

Teorías de la NOVENA EDICIÓN Personalidad

DUANE P. SCHULTZ ■ SYDNEY ELLEN SCHULTZ



NOVENA EDICIÓN

Teorías de la personalidad

Duane P. Schultz

Universidad del Sur de Florida

Sydney Ellen Schultz

Traducción

José Ángel Soto Estrada
Coordinación del Área de Televisión
Departamento de Comunicación
Universidad de Iberoamericana

Revisora Técnica

María Elena Ortiz Salinas
Universidad Nacional Autónoma de México



Teorías de la personalidad, 9a ed.

Duane P. Schultz
Sydney Ellen Schultz

**Presidente de Cengage Learning
Latinoamérica**

Javier Arellano Gutiérrez

Director general México y Centroamérica

Pedro Turbay Garrido

Director editorial Latinoamérica

José Tomás Pérez Bonilla

Director de producción

Raúl D. Zendejas Espejel

Coordinadora editorial

María Rosas López

Editora

María A. Alegría Estrada

Editora de producción

Gloria Luz Olguín Sarmiento

Composición tipográfica

Heriberto Gachúz Chávez

© D.R. 2010 por Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., una compañía de Cengage Learning, Inc. Corporativo Santa Fe Av. Santa Fe, núm. 505, piso 12 Col. Cruz Manca, Santa Fe C.P. 05349, México, D.F. Cengage Learning™ es una marca registrada usada bajo permiso.

DERECHOS RESERVADOS. Ninguna parte de este trabajo amparado por la Ley Federal del Derecho de Autor podrá ser reproducida, transmitida, almacenada o utilizada, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: fotocopiado, reproducción, escaneo, digitalización, grabación en audio, distribución en Internet, distribución en redes de información o almacenamiento y recopilación en sistemas de información, a excepción de lo permitido en el Capítulo III, Artículo 27 de la Ley Federal del Derecho de Autor, sin el consentimiento por escrito de la editorial.

Traducido del libro:

Theories of Personality, ninth edition

Publicado en inglés por

Thomson/Wadsworth ©2009

ISBN-13: 978-0-495-50625-6

ISBN-10: 0-495-50625-7

Datos para catalogación bibliográfica:

Schultz, Duane P., Sydney Ellen Schultz

Teorías de la personalidad, 9a. ed.

ISBN-13: 978-607-481-347-0

ISBN-10: 607-481-347-7

Visite nuestro sitio en:

<http://latinoamerica.cengage.com>

Para Albert F. Green y June B. Green, mi admiración.

Contenido breve

Prefacio xiii

INTRODUCCIÓN

El estudio de la personalidad:
evaluación, investigación
y teoría 1

PARTE UNO

Las teorías psicoanalíticas 45

CAPÍTULO 1

Sigmund Freud:
el psicoanálisis 47

PARTE DOS

Las teorías
neopsicoanalíticas 97

CAPÍTULO 2

Carl Jung:
psicología analítica 99

CAPÍTULO 3

Alfred Adler:
psicología individual 129

CAPÍTULO 4

Karen Horney: necesidades
y tendencias neuróticas 158

CAPÍTULO 5

Henry Murray: personología 181

PARTE TRES

Teorías basadas
en el ciclo vital 205

CAPÍTULO 6

Erik Erikson:
teoría de la identidad 207

PARTE CUATRO

La teoría de los rasgos:
genética de la personalidad 239

CAPÍTULO 7

Gordon Allport:
motivación y personalidad 241

CAPÍTULO 8

Raymond Cattell, Hans Eysenck
y otros teóricos de los rasgos 263

PARTE CINCO

La teoría humanista 297

CAPÍTULO 9

Abraham Maslow: teoría de la jerarquía de necesidades 299

CAPÍTULO 10

Carl Rogers: teoría de la autorrealización 324

PARTE SEIS

La teoría cognoscitiva 345

CAPÍTULO 11

George Kelly: teoría de los constructos personales 347

PARTE SIETE

La teoría conductista 371

CAPÍTULO 12

B. F. Skinner: teoría del reforzamiento 373

PARTE OCHO

Teoría del aprendizaje social 397

CAPÍTULO 13

Albert Bandura:
Teoría del modelamiento 399

PARTE NUEVE

Avances en la teoría de la personalidad 429

CAPÍTULO 14

Aspectos de la personalidad 431

EPÍLOGO

Perspectiva de la personalidad 469

Glosario 481

Referencias 489

Índice de autores 528

Índice temático 539

Contenido

Prefacio **xiii**

INTRODUCCIÓN

El estudio de la personalidad: evaluación, investigación y teoría **1**

- El estudio de la personalidad 3
- El lugar de la personalidad en la historia
de la psicología 5
- Definiciones de personalidad 8
- Cuestiones étnicas y de género
de la personalidad 9
- La evaluación en el estudio de la personalidad 12
- La investigación en el estudio
de la personalidad 26
- La teoría en el estudio de la personalidad 33
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 36
- Resumen del capítulo 40
- Preguntas de repaso 41
- Lecturas recomendadas 42

PARTE UNO

Las teorías psicoanalíticas **45**

CAPÍTULO 1

Sigmund Freud: el psicoanálisis **47**

- La vida de Freud (1856-1939) 48
- Instintos: las fuerzas que impulsan
la personalidad 54
- Los niveles de la personalidad 56
- La estructura de la personalidad 56

- Ansiedad: una amenaza contra el yo 59
- Defensas contra la ansiedad 61
- Etapas psicosexuales del desarrollo
de la personalidad 64
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 70
- Evaluación de la teoría de Freud 71
- Investigación sobre la teoría de Freud 73
- Extensiones de la teoría de Freud 87
- Reflexiones en torno de la teoría de Freud 91
- Resumen del capítulo 92
- Preguntas de repaso 94
- Lecturas recomendadas 94

PARTE DOS

Las teorías neopsicoanalíticas **97**

CAPÍTULO 2

Carl Jung: psicología analítica **99**

- La vida de Jung (1875-1961) 100
- Energía psíquica: opuestos, equivalencia
y entropía 104
- Los sistemas de la personalidad 105
- El desarrollo de la personalidad 112
- Cuestiones relativas a la naturaleza
humana 116
- La evaluación en la teoría de Jung 116
- Investigaciones sobre la teoría de Jung 120
- Reflexiones en torno de la teoría de Jung 125
- Resumen del capítulo 126
- Preguntas de repaso 127
- Lecturas recomendadas 128

CAPÍTULO 3

Alfred Adler: psicología individual 129

- La vida de Adler (1870-1937) 130
- Sentimientos de inferioridad: la fuente del esfuerzo humano 132
- La lucha por la superioridad o la perfección 135
- El estilo de vida 136
- El interés social 138
- Orden de nacimiento 139
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 142
- La evaluación en la teoría de Adler 143
- Investigaciones sobre la teoría de Adler 146
- Reflexiones en torno de la teoría de Adler 152
- Resumen del capítulo 155
- Preguntas de repaso 156
- Lecturas recomendadas 156

CAPÍTULO 4

Karen Horney: necesidades y tendencias neuróticas 158

- La vida de Horney (1885-1952) 159
- La necesidad de seguridad durante la niñez 162
- Ansiedad básica: la fuente de la neurosis 164
- Necesidades y tendencias neuróticas 165
- La autoimagen idealizada 169
- Psicología femenina: ¿la senda de la maternidad o una carrera profesional? 170
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 173
- La evaluación en la teoría de Horney 174
- Investigaciones sobre la teoría de Horney 175
- Reflexiones en torno de la teoría de Horney 177
- Resumen del capítulo 178
- Preguntas de repaso 179
- Lecturas recomendadas 180

CAPÍTULO 5

Henry Murray: personología 181

- La vida de Murray (1893-1988) 182
- Principios de la personología 185

- Las divisiones de la personalidad 186
- Necesidades: los motivadores de la conducta 187
- Desarrollo de la personalidad durante la niñez 190
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 191
- La evaluación en la teoría de Murray 192
- Investigaciones sobre la teoría de Murray 195
- Reflexiones en torno de la teoría de Murray 200
- Resumen del capítulo 200
- Preguntas de repaso 202
- Lecturas recomendadas 202

PARTE TRES

Teorías basadas en el ciclo vital 205

CAPÍTULO 6

Erik Erikson: teoría de la identidad 207

- La vida de Erikson (1902-1994) 208
- Etapas del desarrollo psicosocial de la personalidad 211
- Debilidades básicas 218
- Preguntas acerca de la naturaleza humana 218
- La evaluación en la teoría de Erikson 220
- Investigaciones sobre la teoría de Erikson 221
- Reflexiones en torno de la teoría de Erikson 235
- Resumen del capítulo 236
- Preguntas de repaso 237
- Lecturas recomendadas 238

PARTE CUATRO

La teoría de los rasgos: genética de la personalidad 239

CAPÍTULO 7

Gordon Allport: motivación y personalidad 241

- La vida de Allport (1897-1967) 242
- La naturaleza de la personalidad 245

Los rasgos de la personalidad	246
Motivación: la autonomía funcional de los motivos	248
Desarrollo de la personalidad en la niñez: el yo único	250
La personalidad adulta sana	252
Cuestiones relativas a la naturaleza humana	254
La evaluación en la teoría de Allport	254
Investigaciones sobre la teoría de Allport	256
Reflexiones en torno de la teoría de Allport	259
Resumen del capítulo	260
Preguntas de repaso	261
Lecturas recomendadas	262

CAPÍTULO 8

Raymond Cattell, Hans Eysenck y otros teóricos de los rasgos 263

La vida de Cattell (1905-1998)	264
Los rasgos de la personalidad según Cattell	266
Rasgos fuente: los factores básicos de la personalidad	268
Rasgos dinámicos: las fuerzas motivadoras	268
Influencias de la herencia y del entorno	270
Etapas del desarrollo de la personalidad	271
Cuestiones relativas a la naturaleza humana	273
La evaluación en la teoría de Cattell	274
Investigaciones sobre la teoría de Cattell	276
Reflexiones en torno de la teoría de Cattell	277
Genética de la conducta	277
Hans Eysenck (1916-1997)	278
Las dimensiones de la personalidad	278
Robert McCrae y Paul Costa: el modelo de cinco factores	282
Arnold Buss y Robert Plomin: la teoría de los temperamentos	288
Reflexiones en torno de la teoría de los rasgos	292
Resumen del capítulo	293

Preguntas de repaso	294
Lecturas recomendadas	294

PARTE CINCO

La teoría humanista 297

CAPÍTULO 9

Abraham Maslow: teoría de la jerarquía de necesidades 299

La vida de Maslow (1908-1970)	300
Desarrollo de la personalidad: la jerarquía de necesidades	303
El estudio de las personas autorrealizadas	309
Cuestiones relativas a la naturaleza humana	314
La evaluación en la teoría de Maslow	315
Investigaciones sobre la teoría de Maslow	317
Teoría de la autodeterminación	320
Reflexiones en torno de la teoría de Maslow	320
Resumen del capítulo	321
Preguntas de repaso	322
Lecturas recomendadas	323

CAPÍTULO 10

Carl Rogers: teoría de la autorrealización 324

La vida de Rogers (1902-1987)	325
El sí mismo y la tendencia a la realización	328
El mundo de la experiencia	329
El desarrollo del sí mismo durante la niñez	330
Características de las personas que funcionan plenamente	333
Cuestiones relativas a la naturaleza humana	335
La evaluación en la teoría de Rogers	335
Investigaciones sobre la teoría de Rogers	337
Reflexiones en torno de la teoría de Rogers	341
Resumen del capítulo	342
Preguntas de repaso	343
Lecturas recomendadas	344

PARTE SEIS

La teoría cognoscitiva 345

CAPÍTULO 11

George Kelly: teoría de los constructos personales 347

- El movimiento cognoscitivo en la psicología 348
- La vida de Kelly (1905-1967) 349
- Teoría de los constructos personales 351
- Formas de prever los sucesos de la vida 352
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 359
- La evaluación en la teoría de Kelly 360
- Investigaciones sobre la teoría de Kelly 364
- Reflexiones en torno de la teoría de Kelly 366
- Resumen del capítulo 367
- Preguntas de repaso 368
- Lecturas recomendadas 369

PARTE SIETE

La teoría conductista 371

CAPÍTULO 12

B. F. Skinner: teoría del reforzamiento 373

- Ratas, palomas y un organismo vacío 374
- La vida de Skinner (1904-1990) 375
- Reforzamiento: la base de la conducta 377
- Condicionamiento operante y la caja de Skinner 379
- Programas de reforzamiento 381
- Aproximaciones sucesivas: cómo moldear la conducta 383
- Conducta supersticiosa 384
- El autocontrol de la conducta 385
- Aplicaciones del condicionamiento operante 386
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 388
- La evaluación en la teoría de Skinner 389
- Investigaciones sobre la teoría de Skinner 391

- Reflexiones en torno de la teoría de Skinner 392
- Resumen del capítulo 394
- Preguntas de repaso 395
- Lecturas recomendadas 396

PARTE OCHO

Teoría del aprendizaje social 397

CAPÍTULO 13

Albert Bandura: Teoría del modelamiento 399

- La vida de Bandura (1925-) 400
- Modelamiento: la base del aprendizaje por observación 401
- Los procesos del aprendizaje por observación 406
- Autorreforzamiento y autoeficacia 408
- Etapas del desarrollo del modelamiento y de la autoeficacia 412
- Modificación de la conducta 413
- Cuestiones relativas a la naturaleza humana 416
- La evaluación en la teoría de Bandura 417
- Investigaciones sobre la teoría de Bandura 418
- Reflexiones en torno de la teoría de Bandura 424
- Resumen del capítulo 425
- Preguntas de repaso 426
- Lecturas recomendadas 427

PARTE NUEVE

Avances en la teoría de la personalidad 429

CAPÍTULO 14

Aspectos de la personalidad 431

- Julian Rotter: locus de control 432
- Marvin Zuckerman: la búsqueda de sensaciones 437

Martin E. P. Seligman: indefensión aprendida
y estilo explicativo optimista/pesimista 445
Psicología positiva 457
Comentario 463
Resumen del capítulo 464
Preguntas de repaso 466
Lecturas recomendadas 466

EPÍLOGO

Perspectiva de la personalidad 469

El factor genético 470
El factor ambiental 471

El factor del aprendizaje 472
El factor de los padres 473
El factor del desarrollo 475
El factor de la conciencia 478
El factor del inconsciente 479
Preguntas de repaso 480

Glosario 481

Referencias 489

Índice de autores 528

Índice temático 539

Prefacio a la novena edición

Todas las ediciones de este libro han sido actualizadas, porque son dinámicas y sensibles a los cambios de la especialidad que nos ocupa. Para seguir siendo una buena herramienta de enseñanza, deben reflejar los avances y seguir despertando el interés de los lectores. Hemos visto que el enfoque del estudio de la personalidad dejó atrás las teorías globales –comenzando por la teoría psicoanalítica de la neurosis formulada por Sigmund Freud en el siglo XIX–, para estudiar aspectos más limitados de la personalidad. También hemos visto que la exploración de la personalidad ya no se basa en el estudio de casos de personas con trastornos emocionales, sino en una investigación más científica de diversas poblaciones. Los trabajos actuales reflejan las diferencias de género, edad y orientación sexual, lo mismo que la herencia étnica, racial, religiosa y cultural.

Actualización y ampliación de la cobertura

Uno de los cambios principales de esta edición es la inclusión de nuevo material bibliográfico referente a los teóricos; así se indica, en su caso, cómo los sucesos de su vida personal y profesional tal vez hayan influido en sus planteamientos. Con ello, los estudiantes se percatarán de que el avance de la ciencia por medio de la teoría y la investigación no siempre es del todo objetivo. A veces es fruto de la intuición y de la experiencia personal, refinados y ampliados por medio de procesos analíticos más racionales. También se describen las influencias sociales y culturales que pesaron en las ideas de los teóricos respecto de la naturaleza humana.

Las secciones dedicadas a las investigaciones de la personalidad han sido actualizadas con más de 300 referencias bibliográficas con objeto de que incluyan temas de actualidad. Se ha agregado bastante material sobre los efectos que el género, la etnicidad y la cultura tienen en el desarrollo de la personalidad, el desempeño en las pruebas y las concepciones más generales de la naturaleza humana. Presentamos los resultados de investigaciones transculturales realizadas con muestras de sujetos de más de 45 países, no sólo de los de habla inglesa, sino también de países de Europa, Asia, Oriente Medio, África y Sudamérica. Hemos ampliado la cobertura de las cuestiones étnicas en la evaluación de la personalidad a los afroamericanos, los estadounidenses de origen asiático, los hispanos y los indios de Estados Unidos.

Se ha incluido más material referente a la evaluación de la personalidad; por ejemplo, la aplicación de pruebas computarizadas y la utilización de aparatos electrónicos personales como diarios para registrar muestras del pensamiento y de la conducta. También describimos el uso creciente de Internet como un laboratorio de psicología para tener muestras de un número mayor de sujetos más diversos.

En cuanto a la teoría psicoanalítica, hemos agregado más de dos docenas de investigaciones recientes sobre conceptos como la influencia del inconsciente, el control del yo, la resiliencia del yo, el desplazamiento de la agresión, los represores y los no represores y el contenido de los sueños. En el caso de Jung, abordamos las investigaciones dedicadas al Indicador de Tipos de Myers-Briggs y a las diferencias de la conducta en función del tipo psicológico. Incluimos algunos trabajos sobre la crisis de los 40 en la mujer, etapa de la vida que era especialmente importante para Jung, así como más descripciones de sus sesiones de psicoterapia con pacientes. En el caso de Adler, aportamos nuevos hallazgos acerca de los recuerdos de la infancia, el orden de nacimiento y el interés social. Respecto de Horney, hemos ampliado la cobertura de la competitividad neurótica.

En el capítulo dedicado a Murray incluimos más material sobre las necesidades de logro y afiliación. En el dedicado a Erikson aprovechamos el abundante material bibliográfico aportado por un nuevo libro de su hija. Además, examinamos a fondo las etapas psicosociales de temas como la identidad, la identidad étnica, la identidad de preferencias de género, las diferencias culturales en la búsqueda de la identidad personal y el papel de Internet en la creación de una identidad virtual. A medida que la población general empieza a envejecer, van proliferando las investigaciones sobre los problemas de generatividad en la edad madura e integridad del yo en la tercera edad.

En el caso de Allport, comentamos más investigaciones referentes a la conducta expresiva, al reconocimiento de las expresiones faciales y de las emociones por computadora, y a su transmisión electrónica mediante el uso de “emoticones”.

A fin de reforzar los hallazgos acerca del origen genético de la personalidad, presentamos investigaciones recientes inspiradas en el trabajo de Eysenck y en el modelo de cinco factores. El capítulo dedicado a Maslow contiene otros trabajos más sobre la autoestima, y el dedicado a Skinner incluye investigaciones con sujetos humanos sobre la conducta supersticiosa y el autocontrol. El capítulo donde se exponen las ideas de Bandura contiene más material sobre la autoeficacia, la relación entre los videojuegos y la conducta agresiva, y el efecto que la música rap ejerce sobre ella. En el capítulo sobre Rotter hemos incorporado nuevo material biográfico y actualizado sobre las investigaciones del locus de control.

En el capítulo que estudia los enfoques de un campo limitado –o determinados aspectos de la personalidad– se evalúan nuevas formas de la búsqueda de sensaciones: tatuajes, perforaciones del cuerpo y adicción a Internet. Se abordan asimismo las diferencias culturales en el binomio optimismo/pesimismo, lo mismo que las investigaciones transculturales sobre la psicología positiva y varios tipos de felicidad.

Organización del libro

La novena edición de la obra conserva su orientación a los estudiantes que han pasado por un curso breve de las *teorías de la personalidad*. Nos dirigimos a ellos en especial con el objeto de facilitarles el aprendizaje de este tema. Hemos elegido autores que representan diversas corrientes: psicoanálisis, neopsicoanálisis, teoría del ciclo vital, teoría de los rasgos, psicología humanista, cognoscitiva y conductista, y la teoría del aprendizaje social, así como el trabajo clínico y experimental. En el capítulo final repasamos las siete perspectivas principales desde las cuales hemos examinado el desarrollo de la personalidad; además, sugerimos cómo ayudar a los alumnos a sacar sus propias conclusiones a partir de su estudio.

Cada teoría se explica como una unidad compacta. Reconocemos la utilidad de un enfoque orientado a temas o problemas que comparan las teorías en puntos concretos. Sin embargo, estamos convencidos de que un libro con esa dirección es más adecuado para estudiantes avanzados. Un texto orientado a las teorías permite a los principiantes entender con más facilidad los conceptos esenciales de las teorías y su perspectiva general. Hemos procurado exponerlas con claridad y comunicar las ideas, los supuestos, las definiciones y los métodos de evaluación y de investigación empírica más importantes. También presentamos nuestra evaluación y reflexión personal en todos los casos. La sección titulada “Cuestiones relativas a la naturaleza humana” aborda seis problemas fundamentales en el caso de cada teórico: el libre albedrío frente al determinismo, la herencia frente al entorno, las experiencias de la infancia, la individualidad frente a la universalidad, las metas y el optimismo frente al pesimismo.

Salvo en el caso de Freud, de quien nos ocupamos primero en reconocimiento a su prioridad cronológica, no hemos ordenamos las teorías por su importancia. Las exponemos en nueve partes desde el punto de vista de los enfoques antagónicos.

