 268
Woodside, D. B., 170
Woodward, B., 382
Woolfolk, R. L., 274
Worell, J., 185
Wotman, S. R., 481
Wright, C., 453
Wright, C. L., 368
Wright, J. C., 351–53
Wright, S. S., 182
Wright, T. M., 252
Wright, W. J., 22, 229, 239
Wurgaft, L. D., 134, 152, 154
Wyer, R. S., 41
Yager, J., 53
Yapko, M. D., 39
Yeagle, E. H., 453
Yehuda, R., 52
Yogev, S., 184
Yonge, G. D., 456
Young, R. D., 328
Young-Bruehl, E., 53
Zahn-Waxler, C., 122, 258
Zaleznik, A., 172, 403
Zanakos, S., 336
Zanatta, R., 367
Zarella, K. L., 17
Zarski, J. J., 123
Zborowski, M. J., 40
Zeiss, A., 356
Zeiss, A. R., 357
Zeiss, R., 356
Zelhart, P. F., 380, 407
Zettle, R. D., 343
Ziller, R. C., 480
Zimmerman, B. J., 367
Zimmerman, M. A., 369, 372
Zimpfer, D. G., 94
Zivkovic, M., 87
Zola-Morgan, S., 114
Zolten, A. J., 401
Zuckerman, M., 183, 259–60
Zuk, Y., 369
Zumbo, B. D., 194
Zuriff, G. E., 284, 294
Zuroff, D. C., 201, 226
Zuschlag, M. K., 153
Zyzanski, S. J., 172

Índice temático

- Abuso, 333
 alcohol y sustancias, 170, 181, 263, 429
 interés social y, 122
 recuerdos sobre el, 115
 sexual, 51, 54-57, 59-60, 181
- Actitud fundamental, en la teoría de Jung, 90
- Actitudes, 243-45
- Activación psicodinámica subliminal, 61-62
- Actos fallidos freudianos, 41, 62, 68
- Adaptación y ajuste, 8, 26, 469-70
 enfoque de Cattell, 240-41
 enfoque de Erikson, 140
 enfoque de Freud, 57
 enfoque de Maslow, 450, 455
 teoría de Adler, 111, 115-16, 120-21
Véase también Complejidad cognoscitiva; Neurosis; Neuroticismo
- Afabilidad, 194, 207, 251-56, 258, 264, 270, 305
- Aflojar, 397, 407
- Agencia, 24, 185
- Agresión
 autocontrol de la, 357
 contribución biológica a la, 262
 diferencias individuales en la, 332-33
 frustración y, 315, 329-33, 338
 hostil, 330
 instrumental, 330
 interpretación del constructo personal, 397
 modelado de la, 359, 362-63
 modelo del impulso, 112, 132, 330
 rasgos y análisis de las situaciones de, 353
 recuerdos de, 115
 sana y nociva (punto de vista de Horney), 170-73, 190
 Tánatos y (punto de vista de Freud), 44
- Aislamiento, 160
Véase también Intimidad
- Aislamiento (mecanismo de defensa), 48, 68
- Alcohol, agresión y, 332
- Alejarse de, 167-68, 171, 173, 178-80, 192
- Alimentación, 51-52, 322
- Alternativismo constructivo, 385, 406
- Alucinaciones, 39, 61, 84
- Amenaza, 396, 401, 407
- Amor, 44, 57, 168, 189, 446, 453, 458
 amor-B, 448-49, 465
 amor-D, 449, 465
 desesperado, 179
 en la teoría de Jung, 79
 interés social y, 123
 necesidad de, 168-69
- Amor (fortaleza psicosocial), 141, 146, 160
- Amor (tarea de la vida), 123-24
- Amplificación (interpretación del sueño), 87, 101
- Análisis de contenido, 208, 209, 403
- Análisis de Varianza Abstracta Múltiple (MAVA), 249, 271
- Análisis factorial, 19, 193, 209-10, 228, 232-34, 237, 247, 250-51, 254-55, 270
- Análisis factorial de segundo orden, 240, 271
- Análisis funcional, 128, 291-92, 294, 310
- Anestesia en guante, 38
- Angelou, Maya, 416, 434-36
- Ánima y ánimus, 77, 78, 79, 80, 81, 101
- Ansiedad
 ajustes a (teoría de Horney), 173-75
 básica (teoría de Horney), 166, 192
 castración, 53-4, 68
 constelación familiar y, 120
 efectos del aprendizaje sobre la, 286, 298, 301, 319, 326, 334-35, 347
 factor de la personalidad, 240, 255, 260
 identidad y, 154
 interpretación del constructo personal de la, 396
 medición de la, 235
 moral, 47
 neurótica, 47
 punto de vista de Freud sobre la, 36, 37, 40, 45, 47
 realidad, 47
- Apego
 estilos de apego adulto, 178-81
 implicaciones terapéuticas, 186-87
 recién nacido y, 40, 177-78
 teoría freudiana del, 54
- Apertura, 194, 207, 251-52, 254-56, 258, 271, 421, 426, 430, 433, 454
- Apertura a la experiencia, 254
- Apoyos autodirigidos, 456, 465
- Aprecio, 423, 431, 437
- Aprecio positivo condicional, 421, 423-26, 430, 437
- Aprendizaje, confluencia, 245, 270
- Aprendizaje, discriminación, 288
- Aprendizaje observacional, 359-65
- Aprendizaje vicario, 360, 365, 378
- Arquetipo, 81-84, 101
- Arquetipo de la madre grandiosa, 82
- Arquetipo de transformación, 83, 101
- Arquetipo del héroe, 82, 98, 100
- Arquetipo del padre espiritual, 82
- Arquetipo del tramposo, 82
- Arquetipo Mandala, 82-83, 101
- Arte, 50, 88, 124
- Asociación libre, 58, 68, 176, 397
- Autoaceptación, 426, 454, 456
- Autoanálisis, 187-88
- Autocontrol excesivo, 176, 192
- Autoeficiencia, 356, 369, 370-73, 378