Aclaración sobre la diversidad

El primero en proponer una teoría global de la personalidad humana fue Sigmund Freud, un neurólogo clínico que formuló sus ideas mientras trataba a pacientes en Viena (Austria) durante el siglo XIX. Su obra, conocida con el nombre de *psicoanálisis*, está fundada principalmente en sesiones con mujeres europeas ricas de raza blanca que acudían a su consultorio con problemas emocionales e ideas y conductas inquietantes. Basándose en la observación del progreso conseguido o no durante la terapia, Freud ofreció una teoría para explicar la personalidad del ser humano.

El sistema de Freud es importante por los conceptos que propuso –muchos de los cuales todavía persisten en la cultura popular– y también por la oposición que provocó, además de que inspiró a otros colegas a examinar y formular sus propias ideas para explicar la personalidad.

Hoy los teóricos e investigadores admiten que una explicación basada en un segmento pequeño y homogéneo de la población no se puede aplicar a los grupos de personas diversas que habitan en nuestro mundo. Nos encontramos en una situación parecida a la medicina. Los médicos y los investigadores saben que algunos antibióticos y tratamientos adecuados para el adulto joven no lo son para el niño ni para el anciano. Algunas enfermedades que prevalecen en ciertos grupos étnicos son raras en otros, por lo cual requieren diferentes métodos de detección y exámenes.

En el momento actual, las teorías y las investigaciones de la personalidad tratan de ser incluyentes; es decir, de estudiar las influencias de factores como la edad, el género, la raza, el origen étnico, las creencias religiosas, la orientación sexual y los métodos de crianza del niño. Iremos presentando ejemplos de esta diversidad a lo largo del texto.

Características

Ofrecemos al estudiante: esquemas de capítulo, resúmenes, preguntas de repaso, bibliografía comentada, términos del glosario al margen de página, un glosario acumulado, tablas y figuras, bibliografía y direcciones de sitios web para consultas. Los

estudiantes se pueden conectar a los sitios web que menciona el libro por medio de <http://academic.cengage.com/psychology/schultz>. Allí encontrarán cuestionarios especializados y otros recursos.

Testimonios de gratitud

Deseamos agradecer a los numerosos colegas y estudiantes que nos enviaron comentarios y sugerencias sobre el libro. En especial, queremos externar nuestro reconocimiento a los siguientes revisoras y revisores: Charisse Chappell, Salisbury University; Travis Langley, Henderson State University; Pamela Mulder, Marshall University; Ken Pearce, California Baptist University; Linda Rangell, New York Institute of Technology.

*Duane P. Schultz
Sydney Ellen Schultz*

El estudio de la personalidad: evaluación, investigación y teoría

Está usted a punto de emprender un viaje fascinante: va a descubrir las ideas que los psicólogos y otros estudiosos han propuesto para explicar la personalidad humana: la personalidad de usted. Descubrirá también la vida de los grandes teóricos y cómo las experiencias personales influyeron en sus concepciones. Ya sabe cuán importante es la personalidad. Todo lo conseguido hasta ahora, las expectativas referentes al futuro e inclusive la salud general son influidos por su personalidad y por la de aquellos con quienes interactúa.

Hemos organizado las teorías basándonos en su perspectiva de la naturaleza humana, comenzando con la de Sigmund Freud. Vamos a examinar las ampliaciones de la teoría psicoanalítica; hablaremos de los hombres y mujeres que la revisaron o se rebelaron en contra de ella. Después de estos capítulos trataremos el ciclo vital, examinando el desarrollo de la personalidad desde el nacimiento hasta la vejez. A continuación abordaremos las teorías que se centran en los rasgos individuales de la personalidad, en la salud psicológica, en los patrones predeterminados de la conducta y en el aprendizaje cognoscitivo a partir de las situaciones sociales. Luego nos referiremos a una idea para el siglo XXI: el tipo de personalidad feliz. En el último capítulo se llega a varias conclusiones que obtuvimos de nuestra exploración de la personalidad.

Reconocemos que los teóricos del siglo pasado rara vez mencionaron la importancia de la diversidad étnica y cultural. Advertimos de inmediato que no conviene hacer generalizaciones a partir –por ejemplo– de las ideas de un teórico que se basó en las observaciones clínicas de mujeres neuróticas

europeas o de otro que se basó en las pruebas aplicadas a estudiantes varones de enseñanza superior en Estados Unidos. Por eso, cuando nos refiramos a la investigación relativa a esas teorías y describamos su aplicación a los problemas reales del diagnóstico y de la terapia, mostraremos la influencia de factores como la edad, el género, la raza, el origen étnico y nacional, las creencias religiosas y la orientación sexual.

Para facilitar el estudio, hemos incluido esquemas de capítulo, resúmenes, preguntas de repaso y una bibliografía. Los términos importantes se definen al margen, y estas definiciones se presentan también en un glosario al final del libro. Seguramente los lectores querrán revisar los sitios web de la sección “Conéctese” que se incluye en todos los capítulos. Allí encontrarán abundante información acerca de la personalidad.

El estudio de la personalidad

Todo mundo tiene su personalidad
 Descripción de nuestra personalidad
 ¿Cómo se desarrolla la personalidad?

El lugar de la personalidad en la historia de la psicología

El estudio de la conciencia
 El estudio de la conducta
 El estudio del inconsciente
 El estudio científico de la personalidad

Definiciones de personalidad

Cómo nos ve la gente
 Características duraderas y estables
 Características únicas

Cuestiones étnicas y de género de la personalidad

Psicología transcultural

La evaluación en el estudio de la personalidad

Confiabilidad y validez
 Inventarios de autorreporte
 Aplicación computarizada de pruebas
 Técnicas proyectivas
 Entrevistas clínicas
 Evaluación de la conducta
 Muestreo de pensamientos y experiencias
 Cuestiones de género y étnicas en la evaluación

La investigación en el estudio de la personalidad

El método clínico
 El método experimental
 El método de investigación virtual
 El método correlacional

La teoría en el estudio de la personalidad

Teorías formales y teorías personales
 Subjetividad en las teorías de la personalidad

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

¿Libre albedrío o determinismo?
 ¿Herencia o ambiente?
 ¿Pasado o presente?
 ¿Individualidad o universalidad?
 ¿Equilibrio o crecimiento?
 ¿Optimismo o pesimismo?
 Influencias culturales en la naturaleza humana

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

El estudio de la personalidad

Todo mundo tiene su personalidad

Es verdad, y la personalidad del lector probablemente imponga límites a su éxito y a su realización en la vida. No exageramos al decir que la personalidad es uno de sus activos más importantes. Ya contribuyó a moldear sus experiencias y seguirá haciéndolo. Su personalidad y la de aquellos con quienes interactúa pueden haber influido en lo conseguido hasta ahora, en sus expectativas para el futuro, en el hecho de que será un buen cónyuge, un buen padre o madre, e incluso en su salud. Reducirá o ampliará sus opciones y decisiones, le impedirá compartir ciertas experiencias o le permitirá aprovecharlas. En algunos casos impone restricciones y en otros nos abre un mundo lleno de posibilidades.

¿Con cuánta frecuencia ha dicho usted que alguien tiene una personalidad *increíble*? Con este calificativo indica que ese individuo es afable, agradable, que da gusto estar a su lado y que uno se lleva bien con él. Es el tipo de persona que elegiríamos como amigo, compañero de cuarto o colega en el trabajo. Si usted fuera jefe de personal, la contrataría sin dudarle. Si está listo para comprometerse en una relación personal, posiblemente querrá casarse con ella, basando la decisión en la percepción de su personalidad. También habrá usted conocido a individuos cuya personalidad le parece *terrible*. Son personas hurañas, hostiles, agresivas y desagradables con quienes es difícil llevarse bien. No las contrataría ni querría tener trato alguno con ellas; y es común que la gente las evite, las rechace o las aisle.

Al mismo tiempo que emite un juicio sobre la personalidad de otros, ellos hacen lo mismo acerca de usted. Estas decisiones mutuas que moldean la vida de la gente se realizan infinidad de veces: siempre que nos hallemos en una situación social que exige interactuar con desconocidos. Desde luego el número y la diversidad de situaciones sociales en que participamos gustosos dependen también de nuestra personalidad; por ejemplo, nuestra sociabilidad o timidez. El lector sabe qué lugar ocupa en esta escala, así como también tiene una idea clara de su personalidad global.

Descripción de nuestra personalidad

Nada más tentador y fácil que resumir la gama de características de la personalidad de alguien empleando términos tan vagos como *genial* y *terrible*. El tema de la personalidad es ampliamente complejo para una descripción tan simplista, porque los seres humanos son demasiado complejos y cambian según la situación y la gente con quien tratan. Necesitamos ser más rigurosos al emplear el lenguaje si queremos definir y describir la personalidad en una forma adecuada. Por tal razón los psicólogos han dedicado mucho esfuerzo para diseñar pruebas con las cuales evaluarla o medirla.

Quizá el lector crea que no necesita una prueba psicológica para conocer su personalidad, y en términos generales tal vez tenga razón. Después de todo, se conoce mejor que cualquier otro. Si le pidieran confeccionar una lista de las palabras que mejor describan su personalidad, lo haría sin pensarlo mucho.

Pues bien, inténtelo. Tome un pedazo de papel y anote la mayor cantidad posible de adjetivos que lo describan como es realmente, no como le gustaría ser o como

Tabla i.1 Lista de Cotejo de Adjetivos

Marque una cruz a la izquierda de las palabras que se apliquen a su personalidad.		
<input type="checkbox"/> afectuoso	<input type="checkbox"/> ambicioso	<input type="checkbox"/> asertivo
<input type="checkbox"/> jactancioso	<input type="checkbox"/> alegre	<input type="checkbox"/> cínico
<input type="checkbox"/> exigente	<input type="checkbox"/> dominante	<input type="checkbox"/> temeroso
<input type="checkbox"/> vigoroso	<input type="checkbox"/> generoso	<input type="checkbox"/> nervioso
<input type="checkbox"/> impaciente	<input type="checkbox"/> perspicaz	<input type="checkbox"/> dócil
<input type="checkbox"/> malhumorado	<input type="checkbox"/> optimista	<input type="checkbox"/> dogmático
<input type="checkbox"/> persistente	<input type="checkbox"/> mojigato	<input type="checkbox"/> relajado
<input type="checkbox"/> sarcástico	<input type="checkbox"/> sensible	<input type="checkbox"/> sociable
<input type="checkbox"/> sumiso	<input type="checkbox"/> tolerante	<input type="checkbox"/> confiado
<input type="checkbox"/> desinhibido	<input type="checkbox"/> vengativo	<input type="checkbox"/> retraído

le gustaría que sus maestros, padres o amigos pensaran de usted. Procure no utilizar el adjetivo *genial* aun cuando se aplique en su caso. ¿Cuántos calificativos escogió? ¿Seis? ¿Diez? ¿Unos cuantos más? La Lista de Cotejo de Adjetivos –una prueba de personalidad de uso generalizado– ofrece 300 adjetivos para describirla. Quienes presentan la prueba seleccionan los que mejor se apliquen a ellos. No se preocupe: no vamos a pedirle que repase los 300 adjetivos, sólo los 30 que hemos incluido en la tabla i.1. Ponga una cruz al lado de los que crea que se aplican a usted. Contará entonces con una descripción más detallada de su personalidad, pero recuerde que en la prueba real habrá 270 reactivos más de dónde elegir.

¿Cómo se desarrolla la personalidad?

Aquí no vamos a hablar de la personalidad del *lector*. No necesita usted un curso para conocerla. Más bien vamos a estudiar las fuerzas y los factores que la moldean. Más adelante en el capítulo –y a lo largo del libro– nos ocuparemos de los aspectos básicos de la naturaleza de la personalidad: si nacemos con determinado tipo o si la aprendemos de nuestros padres, si fuerzas inconscientes influyen en ella o si puede cambiar después de la niñez.

En este libro se exponen varias teorías que han sido propuestas para contestar las preguntas anteriores y otras similares relativas a la naturaleza humana. Después de que las hayamos explicado –en qué consisten, cómo se formularon y cuál es su situación actual–, evaluaremos si ayudan a contestar nuestras preguntas y si contribuyen a nuestro conocimiento del desarrollo de la personalidad. Los teóricos son como piezas de un gran rompecabezas que es preciso armar; por eso examinaremos sus ideas a pesar de que algunas son muy antiguas. Los psicólogos continúan tratando de armar el rompecabezas para ofrecernos una imagen más clara, más completa, de por qué somos como somos y lo que determina nuestra visión del mundo.

El lugar de la personalidad en la historia de la psicología

El estudio de la personalidad es muy importante para conocer la naturaleza humana, de manera que cabría suponer que siempre ha ocupado un lugar prominente en la psicología. Sin embargo, durante más de la mitad de la historia de esta disciplina como ciencia, los psicólogos no le prestaron mucha atención.

La psicología surgió como una ciencia independiente y esencialmente experimental de una amalgama de ideas tomadas de la filosofía y la fisiología. Su nacimiento tuvo lugar a fines del siglo XIX en Alemania, gracias principalmente al trabajo de Wilhelm Wundt, quien en 1879 estableció el primer laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzig.

El estudio de la conciencia

La nueva ciencia de la psicología se concentró en analizar la experiencia consciente diseccionándola en sus componentes fundamentales. Se le aplicaron los métodos que se usaban en las ciencias naturales. La física y la química parecían estar descifrando los secretos del universo material al reducir toda la materia a sus elementos básicos para luego analizarlos. Si el mundo físico podía entenderse dividiéndolo en elementos, ¿acaso no podríamos hacer lo mismo con la mente o el mundo psíquico?

Wundt y otros psicólogos de su época, quienes estaban interesados en explorar la naturaleza humana, recibieron una fuerte influencia del enfoque de las ciencias naturales y procedieron a aplicarlo al estudio de la mente. Como utilizaron exclusivamente el método experimental, abordaron sólo los procesos mentales afectables por algún estímulo externo que pudiera ser manipulado y controlado por el experimentador. Un tema tan complejo y multidimensional como la personalidad no tenía cabida en esta perspectiva. No era compatible ni con el tema ni con los métodos de la nueva psicología.

El estudio de la conducta

Durante las primeras décadas del siglo XX, en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, el psicólogo estadounidense John B. Watson inició una revolución contra los trabajos de Wilhelm Wundt. Su movimiento, llamado **conductismo**, se opuso al énfasis de Wundt en la experiencia consciente. Más dedicado que éste al enfoque de la ciencia natural, sostuvo que la psicología no sería una verdadera ciencia si no se concentraba sólo en los aspectos tangibles de la naturaleza humana: lo que podía verse, oírse, registrarse y medirse. Sólo la conducta observable –no la conciencia– podría ser un tema legítimo de la psicología.

La conciencia, decía Watson, no puede verse ni ser objeto de experimentación. Por tanto, al igual que el concepto filosófico del alma no tiene sentido para la ciencia. Los psicólogos deben ocuparse exclusivamente de lo que pueden ver, manipular y medir; en otras palabras, de los estímulos externos y de la respuesta del sujeto ante ellos. Según Watson, no puede verse nada de cuanto sucede en el interior de

conductismo

Escuela de la psicología, fundada por John B.

Watson, que se centra en el estudio de la conducta observable, más que en los procesos mentales.

una persona después de presentarle un estímulo y antes de que emita la respuesta. Y como sólo es posible hacer suposiciones al respecto, carece de interés y de valor para la ciencia.

El conductismo nos ofrece una imagen mecanicista del ser humano como máquina bien ordenada que responde automáticamente a los estímulos externos. Se ha dicho que los conductistas ven a la gente como una especie de distribuidor automático: se le introducen estímulos y emite respuestas apropiadas aprendidas de la experiencia pasada. En esta perspectiva, la personalidad no es más que la mera acumulación de respuestas adquiridas o un sistema de hábitos, definición que B. F. Skinner formularía más tarde. Así pues, los conductistas redujeron la personalidad a lo que puede verse y observarse de un modo objetivo, sin dejar cabida a la conciencia ni a las fuerzas inconscientes. Sin embargo, los teóricos más recientes del aprendizaje social, cuyas explicaciones provienen de la versión de Watson y Skinner, han devuelto a la personalidad un poco de conciencia.

Si Watson y los primeros psicólogos conductistas rechazaron todas las ideas, sentimientos y complejidades que se nos ocurren al emplear el término *personalidad*, ¿dónde estaban éstos?, ¿qué sucedió con la conciencia que experimentamos siempre que estamos despiertos?, ¿dónde se hallan esas fuerzas inconscientes que a veces parecen impulsarnos a obrar en formas que escapan a nuestro control?

El estudio del inconsciente

Pues bien, esos aspectos de la naturaleza humana fueron abordados por una tercera línea de investigación, la cual surgió independientemente de Wundt y Watson. Los investigó Sigmund Freud a partir de la década de 1890. Freud, un médico vienés, dio el nombre de **psicoanálisis** a su sistema

psicoanálisis

Teoría de la personalidad y sistema de terapia para tratar los trastornos mentales propuesta por Sigmund Freud.

Psicoanálisis y *psicología* no son sinónimos, o sea, términos equivalentes. Freud no era psicólogo, sino un médico que ejercía la práctica privada trabajando con personas afectadas por problemas emocionales. Aunque había recibido una formación científica, no utilizó el método experimental. Por el contrario, formuló su teoría de la personalidad basándose en la observación clínica de los pacientes. A través de una larga serie de sesiones psicoanalíticas, planteó una original interpretación de lo que le decían sobre sus sentimientos y experiencias, ya fueran reales, ya fueran imaginadas. Su método era, pues, muy distinto a la rigurosa investigación de los elementos de la experiencia consciente y de la conducta en un laboratorio.

Inspirado en el psicoanálisis, un grupo de teóricos de la personalidad crearon una visión original de la naturaleza humana fuera de la tendencia vigente en la psicología experimental. Estos neopsicoanalistas se centraron en la persona íntegra tal como funciona en el mundo real, no en los elementos de la conducta ni en las unidades de estímulo-respuesta que se estudiaban en el laboratorio. Aceptaban la existencia de fuerzas conscientes e inconscientes, mientras que los conductistas admitían tan sólo lo que podían ver. Por tanto, el trabajo de los primeros teóricos de la personalidad era más bien especulativo: se basaba más en las inferencias realizadas al observar la conducta de sus pacientes que en el análisis cuantitativo de los datos de laboratorio.

El estudio científico de la personalidad

Comprobamos entonces que la psicología experimental y el estudio formal de la personalidad empezaron con base en dos tradiciones distintas, utilizando métodos y persiguiendo fines también distintos. Conviene puntualizar que en sus años de formación, la psicología experimental no ignoró por completo la personalidad –abordó algunos aspectos–, pero no existía en la disciplina esta especialidad, como sí había en cambio una psicología del niño o una psicología social.

Fue apenas a finales de la década de 1930 cuando el estudio de la personalidad se formalizó y sistematizó en la psicología norteamericana, principalmente gracias al trabajo de Gordon Allport en la Universidad de Harvard. Su revolucionario libro *Personality: A Psychological Interpretation* suele considerarse el inicio formal de esta área. Tras estos esfuerzos iniciales, se publicaron otras obras, se fundaron revistas, las universidades ofrecieron cursos y se emprendieron investigaciones. Esas actividades indicaron que algunas áreas de interés para los psicoanalistas y neopsicoanalistas podían ser incorporadas a la psicología. Los psicólogos académicos se convencieron de que era posible realizar un estudio científico de la personalidad.

Desde la década de 1930 hasta la fecha han surgido diversos enfoques del estudio de la personalidad. En este libro vamos a incluir otros, además del psicoanálisis y del conductismo antes mencionados, como la teoría del ciclo vital, según la cual la personalidad sigue desarrollándose a lo largo de la vida; la teoría de los rasgos, según la cual heredamos gran parte de la personalidad; la teoría humanista, que se concentra en las fortalezas y virtudes, las aspiraciones y la realización de nuestro potencial, y la teoría cognoscitiva, que examina las actividades mentales conscientes.

Por último vamos a explorar el trabajo de teóricos que se han centrado en aspectos más específicos de la personalidad, como la necesidad de logro, el *locus* de control, la búsqueda de sensaciones, la indefensión aprendida y el optimismo/pesimismo. Luego vamos a considerar lo que cada perspectiva nos enseña sobre el tema. Cerraremos esta parte del libro con una descripción de la personalidad feliz.



CONÉCTESE

The Personality Project

Extenso e informativo sitio web del Departamento de Psicología de la Universidad Northwestern. Contiene revisiones de los principales acercamientos a la teoría de la personalidad, lecturas recomendadas, vínculos académicos y no académicos, consejos a los estudiantes e información sobre pruebas de la personalidad.

Personality Theories

Texto electrónico referente a las teorías de la personalidad con capítulos para descargar. Incluye vínculos con otros sitios sobre el tema.

Great Ideas of Personality

Contiene información referente a programas de investigación, revistas y sociedades profesionales, así como un glosario y autoevaluación para los estudiantes.

Society for Personality and Social Psychology

El sitio web de la Society for Personality and Social Psychology ofrece información a estudiantes y vínculos con otros sitios relevantes.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://latinoamerica.cengage.com/schultz>. Haga clic en “Apoyo electrónico para el estudiante”.