- Autoestima, 127, 148, 151, 168, 170-74, 180, 216, 253, 373, 431, 450
 efecto del incesto en la, 56
- Autoextensión, 214
- Autoimagen, 77, 175, 216
- Autonomía funcional, 213, 226
- Autonomía *versus* vergüenza y duda, 140, 142, 145, 159
- Autorealización, 110, 112, 151, 173, 410, 419-21, 425, 431, 433, 445, 448-60
 interés social y, 123
- Autoobjetivación, 214
- Autosentimiento, 236, 244
- Autosistema, 354, 367, 378
- Bernstein, Leonard, 347, 375-76
- Biografías ilustrativas
 Angelou, Maya, 416, 434-36
 Bernstein, Leonard, 347, 375-76
 Burnett, Carol, 383, 405
 Crow Dog, Mary, 442-43, 463-64
 Davis, Miles, 442, 462-63
 Dickinson, Emily, 348, 376
 Einstein, Albert, 230, 267
 Falwell, Jerry, 198, 222-23
 Franklin, Benjamín, 281, 308-9
 Gandhi, Mahatma, 136, 157-58
 Harris, Jean, 315, 338
 Hearst, Patricia, 280, 307-8
 Hitler, Adolf, 34, 66-7
 King, Jr., Martin Luther, 74, 99-100
 MacLaine, Shirley, 73, 99
 Monroe, Marilyn, 164-65, 189-90

- Morrison, Jim, 316, 339
 Nightingale, Florence, 231-32, 268-69
 Nixon, Richard, 381-82, 403-4
 O'Keeffe, Georgia, 33, 65
 Roosevelt, Eleanor, 137, 158-59
 Sills, Beverly, 199, 224-25
 Suzuki, David, 415-16, 434-35
 Trump, Donald, 108, 129
 Turner, Tina, 109, 130
 Tyson, Michael, 165, 166, 190, 191
 Biorretroalimentación, 314
 Burnett, Carol, 383, 405
 Búsqueda de sensación, 258-59
- Caja de Skinner, 276, 284, 286-87, 289, 310
 Capacidad temporal, 456, 465
 Carácter anal, 53, 61, 68
 Carácter genital, 57, 68
 Carácter oral, 52, 61, 68, 147
 Castigo, 262, 274, 285-87, 310, 319-21, 327
 escuelas y, 125
 interés social y, 122
 no autoritario, 177
 vergüenza y, 145
 Catarsis, 58, 68, 331
 Catexia, 45, 68
 Celos, 430, 449
 Centros de crecimiento, 441, 465
 Ciclo C-P-C, 397, 407
 Ciclo creativo, 397, 407
 Ciencia taoísta, 441, 445, 455, 465
 Cinco Grandes, 194, 207, 250-58, 264, 270
 Cinismo, 176, 192
 Circunspección, 397, 406
 Clase social, 373
 Coeficiente de correlación, 232, 270
 Coeficiente de personalidad, 350, 378
 Colectivismo, 148, 49, 185, 186, 192, 317
 Compartimentalización, 175, 192
 Compensación, en la teoría de Adler, 111
 Compensación, principio de (Jung), 75-76, 87, 101
 Competencia (fortaleza psicosocial), 141, 145, 159
 Competencias, 300, 355-56, 358, 369, 373, 378
 Complejidad cognoscitiva, 381, 394-95, 400, 406
 Complejos, 58, 86, 87, 101
 depreciación, 116, 132
 Edipo, 54, 56, 109, 118, 182
 inferioridad, 110-12, 132
 Jonás, 458, 465
 madre, 120
 masculinidad, 54
 redentor, 113
 superioridad, 112-13, 132
 Complejo de desaprobación, 116, 132
 Comprensión (de la teoría), 15, 26
 Comprensión empática, 418, 423-26, 430-32, 437
 Condensación, 41, 68
 Condicionamiento clásico, 298, 314
 Condicionamiento operante, 288, 310
 Condiciones de valía, 421, 423, 437
- Conducta dependiente de la equiparación, 321-22, 341
 Conducta igual, 321-22, 341
 Conducta operante, 284-87
 Conducta supersticiosa, 289, 310
 Conducta verbal, 294, 366
 Conducta, pronóstico de la, 246
 Conductismo, reto del (Skinner y Staats), 275-311
 Véase también Perspectiva del aprendizaje; Teoría psicoanalítica del aprendizaje
 Conductismo paradigmático, 294-303
 Conductismo psicológico (Staats), 278-79, 294-305
 Conductismo radical (Skinner), 273, 276-77, 279-94, 343
 Conexión interpersonal, 184
 Confiabilidad, 17, 27, 50, 61, 235, 241
 división por mitades, 17
 formas alternas, 17
 test-retest, 17
 Confianza orgánica, 419
 Confianza *versus* desconfianza, 140, 145
 Conflicto
 análisis de la teoría del aprendizaje sobre el, 324-29
 básico, 173
 de Edipo, 51, 53-54, 68
 de Electra, 51, 54
 doble conflicto de enfoque-evitación, 328, 340
 enfoque-enfoque, 327, 340
 enfoque-evitación, 326, 340
 enojo-ansiedad, 323
 evitación-evitación, 326-340
 familiar, 241
 interpersonal (Horney), 167-68
 intrapélico, 38, 46-50, 68, 114, 324
 moral, 78
 político, 431
 psicosocial, 139
 sexual, 182
 Confusión de identidad, 152, 160
 Congruencia, 423-26, 430-31, 437
 Consciente, 37, 68
 Consistencia en la personalidad, 7-8, 26, 200, 288, 354
 Constelación familiar, 118-21, 132
 Véase también Niños
 Construccionalismo social, 401-2
 Constructo teórico, 13-14, 26
 Constructos centrales, 390, 396, 407
 Constructos concretos, 388-89, 406
 Constructos dicotómicos, 389-90, 391
 Constructos escalonar, 398
 Constructos periféricos, 390, 407
 Constructos permeables, 388, 407
 Constructos personales, 346, 354, 384-85, 391-92, 407
 Constructos preverbiales, 387, 397, 407
 Constructos superordenados, 390, 407
 Constructos teóricos, 13-14, 26
 Contenido latente, 40, 68
 Contenido manifiesto, 40, 68
- Contexto evolutivo de la conducta operante, 284
 Contratransferencia, 58, 68
 Control, 397, 407
 experimental, 284
 importancia en la ciencia, 283
 Control, estímulo, 288
 Control social, 368
 Corolario de la gente común, 391, 407
 Corolario de la Construcción, 386-87, 406
 Corolario de la Dicotomía, 389-90, 407
 Corolario de la Elección, 388, 406
 Corolario de la Experiencia, 387-407
 Corolario de la Fragmentación, 390-391, 407
 Corolario de la Individualidad, 391, 407
 Corolario de Modulación, 388-89, 407
 Corolario de Organización, 390, 407
 Corolario de Rango, 391, 407
 Corolario de Sociabilidad, 392, 407
 Corolarios (teoría de Kelly), 386-92
 Creatividad
 en la teoría de Freud, 49-50
 en la teoría de Jung, 78, 85, 95
 en la teoría humanista, 409, 419, 421-22, 430, 442, 454, 456, 462
 Crisis, 139-140, 142-44, 152
 de mitad de la vida, en la teoría de Jung, 76
 Crisis de identidad, 143
 Crow Dog, Mary, 442-43, 463-64
 Cuentos de hadas, 79, 82, 84
 Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad (16PF), 208, 235, 236-39, 246, 271, 304
 Cuidado (fortaleza psicosocial), 141, 159
 Culpa, 46-47, 142, 145, 160, 332, 396
 diferencia sexual en la, 54
 Cultura, 9, 53, 103, 143, 181-86, 257
 conflicto de Edipo y, 53
 constelación familiar y, 120
 desarrollo psicosocial y, 144
 roles de género y, 183
 Cuna de aire, 277
- Datos L, 236, 271
 Datos Q, 236, 249, 271
 Datos T, 236, 271
 Davis, Miles, 442, 462-63
 Definición operacional, 13-15, 26, 461
 Delincuencia, 107, 115, 125, 143, 421
 Denegación (mecanismo de defensa), 47, 68, 397
 Dependencia, 52, 116, 118, 166-71, 179, 184, 189
 constelación familiar y cultura, 120
 cultura y, 183, 185
 Desacralización, 459, 464
 Desamparo, 166, 168, 173-74, 356
 Desaparición del conflicto, 173, 175
 Desapego, 171, 175, 455
 Desarrollo de la personalidad, 9-12, 26, 322
 influencias hereditarias en el, 10, 202, 204, 216-17, 233, 241-43, 249, 257-58, 262-66

- papel del género en el 182-85
y comportamiento de los padres, 177-78
- Desarrollo del adolescente, teoría de Erikson sobre, 152
- Desarrollo del adulto, teoría de Jung sobre, 76-77
- Desarrollo psicosocial (Erikson), 133-60
- Desconfianza, 140, 145, 160
- Descripción de la personalidad, 3-8, 26, 193, 217, 235, 251-52, 256
- Desembarazo moral, 368
- Desensibilización, 368
- Desesperación, 144, 159
- Desorden de estrés postraumático, 51, 56, 395
- Desorden de personalidad múltiple, 52
- Desórdenes alimentarios, 38, 53, 59, 62, 88, 170
- Desplazamiento, 48, 68, 175, 274, 330, 334
- Determinismo, 12, 26, 36, 110, 113, 274, 410, 419, 444, 448
biológico, 181
psíquico, 36, 41
rasgos y, 203
Véase también No-determinismo
- Determinismo múltiple, 9
- Determinismo recíproco, 366-67, 378, 410
- Devenir creativo, 213
- Dickinson, Emily, 348, 376
- Diferencias individuales, 3, 5-6, 26, 193-94, 199, 229, 235, 237, 274, 295, 333, 350, 353, 359, 391, 469
- Diferencias sexuales, 54, 183, 253, 362, 372-73, 460
cultura y, 164
desarrollo de la identidad, 151
enfoque de Jung sobre, 79
teoría de Erikson, 149-50
- Difusión de identidad, 152, 160
- Dignidad, 294
- Dilema de aprendizaje, 319, 341
- Dinámica de la personalidad, 3, 8-9, 26, 359, 367
- Discriminación, 288, 310, 320, 340
- Disposición, 205, 211, 226
- Distanciamiento, 143
- Eclecticismo, 23-24, 26, 200, 221, 475, 481-83
corneja, 221, 226
- Economía
desarrollo psicosocial y, 144
- Economías de fichas, 279, 310
- Ecuación de especificación, 246-47, 271
- Edad, cambio de la personalidad y, 153
- Educación, 292, 459
desarrollo psicosocial y, 146
educación individual (Adler), 125, 127-28
humanista, 429-30
- Eficacia colectiva, 373, 378
- Einstein, Albert, 205, 230, 267, 430, 451
- El hombre científico, 407
- El que afronta la vida en forma racional, 217, 226
- Elección elaborativa, 388, 407
- Elusividad, 176, 192
- Ello, 43, 45-46, 49-50, 68
- Emociones, 253
agresión y, 332-33
cambio y, 396-97
castigo y, 286
control sobre las, 176
reprimidas, 58
supresión de, 46-47
Véase también Enojo; Respuesta emocional
- Empatía, 54, 122, 126, 172, 184-85, 218, 392
- Empírico, 14, 26
- Energía psíquica, 43-46, 57, 62.