Definiciones de personalidad

A menudo utilizamos el término *personalidad* al describir a otros y a nosotros mismos; creemos saber lo que significa. Tal vez lo sepamos. Un psicólogo señaló que nos hacemos una buena idea de su significado si examinamos nuestras intenciones cuando utilizamos el pronombre *yo* (Adams, 1954). Cuando decimos *yo*, estamos en realidad resumiendo todo lo que nos concierne: preferencias y aversiones, miedos y virtudes, fortalezas y debilidades. El pronombre personal *yo* es lo que nos define como individuos, al margen de los demás.

Cómo nos ve la gente

En el intento por definir el término con mayor precisión, conviene que consultemos su origen. *Personalidad* deriva del latín *persona*, que designa la máscara que usaban los actores en una obra de teatro. Se entiende fácilmente cómo con el tiempo *persona* llegó a indicar el aspecto externo, el rostro público que mostramos a quienes nos rodean. Así pues, a partir de la etimología podremos concluir que *personalidad* se refiere a las características externas y visibles, a esos aspectos que la gente percibe. El concepto se definirá entonces en función de la impresión que causamos a la gente, o sea, lo que parecemos ser. La definición que aportan los diccionarios refleja este

Acaso nuestra personalidad sea la máscara que nos ponemos cuando nos encaramos con el mundo externo.



razonamiento: la personalidad es el aspecto visible del personaje, la impresión que damos a los demás.

¿Pero eso es lo que queremos decir al emplear el término *personalidad*? ¿Nos referimos únicamente a lo que podemos ver o a la impresión que nos causa alguien? ¿La personalidad se refiere sólo a la máscara que usamos y al papel que desempeñamos? Una cosa es cierta, nos referimos a algo más que a eso. Queremos incluir muchos atributos de un individuo, una totalidad o conjunto de características que trascienden las cualidades físicas superficiales. El término también abarca varias cualidades subjetivas –tanto sociales como emocionales– que no podemos observar directamente, que alguien tal vez trate de ocultarnos o que nosotros queremos enmascarar.

Características duraderas y estables

Con la acepción del término *personalidad* designamos características duraderas. Suponemos que la personalidad es bastante estable y predecible. Aunque reconocemos, por ejemplo, que un amigo es tranquilo la mayor parte del tiempo, sabemos que en ocasiones se vuelve irritable, nervioso o lo domina el pánico. Es decir, nuestra personalidad puede variar en situaciones diversas; pero aunque no es rígida, generalmente resiste a los cambios repentinos.

En la década de 1960 surgió una controversia en la psicología sobre el impacto relativo que tienen en la conducta variables personales duraderas –como rasgos y necesidades– frente a las que se relacionan con determinada situación (*cfr.* Mischel, 1968, 1973). La controversia se prolongó durante 20 años aproximadamente y llegó a la conclusión de que “la dicotomía tradicional y polémica entre el efecto que la situación y la persona tienen en la conducta... siempre es y será mera ficción” (Funder, 2001, p. 200). Así se dirimió la polémica al aceptar el enfoque interaccionista: a fin de ofrecer una explicación completa de la naturaleza humana, han de tenerse en cuenta los rasgos duraderos y estables, los aspectos cambiantes del contexto y la interacción entre ellos.

Características únicas

Nuestra definición de la personalidad podría incluir además la idea de la singularidad humana. Percibimos semejanzas entre la gente, pero pensamos que todos poseemos propiedades especiales que nos distinguen de los demás. Por eso sostenemos que la **personalidad** es un conjunto duradero y peculiar de rasgos que cambian en respuesta a distintas situaciones.

Pero incluso la anterior no es una definición con la que coincidan todos los psicólogos. Para ser más precisos hay que examinar lo que los teóricos entienden por el término. Cada uno ofrece una versión propia de la naturaleza de la personalidad que se ha convertido en su definición. Y eso es lo que buscamos en este libro: conocer los puntos de vista referentes al concepto en comentario y examinar las diversas formas de definir la palabra *yo*.

personalidad

Aspectos únicos –tanto internos como externos– relativamente duraderos del carácter de un individuo que influyen en la conducta en diversas situaciones.

Cuestiones étnicas y de género de la personalidad

Los teóricos a los que nos referimos en el libro ofrecen varios puntos de vista sobre la naturaleza de la personalidad humana. Pese a sus divergencias y desacuerdos, coinciden en algunos rasgos: todos son de origen europeo o estadounidense, son

de raza blanca y casi todos son varones. Nada de lo anterior debe sorprendernos si recordamos el periodo en que la mayoría de ellos desarrolló sus ideas. Por aquella época casi todos los grandes adelantos en las artes, en la filosofía, la literatura y las ciencias –entre ellos la invención del método científico– fueron conseguidos y promovidos por hombres blancos de origen europeo o estadounidenses. En muchas áreas había pocas oportunidades educativas y profesionales para la mujer, los negros y los miembros de otros grupos étnicos.

Además, también eran de raza blanca prácticamente todos los pacientes, clientes y sujetos en que se basaban las teorías. Hasta las ratas de laboratorio eran blancas. Por otra parte, la mayoría de los pacientes y sujetos de experimentos era de sexo masculino. Pese a ello, se proponían con gran seguridad teorías que debían ser válidas para todos sin importar el género, la raza ni el origen étnico.

Nadie aclaraba que sus ideas se aplicaban sólo a los varones, a los blancos, a los ciudadanos de Estados Unidos, o que quizá no contribuirían a explicar la personalidad del resto de la población. Aunque en cierto modo se aceptaba la importancia de las fuerzas sociales y ambientales en la creación de la personalidad, se tendía a ignorar o dar poca importancia a la influencia del género y de la procedencia étnica.

Por experiencia personal sabemos que en la niñez nuestros hermanos y hermanas estuvieron expuestos a influencias distintas a las que estuvimos nosotros, y que por eso adquirieron una personalidad distinta al ir creciendo. Los resultados de la investigación en psicología social y en sociología revelan que los niños procedentes de ambientes diversos –una ciudad predominantemente blanca del oeste medio, una comunidad de inmigrantes asiáticos, un barrio de Los Ángeles, un poblado en los montes Apalaches, una reserva de indios o una colonia rica de negros– reciben influencias sociales y culturales muy distintas. Si el mundo en que vive las personas y los factores que afectan la crianza son tan heterogéneos, sin duda también tendrán una personalidad diferente.

Y así es, como lo demuestra una serie creciente de investigaciones. Pongamos por ejemplo un estudio clásico en el que se comparó la personalidad de estudiantes chinos de enseñanza superior que vivían en Hong Kong con estudiantes chinos que vivían en Canadá. Los primeros, en contacto con una cultura oriental, eran más introvertidos que los de Canadá, una cultura occidental. Este hallazgo corrobora una investigación anterior según la cual las sociedades orientales son en general más introvertidas que las occidentales.

En el mismo estudio, los chinos recién emigrados a Canadá mostraron un nivel de introversión bastante similar a los de Hong Kong. Pero los inmigrantes que llevaban por lo menos 10 años viviendo en el país americano –y que por lo mismo tenían mayor contacto con la cultura occidental– obtuvieron calificaciones significativamente más altas en extroversión que los recién llegados o los sujetos que vivían en Hong Kong. En este caso los factores culturales habían influido en este rasgo básico de la personalidad (McCrae, Yi, Trapnell, Bond y Paulhus, 1998).

Niños y niñas suelen ser educados conforme a los estereotipos tradicionales, así que la crianza repercute de varias maneras en la personalidad. La investigación aporta muchos casos de diferencias entre ambos sexos en determinados factores de la personalidad. Vamos a mencionar unos cuantos ejemplos. En un estudio a gran escala sobre la intensidad de la conciencia y expresión de las emociones, se comparó

a estudiantes universitarios de ambos sexos en dos universidades de Estados Unidos con los estudiantes –también de ambos sexos– que cursaban medicina en Estados Unidos y en Alemania. Los resultados revelaron que en ambas culturas las mujeres manifestaban mayor complejidad e intensidad en sus emociones que los hombres (Barrett, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000). En un trabajo realizado con más de 7 000 universitarios en 16 países islámicos, se descubrió que las mujeres mostraban mucha mayor ansiedad que los hombres en 11 de las 16 muestras examinadas (Alansari, 2006).

Una investigación sobre el estrés en el trabajo indicó que las ejecutivas sufrían cefaleas, ansiedad, depresión, insomnio y trastornos alimentarios con mayor frecuencia que los ejecutivos. Presentaban además mayor incidencia de tabaquismo, de consumo de alcohol y drogas a causa del estrés laboral (Nelson y Burke, 2000).

En otro estudio se compararon los índices de mortalidad de hombres y mujeres de 45 años de edad después de haberse sometido a varias pruebas psicológicas. Las pruebas, aplicadas en 1940, medían los intereses vocacionales, el nivel de masculinidad-feminidad y las preferencias ocupacionales. La edad promedio de los sujetos al responder de la prueba era de 30 años aproximadamente. Los resultados demostraron que los que habían escogido ocupaciones que en 1940 eran consideradas “masculinas” –piloto de avión, ingeniero, juez, químico o abogado– presentaban una mortalidad mayor que quienes habían seleccionado otras ocupaciones. Los investigadores llegaron a la conclusión de que algunos rasgos típicos relacionados con el género mostraban alta correlación con la mortalidad (Lippa, Martin y Friedman, 2000).

Psicología transcultural

En la actualidad se reconoce ampliamente en la psicología la influencia de los factores culturales en la personalidad. Una especialidad llamada *psicología transcultural*, que nació a fines de la década de 1960, se reflejó en nuevas publicaciones como *Cross-Cultural Psychology Bulletin* y el *Directory of Cross-Cultural Psychological Research*. En 1970 apareció la revista *Journal of Cross-Cultural Psychology*, y en 1980, el *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, revisado en 1997. En 2002 se publicó en la influyente revista *Annual Review of Psychology* un artículo titulado “Cultural influences on personality”. Los autores señalaron que “la personalidad es moldeada lo mismo por factores genéticos que ambientales. Entre estos últimos, los más importantes son las influencias culturales” (Triandis y Suh, 2002, p. 135).

Impresiona de verdad tanta atención, y constituye un gran avance tras largos años de abandono. No obstante, en los países africanos y de Sudamérica se han realizado relativamente menos investigaciones dedicadas a la personalidad que en los países de habla inglesa o de Europa y Asia. Además, gran parte de las investigaciones realizadas en dichas naciones no han sido publicadas en muchas revistas de idioma inglés. Otro problema que limita la aplicación de la investigación transcultural radica en que casi siempre se utilizan como sujetos a estudiantes; de inmediato uno se pregunta si los resultados obtenidos con universitarios de Estados Unidos pueden aplicarse a la población general. En el libro incluimos los resultados conseguidos al seleccionar una población más heterogénea. Se citan estudios realizados en más de 40 países con individuos de varios grupos de edad, diversas culturas, religiones y origen étnico.



CONÉCTESE

Social Psychology Network

Contiene vínculos con varios sitios en los que se abordan algunas cuestiones raciales, étnicas y multiculturales, sobre todo de las culturas africanas, asiáticas, hispanas, judías e indígenas de Estados Unidos.

Para obtener un vínculo directo con este sitio, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter Introduction.

La evaluación en el estudio de la personalidad

Valorar una cosa significa evaluarla. La evaluación de la personalidad es un área importante en que se aplica la psicología a cuestiones del mundo real. Por ejemplo, los psicólogos clínicos tratan de entender los síntomas de los pacientes o clientes evaluando su personalidad, distinguiendo entre conductas y sentimientos normales o anormales; sólo así pueden diagnosticar los problemas y elegir el tratamiento más adecuado. Con el fin de descubrir las causas de un problema de ajuste o de aprendizaje, los psicólogos educativos evalúan la personalidad de los estudiantes que les remiten para tratamiento. Los industriales/organizacionales evalúan la personalidad para seleccionar al mejor candidato a un puesto en particular. Los psicólogos especializados en consejería miden la personalidad a fin de encontrar el puesto más adecuado para un solicitante, para lo cual hacen corresponder las exigencias del puesto con los intereses y necesidades del candidato. Los investigadores evalúan la personalidad de los sujetos para explicar su conducta en un experimento o correlacionar los rasgos de personalidad con otras medidas.

Sin importar lo que usted haga en su vida o en su carrera profesional, es difícil evitar que su personalidad sea evaluada en alguna forma. En efecto, gran parte del éxito en el lugar de trabajo dependerá de su desempeño en varias pruebas psicológicas. De ahí la importancia de que las conozca y sepa cómo funcionan.

confiabilidad

Uniformidad de la respuesta a un instrumento de evaluación psicológica. La confiabilidad se determina por medio de los métodos de test-retest, formas equivalentes y de división por mitades.

validez

Grado en que un instrumento de evaluación mide lo que pretende. Algunos tipos son la validez predictiva, de contenido y de constructo.

Confiabilidad y validez

Las técnicas evaluativas se distinguen por su grado de objetividad o subjetividad; algunas son enteramente subjetivas y por lo mismo son susceptibles de sesgo. Los resultados obtenidos mediante técnicas subjetivas pueden verse distorsionados por la personalidad de quien las aplica. Las mejores técnicas cumplen con los principios de **confiabilidad** y **validez**.

Confiabilidad. Se refiere a la regularidad de la respuesta a una herramienta de evaluación. Si alguien responde a la misma prueba en dos días diferentes y recibe dos puntuaciones totalmente distintas, la prueba no podría considerarse confiable, ya que los resultados son muy poco uniformes. Nadie podría confiar en ella para obtener una evaluación adecuada de su personalidad. A menudo se observa una ligera variación en las puntuaciones la segunda vez que se presenta una prueba; pero si la

variación es grande, con toda probabilidad algo anda mal con el instrumento o con el método de calificarlo.

Se dispone de varios procedimientos para determinar la confiabilidad de una prueba antes de usarla en la evaluación o en una investigación. El método de test-retest consiste en aplicarla dos veces a las mismas personas y hacer luego la comparación estadística de los dos grupos de puntuaciones calculando el coeficiente de correlación. Cuanto más se parezcan los dos grupos de calificaciones (cuanto más alto sea el coeficiente de correlación), mayor será la confiabilidad.

En el método de formas equivalentes los sujetos no presentan la prueba una segunda vez, sino que responden a dos formas equivalentes de la misma. A una correlación más estrecha entre los dos grupos de puntuaciones corresponde una mayor confiabilidad. Es un método más costoso y lento que el anterior, puesto que los psicólogos deben preparar dos formas iguales de la prueba.

En el método de división por mitades, el instrumento se aplica una vez y luego se compara la puntuación obtenida en una mitad de los reactivos con la puntuación obtenida en la otra mitad. Es el método más rápido porque la prueba se aplica una vez únicamente. Además, ni el aprendizaje ni la memoria pueden influir en el desempeño.

Validez. Indica si una herramienta de evaluación mide lo que se propone. ¿Una prueba de inteligencia mide en verdad la inteligencia? ¿Una prueba de ansiedad realmente la evalúa? Si una prueba no mide aquello para lo que fue diseñada, no será válida y los resultados no podrán servir para predecir la conducta. Por ejemplo: la puntuación obtenida en una prueba no válida de inteligencia –por alta que sea– no servirá para predecir el aprovechamiento en la universidad o en otra situación donde se requiere un alto nivel de inteligencia. Un test no válido de personalidad puede dar un perfil engañoso de las fortalezas y debilidades emocionales del sujeto.

Igual que en el caso de la confiabilidad, la validez debe determinarse con exactitud antes de aplicar una prueba. Los psicólogos recurren a varios tipos de validez, entre ellas la validez predictiva, la validez de contenido y la validez de constructo. Desde un punto de vista práctico, la más importante es la predictiva: es decir, qué tan bien pronostica una puntuación la conducta futura. Supongamos que usted solicita adiestramiento de vuelo para convertirse en astronauta. En una parte del proceso de selección llena una extensa prueba de papel y lápiz. Si en los últimos 10 años la mayoría de los candidatos que obtuvieron una puntuación superior a –digamos– 80% llegó a ser buen astronauta y si la mayoría de los que lograron una calificación menor fracasó, se considerará que la prueba es un predictor válido del desempeño en esa situación. Al establecer la validez predictiva habrá que determinar la correlación entre la puntuación obtenida en la prueba y alguna medida objetiva de la conducta, como el desempeño en el puesto. Cuanto mayor sea la correspondencia entre ambas, mayor validez predictiva tendrá el instrumento.

La validez de contenido se refiere a los reactivos o preguntas individuales. Para determinarla los psicólogos evalúan todos los reactivos para comprobar si se relacionan con lo que se pretende medir. Por ejemplo, la Escala de Búsqueda de Sensaciones es una prueba diseñada para medir la necesidad de estimulación y excitación. Uno de sus reactivos es la afirmación “Me gustaría intentar saltar en paracaídas”. Al analizar el contenido se determinaría qué tan bien distingue dicho reactivo (lo mismo que el resto de ellos) entre las personas que muestran una intensa búsqueda de sensaciones y las que no lo hacen.

La validez de constructo se refiere a la capacidad de la prueba para medir un constructo, esto es, un elemento hipotético o teórico de la conducta, por ejemplo, un rasgo o motivo. La ansiedad es un ejemplo de constructo. ¿Cómo sabemos si una prueba nueva que promete medirla lo logra realmente? Una manera estándar de determinarlo consiste en correlacionar las puntuaciones obtenidas en la prueba con algunas medidas establecidas y ya validadas de la ansiedad: otras pruebas psicológicas o alguna medida de la conducta. Si la correlación es grande, estaremos en condiciones de suponer que el nuevo instrumento realmente mide la ansiedad.

Métodos de evaluación. Los estudiosos de la personalidad a quienes nos referimos en el libro inventaron métodos especiales para evaluarla, es decir, instrumentos adecuados para sus teorías. Al aplicarlos obtuvieron datos sobre los cuales basaron sus planteamientos. La objetividad, confiabilidad y validez de esos instrumentos varían mucho, ya que abarcan desde la interpretación de los sueños y los recuerdos de la niñez, hasta pruebas de papel y lápiz y otros más aplicadas por computadora. En la psicología moderna los principales métodos con los que se evalúa la personalidad son los siguientes:

- Inventarios de autorreporte u objetivos
- Técnicas proyectivas
- Entrevistas clínicas
- Procedimientos de evaluación de la conducta
- Procedimientos de muestreo de pensamientos y experiencias

Es importante señalar que la evaluación con fines diagnósticos y terapéuticos no debería basarse en un método únicamente. En teoría se emplean múltiples medidas para recabar la mayor cantidad posible de información sobre un individuo.

Inventarios de autorreporte

inventario de autorreporte

Técnica de evaluación de la personalidad en la que los sujetos responden preguntas relativas a sus conductas y sentimientos.

El **inventario de autorreporte** es una técnica que consiste en pedir a las personas que aportan información de sí mismas, para lo cual deben contestar preguntas concernientes a su conducta y sentimientos en varias situaciones. Esta clase de pruebas contiene reactivos acerca de síntomas, actitudes, intereses, miedos y valores. Los sujetos indican con qué exactitud los reactivos describen sus características o su grado de acuerdo con cada uno. El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI, por sus siglas en inglés) y el Inventario Psicológico de California (CPI, por sus siglas en inglés) pertenecen a este tipo de pruebas.

Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota. El MMPI ha sido traducido a más de 140 idiomas y es quizá la prueba psicológica de mayor uso a nivel mundial. Publicada inicialmente en 1943, fue revisada en 1989 para actualizar el lenguaje y hacerlo no sexista. Los reactivos se reescribieron para eliminar las palabras que con los años habían adquirido significados o interpretaciones alternas. La revisión de 1989 —el MMPI-2— es una prueba de verdadero-falso, y consta de 567 afirmaciones que abarcan salud física y mental; actitudes políticas y sociales; factores educativos, ocupacionales, familiares y conyugales, y tendencias a una conducta neurótica o psicótica. Las escalas clínicas de la prueba miden características de la personalidad como roles de género, actitud defensiva, depresión, histeria, paranoia, hipocondría y esquizofrenia. Algunos reactivos pueden calificarse para determinar si el sujeto dio

Tabla i.2 Reactivos simulados tomados del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI)

Conteste “verdadero” o “falso”
A veces siento fuertes calambres en los intestinos.
A menudo estoy tenso en el trabajo.
Algunas veces siento como si algo me oprimiera la cabeza.
Quisiera volver a hacer algunas de las cosas que hice.
Antes me gustaba bailar en la clase de gimnasia.
Me molesta que la gente tenga ideas falsas acerca de mí.
Las cosas que me pasan por la cabeza a veces son horribles.
Hay gente afuera que me quiere perjudicar.
En ocasiones pienso tan rápido que pierdo el hilo de mis ideas.
Desisto fácilmente cuando discuto con la gente.

respuestas falsas o descuidadas o si no entendió bien las instrucciones. En la tabla i.2 se dan ejemplos de los reactivos del MMPI.

El MMPI-2 se emplea en la investigación con adultos como herramienta de diagnóstico para explorar problemas de personalidad, así como en la consejería vocacional y personal. En 1992 se diseñó el MMPI-A para utilizarlo con adolescentes. La cantidad de preguntas disminuyó de 567 a 478, a fin de reducir el tiempo y el esfuerzo necesario para aplicarlo.

Ambas formas de la prueba tienen deficiencias, una de las cuales es la extensión. Se requiere mucho tiempo para contestar con esmero tantos reactivos. Algunas personas pierden el interés y la motivación mucho antes de terminarla. Además, varios reactivos de esta prueba y de otras pruebas de autorreporte se refieren a aspectos muy personales; algunos consideran que violan la privacidad, sobre todo cuando se les obliga a someterse a una prueba como condición para conseguir empleo. Pero a pesar de los problemas de extensión y de intromisión en la intimidad, el MMPI-2 es una prueba válida que distingue a los neuróticos de los psicóticos y a las personas emocionalmente sanas de las que sufren algún problema emocional. Por tanto, sigue siendo un importantísimo instrumento de diagnóstico.