en la teoría de Jung, 72
- Enfoque de frecuencia conductual, 274, 304-5, 310
- Enfoque idiográfico, 6-7, 21-22, 24, 26, 206, 247-48, 286, 294, 344, 382
- Enfoque léxico, 193
- Enfoque multivariable, 236, 271
- Enfoque nomotético, 5-7, 24, 26, 205-6, 209-10, 212, 247, 344, 456
- Enlace de palabras, 398, 399
- Enlace del tiempo, 398-99
- Enojo, 112, 179, 243, 256, 261, 322, 330-32, 338
- Ensayo motor, 364
- Ensayo simbólico, 364
- Entrenamiento para el control de esfínteres, 323
- Entretejido dinámico, 244, 270
- Envidia de la matriz, 184, 192
- Envidia del pene, 54, 163, 184
- Ergios, 243-45, 248, 270
- Eros, 44, 68, 79
- Error fundamental de atribución, 96
- Escala CAD de Cohen, 171
- Escala de Proceso, 427-29, 437
- Escuelas, *Véase* Educación
- Esfuerzo por lograr la perfección, 110, 112
- Espacios sin reforzamiento, 279, 293, 310
- Esperanza (fortaleza psicosocial), 141
- Estancamiento, 144, 160
- Estatus de identidad, 152
- Estilo de vida, 113-18, 124-26, 132
- Estilo interpersonal de tipo guerrero, 171, 172
- Estilo interpersonal de tipo preocupado, 171, 172
- Estilos de paternidad, 177
- Estrategias de codificación, 354, 378
- Estructuras de la personalidad
teoría de Freud, 43
teoría de Jung, 74-84
- Estudio de caso de Jenny, 208-9, 211, 381
- Estudio de casos, 6, 21, 24, 26, 347
- Estudio de Diccionario, 4, 207
- Estudio de los Valores de Allport-Ver-non-Lindzey, 209
- Estudio del muñeco Bobo, 362
- Eupsiquia, 455, 465
- Excitación, 259
- Exclusión de identidad, 152, 160
- Expectativas, 354-56, 369, 373, 378
auto-eficacia 356, 369-74, 378
conducta-consecuencia, 356
estímulo-consecuencia, 356
- Expectativas de resultado, 370-71, 378
- Experiencia (determinante del desarrollo de la personalidad), 10-12
- Experiencia subjetiva, 111, 113, 274, 409, 420, 426-27, 452-53, 460
- Experiencias pico, 452-53, 459, 465
- Experimentos de Silverman, 61-62
- Externalización, 149, 174-75, 192
- Extinción, 263, 285, 287, 290, 310, 319-20, 340
- Extroversión, 90-92, 94-96, 121, 179, 194, 207-8, 240, 246, 251-60, 262, 270
- Facilitador, 427, 430, 437
- Factores, 5, 26, 238
- Factores, Cinco Grandes, 251-56
- Factores de segundo orden, 240
- Falwell, Jerry, 198, 222-23
- Fase anal, 51, 53, 68
- Fase fálica, 51, 53-57, 68, 142
- Fase genital, 51, 57, 68
- Fase oral, 51-53, 68
- Fases psicosexuales, 51, 57, 139
- Fenómenos paranormales, 73, 89-90, 420
- Fidelidad, 141, 143, 146, 160
- Fijación, 51-54, 57, 68, 217
- Filosofía unificadora de la vida, 214, 223, 226
- Finalismo ficticio, 113, 132, 174
- Fobias, 181, 196, 301, 368-70, 373
- Formación reactiva (mecanismo de defensa), 48, 52, 69
- Franklin, Benjamin, 281, 308-9
- Frustración, 329-33, 358
- Función auxiliar, 91, 94, 101
- Función dominante, 90, 91, 94, 101
- Función trascendente, 76, 101
- Funcionamiento sano de la personalidad, 202
- Gandhi, Mahatma, 135-36, 146, 157-58
- Generalización, 288, 310, 320, 333, 334
- Generalización del estímulo, 288, 320, 341
- Generatividad, 140, 144, 159, 160
- Generatividad *versus* estancamiento, 144
- Genética, *Véase* Herencia
- Gradiente de enfoque, 324, 326, 340
- Gradiente de evitación, 324, 326, 328-29, 340
- Gradiente de recompensa, 320, 341
- Grafología, 208
- Grupo control, 20, 26
- Grupo experimental, 20, 26
- Grupos de encuentro, 427-28, 431-32, 437, 456, 458
- Harris, Jean, 315, 338
- Hearst, Patricia, 280, 307-8
- Heredabilidad, 249, 257-8, 263-64, 271

- Herencia, 10, 202-4, 216-7, 233, 240-43, 249-50, 256-58, 262-66, 273, 302-3, 353, 468, 472
 especulación de Jung, 80-81, 84
- Hipnosis, 36, 38-39, 62, 128
- Hipótesis, 14, 26
- Hipótesis de la frustración-agresión, 329-33, 340
- Hipótesis de la seducción, 54-57
- Hipótesis energética, 46
- Hipótesis hedónica, 42
- Histeria de conversión, 38, 68
- Hitler, Adolf, 21, 34, 53, 66-7, 134-35, 170
- Homosexualidad, 57, 62, 124, 146, 184, 264, 396, 447
 prejuicio en contra de la, 218
 temor de, 185
- Hostilidad, 167, 171-73, 255, 332, 396, 407
 básica, 166, 192
 represión de la, 168
- Humor, 41-42, 53, 127, 214, 454
- I Ching, 90, 101
- Identidad, 139-44, 146-49, 152-55, 157, 160
 diferencias sexuales, 151
 étnica y racial, 146-48
 vida de Erikson, 134
- Identidad negativa, 143, 160
- Identidad propia, 216
- Identificación, 213, 321-22, 360-61
- Identificación (mecanismo de defensa), 48, 51, 54, 68
- Ideología, 146
- Imaginación activa, 87, 101
- Imitación, 321, 322, 340
- Impulso, 44, 46, 244, 317-19, 324, 330, 334, 340
 primario, 317
- Impulso agresivo, 112, 132