Inventario Psicológico de California. Creado en 1957 y revisado en 1987, fue diseñado para aplicarse a personas normales de 12 a 70 años de edad. Consta de 434 reactivos que exigen una respuesta de verdadero o falso. El CPI tiene tres escalas para medir las actitudes ante la realización de pruebas y ofrece puntuaciones en 17 dimensiones de la personalidad, entre ellas sociabilidad, dominio, autocontrol, autoaceptación y responsabilidad. Se ha comprobado su eficacia en dos casos: permite trazar el perfil de delincuentes potenciales y de los desertores de la enseñanza media, y predice el éxito en varias ocupaciones como medicina, odontología, enfermería y docencia.

Evaluación de los inventarios de autorreporte. Aunque evalúan muchos aspectos de la personalidad, no siempre son adecuados para individuos cuya inteligencia no alcanza el nivel normal ni para quienes tienen habilidades limitadas de lectura. La investigación ha demostrado que incluso cambios menores al formular las preguntas o las opciones de respuesta modifican considerablemente los resultados. Por ejemplo, cuando se preguntó a un grupo de adultos qué es lo más importante que los niños

deberían aprender, 61.5% seleccionó la alternativa “pensar por sí mismos”. Pero cuando se les pidió que contestaran sin ofrecerles opción alguna, apenas 4.6% dio esa contestación u otra similar (Schwarz, 1999).

Además, los sujetos tienden a ofrecer respuestas que parecen más convenientes o aceptables desde el punto de vista social, sobre todo cuando presentan una prueba como parte del proceso de solicitud de empleo. Pongamos el caso de una pregunta de tipo MMPI: “A menudo estoy muy tenso en el trabajo.” Si usted fuera a presentar una prueba para obtener un puesto que desea mucho, ¿verdad que contestaría “no”? Cuando un grupo de 161 estudiantes de enseñanza superior presentó una prueba de autorreporte con las instrucciones de parecer muy buenos o socialmente aceptables, tuvieron más cuidado al contestar y tardaron más tiempo en completarla que los estudiantes que no intentaban parecer buenos (Holtgraves, 2004).

Pese a los problemas anteriores, los inventarios de autorreporte siguen siendo el método más objetivo de evaluación de la personalidad. Su principal ventaja consiste en que están diseñados para ser calificados con objetividad. Prácticamente cualquiera con la clave de respuestas puede aplicarlo con mucha precisión. Los resultados no dependen de sesgos personales ni teóricos. Esta objetividad, combinada con el uso generalizado de la computadora, ha dado origen a programas de evaluación automatizada de la personalidad para el MMPI-2, el CPI y docenas de pruebas. La calificación computarizada proporciona un perfil diagnóstico completo de las respuestas de los sujetos.

Aplicación computarizada de las pruebas

En general, los inventarios de autorreporte pueden responderse en una computadora personal o laptop en el hogar, en la recámara o en una cafetería con el equipo apropiado. Muchas organizaciones prefieren que los solicitantes de empleo las realicen de esa manera como una técnica de preselección, pues así no consumen tiempo ni ocupan espacio en la oficina. Entre las ventajas de la aplicación computarizada de las pruebas están las siguientes:

- La aplicación y organización requieren menos tiempo.
- Cuesta menos.
- La calificación es más objetiva.
- El método goza de aceptación entre los miembros más jóvenes de la fuerza laboral.
- Impide que los sujetos vean previamente las preguntas (cosa que pueden hacer en una prueba tradicional de papel y lápiz) y que cambien las respuestas que ya dieron.

Muchas investigaciones han confirmado la utilidad de este procedimiento. No se han encontrado diferencias significativas en las respuestas a los inventarios de autorreporte entre las pruebas de papel y lápiz y las que se aplican en línea (consúltese por ejemplo a Chuah, Drasgow y Roberts, 2006; Luce, Winzelberg, Das, Osborne, Bryson y Taylor, 2007).

Según otras investigaciones, los sujetos tienden mucho más a proporcionar información delicada y vergonzosa cuando llenan los inventarios computarizados que cuando alguien les aplica la prueba. Por lo visto, experimentan un mayor anonimato y privacidad cuando interactúan con una computadora; de ahí que suministren más información de índole personal.

prueba proyectiva

Instrumento de evaluación de la personalidad en el cual se supone que los sujetos proyectan sus necesidades, miedos y valores personales al interpretar o describir un estímulo ambiguo.

Técnicas proyectivas

Los psicólogos clínicos idearon las **pruebas proyectivas** de la personalidad para su trabajo con pacientes afectados por trastornos emocionales. Inspirados en la importancia que Freud otorgó al inconsciente, estos instrumentos tratan de penetrar en la parte invisible de nuestra personalidad. Se basan en la suposición de que cuando nos presentan un estímulo ambiguo –digamos una mancha de tinta o un dibujo susceptible de entenderse o interpretarse en varias formas–, proyectamos sobre él nuestras necesidades, miedos y valores cuando se nos pide que lo describamos.

Por ser subjetiva la interpretación de los resultados, estas pruebas no ofrecen mucha confiabilidad ni validez. No es inusual que varios administradores se formen impresiones distintas del mismo individuo basándose en los resultados de las pruebas proyectivas; en tales casos, se considera baja la confiabilidad entre calificadores. Pese a ello, éstas se utilizan ampliamente con fines de evaluación y diagnóstico. Dos pruebas proyectivas muy populares son la Técnica de Manchas de Tinta de Rorschach y la Prueba de Apercepción Temática (TAT).

Técnica de Manchas de Tinta de Rorschach. Fue diseñada en 1921 por el psiquiatra suizo Hermann Rorschach (1884-1922), a quien desde la niñez le habían fascinado las manchas de tinta. De niño se divertía con *blotto*, un juego en el que los participantes interpretaban varios diseños hechos con manchas de tinta. A Rorschach le interesaban tanto las manchas, que cuando era adolescente lo apodaban *Klecks*, término alemán que significa *mancha de tinta*. Más tarde, cuando efectuaba su residencia hospitalaria en psiquiatría tras recibir su título médico, él y un amigo jugaban *blotto* con los pacientes para pasar el tiempo. Rorschach advirtió diferencias constantes entre las respuestas de los pacientes y la que daban a las manchas los niños en edad escolar.

Al diseñar la prueba, Rorschach creaba las manchas dejando caer gotas de tinta sobre un papel en blanco que después doblaba a la mitad (figura i.1). Tras ensayar varios patrones, eligió 10 manchas porque no podía darse el lujo de costear la impresión de una cantidad mayor. Escribió acerca de su trabajo con manchas de tinta, pero la publicación fue un fracaso: se vendieron pocas copias y las escasas reseñas que recibió fueron todas negativas. Aunque la prueba se volvió inmensamente popular con los años, Rorschach se deprimió y murió nueve meses después de publicada su obra.

A los sujetos se les exhiben láminas con manchas de tinta (algunas negras, otras de colores) y se les pide describir lo que ven. Luego se les muestran una segunda vez y el psicólogo hace preguntas específicas respecto de las respuestas anteriores. Observa la conducta de los sujetos durante la sesión, anotando sus gestos, sus reacciones ante determinadas manchas y su actitud general. Las respuestas admiten varias interpretaciones, según que los sujetos o pacientes digan que ven movimiento, figuras de personas o animales, objetos animados o inanimados, figuras enteras o parciales. Se han hecho intentos por estandarizar la aplicación, la calificación e interpretación de la prueba. El más exitoso de ellos –el Sistema Global– se basa en numerosas investigaciones para afirmar que logró mejorar la confiabilidad y validez (Exner, 1993).

Conviene aclarar que ni la utilidad ni la validez de la prueba de Rorschach gozan de aceptación unánime, ni siquiera con el Sistema Global de calificación. Algunos

Figura i.1
Mancha de tinta
semejante a las
de Rorschach.



investigadores han llegado a la conclusión de que carece de fundamento científico; otros insisten en que tiene la misma validez que cualquier otra medida de la personalidad. Un buen resumen del problema se publicó en un número especial de *Psychological Assessment* (2001, vol. 13, núm. 4). Con todo, sigue siendo el segundo método más utilizado en la investigación de la personalidad y en la práctica clínica, superado sólo por el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI) (Ganellen, 2002; Meyer, 2001). También se utiliza mucho en las investigaciones efectuadas en Europa y Sudamérica. La International Rorschach Society cuenta con más de 2 400 miembros, y se han publicado más de 7 000 artículos sobre la prueba (Allen y Dana, 2004). En términos generales, las investigaciones apoyan más la validez del MMPI que de la prueba de Rorschach, sobre todo tratándose de grupos étnicos minoritarios y de grupos culturales diversos (véase por ejemplo Wood, Garb, Lilienfeld y Nezworski, 2002).



CONÉCTESE

The Classical Rorschach

Fuentes serias de información sobre Hermann Rorschach y la prueba de Rorschach.

Para obtener vínculos directos con este sitio, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter Introduction.

Prueba de Apercepción Temática (TAT). Henry Murray y Christiana Morgan idearon esta prueba (Morgan y Murray, 1935). Consta de 19 imágenes ambiguas que muestran a una o más personas, y de una lámina en blanco. Las imágenes describen vagamente las cosas y pueden interpretarse de diversas maneras. En el capítulo 5 se presentan una imagen muestra de la prueba y una interpretación posible. Se pide a los sujetos que construyan una historia acerca de las personas y objetos de la imagen: deben describir lo que condujo a la situación, lo que las personas piensan y sienten, así como el desenlace probable. En el trabajo clínico los psicólogos tienen en cuenta varios factores al interpretar las historias, como el tipo de relaciones personales que aparecen, las motivaciones de los personajes y el grado de su contacto con la realidad.

No disponemos de un sistema para calificar objetivamente la Prueba de Apercepción Temática; su confiabilidad y validez son bajas cuando se emplea con fines diagnósticos. En cambio, ha demostrado una gran validez en las investigaciones; por ello se han ideado sistemas de calificación para medir aspectos específicos de la personalidad, como las necesidades de logro, de afiliación y poder.

Otras técnicas proyectivas. A esta categoría pertenecen la asociación de palabras y el completamiento de oraciones mediante las cuales los psicólogos evalúan la personalidad. En la asociación de palabras se lee una lista al sujeto y se le pide que conteste con la primera palabra que se le ocurra. Se analizan las respuestas para detectar lugares comunes o términos inusuales –que posiblemente indiquen tensión emocional– o su relación con conflictos sexuales. Se considera importante la rapidez con que el sujeto dé la respuesta. En el completamiento de oraciones se requieren respuestas verbales. A los sujetos se les pide que terminen frases como “Mi ambición es...” o “Me preocupa que...”. En ambas técnicas la interpretación de las respuestas puede ser sumamente subjetiva. Con todo, algunas pruebas de completamiento de enunciados, como el Formulario de Oraciones Incompletas de Rotter, permiten una calificación más objetiva.

Entrevistas clínicas

Además de las pruebas psicológicas específicas con que se mide la personalidad de un individuo, a menudo se incluyen entrevistas clínicas en el procedimiento evaluativo. Después de todo, es lógico suponer que puede recabarse información valiosa hablando con quien va a ser evaluado y formulando preguntas relevantes sobre las experiencias de su vida pasada y actual, sobre sus relaciones familiares y sociales, sobre los problemas que lo impulsaron a buscar ayuda psicológica. Durante la entrevista puede explorarse una amplia gama de conductas, sentimientos e ideas, incluyendo el aspecto general, porte y actitud; expresiones faciales, postura y gesto; preocupaciones; grado de *insight personal*, y nivel de contacto con la realidad.

Una vez conocidos los resultados de las pruebas psicológicas como el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota –que suele aplicarse antes o durante las sesiones de entrevista–, el psicólogo podrá concentrarse en los problemas indicados por los resultados y explorarlos a fondo. La interpretación del material de la entrevista es subjetiva, pudiendo verse afectada por la orientación teórica y la personalidad del entrevistador. Pese a ello, la entrevista clínica sigue siendo una técnica de gran utilidad para evaluar la personalidad y una herramienta eficaz cuando se complementa con procedimientos más objetivos.

Tabla i.3 Reactivos muestra de la Encuesta de Temperamento EASI de Buss y Plomin

El niño tiende a llorar fácilmente.
El niño tiene un temperamento vivo.
El niño no puede permanecer quieto por mucho tiempo.
El niño hace amigos con facilidad.
El niño tiende a ser tímido.
El niño pasa rápido de un juguete a otro.

Evaluación de la conducta

En este procedimiento un observador evalúa el comportamiento de la persona en una situación determinada. Cuanto mejor la conozca, más exacta puede ser su evaluación. Los psicólogos Arnold Buss y Robert Plomin prepararon un cuestionario para determinar el grado en que varios temperamentos están presentes en gemelos del mismo sexo (Buss y Plomin, 1984). Se les pidió a las madres que, a partir de su observación de los niños, marcaran los reactivos del cuestionario que mejor describían los casos concretos y fácilmente identificables de su conducta. En la tabla i.3 se incluyen reactivos muestra del cuestionario.

Como dijimos en la sección dedicada a las entrevistas clínicas, los terapeutas observan rutinariamente la conducta de sus clientes –expresiones faciales, gestos nerviosos, aspecto general– y se valen de esta información para formular el diagnóstico. Son observaciones menos sistemáticas que los procedimientos formales de evaluación de la conducta, pero los resultados aportan a veces ideas valiosas.

Muestreo de pensamientos y experiencias

En el enfoque conductual de evaluación de la personalidad descrito en párrafos anteriores, observadores capacitados supervisan determinadas acciones o actividades. En el muestreo de pensamiento se registran sistemáticamente los pensamientos de una persona para obtener una muestra a lo largo de un periodo. Puesto que éstos son una experiencia personal y no pueden verse, el único que puede efectuar este tipo de observación es el individuo cuyos pensamientos van a estudiarse. Así pues, el observador y el individuo observado son el mismo en este caso.

En un estudio, 88 estudiantes universitarios de ambos sexos registraban a intervalos sus experiencias más positivas y negativas diariamente durante dos semanas. Después los jóvenes, junto con dos jueces entrenados, agruparon las experiencias alrededor de temas comunes. Los temas fueron comparados con los resultados de pruebas objetivas y proyectivas aplicadas a los mismos sujetos. Se comprobó que la validez del procedimiento de muestreo de pensamientos era igual o mayor que en las otras técnicas, y que descubría material difícil (o imposible de obtener) con otros métodos (Hanson, 1992).

El muestreo de pensamientos suele utilizarse con grupos, aunque también se emplea con individuos a fin de coadyuvar en su diagnóstico y tratamiento. Se pide a un cliente que anote o grabe sus ideas y estado de ánimo para que el psicólogo los analice más tarde.

Una variante de la técnica anterior es el método de muestreo de experiencias. Se realiza en forma parecida, sólo que los participantes deben describir el contexto social y ambiental donde ocurren las experiencias. Por ejemplo, podría pedírseles que indiquen si estaban solos o con otras personas cuando sonó el *beeper* electrónico dando la señal de alerta para que registraran sus experiencias. O que dijeran lo que estaban haciendo y dónde se hallaban. Este método se propone determinar cómo influye el contexto en los pensamientos o en el estado de ánimo.

El muestreo de pensamientos se sirve de avances tecnológicos como los localizadores (*paggers*) y los relojes de pulsera inteligentes que emiten una señal cuando los participantes deben registrar sus ideas, experiencias o estados de ánimo. Las computadoras manuales como el asistente personal digital (APD), BlackBerrys y los diarios electrónicos también les permiten registrar sus evaluaciones rápida y fácilmente. Las entradas electrónicas pueden cronometrarse y fecharse. Así, el investigador determina si las evaluaciones están siendo registradas como se pidió; en caso de que se ingresaran demasiado tarde, se verán desvirtuadas o deformadas por los caprichos de la memoria (véase por ejemplo Bolger, Davis y Rafaeli, 2003; Tennen, Affleck y Armeli, 2005). Al compararse en un estudio los formatos electrónicos con los métodos de papel y lápiz aplicables al muestro de pensamientos y experiencias, no se hallaron diferencias en los datos recabados (Green, Rafaeli, Bolger, ShROUT y Reis, 2006).

Veamos un ejemplo del muestreo de experiencias en la evaluación de la personalidad. Un grupo de 190 estudiantes de nivel superior llevó un diario por Internet durante 28 días; en él describían su estado de ánimo, así como los eventos estresantes y la manera en que los habían enfrentado. La clase principal de hechos negativos se relacionaba con asuntos académicos. La segunda clase más reportada se relacionaba con asuntos personales: llevarse bien con la gente (Park, Armeli y Tennen, 2004). Quizá esta información no se hubiera obtenido tan fácilmente con otras técnicas.

Cuestiones de género y étnicas en la evaluación

Género. Puede influir en la evaluación de la personalidad. Por ejemplo, las mujeres tienden a obtener puntuaciones más bajas que los hombres en las pruebas de asertividad, diferencia que quizá se deba al entrenamiento cultural de los roles sexuales que tradicionalmente les enseña a no ser asertivas. Cualquiera que sea la causa, los resultados de las pruebas muestran diferencias entre ambos sexos en varias características y en todas las edades. Por ejemplo, un estudio realizado con 474 niños, con una edad promedio de 11 años, reveló que, en comparación con los chicos, las niñas presentaban un nivel más alto de depresión y de preocupación por lo que la gente pensaba de ellas (Rudolph y Conley, 2005).

Además, muchos datos obtenidos con las pruebas de personalidad, las entrevistas clínicas y otras medidas, arrojan índices diferenciales de diagnóstico de diversos trastornos emocionales en función del género. A las mujeres se les diagnostica con más frecuencia que a los hombres depresión, ansiedad y problemas conexos y se les administra el tratamiento correspondiente. Esto ha tratado de explicarse en varias formas. En realidad quizá la incidencia sea mayor en ellas o el índice diferencial guarde relación con el sesgo o estereotipo de género cuando se interpretan los resultados de la evaluación. También es posible que los terapeutas que recomiendan las opciones de tratamiento basándose en los resultados de la evaluación muestren sesgos contra la mujer. En promedio, la terapia de las mujeres tiende a durar más que con los hom-

bres, y las dosis de los medicamentos psicoactivos que se les prescriben suelen ser más altas que las recetadas a los hombres (Pilkington y Lenaghan, 1998).

Asiáticos. La población estadounidense de origen asiático es un grupo complejo y heterogéneo que incluye a chinos, japoneses, filipinos, tailandeses, coreanos y vietnamitas, por mencionar algunos. Una prueba psicológica como el MMPI, que fue validada en una ciudad importante de China, quizá no sea válida para los chinos que habitan en Estados Unidos o ni siquiera para los que viven en otras regiones de su país. Aunque ésta y otras pruebas de la personalidad han sido traducidas a las lenguas de Asia, se ha investigado poco su confiabilidad y validez para emplearse con los estadounidenses de origen asiático.

Sabemos que existen notables y persistentes diferencias culturales entre las personas de origen asiático y las procedentes de otras regiones del mundo. Por ejemplo, la investigación demuestra que los primeros suelen tener sólidas creencias sobre el bien común de la sociedad en general. Cuando se pidió a 108 adultos estadounidenses y chinos de 30 a 60 años de edad que recordaran sucesos de su pasado, los primeros evocaban más experiencias personales o individuales, centrándose también más en su conducta y sentimientos. En cambio, los adultos chinos manifestaban más recuerdos de hechos colectivos e históricos, y se centraban más en los papeles de otras personas importantes en esas situaciones que en ellos mismos (Wang y Conway, 2004).

La competitividad y la asertividad individual se consideran inconvenientes y contrarios a las normas de la cultura asiática. A las culturas de Occidente suele describirse con términos contrarios. Por ejemplo, cuando 206 estudiantes australianos de enseñanza superior fueron comparados con 253 estudiantes japoneses del mismo nivel, se comprobó que los primeros otorgaban a la individualidad mucho mayor importancia que los japoneses; en cambio estos últimos estaban más orientados hacia la colectividad o el grupo (Kashima, Kokubo, Kashima, Boxall, Yamaguchi y Macrae, 2004). En otro ejemplo, un solicitante de trabajo, estadounidense de ascendencia asiática, que ha inmigrado recientemente a Estados Unidos, razón por la que todavía no asimila por completo los valores y creencias de los estadounidenses, quizá obtenga una puntuación baja en una prueba de personalidad que mida factores como competitividad, asertividad y autopromoción. Se le juzgará como deficiente –incapaz de cumplir con las normas de ese país– y en consecuencia difícilmente recibirá una oferta de empleo.

La investigación dedicada a dos factores de la personalidad –autoanulación y autopromoción– brinda apoyo a esas diferencias étnicas. La autopromoción se define como la tendencia a impulsarse agresivamente y a hacerse notar. Se considera que la autoanulación –lo contrario de la autopromoción– concuerda más con los valores culturales de las sociedades asiáticas. Esta idea recibió apoyo de un estudio de laboratorio en que se comparó a universitarios canadienses y japoneses. La autopromoción predominaba más entre los primeros; la autocrítica era mucho más evidente entre los japoneses (Heine, Takata y Lehman, 2000).