- Incesto, 51, 54-57, 126, 174
- Incongruencia, 420-21, 423
- Inconsciente, 29-30, 35-43, 46, 58, 62-63, 69, 74-79, 81, 113, 116, 196, 333-34, 347, 387
 actitud de Jung hacia el, 86
Véase también Represión
- Inconsciente cognoscitivo, 62
- Inconsciente colectivo, 72, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 101
- Inconsciente dinámico, 29
- Inconsciente personal, 80, 101
- Indicador de Tipo Myers-Briggs (MBTI), 87, 94-95, 101, 255
- Individuación, 76-77, 101, 448
- Individualismo, 121, 148, 151, 185, 192, 317, 410
- Inferioridad, 143, 160
- Inferioridad orgánica, 111
- Influencias biológicas, 10, 202, 472-73
 como fuente de diferencias individuales, 232, 256-66
 como fuente de motivación, 212, 243
 en el conductismo psicológico, 295, 302-3
 en la teoría de Erikson, 149-51
 en la teoría de Jung, 79
 trauma, 56
Véase también Instintos; Herencia; Temperamento
- Influencias múltiples, 9
- Iniciativa (fortaleza psicossocial), 142, 145, 160
- Iniciativa *versus* culpa, 142, 145
- Instinto de muerte (Thánatos), 44, 69, 329
- Instinto de vida (Eros), 44, 68, 79
- Instintoide, 458
- Instintos, 44-45, 81, 457-58
- Integridad, 144, 160
 miedo de la muerte e, 154
 sabiduría e, 146
- Intelectualización (mecanismo de defensa), 49, 68
- Inteligencia cristalizada, 242, 270
- Inteligencia fluida, 242, 271
- Interacción social, 392, 400-1
- Interacción social (tarea de la vida), 123-24
- Interaccionismo, 201, 378
- Interés social, 110, 116, 121-23, 129, 132
- Intimidad, 143-44, 153, 160, 180
- Introspección, 58-9, 68, 333, 423-24, 426
- Introversión, 90-92, 94-96, 180, 240, 252, 258, 260, 262, 348, 376
- Intuición (función psicológica), 87, 90-94, 96-97, 101
- Inventario de Arquetipos Simbólicos, 88
- Inventario de Orientación Personal (IOP), 433, 448, 452, 456-57, 460, 465
- Inventario del Equilibrio Psicossocial, 153-54
- Inventario del Sexo-Rol de Bem (BSRI), 154, 183, 460
- Investigación aplicada, 16, 26
- Investigación básica, 16, 26, 313-14
- Investigación correlacional, 19-20, 26
- Investigación experimental verdadera, 20-21, 27, 62
- Investigación y teoría, 16
- IPAT, Test de Inteligencia de idoneidad con la Cultura, 235, 242, 270
- Ir, 167-68, 171, 173, 178-80, 192
- Ir contra, 167-68, 171, 173, 179-80, 192
- Jerarquía de las necesidades, 445-49, 465
- Jerarquía de respuesta, 318-19, 330, 334, 341
- Jerarquía resultante, 318, 341
- Juicios sobre el rasgo, 352
- King, Jr., Martin Luther, 74, 99-100
- Koro, 53
- Laboriosidad *versus* inferioridad, 143, 160
- Lenguaje, 114, 206-7, 251, 294, 300, 333-36, 343, 459
- Ley, desarrollo psicossocial y, 141, 144, 145
- Libertad, 125, 293-94, 308, 385, 419, 448, 452-53
- Libido, 43-45, 51, 68, 75
 en la teoría de Jung, 72, 91-92
- Locus de control, 116, 120, 151, 333, 356, 450
- Logro, 183, 185, 186
 constelación familiar y, 119-20
- Logro de identidad, 152, 160
- Lucha consciente (teoría de Adler), 108
- Lucha por la superioridad, 112, 132
- Lucha propia, 216-17, 226
- Luther, Martin, 22, 239, 414
- MacLaine, Shirley, 73, 99
- Madurez de la personalidad, características de Allport, 214-15, 225
- Máquina de enseñanza, 292
- Masochismo, 54, 183-84, 190
- Matrimonio y relaciones, 124, 430
 desarrollo psicossocial y, 144, 146
- Matriz de correlación, 232, 270
- Mecanismos de autorregulación, 354, 357, 378
- Mecanismos de defensa, 47-50, 68, 109, 173-76, 185, 397, 420
 explicación conductual, 286, 301
 identidad y, 153
- Medición de la personalidad, 4-5, 17-19, 193, 235-36, 247, 304, 456, 469
- confiabilidad de la, 17, 50, 61, 235, 241
 contribuciones de Cattell, 235-36
 de los mecanismos de defensa, 50
 de los rasgos, 193
 enfoque de frecuencia conductual, 304-5, 310
 técnicas proyectivas en, 42, 50
 validez de, 18-19, 194, 235-36
- Medición del rasgo, 210
- Medidas cuantitativas, 4, 27
- Memoria recuperada, 59-60
- Memoria temprana, 114-15, 121, 126, 130, 153
- Mentalismo, 283
- Metaergios, 243-45, 271
- Metáfora, 46, 49, 478-81
 biológica, 151
 del hombre científico, 385
 espacio interior, 149
 del procesamiento de la información, 479, 483
 del Sí mismo trascendente, 481, 483
 emergente del Sí mismo, 480, 483
 mecánica, 479-80, 483
 narrativa, 480, 483
 orgánica, 212, 418, 479, 483
 raíz, 478-79, 483
- Metamotivación, 448
- Método científico, 12, 27, 62, 314, 410-11, 443-45, 455, 460-61
 y Jung, 73, 86, 89
 y psicoanálisis, 60
- Metodología, 200, 250, 445, 461
 evaluación de Allport, 210
- Misticismo, 72-73, 80, 90, 98, 419-20, 452, 459-60

- Mitos, 84-86, 88, 399