Se obtuvieron resultados similares en dos investigaciones más en las cuales se compararon las autoevaluaciones y las respuestas al cuestionario de culturas colectivistas o individualistas. En este caso se contrastó, a estudiantes universitarios japoneses con los de Estados Unidos, y a jóvenes chinos de enseñanza media y superior que vivían en Singapur, con estudiantes judíos de ese mismo nivel que vivían en Israel. Los resultados de ambos trabajos revelaron que los sujetos provenientes de culturas colectivistas (Japón y China) mostraron mayor autocrítica y menos autopromoción

que los procedentes de culturas individualistas (Estados Unidos e Israel) (Heine y Renshaw, 2002; Kurman, 2001).

Un análisis de investigaciones relacionadas apoyó la idea de que los occidentales en general –y los estadounidenses en particular– exhibían mayor optimismo y veían con una actitud más positiva su persona y su futuro. Incluso estaban convencidos de que sus equipos deportivos, ciudades y amigos eran superiores al resto de las culturas asiáticas (Endo, Heine y Lehman, 2000). En conclusión, la variable de autpromoción se relacionaba siempre con diferencias culturales, sin importar si la personalidad era evaluada mediante un inventario de autorreporte, un cuestionario, una autoevaluación o un experimento de laboratorio.

La ansiedad y otras emociones negativas posiblemente se relacionen también con diferencias culturales. Cuando las experiencias de 45 estudiantes estadounidenses de origen asiático fueron comparadas con las de 38 pares estadounidenses de origen europeo en un análisis de sus diarios, se encontró que los de origen asiático mostraban mucho más emociones negativas en situaciones sociales que los de origen europeo (Lee, Okazaki y Yoo, 2006).

En un estudio basado en un inventario de autorreporte que medía la idea o concepto de la naturaleza de la depresión, se encontró una gran diferencia entre los estudiantes estadounidenses de origen chino y los blancos no chinos de Estados Unidos, con un grupo de adultos de la comunidad chino-estadounidense nacidos y educados en China. Los dos grupos de universitarios aceptaban la idea general de Occidente de que la depresión es ante todo un problema mental o del estado de ánimo, pero el grupo de la comunidad tendía más a aceptar la concepción común del Oriente de que la depresión es un trastorno físico más que un problema mental o emocional (Ying, Lee, Tsai, Yeh y Huang, 2000).

Para los estadounidenses de origen asiático cualquier forma de trastorno mental es un estado vergonzoso que no querrán admitir, así que tienden menos a acudir al terapeuta o consejero para tratar sus problemas emocionales. Tienden a esperar hasta que el problema sea lo bastante severo como para buscar ayuda, con menos probabilidades de que se beneficien (Hwang, 2006).

Un psicólogo de la ciudad de Nueva York señaló que al inicio sus pacientes chinos inmigrantes sólo se quejaban de síntomas físicos como dolores de espalda o de estómago, pero nunca de depresión. Pasaron varias sesiones antes de que sintieran suficiente confianza para arriesgarse a describir un problema como la depresión. Algunas lenguas de Asia –como el coreano– no tienen una palabra específica para designarla. El psicólogo dijo que un cliente coreano finalmente se golpeó el pecho y dijo que había sentido “abatimiento”, palabra con que se refería al estado mental en términos físicos (Kershaw, 2003).

Ante ideas tan antagónicas sobre la naturaleza de un trastorno en particular, es fácil comprender por qué las personas de diverso origen cultural pueden obtener calificaciones tan diferentes en las pruebas de variables de la personalidad. Además, la costumbre de utilizar valores, creencias y normas de Estados Unidos como criterio para juzgar a todo mundo explica gran parte de las investigaciones que muestran que los estadounidenses de origen asiático suelen recibir un diagnóstico psiquiátrico distinto a los que se dan a los pacientes de ascendencia europea.

Negros. La investigación efectuada en la década de 1990 reveló diferencias generalmente sistemáticas entre los sujetos blancos y negros en las pruebas de autorreporte. En un estudio, los hombres negros recibieron una puntuación mucho más alta que los blancos en los factores de marginación, vigilancia, impulsividad y cinismo

(Hamberger y Hastings, 1992). En una investigación en la que se aplicó el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI), las mujeres de raza negra mostraron más energía y autoestima, lo mismo que mejor estado de ánimo que las mujeres blancas (McNulty, Graham, Ben-Porath y Stein, 1997).

A partir de diferencias como las anteriores en las puntuaciones obtenidas en las pruebas, algunos investigadores extrajeron la conclusión de que las más conocidas y utilizadas, como el MMPI, están sesgadas en contra de los afroamericanos, de modo que no deberían utilizarse para evaluar su personalidad. Uno de los psicólogos escribió: “Las pruebas psicológicas que se emplean en el diagnóstico clínico y en la descripción de la personalidad fueron diseñadas para la población dominante, en su mayor parte personas de origen europeo de clase media... posiblemente con una tendencia peyorativa y patologizante” en contra de los negros, debido a las distintas identidades culturales y raciales (Dana, 2002, p. 5).

La evidencia aportada en favor de este punto de vista fue refutada por una investigación posterior que utilizó el MMPI. Por ejemplo, en un estudio con pacientes psiquiátricos (de razas blanca y negra) que estaban hospitalizados en un centro de la Veterans Administration, no se detectaron diferencias significativas en ninguna de las escalas de la prueba (Arbisi, Ben. Porath y McNulty, 2002). Una revisión de otras investigaciones recientes tampoco arrojó diferencias raciales significativas en el desempeño en el MMPI (Wood, Garb, Lilienfeld y Nezworski, 2002). Sin embargo, los estudiantes blancos y negros de enseñanza superior sí se diferenciaban en una prueba que medía la paranoia. Los de raza negra obtenían puntuaciones significativamente más altas en los reactivos que medían la falta de confianza en la gente, la suspicacia respecto de sus motivos y la tendencia a adoptar una actitud cautelosa. ¿Indican estos resultados que los negros son más paranoides que los blancos? No. Es preciso evaluar e interpretar estos resultados y otros semejantes dentro de un contexto racial y étnico apropiado. Así pues, los investigadores señalaron que “las diferencias de grupo reflejan quizá desconfianza o cautela interpersonal causada por una discriminación generalizada y la percepción de racismo” (Combs, Penn y Fenigstein, 2002, p. 6).

Se llegó a una conclusión similar cuando se interpretaron las puntuaciones más altas de lo normal en algunas escalas del MMPI-2 en miembros de dos tribus norteamericanas. Se concluyó que esos resultados posiblemente se debían a “la posibilidad de un problema psicológico ocasionado por la opresión histórica y la adversidad actual” (Pace, Robbins, Choney, Hill, Lacey y Blair, 2006, p. 320).

La investigación sobre los efectos de la consejería y terapia efectuadas en dos grupos de estudiantes negros de enseñanza superior reveló que éstos evaluaban más favorablemente a los terapeutas negros que a los blancos. También aceptaban y entendían mejor las opciones de tratamiento cuando se las explicaba un terapeuta de su raza; además, tendían a suponer que la terapia los ayudaría (Thompson y Alexander, 2006; Want, Parham, Baker y Sherman, 2004).

Hispanos. Los hispanos son el grupo minoritario más numeroso de Estados Unidos. Se prevé que en menos de 50 años constituirán una cuarta parte de la población. Diversos estudios indican que sus puntuaciones en el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota son similares a las de los blancos (véase por ejemplo a Handel y Ben-Porath, 2000). Pero la situación es diferente en las técnicas proyectivas. Las puntuaciones obtenidas en la prueba Rorschach por sujetos provenientes de México, Centroamérica y Sudamérica se apartan considerablemente de las normas del sistema

global de calificación. Por tanto, es cuestionable el uso de dichas normas con las poblaciones hispanas (Wood, Garb, Lilienfeld y Nezworski, 2002).

Los hispanos son menos proclives que otros grupos minoritarios a buscar consejería o tratamiento psicológico. La mitad de quienes lo buscan nunca vuelven después de la primera sesión (Dingfelder, 2005). Posiblemente una razón se deba a la escasez de psicólogos clínicos y otros profesionales de la salud mental que hablen español. Esto es importante porque, como se ha observado, casi 40% de la población hispana no habla inglés.

Los estudios muestran que los hispanos se sienten más satisfechos con profesionales de la salud mental que conozcan su cultura, la cual es sumamente colectivista y por lo mismo está más orientada al grupo que al individuo (véase por ejemplo a Malloy, Albright, Diaz-Loving, Dong y Lee, 2004). Es más probable que se beneficien con una terapia administrada por psicólogos de su mismo grupo étnico, quienes por desgracia representan apenas 1% de estos profesionales en Estados Unidos.

La orientación colectivista explica en parte los índices más altos del trastorno de estrés postraumático (TEPT) encontrados en un estudio que comparó a policías hispanos con policías negros y blancos no hispanos. Los hispanos dijeron que recibían mucho menos apoyo social tras los incidentes críticos en el cumplimiento del deber que les produjeron el TEPT. Los investigadores señalaron que, en el caso de estos policías, “su colectivismo, muy valorado por su cultura, los volvió muy sensibles al aislamiento social; de ahí que sus síntomas se hayan exacerbado” (Pole, Best, Metzler y Marmar, 2005, p. 257).

Así pues, es evidente la necesidad de tener en cuenta las diferencias culturales al diseñar técnicas para evaluar la personalidad. Pero hasta hace poco eran relativamente pocas las que –con excepción del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota– se habían publicado en versiones al español. Las cosas empiezan a cambiar, pues ahora se dispone de pruebas específicas que evalúan la ansiedad, el pánico, las fobias y miedos, así como los trastornos de estrés postraumático. Se ha comprobado que las versiones en inglés y en español guardan una estrecha correlación entre sí (véase por ejemplo a Novy, Stanley, Averill y Daza, 2001).

Cuestiones transculturales. Hermann Rorschach fue uno de los primeros en admitir los efectos de las diferencias culturales en el desempeño en las técnicas de evaluación de la personalidad. En 1921 registró las diferencias en las respuestas dadas a su prueba de las manchas de tinta por personas que vivían en dos áreas culturalmente distintas de Suiza. Escribió que tales respuestas “deberían ser muy diferentes entre varias personas y razas” (citado en Allen y Dana, 2004, p. 192).

Aunque algunas pruebas de la personalidad han sido traducidas para emplearse en otras sociedades, siempre puede haber problemas en la aplicación transcultural. Esto adquiere especial importancia cuando una prueba diseñada para una población del mundo occidental se aplica a miembros de una cultura diferente, digamos chinos o filipinos. Por ejemplo, entre los chinos tradicionales los rasgos importantes de la personalidad son: ser cortés, sentir un profundo afecto por la familia, procurar vivir en armonía con los otros y mostrar frugalidad en todos los aspectos de la vida. A ninguno de esos factores se le da tanta importancia en los inventarios estadounidenses de la personalidad.

Cuando el MMPI-2 se tradujo al árabe, surgió el problema de cómo abordar las preguntas concernientes a la vida sexual. En los países árabes cualquier mención

explícita del sexo se considera inapropiada e incluso ofensiva. Los investigadores decidieron conservarlas en la prueba, pero aclarando en las instrucciones que las respuestas en este aspecto eran opcionales.

La Prueba de Apercepción Temática no puede usarse en las culturas islámicas porque su religión prohíbe la representación gráfica del ser humano. Cuando a grupos de mujeres europeas y musulmanas se les pidió inventar historias ante las imágenes de la prueba, las europeas lo hicieron de un modo muy espontáneo sin vacilar, mientras que las musulmanas dudaron. Los investigadores señalan que estas últimas “se negaban siempre a ofrecer una interpretación coherente. Se negaban a inventar o novelar [las imágenes]” (Bullard, 2005, p. 235).

Los traductores de las pruebas de personalidad diseñadas en Estados Unidos para utilizarse en otras culturas encaran el problema de la jerga y de las expresiones coloquiales de cada país. Oraciones como “I often get the blues” (“Me deprimo con frecuencia”) o “I like to keep up with Joneses” (“Me gusta mantener las apariencias”) serían absurdas e inaplicables al ser traducidas literalmente a otro idioma. Lo mismo sucederá con otras preguntas porque no aluden a una experiencia cotidiana de los sujetos. La expresión “I like to ski fast” (“Me gusta esquiar rápido”) no significará nada para quienes siempre han vivido en el desierto o en el trópico, de manera que revelaría poco acerca de su personalidad.

Incluso la manera en que los habitantes de Estados Unidos contestan las preguntas puede diferir de la de otras culturas. Contestar reactivos de verdadero-falso o de opción múltiple es algo normal para los estudiantes estadounidenses de enseñanza superior, pues desde niños han venido respondiendo este tipo de pruebas. Para otros tal vez sea una forma extraña y difícil de contestar preguntas. Cuando el MMPI fue introducido en Israel durante la década de 1970, a muchos les parecía difícil responderlo por no estar familiarizados con el formato de verdadero-falso. Se tuvieron que reescribir las instrucciones para explicarles cómo debían anotar sus respuestas (Butcher, 2004). Volver a redactar las pruebas de personalidad para garantizar que reflejen y midan fielmente las variables importantes es difícil, pues exige conocer las diferencias culturales y ser sensible a ellas.

La investigación en el estudio de la personalidad

Un criterio de una teoría útil establece la necesidad de que estimule la investigación. Dicho de otra manera, ha de ser verificable. Es necesario que los psicólogos puedan investigar sus hipótesis para determinar cuáles aceptar y cuáles rechazar. Lo ideal es que una teoría se enuncie, se modifique, se perfeccione –o deseche– a partir de las investigaciones que genere.

Los psicólogos estudian la personalidad en varias formas. El método elegido dependerá del aspecto que les interese. Algunos se concentran exclusivamente en la conducta observable: lo que hacemos y decimos frente a ciertos estímulos. Otros en los sentimientos y experiencias conscientes medidas con pruebas y cuestionarios. Esos inventarios de autorreporte figuran entre las técnicas más comunes. Y otros investigadores tratan de descubrir las fuerzas inconscientes que nos motivan. Un método útil para examinar un aspecto de la personalidad no será tal vez adecuado para otro.

A medida que vayamos exponiendo las teorías a lo largo del libro, ofreceremos ejemplos de todas esas expresiones de la personalidad –conducta, procesos conscientes e inconscientes–, así como las técnicas con que se examinan. La cantidad de

investigación idiográfica

Estudio exhaustivo de un número relativamente pequeño de sujetos utilizando diversas técnicas de evaluación.

investigación nomotética

Estudio de las diferencias estadísticas entre grandes grupos de sujetos.

estudio de caso

Historia detallada de un individuo que contiene datos de varias fuentes.

sujetos y la forma de estudiarlos también sirven para clasificar la investigación. Por ejemplo, la **investigación idiográfica** consiste en examinar un número pequeño de sujetos, a veces uno solo. Por lo regular el objetivo es de índole terapéutico, es decir, los datos recabados se utilizan en el tratamiento. Un objetivo secundario consiste en conocer más a fondo la personalidad humana.

La **investigación nomotética** consiste en comparar y analizar diferencias estadísticas entre muestras grandes de sujetos. ¿El objetivo? Conseguir información susceptible de generalizarse a muchas otras personas. En el libro iremos describiendo ejemplos de ambas técnicas.

Los tres métodos principales que se aplican al investigar la personalidad son el método clínico, el método experimental y el método correlacional. Aunque se distinguen en algunos aspectos concretos, los tres recurren a la observación objetiva, rasgo que caracteriza la investigación científica en cualquier disciplina.

El método clínico

El método clínico principal es el **estudio de caso** —llamado también *historia de caso*— en que los psicólogos exploran el pasado y el presente del paciente en busca de pistas que revelen la causa de sus problemas emocionales. Acometer esta empresa es cómo escribir una minibiografía de la vida emocional de alguien desde sus primeros años de vida hasta el presente, incluyendo sentimientos, miedos y experiencias.

Freud se sirvió ampliamente de esta técnica al formular su teoría del psicoanálisis. Exploró la niñez de sus pacientes en busca de sucesos y conflictos que podían ser la causa de su neurosis. Una de sus pacientes fue Katharina, una mujer de 18 años que sufría ataques de ansiedad y disnea. Al reconstruir Freud lo que consideró las experiencias relevantes de su niñez, descubrió que los síntomas se remontaban a las primeras experiencias sexuales que comunicó, entre ellas un intento de seducción de su padre cuando ella tenía 14 años. Con otra paciente, Lucy, Freud relacionó las alucinaciones de acontecimientos del pasado de la paciente que se relacionaban con un amor frustrado por su patrón.

Y fue precisamente a través del estudio de caso que Freud elaboró su teoría de la personalidad, que concede especial importancia a los conflictos o traumas sexuales como factor causal de la conducta neurótica. Freud y teóricos posteriores que utilizaron esta técnica buscaban coincidencias en la vida de los pacientes. A partir de lo que consideraban similitudes entre lo que éstos les decían, generalizaban sus hallazgos al resto de la población.

Al investigar la personalidad los psicólogos se sirven de varios métodos clínicos, además del estudio de caso: pruebas, entrevistas y análisis de los sueños, todos los cuales se emplean también en la evaluación. Aunque el método clínico pretende ser científico, no ofrece el rigor ni el control de los métodos experimental y correlacional. Los datos obtenidos son más subjetivos: se refieren a sucesos mentales e inconscientes en su mayor parte, así como a experiencias tempranas. Están sujetos a diversas interpretaciones que reflejan las tendencias del terapeuta en una proporción mayor a los que se recaban con otros métodos. Además, los recuerdos de la niñez se distorsionan con el tiempo, de modo que es difícil verificar su veracidad. Con todo, el método clínico nos ofrece una ventana por dónde penetrar en las profundidades de la personalidad; veremos muchos ejemplos de su aplicación, especialmente por parte de los psicoanalistas y los neopsicoanalistas.

El método experimental

Como ya dijimos, la característica distintiva de la investigación en cualquier disciplina científica es la observación objetiva. El método clínico no cumple este requisito en forma satisfactoria. Otros dos requisitos son aún más difíciles de cumplir con el método clínico, pero sí se cumplen en el método experimental. Uno de ellos es que las observaciones se controlen y sean sistemáticas. Ese control no es posible cuando examinamos los sucesos de la vida pasada de una persona o los fenómenos inconscientes. El otro requisito se refiere a la reproducción y verificación. Mediante un control riguroso de las condiciones experimentales, un investigador que trabaje en otro tiempo y lugar podrá reproducir con exactitud las condiciones en que se realizó el primer experimento. Los sucesos en la vida de un individuo no pueden repetirse o reproducirse con tanta exactitud.

El experimento es una técnica con que se determina el efecto que una o más variables o hechos tienen en la conducta. En nuestro mundo cotidiano estamos expuestos constantemente a estímulos como sonidos, luces, olores, instrucciones, exigencias y conversaciones intrascendentes. Si un psicólogo quiere averiguar el efecto de una sola variable, puede crear una situación experimental donde sólo permita que opere una variable. Elimina el resto de ellas o las mantiene constantes. Después, si la conducta de los sujetos cambia mientras sólo estaba en operación la variable estímulo, estará seguro de que es la única causa del cambio de conducta. No puede deberse a otra variable, porque a ninguna se le permitió influir en el sujeto durante el experimento.

Los científicos distinguen dos tipos de variables en un experimento. Una es la **variable independiente** o **variable estímulo** manipulada por el investigador. La otra es la **variable dependiente**, que es la conducta de los sujetos o su respuesta a la manipulación. Para cerciorarse de que sólo la variable independiente incida en los resultados, el investigador necesita estudiar dos grupos de sujetos: el experimental y el grupo control. Selecciona ambos al azar entre la misma población de individuos.

El grupo **experimental** incluye a los sujetos a quienes aplicará el tratamiento experimental. Es el grupo expuesto al estímulo o variable independiente; el **grupo control** no tiene contacto con ella. Antes y después del experimento se toman medidas de la conducta estudiada en los dos grupos. De ese modo el investigador determinará si otras variables influyeron en el comportamiento de los sujetos. De ser así, se observarán los mismos cambios de conducta en ambos grupos. Pero si no intervino ninguna otra variable –si sólo la independiente influyó en los sujetos–, cambiaría la respuesta del grupo experimental, no así la del grupo control.

Aplicación del método experimental. Veamos cómo funciona en la práctica el método experimental usando para ello datos de la teoría de la personalidad de Albert Bandura. Este psicólogo quería saber si los niños imitarían la conducta agresiva que observaban en los adultos. ¿Cuál era la mejor manera de estudiar este problema? Bandura podría haber observado a los menores en las calles del vecindario o en un campo de juego, con la esperanza de ver sus reacciones si casualmente presenciaban un incidente violento. Después esperaría para averiguar si imitarían la conducta agresiva.

Este procedimiento no es sistemático ni controlado. No puede reproducirse ni comprobarse ulteriormente; hay pocas probabilidades de que se repitan las mismas

variable independiente

En un experimento, la variable o condición estímulo que el experimentador manipula para determinar su efecto en la variable dependiente.

variable dependiente

En un experimento, la variable que el experimentador desea medir, generalmente la conducta o respuesta de los sujetos a la manipulación de la variable independiente.

grupo experimental

El grupo que recibe el tratamiento experimental.

grupo control

El grupo que no recibe el tratamiento experimental.

condiciones. Además, no se obtiene una muestra representativa al observar a niños que casualmente están en un rincón de la calle. Algunos de esos chicos ya podrían tener la tendencia a comportarse de manera agresiva sin importar la conducta observada en el adulto. Por tanto, sería imposible decidir si su comportamiento se debe al hecho de presenciar un acto violento o a algún factor que forme parte de su personalidad desde mucho antes.