 Modelado, 319, 322, 333, 344, 359-65, 368, 372-73, 378, 399
 desarrollo psicosocial y, 145
 identidad y, 151
 Modelo biológico de Eysenck, 259-61
 Modificación de la conducta y terapia conductual, 59, 291, 293, 310
 Moldeado, 287, 310
 Monroe, Marilyn, 164-65, 189-90
 Moratoria, 143, 152, 157, 160
 Morrison, Jim, 316, 339
 Motivación, 8, 9, 112, 212-13, 217, 294, 365, 383-84, 417-18, 429-30, 445-47, 450
 B (autorrealización), 445, 448, 465
 D (necesidad deficitaria), 445, 448, 465
 teoría de Adler, 110, 111, 113
 teoría de Allport, 196
 teoría de Erikson, 138
 Motivo maestro, 244, 271
 Movimiento de canalización, 389, 407
 Movimiento potencial humano, 441, 449, 458, 465
- Narcisismo, 172
 Necesidades básicas, 441, 445, 450, 465
 Necesidades de estima, 447-48
 Necesidades de pertenencia y amor, 447, 450, 458
 Necesidades de seguridad, 447, 449
 Necesidades fisiológicas, 441, 446-47, 449, 450
 Necesidades secundarias, 240, 244, 245, 271
 Neurosis, 57, 117, 122, 167, 173-74, 182, 187, 240-41, 249, 334-35, 454
 Neuroticismo, 177, 179, 194, 207, 235, 240, 251-56, 258, 260, 264, 271, 450
 Nightingale, Florence, 231-32, 268-69
 Niño consentido, 107, 116, 118-21
 Niño descuidado, 118-19, 130, 173
 Niños, 118
 consentir a los, 107, 116-21, 132
 el menor, 119
 estudio de campo de verano de, 352
 negligencia de, 118, 132, 166, 177, 181, 264
 primogénito, 119-21
 segundo al nacer, 119-20
 único, 120
 Nixon, Richard, 22, 381-82, 403-4, 451
 No determinismo, 88-90
 Norepinefrina, 262-64
 Numinoso, 84, 101
- O'Keeffe, Georgia, 33, 65
 Objeto, 45, 52, 54, 57
 Objetos de amor, 44-45, 52, 54, 57
 Obstinación, 53
 Optimismo, 52, 373, 385
 Orden al nacer, *Véase* Constelación familiar
- Organización dinámica de la personalidad, 202
 Orientación sexual, 57, 62, 124, 146, 184, 263, 447
 Orientaciones interpersonales, 167, 172-73
 Orientaciones religiosas, intrínsecas y extrínsecas, 218-19, 220, 226
- Paradigma, 23, 26, 468, 476, 481, 483
 Paradoja de la consistencia, 350, 354, 378
 Parapraxia, 41, 68
 Parejas, comportamiento interpersonal de las, 431, 456
 Parsimonia, 53
 Pasividad, 52, 54, 171
 Paternidad, 107, 117-18, 140, 166, 177-78, 268-66, 303, 421
 desarrollo psicosocial y, 144, 154
 Pensamiento (función psicológica), 90-97, 101
 Percepción realista, 214
 Perfeccionismo, 170
 Perfil, 238, 239, 271
 Persona, 76-77, 101
 Persona plenamente funcional, 418-9, 421, 437
 Personalidad, definición de, 3, 26, 202, 205, 226, 234
 Perspectiva cognoscitiva del aprendizaje social, 116, 343-407, 410
 Perspectiva del aprendizaje, 273-341
 Perspectiva del aprendizaje, social cognoscitiva, 343-407
 Perspectiva humanista, 24, 110, 200, 210, 217, 383, 409-66
 Perspectiva psicoanalítica, 29-102
 Perspectiva sobre el rasgo, 193-271
 Perspectiva social psicoanalítica, 103-60
- Pistas, 318-20, 331, 340
 Plasticidad, 45
 Pluralismo, 475, 483
 Postmodernismo, 401-2
 Postulado fundamental, 385-68, 407
 Preconsciente, 37, 68
 Prejuicio, 48, 78, 201, 217-21, 453, 459
 Prepotente, 446-47
 Principio de realidad, 45, 69
 Principio del placer, 43-44, 51, 68
 Principio epigenético, 138, 151, 154, 160
 Prioridad, 397, 407
 Proceso de retención, 364-65, 378
 Proceso de valoración orgánica, 418-20, 422-23, 426-27, 432, 437
 Proceso motivacional, 365, 378
 Proceso primario, 45, 68
 Proceso secundario, 45, 69, 357, 454
 Procesos, atención a, 364, 378
 Procesos cognoscitivos, 8-9, 343-44, 367, 470
 Procesos de la atención, 365
 Procesos de reproducción motora, 364-65, 378
 Programas de entrenamiento para padres, 118, 128
- Programas de reforzamiento, 289, 310
 continuo (RC), 289, 310
 intervalo fijo (IF), 290, 310
 intervalo variable (IV), 290, 310
 parcial, 289-91, 310
 razón fija (RF), 290, 310
 razón variable (RV), 290, 310
 Proposición teórica, 13-14, 27
 Propósito (fortaleza psicosocial), 141, 145, 160
Proprium, 215-17, 226
 Propuesta teórica, 13-14, 27
 Protesta masculina, 109, 112, 132
 Prototipo, 354-55, 378
 ideal, y desarrollo psicosocial, 145
 Proyección (mecanismo de defensa), 47-48, 68, 78-79, 149, 174, 175
 Proyecto Paloma, 277
 Pseudoformación de las especies biológicas, 149, 160
 Psicoanálisis clásico (Freud), 31-69
 Psicoanálisis interpersonal (Horney), 161-92
 Psicobiografía, 21-22, 27, 33, 135, 156
 Psicohistoria, 21, 135, 152
 Psicología analítica (Jung), 70-102
 Psicología de la tercera fuerza, 409, 444-45, 461, 465
 Psicología humanista y jerarquía de las necesidades (Maslow), 439-66
 Psicología individual (Adler), 105-32