Observar de manera aleatoria a los niños no permitiría al investigador controlar el tipo de acto agresivo al cual los sujetos están expuestos. Los menores ven muchas clases de violencia: actores de televisión que participan en balaceras, adolescentes que pelean con los puños, tiroteos desde autos, riñas de su padres, personajes de acción en los videojuegos. Habría que estudiar todos los tipos de agresión para determinar de un modo confiable sus efectos en la conducta. Así pues, para que Bandura estudiara este fenómeno, todos los niños que observara deberían estar expuestos a la misma conducta violenta. Abordó el problema sistemáticamente diseñando un experimento donde los chicos cuyos niveles de agresión previos al experimento habían sido medidos presenciaran el mismo acto belicoso por parte de adultos. Los niños en el grupo control veían adultos no agresivos en la misma situación. Ambos grupos eran vigilados por observadores expertos para ver cómo se comportaban.

Los niños que miraban al adulto violento obraban en forma similar; los niños del grupo control no mostraban cambio alguno en su agresividad. Bandura llegó a la conclusión de que la agresión puede aprenderse imitando la conducta virulenta de la gente.

Limitaciones del método experimental. Esta técnica, tanto si se realiza en línea o en un laboratorio, tiene todo para ser el método más preciso de investigación, pero presenta algunas limitaciones. Hay situaciones donde no puede usarse: no es posible estudiar algunos aspectos de la conducta y de la personalidad en las condiciones rigurosamente controladas de un laboratorio, por razones de seguridad y consideraciones éticas. Por ejemplo, los psicólogos estarían en posibilidad de tratar mejor los problemas emocionales si obtuvieran datos de experimentos controlados sobre las diversas técnicas de crianza de los niños; así sabrían qué clase de experiencias tempranas ocasionan problemas en la adultez. Pero, claro está, no podemos quitarles los recién nacidos a sus padres y someterlos a varias manipulaciones de la crianza para ver qué sucede.

Otro problema del método experimental consiste en que la conducta de los sujetos puede cambiar no a causa del tratamiento experimental (la manipulación de la variable independiente), sino porque se saben observados. Quizá no se portarían igual si pensarán que nadie está vigilando sus respuestas. Cuando uno sabe que va a participar en un experimento, trata a veces de adivinar el propósito y adaptar sus acciones, ya sea para agradar al experimentador o para frustrarlo. Este tipo de respuesta anula el propósito del experimento, porque la conducta (la variable dependiente) ha recibido la influencia de las actitudes de los sujetos y no del tratamiento experimental. Esta es una respuesta muy diferente a la que pretendía estudiar el investigador.

Admitimos las limitaciones que acabamos de exponer; no obstante, el método experimental aporta información valiosa cuando está bien controlado y es sistemático. A lo largo del libro comentaremos ejemplos de cómo se aplica para conocer los aspectos de la personalidad.

El método de investigación virtual

Los psicólogos realizan normalmente investigaciones por Internet: aplican pruebas, levantan encuestas de opinión, presentan estímulos experimentales y registran las respuestas de los sujetos. En una reseña de artículos publicados en revistas de la American Psychological Association en el periodo 2003-2004 se menciona lo siguiente:

La mayor parte de los estudios de nuestra muestra eran una simple traducción de las medidas y métodos psicológicos tradicionales para emplearse en la Web. En ellos se formulaba el mismo tipo de preguntas y se usaban los métodos que suelen aplicarse en el laboratorio psicológico. (Skitka y Sargis, 2006, p. 535.)

La investigación virtual ofrece algunas ventajas sobre las técnicas experimentales tradicionales. Produce respuestas más rápidas y menos costosas; además, llega a una gama más amplia de sujetos de distinta edad, escolaridad, tipos de empleo, ingreso, clase social y origen étnico. Por tanto, en teoría pueden muestrearse poblaciones más vastas que las que encontramos en un campus universitario.

Sin embargo, la investigación virtual tiene desventajas. Se ha comprobado que los usuarios de Internet tienden a ser más jóvenes, ricos y con mayor escolaridad que los no usuarios. Eso limita las probabilidades de que una muestra electrónica sea verdaderamente representativa de la población general (aunque sigue siendo más representativa que un grupo ordinario de estudiantes de enseñanza superior). Otra limitación consiste en que los que responden se distinguen de los que no responden en características de la personalidad importantes. La investigación efectuada en Alemania descubrió que a los que no respondían una encuesta por Internet se les juzgaba —a partir de sus sitios personales web— más introvertidos, más desagradables y menos abiertos a nuevas experiencias que los que sí respondían (Marcus y Schutz, 2005).

También es imposible determinar la honestidad y objetividad de los sujetos en línea cuando suministran información personal sobre factores como edad, género, origen étnico, escolaridad o ingreso. Pese a ello, un número considerable de estudios donde se comparan los métodos tradicionales de laboratorio con los electrónicos muestra que en general hay coincidencia y semejanza entre los resultados (véase por ejemplo a Birnbaum, 2004; Gosling, Vazire, Srivastava y John, 2004).



CONÉCTESE

Hanover College: Psychological Research on the Net

PsychExperiments: Psychology Experiments on the Internet

Visite estos dos sitios para conocer más a fondo la investigación a través de Internet; entre otras cosas, cómo realizarla y participar como sujeto de experimentos. Conocerá además los resultados de la investigación que se ha realizado en varias áreas de la psicología.

Para obtener un vínculo directo con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter Introduction.

El método correlacional

método correlacional

Técnica estadística que mide el grado de relación entre dos variables, expresado por un coeficiente de correlación.

En el **método correlacional** el experimentador investiga las relaciones que existen entre variables, pero en vez de manipular una variable independiente, estudia sus atributos. Por ejemplo, en vez de crear estrés en los sujetos dentro de un laboratorio de psicología y de observar los efectos, puede estudiar a personas que ya están funcionando en situaciones estresantes: policías, conductores de autos de carreras o estudiantes de enseñanza superior que sufren ansiedad causada por los exámenes.

Otro aspecto en que el método correlacional se distingue del método experimental consiste en que los sujetos no se asignan a un grupo experimental y otro de control. Más bien se compara el desempeño de los sujetos que muestran diferencias en una variable independiente –edad, género, orden de nacimiento, nivel de agresividad o de neurosis– con su desempeño en alguna variable dependiente, como las respuestas en una prueba de personalidad o las medidas del desempeño laboral.

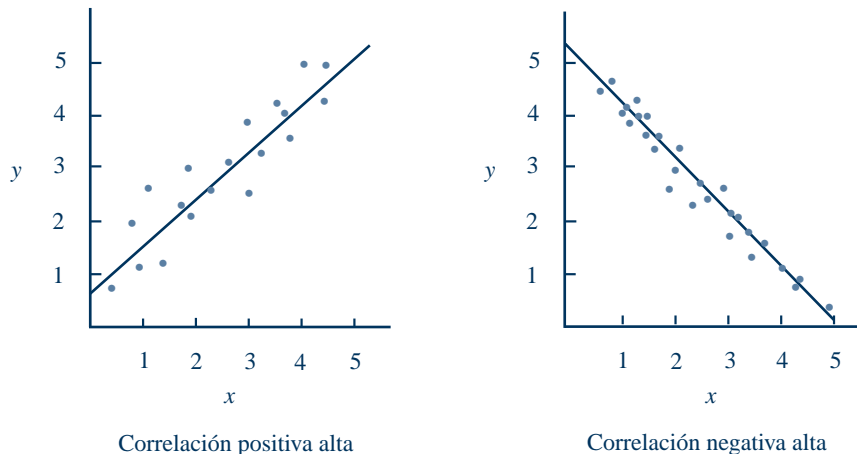
Aplicación del método correlacional. A los investigadores que utilizan este método les interesa la relación entre variables, esto es, cómo cambia o difiere la conducta en una variable en función de otra. Por ejemplo, ¿se relaciona el orden de nacimiento con la agresividad? ¿Las personas que obtienen una puntuación alta en una prueba de CI llegan a ser mejores expertos en informática que las que obtienen una puntuación baja? ¿La gente que obtiene altas puntuaciones en optimismo procesa ciertos estímulos de manera diferente a quienes obtienen altas calificaciones en pesimismo? La respuesta a semejantes preguntas no sólo es útil en la investigación, sino también en situaciones de aplicación donde se requiere predecir las probabilidades de éxito de alguien. Los exámenes de admisión a la universidad que el lector realizó se basan en estudios correlacionales que muestran la asociación entre las variables de las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas y el éxito académico.

Se han llevado a cabo abundantes investigaciones correlacionales dedicadas a diversos aspectos de la personalidad humana. Pongamos por ejemplo la necesidad de logro, concepto formulado por Henry Murray y luego estudiado por David McClelland. En general, los trabajos sobre el tema comparaban el nivel medido de la necesidad de logro con el desempeño en otras variables.

Supongamos que los investigadores quieren averiguar si quienes tienen una gran necesidad de logro obtienen calificaciones más altas en la universidad que los que muestran poca necesidad de logro. Podrían aplicar el método experimental y diseñar un estudio donde los niños serían separados de sus padres y los criarían adultos capacitados especialmente en técnicas que mejoran la motivación del logro. Años más tarde, cuando esos niños asistan a la universidad, las calificaciones de los que tienen una gran necesidad de logro podrían compararse con las calificaciones de los que sienten poca necesidad de logro. Salta a la vista que es un experimento demasiado ridículo como para considerarlo.

Un grupo de psicólogos utilizó el método correlacional para medir los niveles de necesidad de logro en un grupo de estudiantes de enseñanza superior y compararlos con sus calificaciones. En este caso no se manipuló ni se modificó la variable independiente (los diferentes niveles de necesidad de logro, de altos a bajos). Los investigadores trabajaron con los datos existentes y descubrieron que los estudiantes con una gran necesidad de logro sí conseguían calificaciones más altas que los que calificaban bajo en dicha necesidad (Atkinson, Lens y O'Malley, 1976).

Figura i.2
Gráficas de correlaciones positivas y negativas altas.



A lo largo del libro ofreceremos muchos ejemplos del método correlacional en la investigación de la personalidad, especialmente al tratar del desarrollo y aplicación de las técnicas de evaluación. La confiabilidad y validez de estas últimas suelen determinarse mediante el método correlacional. Además, muchos aspectos de la personalidad se han estudiado correlacionándolos con otras variables.

El coeficiente de correlación. La principal medida estadística de la correlación es el coeficiente de correlación, que aporta información precisa sobre la dirección y fuerza de la relación entre dos variables. Esta dirección puede ser positiva o negativa. Si las puntuaciones altas de una variable se acompañan de puntuaciones también altas en la otra variable, la dirección será positiva. Y será negativa si las puntuaciones altas en una variable se acompañan de puntuaciones bajas en la otra (figura i.2.)

Los coeficientes de correlación fluctúan entre $+1.00$ (una correlación positiva perfecta) y -1.00 (una correlación negativa perfecta). Cuanto más se aproxima un coeficiente a $+1.00$ o a -1.00 , más fuerte será la relación y con mayor confianza haremos predicciones acerca de una variable a partir de otra.

Causa y efecto. La limitación más seria del método correlacional se refiere a la causalidad. El simple hecho de que dos variables muestren una correlación estrecha no significa necesariamente que una es causa de la otra. Quizá exista esa relación, pero los investigadores no pueden concluir automáticamente que existe, como sí pueden hacerlo tratándose de un experimento sistemático bien controlado.

Supongamos que un psicólogo aplica el método de correlación y descubre una fuerte relación negativa entre timidez y autoestima, dos variables de la personalidad: a un nivel más alto de timidez corresponde un nivel más bajo de autoestima. Y a la inversa: a un nivel más bajo de timidez corresponde un nivel más alto de autoestima. La relación es evidente: los individuos tímidos tienden a obtener puntuaciones bajas en las medidas de autoestima. Sin embargo, no podemos concluir con seguridad que el hecho de ser tímido produce baja autoestima. Podría ser lo contrario, es decir, que una autoestima baja produce timidez. O alguna otra variable—digamos el aspecto físico o el rechazo de los padres— quizá ocasione la timidez y la baja autoestima.

Esta restricción en la extracción de conclusiones a partir del método correlacional plantea problemas a los investigadores cuyo objetivo es identificar las causas concretas. Pero es más adecuado para los psicólogos cuyo objetivo es predecir la conducta en el mundo real. Así, para predecir el éxito en la universidad partiendo de la necesidad de logro, basta demostrar que ambas variables muestran una correlación elevada. Si en una prueba alguien obtiene una puntuación alta en la necesidad de logro, se predecirá que obtendrá buenas calificaciones en la universidad. En este caso no nos interesa saber si el nivel de la necesidad de logro es la causa de un buen desempeño académico, sino tan sólo si las dos variables están relacionadas y si es posible predecir una a partir de otra.

La teoría en el estudio de la personalidad

En ocasiones, a las teorías se les califica con términos despectivos. “Después de todo”, dice la gente, “¡No es más que una teoría!” Se acostumbra suponer que son vagas, abstractas y especulativas; en realidad, meras conjeturas o presentimientos. Todo lo contrario de los hechos. Es verdad que una teoría no fundamentada en resultados de investigaciones no pasa de ser una mera suposición. Sin embargo, un enorme volumen de datos carecerá de significado a menos que estén organizados dentro de algún marco o contexto explicativo. Una teoría ofrece el marco que simplifica y describe los datos en una forma lógica. Podemos representarla como una especie de mapa que expresa la interrelación de los datos: trata de estructurarlos e integrarlos en un patrón.

Las teorías son conjuntos de principios con que explicamos una clase particular de fenómenos (en nuestro caso, las conductas y experiencias relacionadas con la personalidad). Una teoría no será útil si no puede verificarse, si no estimula la investigación de sus afirmaciones. Es preciso que los investigadores estén en posibilidades de efectuar experimentos con los cuales decidir qué aspectos de la teoría han de aceptarse o rechazarse. Las teorías de la personalidad necesitan aclarar y explicar los datos referentes a la personalidad e integrarlos después en un esquema coherente. Deben ayudarnos a entender y predecir la conducta. Si dichas teorías pueden ser sometidas a prueba y explicar, comprender y predecir la conducta, podremos aplicarlas luego para ayudar a las personas a modificar su comportamiento, sus emociones y sentimientos nocivos para convertirlos en manifestaciones positivas.

Teorías formales y teorías personales

Los científicos no son los únicos que utilizan teorías; ni todas las teorías son propuestas formales que contienen numerosos postulados y corolarios. Todos nosotros empleamos teorías implícitas en la interacción diaria con la gente. Tenemos una idea del concepto de personalidad, y hacemos suposiciones respecto de la personalidad de aquellos con quienes tratamos. Muchos reflexionamos sobre la naturaleza humana en general. Así, quizá creamos que las personas son esencialmente buenas o que se preocupan por sí mismas únicamente.

Esas suposiciones son teorías, una especie de marco conceptual donde ponemos la información recabada con nuestras observaciones de los otros. Por lo regular basa-

mos nuestros presupuestos personales en los datos que obtenemos a través de nuestra percepción de la conducta de quienes nos rodean. En ese aspecto –una teoría proviene de nuestras observaciones–, las teorías personales se parecen a las formales.

Sin embargo, las teorías formales de la psicología –lo mismo que del resto de las ciencias– poseen ciertas características que las distinguen de nuestras concepciones personales. Ante todo se basan en datos obtenidos de la observación de grandes cantidades de individuos de naturaleza diversa, mientras que las teorías personales parten de la observación de un reducido número de individuos, generalmente nuestro pequeño círculo de amigos, parientes o conocidos, además de nosotros mismos. Las teorías formales son más globales, puesto que cuentan con el apoyo de una gama más amplia de datos, nos permiten generalizar de manera más eficiente para explicar y predecir el comportamiento de más tipos de personas.

Una segunda característica es que las teorías formales tienden a ser más objetivas, porque supuestamente las observaciones no están sesgadas por las necesidades de los investigadores, ni por sus miedos, deseos y valores. Por el contrario, las teorías personales se fundan tanto en la observación de uno mismo como de los demás. Tendemos a interpretar las acciones de la gente en función de nuestras ideas y sentimientos: evaluamos sus reacciones ante una situación partiendo de lo que haríamos nosotros y de cómo nos sentiríamos. Vemos a los demás de un modo personal y subjetivo, en tanto que los científicos tratan de observar con mayor objetividad e imparcialidad.

Otra característica consiste en que las teorías formales se confrontan varias veces con la realidad, a menudo por un científico que no fue quien las propuso. Podemos someterlas a muchas pruebas experimentales y por tanto pueden recibir apoyo, ser modificadas o rechazadas a la luz de los resultados. En cambio, nosotros no probamos así las teorías personales ni lo hace alguien neutral. Una vez que formulamos una concepción acerca de la gente en general o de una persona en particular, tendemos a aferrarnos a ella percibiendo sólo las conductas que la confirmen e ignorando las que la contradigan.

En principio, los científicos pueden reconocer y evaluar datos que no corroboren su teoría. Desafortunadamente, en la práctica no siempre es así. Hay muchos ejemplos en la historia de la ciencia y de la psicología de estudiosos a quienes su teoría cegaba al extremo de que perdían la objetividad. Con todo, el ideal de la objetividad sigue siendo la meta que persiguen los científicos.

Subjetividad en las teorías de la personalidad

Ya dijimos que las teorías formales buscan mayor objetividad y que las personales suelen ser más subjetivas. Podríamos suponer que las teorías de la personalidad, por pertenecer a una disciplina que se dice científica, pertenecen a una categoría formal y objetiva, pero no siempre es así. Los psicólogos admiten que algunas contienen un elemento subjetivo y que pueden reflejar hechos de su propia vida en una especie de autobiografía disfrazada. Pueden recurrir a esos hechos como fuente de datos para describir y corroborar su teoría. Por mucho que traten de ser imparciales y objetivos, en cierta medida su punto de vista seguramente influirá en su percepción. Eso no debería sorprendernos. Los teóricos de la personalidad son humanos, e igual que a nosotros, a veces les cuesta mucho aceptar ideas contrarias a su experiencia.

La distinción entre teorías formales y personales acaso no sea tan tajante en el estudio de la personalidad como en otras ramas de la psicología. Ello no significa que sean teorías individuales. Las teorías de la personalidad presentan las características propias de las teorías formales: algunas se basan en la observación de gran cantidad y diversidad de individuos; muchas son probadas contra la realidad por el propio teórico que la formuló por otros. Los científicos tratan de ser objetivos al realizar sus observaciones y al analizar los datos, los cuales no siempre respaldan la teoría. En pocas palabras, la objetividad de ésta dependerá siempre del tema –la naturaleza humana tan compleja–, pero las suposiciones reflejarán en gran medida la personalidad y las experiencias de quien las proponga.

La primera etapa en la construcción de una teoría se basa generalmente en la intuición; en las etapas subsecuentes el científico modificará y perfeccionará esas ideas intuitivas por medio de su conocimiento empírico y racional. Así pues, mediante la aplicación de la razón y el análisis de datos, lo que inició como una teoría personal adopta las cualidades de una propuesta formal. Sin importar el nivel de objetividad de las teorías de la personalidad (y veremos que algunas son más objetivas), todas conservan un poco de subjetividad, pues se inspiran en las experiencias y necesidades de quien la formula.

Si queremos conocer a fondo una teoría, habrá que conocer lo más posible a su creador. Es importante considerar cómo influyeron acontecimientos específicos de la vida del científico en el desarrollo de su planteamiento. En los casos en que disponemos de suficiente material biográfico, indicaremos la manera en que la teoría refleja esos acontecimientos. Casi siempre el teórico empieza describiéndose a sí mismo. Más tarde busca la información apropiada de otras fuentes para generalizar a otros esas ideas personales.

Según señalamos en páginas anteriores, desde hace mucho se reconoce la importancia de las experiencias de la vida del autor. William James (1842-1910), considerado por muchos el psicólogo estadounidense de mayor prestigio, estaba convencido de que la biografía es un tema esencial para quien trata de estudiar la naturaleza humana. Sostuvo que era aún más importante conocer la vida de esos personajes que sus teorías y sistemas, porque sólo así se comprenden las formas de abordar la experiencia humana (Simon, 1998). Un historiador escribe al respecto:

Más que en cualquier otra disciplina, los psicólogos han procurado publicar biografías y autobiografías del origen de su vocación... Por lo menos hasta cierto punto parecen haber admitido que su vida y sus valores son la clave de su “conocimiento científico” (Friedman, 1996, p. 221.)

A lo largo del libro ofreceremos muchos ejemplos del carácter autobiográfico de la teoría de la personalidad; pero conviene proceder con cautela al examinar esta relación tan fascinante entre la teoría y la vida. Tal vez no sean las experiencias personales lo que influye en el desarrollo de la teoría. Tal vez sea ésta la que influye en lo que los pensadores recuerdan y deciden contar sobre su vida. Gran parte de la información sobre la vida de los teóricos proviene de recuerdos autobiográficos, generalmente escritos en los últimos años de su existencia, después de haber propuesto y definido una teoría. El tiempo dedicado a desarrollarla y a confirmar su adhesión total a ella posiblemente haya distorsionado los recuerdos del pasado. ¿Recuerdan tan sólo los hechos que la apoyan? ¿Existen hechos contradictorios u olvidados por comodidad? ¿Son experiencias inventadas para darle mayor credibilidad? Aunque

no siempre sea posible contestar estas y otras preguntas, al explorar el concepto de la teoría de la personalidad habremos de tenerlas presentes.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Un aspecto importante de cualquier teoría de la personalidad es la imagen de la naturaleza humana que nos ofrece. Todos sus creadores tienen una idea de ella que incluye las cuestiones básicas de lo que significa ser humano. Durante siglos los poetas, filósofos y artistas las han expuesto una y otra vez; esos intentos han quedado plasmados en grandes libros y pinturas. Lo mismo han hecho los teóricos de la personalidad, sin lograr mayor unanimidad que los escritores y artistas.