 Psicosis, 39, 41, 84, 240-41, 260
 Psicoterapia, 470
 centrado en el cliente (Rogers), 422-29, 432-33
 constructo personal y rol fijo, 387, 389-90, 393, 396-69, 401
 enfoque de Adler, 125-28
 enfoque de Horney, 186-88
 enfoque de Jung, 86-88
 enfoques del aprendizaje, 59, 291-92, 302, 310, 333, 336-37
 enfoques del aprendizaje cognoscitivo, 344, 368-69, 371, 373
 perspectiva de Maslow sobre, 458
 psicoanalítica (Freud), 29, 57-59
 recuerdo recuperado, 59-60
 terapia de juego, 87
 Psicoticismo, 260
 Pique, 72, 75
 Puntos ciegos, 175, 187, 192
- Racionalización (mecanismo de defensa), 49, 68, 176, 192, 397
 Rango de conveniencia, 388, 391, 396, 407
 Rasgo, 3-5, 27, 193-94, 204-12, 350-53
 definición de (Allport), 200, 226
 definición de (Cattell), 234, 271
 Véase también Variables cognoscitivas de las personas; Constructo personal
- Rasgos
 crítica, 282, 283, 284
 determinantes *versus* descriptivos, 203-5
 habilidad, 241-43, 372
 lo penetrante de los, 211-12
 razonamiento circular, 203, 283

- Rasgos, de origen constitucional dinámicos, 243
- Rasgos, inferencia de
a partir de la conducta, 203, 207, 283
estudio de caso de Jenny, 208-9, 211, 381
Estudio de Diccionario, 4, 207
- Rasgos, moldeado ambiental, 243, 249, 270
- Rasgos, origen dinámico moldeado por el ambiente, 243
- Rasgos cardinales, 211-12, 226
- Rasgos centrales, 206, 211, 226
- Rasgos como etiquetas, 354
- Rasgos comunes, 205, 226, 248
- Rasgos constitucionales, 249, 270
- Rasgos de origen, 237, 240, 243, 249, 271
- Rasgos de superficie, 237, 271
- Rasgos de temperamento, 4, 202, 216, 226, 241, 243, 256, 258-59, 263, 271, 353
- Rasgos dinámicos, 241, 243, 244
- Rasgos expresivos, 207-8, 226
- Rasgos globales, 353
- Rasgos individuales, 205, 226, 247
- Rasgos predictivos, 246
- Rasgos secundarios, 211-12, 226
- Rasgos únicos, 205, 226, 247, 248
- Razón de respuesta, 284-85
- Realización, 420, 450
Véase también Autorrealización
- Recompensa, 318-21, 341
primaria, 341
secundaria, 319, 341
Véase también Reforzador
- Rectitud, 194, 207, 251-56, 350
- Rectitud, niveles de, 37, 58, 74-78, 84, 197, 200, 336
Véase también Inconsciente
- Rectitud arbitraria, 192
- Recuerdo recuperado, 59-60
- Recuperación espontánea, 319, 341
- Reforzador negativo, 285-87, 310
- Reforzador positivo, 285-86, 310
- Reforzador primario, 285, 310
- Reforzador secundario, 285, 310
- Reforzamiento, 285-89, 295-96, 318
uso de Adler del, 128
- Reforzamiento del poder, 369
- Registro acumulativo, 285, 310
- Regresión, 49, 334
- Relación situación-conducta, 351-53
- Relaciones de objeto, 45, 52, 103
- Relaciones satélite, 430, 437
- Religión
desarrollo psicosocial y, 141, 144, 145, 147
enfoque humanista de la, 420, 433, 454, 459
filosofía unificadora, 214-15
interés social y enfoque de Adler sobre, 122, 127
interpretación del mito de la, 85
inventario de valores, 209, 299-300
orientación religiosa y prejuicio, 217-20
punto de vista de Freud sobre, 46
- Repertorio del lenguaje cognoscitivo, 279, 296-97, 301
- Repertorio emocional-motivacional, 296-99, 301
- Repertorio sensoriomotor, 279, 296, 297, 300, 301
- Repertorios del comportamiento básico (BBR) 296-301, 310
- Represión, 42-43, 46-47, 51, 58, 69, 173, 334
- Resolución de identidad, 143
- Respuesta, 285, 310, 318, 341
anticipatoria, 321, 340
dominante, 318-19, 330, 334, 340
emocional, 295-96
operante, 284-85, 310
- Reto cognoscitivo, 343
- Retraso de la gratificación, 45, 103, 357-58, 378
- Retroalimentación, 365
- Rituales y ritualismos, 147, 158, 160
- Rol femenino (rol de género), 112, 182-185
- Roles de género, 51, 54, 57, 103, 112, 117, 120, 150-51, 182-85, 188, 360, 460
desarrollo psicosocial y, 145
en la teoría de Jung, 78-79, 82
intimidad y, 154
- Roles sexuales, *Véase* Roles de género
- Roosevelt, Eleanor, 137, 158-59, 451
- Sabiduría (fortaleza psicosocial), 141, 146, 160
- Salud física, 171
riesgo coronario, 95, 171-72, 208
sistema inmunológico, 187, 373
- Salud mental, 57, 123, 185, 418, 451, 455-56
afectada por incesto, 56
roles de género y, 184
- Salud psicológica, *Véase* Adaptación y ajuste
- Sensación (función psicológica), 90-97, 101
- Sentido de orden, 53
- Sentimiento (función psicológica), 90-95, 97, 101
- Sentimientos, 243-45
- Sentimientos de inferioridad y sentimientos de superioridad, 110-12, 117, 130
- Sexualidad, 57, 440, 447
- Sí mismo, 75-76, 101, 201, 214, 420, 480-81
como conocedor, 217, 226
creativo, 113, 132
ideal, 420-21, 426, 437
idealizado, 169, 173-76, 184, 189, 192