Las ideas que proponen los teóricos sobre la naturaleza humana nos permiten hacer una comparación significativa de sus puntos de vista. Son ideas similares a las teorías personales: un modelo a partir del cual se perciben a sí mismos y a la gente para luego construir sus teorías. Más adelante explicaremos esas ideas que definen la imagen que se forjan de la naturaleza humana. Al abordarlas vamos a examinar la manera en que los teóricos tratan las siguientes cuestiones fundamentales.

¿Libre albedrío o determinismo?

Una pregunta esencial sobre la naturaleza humana se refiere a la vieja controversia entre libre albedrío y determinismo. Los partidarios de una u otra se hacen preguntas como: ¿Tomamos nuestras decisiones en forma consciente? ¿Podemos escoger espontáneamente el curso de nuestros pensamientos y de nuestra conducta realizando una selección racional entre las opciones? ¿Ejercemos el control y lo hacemos de manera consciente? ¿Somos dueños de nuestro destino o víctimas de experiencias pasadas, de factores biológicos, de fuerzas inconscientes o estímulos externos sin que tengamos un control consciente? ¿Los fenómenos externos han moldeado tanto nuestra personalidad que somos incapaces de modificar nuestra conducta? Algunos teóricos adoptan posturas extremas ante estos problemas. Otros proponen ideas más moderadas, asegurando que algunas conductas dependen de sucesos pasados y otras son espontáneas y controlables.

¿Herencia o ambiente?

Una segunda cuestión se refiere a la controversia entre herencia y crianza. ¿Cuál es el factor más importante de la conducta: los rasgos y atributos heredados (nuestra naturaleza o el bagaje genético) o las características del ambiente (la influencia de la crianza, educación y formación)? ¿Las capacidades, el temperamento y las predisposiciones que heredamos determinan la personalidad o influyen más las condiciones en que vivimos? La cuestión de herencia o ambiente no afecta únicamente a la personalidad; también afecta a la inteligencia: ¿La inteligencia recibe una influencia mayor de la estructura genética (herencia) o de la estimulación en el hogar y en la escuela (ambiente)?

Igual que con el caso del libre albedrío frente al determinismo, existen tanto posturas radicales como intermedias. Muchos teóricos suponen que ambos factores determinan la personalidad: para algunos la herencia es el factor predominante y el ambiente es menos importante; otros sostienen lo contrario.

¿Pasado o presente?

determinismo histórico
Perspectiva según la cual la personalidad queda básicamente fijada en los primeros años de vida y después cambia poco.

Una tercera cuestión se refiere a la importancia relativa de los sucesos del pasado –las experiencias de la niñez temprana por ejemplo– en comparación con lo que ocurre más tarde. ¿Cuáles moldean más la personalidad? Si suponemos, como algunos teóricos señalan, que lo ocurrido en la infancia y la niñez afecta de manera decisiva la formación de la personalidad, habrá que suponer que en el desarrollo posterior simplemente maduran los temas básicos sembrados en los primeros años de vida. A esta perspectiva se le conoce con el nombre de **determinismo histórico**. La personalidad (se piensa) queda casi totalmente fija aproximadamente a los cinco años de edad y cambia poco durante el resto de nuestra existencia. La naturaleza de las experiencias tempranas determina la personalidad del adulto.

La postura contraria sostiene que la personalidad es más independiente del pasado y susceptible de ser influida por los hechos y experiencias del presente, lo mismo que por nuestras aspiraciones y metas para el futuro. También se ha propuesto una postura intermedia: las experiencias tempranas moldean la personalidad pero no de un modo rígido ni permanente; los sucesos posteriores vienen a reforzar o a modificar los primeros patrones de la personalidad.

¿Individualidad o universalidad?

¿Tiene la naturaleza humana aspectos individuales o es universal? Es otra cuestión que divide a los teóricos de la personalidad. Podemos considerar que es tan única que ninguna acción, ninguna expresión tiene su equivalente en otra persona. De ser así, carece de sentido comparar a la gente. Otra postura acepta la individualidad, pero la interpreta partiendo de patrones generales de conducta considerados universales, por lo menos dentro de una cultura particular.

¿Equilibrio o crecimiento?

Una quinta cuestión se refiere a lo que podríamos llamar las *metas supremas y necesarias de la vida*. Los teóricos no concuerdan en qué constituye la principal motivación en la vida. ¿Funcionamos como máquinas, como una especie de mecanismo autorregulador, satisfecho siempre que se mantenga cierto equilibrio o balance interno? ¿Actuamos exclusivamente para atender las necesidades físicas, para obtener placer y evitar el dolor? ¿Consiste la felicidad en reducir el estrés a un nivel mínimo? Algunos teóricos suponen que el ser humano es algo más que un animal que busca el placer y atenuar la tensión. Otros piensan que estamos motivados principalmente por la necesidad de crecer, de realizar plenamente nuestro potencial, de alcanzar niveles cada vez más altos de autorrealización y desarrollo.

¿Optimismo o pesimismo?

Esta cuestión refleja la idea que los teóricos tienen de la vida. Podemos llamarla *optimismo frente a pesimismo*. ¿Es el ser humano esencialmente bueno o malo, bondadoso o cruel, compasivo o despiadado? Nos hallamos aquí frente a un problema de ética, un juicio de valor que supuestamente no debería tener cabida en el mundo objetivo e imparcial de la ciencia. Sin embargo, varios teóricos han intentado con-

testar esta pregunta y, como veremos más adelante, esto ha estimulado abundantes investigaciones. Algunos ofrecen una visión positiva y optimista de la personalidad, describiendo al hombre como humanitario, altruista y con conciencia social. Otros encuentran pocas de esas cualidades, ya sea en el individuo, ya sea en la sociedad.

Influencias culturales en la naturaleza humana

Las diferencias culturales, ya lo dijimos, afectan el desarrollo de la personalidad y su evaluación. Por eso no debería sorprendernos que los factores culturales influyan en la imagen de la naturaleza humana y en las preguntas que formulamos a propósito de ella. Tomemos por ejemplo el concepto de *karma*, que lleva siglos moldeando el punto de vista de los habitantes de la India y de otros países hinduistas o budistas. Tal vez nos parezca una idea fatalista y determinista: las consecuencias de las acciones presentes y pasadas regirían nuestro destino, nuestra felicidad o desdicha en el futuro. Dicho de otra manera, los hechos no ocurren porque hacemos que sucedan, sino porque están destinados a suceder.

Así pues, en esta perspectiva la fortuna y los infortunios, la salud o la enfermedad están preordenados sin que dependan de nuestras acciones. Esta idea puede generar un tipo pasivo, resignado de la personalidad: se acepta todo cuanto sucede, no hay motivación para intentar un cambio. Compárela ahora con una perspectiva más típica de la cultura estadounidense que da prioridad al libre albedrío y a la acción, al esfuerzo e iniciativa en la obtención del éxito o fracaso personal.

O considere el impacto que el énfasis en el individualismo tiene en Estados Unidos o el que el colectivismo tiene en países asiáticos como China y Japón. Esto ya lo vimos al citar algunos trabajos de investigación en el capítulo. En una sociedad individualista se da prioridad a la libertad del individuo, a su decisión y acción. En una colectivista la prioridad está en las normas y valores del grupo, en las expectativas de las funciones colectivas y en otras restricciones culturales del comportamiento. Quienes viven en sociedades individualistas muestran más extroversión, autoestima y alegría (o bienestar subjetivo), así como optimismo ante el futuro y la convicción de poder controlarlo y dirigirlo.

Por ejemplo en Estados Unidos los estudiantes de enseñanza superior obtuvieron calificaciones más altas que los de Japón en medidas de autoeficacia, es decir, la sensación de ser adecuados, eficaces y competentes para encarar la vida y controlar los sucesos externos (Morling, Kitayama y Miyamoto, 2002). Otras investigaciones revelaron diferencias en el bienestar subjetivo de estudiantes estadounidenses de origen asiático y los de origen europeo en la misma universidad de Estados Unidos. Los segundos lograban esa sensación procurando alcanzar las metas para su satisfacción personal. Los primeros parecían “obtener y mantener el bienestar alcanzando metas para darle felicidad a otras personas importantes en su vida [sus padres por ejemplo] y cumplir con las expectativas de la gente” [Oishi y Diener, 2000, p. 1680]. Así pues, la motivación y satisfacción de estos estudiantes y la imagen correspondiente de la naturaleza humana cambiaban según su origen cultural. Además, al comparar a los jóvenes japoneses con los estadounidenses, se descubrió que éstos tendían mucho más a describirse con términos positivos. Los nipones eran más propensos a usar términos negativos (Kanagawa, Cross y Markus, 2001).

Veamos ahora cómo repercuten en la conducta y la personalidad las diferencias culturales de los métodos de crianza del niño. En la cultura individualista de Estados

Unidos las prácticas de crianza de los padres de familia tienden a ser no coercitivas, democráticas y permisivas. En las culturas colectivistas que predominan en las sociedades árabes, las prácticas tienden a ser más autoritarias, restrictivas y controladoras. Los estudios con adolescentes de estos países demuestran que se sentían más unidos a sus padres que los adolescentes estadounidenses. Los investigadores advirtieron que los jóvenes árabes:

Cumplen las instrucciones de sus padres en todos los ámbitos de la vida, como la conducta social, las relaciones interpersonales, el matrimonio, las preferencias ocupacionales y las actitudes políticas... no se creen víctimas de un estilo autoritario [de los padres] e incluso les satisface esa forma de vida. (Dwairy, Achoui, Abouserie y Farah, 2006, p. 264.)

El estudio concluyó que estas prácticas autoritarias no afectaban negativamente la salud mental ni el equilibrio emocional de los adolescentes árabes, cosa que sí sucedería en las culturas más liberales de Occidente. Por supuesto, estas diferencias en la crianza del niño y sus valores resultantes contribuyen a moldear la imagen que una persona se forja de la naturaleza humana.

Hemos comprobado que el impacto de los factores culturales es importante y que incluso se aplica a sociedades que a primera vista parecerían similares y homogéneas. Cabría suponer que haya diferencias entre las culturas orientales –Japón por ejemplo– y las culturas occidentales como Estados Unidos, pero también se han observado contrastes entre las culturas europeas, como la española y la holandesa. Hallazgos preliminares fueron confirmados al hacer una comparación mediante el uso de un inventario de autorreporte con los habitantes de esos países. A los españoles les interesaba más lo concerniente al honor y a los valores familiares, como la seguridad de la familia, respeto por los padres y reconocimiento de otros. En cambio, los holandeses obtenían calificaciones más altas en valores individualistas como ambición, capacidad e independencia (Rodríguez-Mosquera, Manstead y Fischer, 2000).

Las culturas nórdicas como Noruega, Suecia y Dinamarca ofrecen un ejemplo de otro tipo de influencia. El concepto cultural de *Janteloven* establece que no debe anteponerse el interés personal al de la comunidad y que debe mostrarse humildad en presencia de otros. Una comparación de universitarios estadounidenses y noruegos encontró que, en contraste estos últimos, los estadounidenses se calificaban muy por encima del promedio en los rasgos positivos de personalidad y por debajo en los rasgos negativos. Esta tendencia a la autopromoción, que no se encontró en igual grado entre los noruegos, parece originarse en factores culturales, es decir, en los valores inculcados en países diferentes (Silvera y Seger, 2004).

La autopromoción (la creencia de tener mejores habilidades y capacidades que los demás) se conoce como “Efecto de Lake Wobegon”, nombre tomado del famoso programa de Garrison Keillor *A Prairie Home Companion*. Lake Wobegon es una comunidad rural ficticia de Minnesota donde, como dice Keillor, “todas las mujeres son fuertes, todos los hombres son guapos y todos los niños están por encima del promedio”. Conviene aclarar que Lake Wobegon está habitado por individuos cuyos antepasados emigraron de Noruega, país donde se originó el concepto de *Janteloven*.

Algunos valores básicos como los anteriores determinan la imagen general de la naturaleza humana, es decir, el lente a través del cual percibimos a las personas de nuestra cultura, las juzgamos e interactuamos con ellas. Aquí lo importante es señalar que muchos factores influyen en el desarrollo y crecimiento de la personalidad

humana, así como en los modos diversos de explicarla. Quizá una o más de las teorías que examinaremos en el libro correspondan a las ideas del lector o quizá contradigan su punto de vista y su imagen de la naturaleza del hombre. Pocos pueden abordar este tema sin ideas preconcebidas, porque después de todo se trata de un estudio sobre nosotros mismos.

Resumen del capítulo

La psicología fue fundada en 1879 por Wilhelm Wundt, quien utilizó los métodos de las ciencias naturales para dividir la experiencia consciente en sus partes elementales. A principios del siglo xx, John B. Watson introdujo el enfoque conductual en la psicología para protestar contra el hincapié de Wundt en la experiencia consciente. Sostuvo que los psicólogos deben estudiar tan sólo la conducta observable. El psicoanálisis, desarrollado por Sigmund Freud, utilizó la observación clínica para penetrar en el inconsciente. En la psicología norteamericana el estudio de la personalidad inició durante la década de 1930. La personalidad se define como un conjunto de características únicas y especiales que pueden cambiar según la situación. En su desarrollo influyen las diferencias de género, etnicidad y medio cultural. El interés por la psicología transcultural se remonta a la década de 1960.

Las técnicas con que se evalúa o mide la personalidad deben cumplir dos requisitos: confiabilidad (sistematicidad de las respuestas en una prueba) y validez (grado en que la prueba mide lo que pretende). En la evaluación de la personalidad influyen el género del sujeto y su identidad étnica, lo mismo que las actitudes e ideas de quien aplica la prueba.

Los inventarios de autorreporte, en los cuales los sujetos informan sobre su conducta y sentimientos en varias situaciones, son objetivos porque las puntuaciones no se ven afectadas por sesgos personales o teóricos. La mayoría de los inventarios puede aplicarse por computadora, de modo que suelen responderse prácticamente en cualquier momento y lugar. Las técnicas proyectivas, por su parte, tratan de penetrar en el inconsciente haciendo que los participantes proyecten sus necesidades, miedos y valores en la interpretación de figuras o situaciones ambiguas. Son subjetivas, poco confiables y de escasa validez; generalmente no están bien estandarizadas.

Con las entrevistas clínicas se valora la personalidad, pero la interpretación de los resultados es subjetiva. En el método de evaluación conductual, un observador mide las respuestas del sujeto en situaciones concretas. En el muestreo de pensamientos y experiencias los participantes registran sus ideas, sentimientos y experiencias que tuvieron durante un periodo determinado.

Las personas provenientes de sociedades colectivistas, como los países asiáticos, tienden a obtener puntuaciones más bajas en factores como autopromoción, y más altas en pesimismo, afectividad negativa y sufrimiento psicológico que las procedentes de sociedades más individualistas como Estados Unidos. El análisis de respuestas de los sujetos de raza blanca y negra en el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota no arrojó diferencias significativas en función de la raza. Los hispanos tienden a obtener puntuaciones semejantes a las de los blancos en esta prueba, no así en las técnicas proyectivas como la manchas de tinta de Rorschach.

Al traducir las pruebas de personalidad hay que tener en cuenta la naturaleza de otras culturas respecto del tipo de preguntas que pueden formularse, la traducción de los términos y la manera en que se contestarán las interrogantes.

Entre los métodos de investigación psicológica figuran el método clínico, el experimental y los métodos correlacionales. Todos ellos requieren observación objetiva, condiciones controladas y sistemáticas, reproducción y verificabilidad. En la investigación idiográfica se estudia exhaustivamente a un sujeto o a unos cuantos, mientras que la investigación nomotética consiste en someter a análisis estadístico los datos recabados de una muestra amplia. El método clínico se basa en el estudio de caso en que el psicólogo reconstruye el pasado y la vida de los pacientes en busca de pistas referentes a los problemas emocionales presentes. El método clínico no cumple los requisitos de la investigación psicológica con el mismo rigor que el método experimental o correlacional.

El método experimental es el más preciso de todos. Permite al psicólogo determinar el efecto que una variable o evento estímulo tiene en la conducta del sujeto. La variable en cuestión (o sea, el estímulo al que se expone al sujeto) es la variable independiente; las respuestas o conducta así obtenidas son la variable dependiente. La investigación por Internet, a su vez, ofrece una metodología alterna más rápida y barata, así como acceso a una gama más amplia de individuos. También tiene sus limitaciones, pero los estudios realizados hasta la fecha indican que produce resultados muy similares a los conseguidos en la investigación de laboratorio.

En el método correlacional los psicólogos estudian la relación entre dos variables para averiguar cómo cambia la conducta en una de ellas en función de la otra. El coeficiente de correlación –principal medida estadística de la correlación– indica la dirección e intensidad de dicha relación.

Una teoría proporciona un modelo para simplificar y describir los datos en forma significativa. Las teorías de la personalidad deben ser verificables, aclarar y explicar los datos, ayudar a entender la conducta y predecirla. Las teorías formales se basan en datos recabados de la observación de una gran cantidad y varias clases de individuos. Son objetivas y se prueban varias veces contra la realidad. Algunas son parcialmente autobiográficas, pues reflejan las experiencias de quien las formula. La primera etapa en la construcción de una teoría puede ser intuitiva; las ideas basadas en la intuición son modificadas más tarde por el conocimiento racional y empírico (los resultados de la investigación y del estudio científico).

Los teóricos de la personalidad dan respuestas diferentes a algunas cuestiones básicas sobre la naturaleza humana: libre albedrío frente a determinismo, herencia frente a ambiente, importancia del pasado y del presente, individualidad frente a universalidad, equilibrio frente a crecimiento, optimismo frente a pesimismo. Los factores culturales, entre ellos las prácticas en la crianza del niño, producen imágenes distintas de la naturaleza humana.

Preguntas de repaso

1. ¿De qué manera influye la personalidad en el éxito en las relaciones interpersonales, en la carrera profesional, y en el nivel general de salud y felicidad?
2. Explique varias formas de definir la personalidad.
3. ¿Cuál es la diferencia fundamental entre el enfoque de Wilhelm Wundt y el de John B. Watson?
4. ¿Cuándo y dónde se originó el estudio de la personalidad? ¿Qué papel desempeñó Sigmund Freud en la investigación de la personalidad?
5. ¿Cómo influyen los factores étnicos y de género en el estudio y evaluación de la personalidad?
6. Describa la psicología transcultural y su impacto en el estudio de la personalidad.

7. Dé ejemplos de situaciones cotidianas en que se evalúe la personalidad. Relate una experiencia personal en que hayan evaluado su personalidad.
8. ¿Cómo determinan los investigadores la confiabilidad de una prueba psicológica?
9. ¿Cuál es la diferencia entre la validez predictiva y la de contenido?
10. Distinga entre las técnicas de autorreporte y las técnicas proyectivas con que se evalúa la personalidad. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada método?
11. Explique las ventajas de la aplicación de pruebas por computadora.
12. Dé ejemplos del muestreo de conducta y de pensamientos con que se evalúa la personalidad.
13. Proporcione ejemplos de cómo el proceso de evaluación de la personalidad puede verse afectado por el origen étnico de los participantes en la investigación.
14. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del estudio de caso?
15. Cite tres requisitos de la investigación científica que debe reunir el método experimental.
16. ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones al usar Internet en la investigación psicológica en comparación con la investigación tradicional que se efectúa en un laboratorio?
17. Dé un ejemplo de investigación de la personalidad en que se utilice el método correlacional.
18. ¿Qué relación existe entre datos y teoría?
19. Describa las diferencias entre las teorías formales y las teorías personales.
20. ¿Cómo podrían los factores culturales influir en la imagen que tenemos de la naturaleza humana? Proporcione ejemplos.
21. Hemos planteado seis preguntas al hablar de la naturaleza humana. Anote sus ideas respecto de ellas. Al final del libro le pediremos que retome las preguntas y vea si han cambiado o no.