real, 173-74, 192, 420-21, 423-24, 426, 437
- Sills, Beverly, 199, 224-25
- Sincronicidad, 89, 101
- Sintalidad, 248-49, 271
- Sistemas psicofísicos en la personalidad, 202
- Sociedad, 107, 141, 471
- Solución de autoanularse, 168, 172, 192
- Solución de renuncia, 168, 192
- Solución expansiva, 168-69, 192
- Sombra, 77-81, 101
- Sublimación, 44, 49, 57, 69
- Sueños, 40-41, 397
contenido latente de los, 40, 68
contenido manifiesto de los, 40, 68
interpretaciones de Jung sobre los, 77, 80, 82-83, 86-87, 89
lúcido, 40
recuerdo de los, 95
teoría de Adler, 126
- Sugestión poshipnótica, 38
- Superyó, 43, 46-47, 54, 57, 69, 109, 142
- Supresión, 46, 336-37, 341, 420-21
- Susceptibilidad hipnótica, 453
- Suzuki, David, 170, 415-16, 434-35
- Tareas de la vida, 123
- Tasa base de respuesta, 285, 287, 310
- Técnica P, 247-48
- Técnica R, 247-48
- Tecnología, desarrollo psicosocial y, 144-46
- Televisión, 332-33, 362
- Temor, 243, 286, 298, 319-20, 334, 396, 457
- Temor al éxito, 183
- Temperamento, 10, 27, 178, 202, 216, 226, 241, 243, 256, 258-59, 263, 303, 353, 468
- Tendencia, de realización, 417-18, 420, 422, 432, 437
- Tendencia formativa, 418
- Teoría, 12-17, 27, 210, 475-81
comprensión de la, 15-16, 26, 476
criterios, 14-16, 477
multinivel, 476-77
parsimonia de la, 16
punto de vista de Cattell, 250
rol social, 183
valor aplicado de la, 16, 26
valor heurístico de la, 16, 24
verificabilidad de la, 15, 27, 30, 60, 364
- Teoría centrada en la persona, 422, 437
- Teoría centrada en la persona (Rogers), 412-38
- Teoría de Gray, 261-62
- Teoría de los rasgos, análisis factorial, 227-71
Cattell, 234-50
Cinco Grandes, 250-58
Cloninger, 262-63
Eysenck, 259-61
Gray, 262
- Teoría del burro, 382, 407
- Teoría del constructo personal (Kelly) 379-407
- Teoría del material escrito, 22
- Teoría personalológica de los rasgos (Allport), 195-226
- Teoría psicoanalítica del aprendizaje (Dollard y Miller), 312-41
- Teoría tridimensional (Cloninger), 262-63
- Teoría unificada, 24, 475, 483

- Teorías implícitas de la personalidad, 22-23, 26, 401
- Teórico de la entidad, 23
- Terapia, *Véase* Psicoterapia
- Terapia centrada en el cliente, 422-29, 432, 437, 456
- Terapia conductual, 292
- Terapia del constructo personal, 398-400
- Terapia del rol fijo, 399, 407
- Test de Apercepción Temática (TAT), 19, 50, 154, 180
- Test de Asociación de Palabras (EAP), 86, 101
- Test de Rorschach, 19, 42, 50, 52, 61, 86, 451
- Test del Análisis de la Motivación, 235
- Test REP, Repertorio del Constructo de Rol, 389, 392-94, 398, 407
- Tests proyectivos, 19, 30, 42, 50, 68, 183, 333
- Thánatos, 44, 69, 329
- Tipo, 3-5, 27, 194, 197
- teoría de Adler, 115
- Tipo A (riesgo coronario), 172
- Tipo agresivo, 169-70, 190
- Tipo seguidor, 116
- Tipo desaparegado, 170
- Tipo evasivo, 116
- Tipo gobernante, 116
- Tipo obediente, 168, 175, 183
- Tipo psicológico, 90-91, 94-97, 101
- Tipo psicológico (teoría de Jung), 87, 90-98
- Tipo psíquico, *Véase* Tipo psicológico
- Tipo socialmente útil, 116, 123, 132
- Tiranía de los debiera, 174, 192
- Toma de decisiones, 95, 183, 372, 431
- Trabajo
- enfoque freudiano del, 44, 57
- identidad y, 146
- tarea de la vida, 123-24
- Trabajo del sueño, 40-41
- Transferencia, 58, 69, 127, 302, 425
- Trasmisión de rumores, 195, 201, 217, 220-21
- Tratamiento psicoanalítico, 58
- Trauma psíquico, 40, 51, 52, 56, 60
- Trump, Donald, 108, 129
- Turner, Tina, 109, 130
- Tyson, Michael, 165-66, 190, 191
- Unidad de la personalidad, 113-14, 202, 215, 217, 450
- Unitas multiplex*, 215, 226
- Validación, 385, 394, 397, 407, 456
- Validez, 17-18, 194, 235, 236
- constructo, 18, 26
- predictiva, 18
- Valor aplicado (de la teoría), 16, 26
- Valor del estímulo subjetivo, 354, 357, 378
- Valores, 209, 210, 420, 454, 456, 459, 460, 461
- Variable, 20, 27
- Variable dependiente, 20, 26
- Variable independiente, 20, 21, 26
- Variables cognoscitivas de la persona, 353-57, 378
- Vergüenza, 54, 140, 142, 145, 160
- Verificabilidad (de la teoría), 15, 27, 30
- Vida simbólica, 88
- Vivencia existencial, 419
- Voluntad (fortaleza psicosocial), 141, 145, 160
- Walden Dos*, 277, 293, 311
- West, Ellen, 414
- Yo, 43, 45-47, 68, 135, 139, 204, 208, 217, 358
- desarrollo del, 135, 140, 177
- diferencias sexuales, 54
- en la teoría de Jung, 74, 76-77
- perspectiva psicoanalítica-social, 103-104
- Yo ideal, 46
- Yo inflado, 76, 101
- Yo, extensiones del, 216, 226
- Yo, fortaleza del, 139, 140, 236
- Yo, sacrificio del, 78
- Yo, suicidio del, 78
- Zonas erógenas, 51-53