Lecturas recomendadas

- Buchanan, R. D. (2002). "On not 'giving psychology away': The Minnesota Multiphasic Personality Inventory and public controversy over testing in the 1960s." *History of Psychology*, 5, pp. 284-309. Describe los problemas políticos y sociales que entraña la aplicación de las pruebas de personalidad y la intervención del Congreso de Estados Unidos. Indica cómo la participación del público llevó a un uso más apropiado de las pruebas y a preservar la privacidad del cliente.
- Caspi, A., Roberts, B. W. y Shiner, R. L. (2005). "Personality development: Stability and change." *Annual Review of Psychology*, 56, pp. 453-484. Artículo que resume y evalúa la investigación relativa a la estructura de la personalidad en la niñez y en la edad adulta. Trata de documentar la etapa en que es más probable que ocurran cambios de la personalidad, y revisa los trabajos sobre la relación entre personalidad, relaciones sociales, consecución de un estatus y salud.
- Chuah, S. C., Drasgow, F. y Brent, W. R. (2006). "Personality assessment: Does the medium matter? No." *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 359-376. Compara la aplicación de las pruebas de personalidad a 728 sujetos en tres condiciones: pruebas tradicionales de papel y lápiz, laboratorio supervisado de cómputo e Internet sin supervisión. Reporta la equivalencia estadística entre las mediciones de papel y lápiz con las de Internet.
- Dana, R. H. (2002). "Mental health services for African Americans: A cultural/racial perspective." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8, pp. 3-18. Aborda cuestiones referentes a la prestación de servicios de salud mental a afroamericanos, incluyendo identidad cultural/racial, diagnósticos psiquiátricos, psicoterapia y otras intervenciones.
- Elms, A. C. (1994). *Uncovering lives: The uneasy alliance of biography and psychology*. Nueva York: Oxford University Press. Contiene semblanzas psicológicas de gran utilidad acerca de escritores, líderes políticos y teóricos de la personalidad como Freud, Jung, Murray, Allport y Skinner.
- Ross, M. (1989). "Relation of implicit theories to the construction of personal histories." *Psychological Review*, 96, pp. 341-357. Señala que las teorías personales se crean para tener un marco de referencia que nos permita entender nuestra personalidad. Después nos sirven para

evaluar los recuerdos de hechos pasados. Por ejemplo, recordamos los incidentes afines a nuestra teoría e inventamos material para llenar los huecos.

Tennen, H., Affleck, G. y Armerli, S. (2005). "Personality and daily experience revisited." *Journal of Personality*, 73, pp. 1-19. Revisa los métodos con que se registran las experiencias personales diarias a fin de describir la personalidad y predecir las reacciones frente a los sucesos diarios. Relaciona la personalidad en la vida cotidiana con la salud física y mental.

Triandis, H. C. y Suh, E. M. (2002). "Cultural influences on personality." *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 133-160. Describe varios aspectos de una cultura –complejidad, individualismo y colectivismo entre otros– que explican las variaciones de la personalidad.

Viglione, D. J. y Hilsenroth, M. J. (2001). "The Rorschach: Facts, fictions and future." *Psychological Assessment* 13, pp. 452-471. Reseña las investigaciones referentes a la confiabilidad, validez y utilidad de las manchas de tinta de Rorschach.

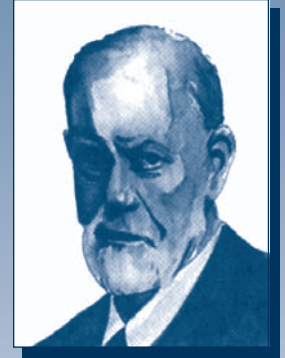
Las teorías psicoanalíticas

El primer enfoque para el estudio formal de la personalidad fue el psicoanálisis, creado por Sigmund Freud y quien iniciara su trabajo en las postrimerías del siglo XIX. Sus planteamientos fueron tan importantes y trascendentes que muchas de sus ideas y su singular abordaje de la psicoterapia siguen teniendo influencia en el siglo XXI. Además, casi todas las teorías de la personalidad que se han formulado en años posteriores a la obra de Freud deben algo a su posición, sea porque la amplían o porque la atacan.

El psicoanálisis, como lo concibió Freud, pone énfasis en las fuerzas del inconsciente, los impulsos biológicos del sexo y la agresión, y los inevitables conflictos de la niñez temprana. Considera que todos ellos moldean y rigen nuestra personalidad.

Las ideas de Freud no sólo repercutieron en la psicología, sino también en la cultura general. Él redefinió la personalidad y revolucionó nuestro modo de concebir la naturaleza humana.

Sigmund Freud: el psicoanálisis



Mira en tu interior, examina tu fuero interno, aprende a conocerte primero.

—SIGMUND FREUD

La vida de Freud (1856–1939)

Los primeros años
El episodio de la cocaína
El origen sexual de la neurosis
Abuso sexual en la niñez: ¿hecho o fantasía?
La vida sexual de Freud
El pináculo del éxito

Instintos: las fuerzas que impulsan la personalidad

Tipos de instintos

Los niveles de la personalidad

La estructura de la personalidad

El ello (id)
El yo (ego)
El superyó (superego)

Ansiedad: una amenaza contra el yo

Ansiedad ante la realidad, ansiedad neurótica
y ansiedad moral

Defensas contra la ansiedad

Etapas psicosexuales del desarrollo de la personalidad

La etapa oral
La etapa anal

La etapa fálica
El periodo de latencia
La etapa genital

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Evaluación de la teoría de Freud

Asociación libre
Análisis de los sueños

Investigación sobre la teoría de Freud

Validación científica de los conceptos freudianos

Extensiones de la teoría de Freud

Psicología del yo (ego): Anna Freud
Teorías de las relaciones objetales: Heinz Kohut
y Melanie Klein

Reflexiones en torno de la teoría de Freud

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

psicoanálisis

Teoría de la personalidad y sistema terapéutico propuestos por Freud para tratar los trastornos mentales.

Sigmund Freud ha influido en la teoría de la personalidad más que ningún otro individuo. El **psicoanálisis** fue la primera teoría formal de la personalidad y todavía es la más conocida. Su influencia ha sido tan profunda que más de un siglo después de formulada sigue siendo el marco para estudiar la personalidad, no obstante las muchas controversias surgidas en su derredor. Su obra no sólo afectó la concepción de la personalidad en la psicología y la psiquiatría, sino que también tuvo enormes repercusiones en nuestra visión de la naturaleza humana. En la historia de la civilización, pocas ideas han ejercido una influencia tan vasta y profunda.

Muchas de las teorías propuestas después de Freud se derivan de su obra básica o son una versión más elaborada de ella. Otras deben su fuerza y orientación, en parte, a que se oponen al psicoanálisis freudiano. Sería difícil comprender y explicar el desarrollo del campo de la personalidad sin antes entender el sistema de este teórico.

La vida de Freud (1856-1939)

Los primeros años

Freud nació el 6 de mayo de 1856 en Freiberg, Moravia (ahora Pribor, República Checa). En 1990, la ciudad cambió el nombre de su Plaza Stalin por el de Plaza Freud y, en 2006, la casa donde nació fue restaurada y convertida en museo.

El padre de Freud tenía un negocio no muy próspero de lanas. Cuando éste fracasó en Moravia, la familia se mudó a Leipzig (Alemania) y más adelante, cuando Freud tenía cuatro años, a Viena. Allí vivió casi 80 años de su vida.

Cuando Freud nació, su padre tenía 40 años y su madre, que era su tercera esposa, tan sólo 20. El padre era estricto y autoritario. De adulto, Freud recordaba la hostilidad, el odio y la ira que había sentido contra su padre en su niñez. Escribió que, ya desde los dos años, él había sentido que era superior a su progenitor.

La madre de Freud era esbelta y atractiva. Se comportaba con su primogénito de forma protectora y amorosa. Freud sentía un apasionado apego sexual por ella, situación que prepararía el escenario para su posterior concepción del complejo de Edipo. Como veremos, gran parte de la teoría de Freud refleja las experiencias de su niñez y, por lo tanto, cabe decir que es de índole autobiográfica.

La madre se enorgullecía del joven Sigmund y estaba convencida de que sería un gran hombre. Algunas de las características de personalidad que éste exhibió toda su vida fueron una enorme seguridad en sí mismo, una intensa ambición de triunfo y sueños de fama y gloria. Las siguientes palabras escritas por Freud reflejan el efecto que la atención y el constante apoyo de su madre tuvieron en él: “El hombre que ha sido el preferido indiscutible de su madre sentirá toda la vida que es un conquistador, con esa confianza en el éxito que a menudo lleva al éxito real” (citado en Jones, 1953, p. 5). En la familia Freud había ocho vástagos; dos de ellos eran hermanastros adultos que tenían sus propios hijos. Freud sentía gran rencor contra todos ellos, y los celos y la ira le invadieron cuando nacieron los que competían por el amor de su madre.

Desde muy pequeño, Freud mostró una gran inteligencia y sus padres ayudaron a que la desarrollara. Por ejemplo, sus hermanas no tenían permiso de tocar el piano si la música podía distraerlo de sus estudios. Pasaba la mayor parte del tiempo en la habitación que tenía para él solo y llegó al extremo de comer ahí mismo para no

perder tiempo. Esa habitación era la única del departamento que tenía una valiosa lámpara de aceite, mientras que el resto de la familia se alumbraba con velas.

Freud ingresó al bachillerato un año antes de lo habitual y con frecuencia era el primero de su grupo. Hablaba alemán y hebreo perfectamente; aprendió latín, griego, francés e inglés en la escuela, y estudió italiano y español por su cuenta. Desde los ocho años le gustaba leer a Shakespeare en inglés.

Cultivó muchos intereses, entre ellos la historia militar, pero cuando tuvo que elegir de entre las pocas profesiones al alcance de un judío en Viena, optó por la carrera de medicina. No era cuestión de que quisiera ser médico, sino que creía que estos estudios le permitirían dedicarse a la investigación científica y con ella conquistar la fama que tanto anhelaba. Mientras estudiaba en la Universidad de Viena para obtener su grado de médico, investigó la fisiología de la médula espinal de los peces y de los testículos de la anguila, y sus investigaciones aportaron mucho a la especialidad.

El episodio de la cocaína

Cuando Freud estudiaba en la escuela de medicina empezó a hacer experimentos con cocaína. (Entonces no era una droga ilegal ni se sabía que algunas personas, pero no todas, se podían volver adictas.) Él mismo consumía la droga e insistía en que su prometida, sus hermanas y sus amigos la probaran. Mostraba enorme entusiasmo por la cocaína y decía que era una droga milagrosa y una sustancia mágica que curaría muchos males y sería el medio para obtener el reconocimiento que tanto ansiaba.

En 1884 publicó un artículo sobre los efectos benéficos de la cocaína. Más adelante se diría que este artículo había contribuido a la epidemia de su consumo en Europa y Estados Unidos, que se prolongó hasta la década de 1920. Freud fue objeto de duras críticas por haber ayudado a desatar la plaga de la cocaína. El asunto le produjo ignominia en lugar de fama y el resto de su vida estuvo tratando de suprimir su aprobación anterior de la droga, eliminando de sus propias publicaciones toda referencia a la sustancia. Sin embargo, por las cartas publicadas mucho después de su muerte, sabemos que siguió consumiéndola hasta bien entrado en la edad madura (Freud, 1985).

El origen sexual de la neurosis

Un profesor desanimó a Freud de hacer carrera en la investigación científica como pretendía, señalándole que tendrían que pasar muchos años para que, dentro del sistema universitario de la época, pudiera ocupar una cátedra y sostenerse económicamente. Dado que no tenía un ingreso independiente, pensó que su única opción era decidirse por la práctica privada. Otro motivo que le llevaría a ésta fue su compromiso oficial con Martha Bernays, el cual duró cuatro años hasta que reunieron dinero para casarse. En 1881, Freud inició su práctica como neurólogo clínico y empezó a explorar la personalidad de individuos que padecían trastornos emocionales.

Estuvo varios meses en París estudiando con el psiquiatra Jean Martin Charcot, uno de los primeros en emplear la hipnosis, quien además alertó a Freud respecto del posible origen sexual de la neurosis. Freud le escuchó decir a un tercero que el problema de un paciente particular era de origen sexual. “En este tipo de casos –dijo

Charcot—, siempre es cuestión de los genitales; siempre, siempre, siempre” (Charcot citado por Freud, 1914, p. 14). Freud refiere que mientras Charcot hablaba del tema “cruzó las manos sobre el regazo y saltó varias veces... el asombro me dejó casi paralizado durante unos instantes” (Freud citado en Prochnik, 2006, p. 135).

Cuando Freud regresó a Viena, le volvieron a recordar el posible origen sexual de los problemas emocionales. Un colega describió la ansiedad de una paciente que, según el terapeuta, se debía a la impotencia del marido. En 18 años de matrimonio, el hombre jamás había tenido relaciones sexuales con la mujer. “Todos conocemos la única receta para este mal —señaló el colega de Freud—, pero no podemos prescribirla y dice: *¡Penis normalis dosim repetatur!* [repítase la dosis normal de pene] (citado en Freud, 1914, p. 14). Como consecuencia de estos incidentes y de sus propios conflictos sexuales, cabe sugerir que Freud ciertamente aceptaba la posibilidad de que los trastornos emocionales tuvieran un origen sexual.

Abuso sexual en la niñez: ¿hecho o fantasía?

Para 1896, tras varios años de práctica clínica, Freud estaba convencido de que los conflictos sexuales eran la causa primaria de todas las neurosis. Sostenía que la mayor parte de sus pacientes del sexo femenino hablaba de haber tenido experiencias sexuales traumáticas desde la niñez. Eran muy parecidas a una seducción y el seductor casi siempre era un pariente mayor, normalmente el padre. Hoy lo llamamos *abuso sexual de menores* y suele ir acompañado de violación o incesto. Freud creía que esos primeros traumas sexuales eran la causa de la conducta neurótica en la edad adulta.

Alrededor de un año después de haber publicado su teoría, cambió de opinión. Decidió que, en la mayoría de los casos, el abuso sexual que mencionaban sus pacientes jamás había ocurrido en realidad. Según él, le habían estado contando fantasías. Al principio fue un golpe terrible, porque al parecer el fundamento mismo de su teoría de la neurosis quedaba debilitado. Si los traumas sexuales de la niñez no habían ocurrido jamás, ¿cómo podían ser la causa de la conducta neurótica?

Tras reflexionar un poco, Freud llegó a la conclusión de que las fantasías descritas por las pacientes eran muy reales para ellas. Creían que los hechos sexuales impactantes habían ocurrido en efecto. Y como las fantasías seguían concentradas en el sexo, éste seguía siendo la causa de las neurosis adultas. En 1898 escribió que “las causas más inmediatas y, para efectos prácticos, importantes de los males neuróticos se encuentran en factores que surgen de la vida sexual” (citado en Breger, 2000, p. 117).

En 1984, casi un siglo después, un psicoanalista que dirigió durante un breve tiempo los Archivos Freud lo acusó de haber mentido y de que las pacientes en verdad habían sido víctimas de abuso sexual durante su niñez. Jeffrey Masson sostuvo que Freud había dicho que estas experiencias eran fantasías con el propósito de que sus ideas le resultaran más agradables y aceptables al público. De lo contrario, ¿quién creería que tantos padres y tíos estaban abusando sexualmente de niñas pequeñas? En otras palabras, Masson dijo que Freud había ocultado la verdad para conseguir que su teoría de la neurosis fuera más aceptable (Masson, 1984).

Las acusaciones merecieron amplia publicidad internacional y fueron refutadas por la mayor parte de los estudiosos freudianos, quienes alegaron que Masson aportaba pocas pruebas convincentes (*cfr.* Gay, 1988; Krüll, 1986; Malcom, 1984).

Conviene aclarar que Freud nunca afirmó que todos los abusos sexuales de sus pacientes en la niñez fueran fantasías; lo que sí negó fue que lo que decían sus pacientes siempre fuera verdad. Escribió que era “difícil creer que los actos de perversión contra los niños estuvieran tan generalizados” (Freud, 1954, pp. 215-216).

Hoy sabemos que el abuso sexual en la niñez es mucho más frecuente de lo que se suponía, lo cual ha llevado a algunos estudiosos contemporáneos a señalar que la interpretación original que hizo Freud de las experiencias de seducción podría haber sido correcta. No sabemos si él deliberadamente suprimió la verdad –como aseguró Masson– o si estaba auténticamente convencido de que sus pacientes describían simples fantasías. Pudiera ser que “un número mayor de sus pacientes dijera la verdad sobre sus experiencias en la niñez de lo que Freud estuviera dispuesto a aceptar” (Crewsdon, 1988, p. 41).

En la década de 1930, uno de sus discípulos llegó a una conclusión parecida y Freud trató de impedir que se publicaran sus ideas. También se ha sugerido que cambió de posición en cuanto a la teoría de la seducción porque comprendió que si el abuso sexual estaba tan generalizado, entonces se pensaría que muchos padres de familia (entre otros tal vez los suyos) serían sospechosos de cometer actos de perversión en contra de sus hijos (Krüll, 1986).

La vida sexual de Freud

Resulta paradójico que Freud, que insistía tanto en la importancia del sexo en la vida emocional, experimentara tantos conflictos sexuales personales. Su actitud hacia el sexo era negativa. Escribió sobre los peligros que entrañaba, incluso en el caso de personas que no fueran neuróticas, y les recomendaba sobreponerse a lo que llamaba una *necesidad animal*. Escribió que el acto sexual era degradante porque contaminaba la mente y el cuerpo. Al parecer, él abandonó su vida sexual a los 41 años y escribió a un amigo que “la excitación sexual no le sirve de nada a alguien como yo” (Freud, 1954, p. 227). Durante su matrimonio había sido impotente ocasionalmente y a veces había optado por la abstinencia porque odiaba los condones y el *coito interrumpido*, que eran los dos métodos de control natal en su época.

Freud culpaba a su esposa Martha de que su vida sexual hubiera concluido y durante años tuvo sueños que involucraban su rencor contra ella por haberle obligado a abandonar el sexo. “Le molestaba que ella se embarazara con tanta facilidad, que se enfermara con frecuencia durante los embarazos y que se negara a otro tipo de actividad sexual [más allá de los actos para la procreación] (Elms, 1994, p. 45). Por tanto, es posible que los periodos de impotencia de Freud también hayan tenido relación con el temor de que su esposa se volviera a embarazarse.

Las frustraciones y los conflictos personales de Freud con el sexo surgían en forma de neurosis, tal como pensaba que los problemas sexuales afectaban a sus pacientes. Entre los 40 y 50 años de edad sufrió una severa crisis neurótica que, según su descripción, involucró “extraños estados mentales, ininteligibles para la conciencia: pensamientos nebulosos y dudas veladas, con esporádicos rayos de luz aquí y allá... Todavía no sé lo que me ha estado sucediendo” (Freud, 1954, pp. 210-212). Sufría además varios síntomas físicos, entre ellos migraña, problemas urinarios y colon espástico. Le preocupaba la muerte, temía estar enfermo del corazón, y los viajes y los espacios abiertos le provocaban ansiedad.

Freud se diagnosticó una neurosis de ansiedad y neurastenia (estado neurótico que se caracteriza por debilidad, preocupación y problemas digestivos y circulatorios), atribuyéndolo todo a una acumulación de la tensión sexual. En sus escritos propuso que, en los varones, la neurastenia era resultado de la masturbación y que la neurosis de ansiedad provenía de prácticas sexuales anormales como el *coito interruptum* y la abstinencia. Al clasificar así sus síntomas, “su vida personal quedó enteramente involucrada en esta teoría particular, toda vez que con ayuda de ella estaba tratando de interpretar y de resolver sus problemas personales... La teoría de Freud sobre la neurosis real es, por tanto, una teoría de sus propios síntomas neuróticos” (Krüll, 1986, pp. 14, 20).

A pesar de sus conflictos personales con el sexo (o tal vez debido a ellos), le fascinaban las mujeres bellas. Un amigo advirtió que “entre los estudiantes [de Freud] había tantas mujeres atractivas que parecía que ello no era sólo cuestión de azar” (Roazen, 1993, p. 138).

Durante tres años Freud se psicoanalizó estudiando sus sueños. En ese periodo fue cuando realizó su trabajo más creativo para desarrollar la teoría de la personalidad. Al explorarlos, se dio cuenta por primera vez de la enorme hostilidad que sentía contra su padre. Recordó los deseos sexuales que sintió por su madre durante la niñez y soñó un deseo sexual por la mayor de sus hijas. Así, formuló gran parte de su teoría en torno a sus propios conflictos neuróticos y sus experiencias en la niñez, como se advierte en la interpretación de sus sueños. Como observó con enorme percepción: “Mi paciente más importante fui precisamente yo” (Freud, citado en Gay, 1988, p. 96).

El pináculo del éxito

Luego entonces, Freud inicialmente formuló su teoría por intuición, partiendo de sus experiencias y recuerdos. La construyó siguiendo líneas más empíricas y racionales en razón de su trabajo con pacientes, estudiando los casos de las experiencias y los recuerdos de la niñez de éstos y analizando sus sueños. Con este material dio forma a una imagen coherente del desarrollo de la personalidad individual y de sus procesos y funciones.

Cuando su obra se fue difundiendo por medio de artículos, libros y ponencias presentadas en congresos científicos, atrajo a un grupo de discípulos que se reunían semanalmente con él para conocer mejor el nuevo sistema. El tema de la primera reunión fue la psicología de cómo hacer puros. Un autor se refirió a ellos como “un grupo de neuróticos marginales” de segunda (Gardner, 1993, p. 51). Ana, la hija de Freud, se refirió a ellos en términos más piadosos:

Eran personas poco convencionales, escépticas, insatisfechas con las limitaciones impuestas al conocimiento; entre ellas también había raros, soñadores y aquellos que por experiencia propia conocían el sufrimiento de los neuróticos. (Citada en Coles, 1998, p. 144.)

Los discípulos incluían a Carl Jung y Alfred Adler, quienes más adelante romperían con Freud y crearían sus propias teorías. Éste consideraba que habían traicionado la causa y jamás perdonó que se hubieran opuesto a su enfoque del psicoanálisis. En una cena familiar se quejó de la deslealtad de sus seguidores. “Tu problema Sigi –le

dijo su tía— es que simplemente no entiendes a la gente” (citado en Hilgard, 1987, p. 641).

En 1909 Freud obtuvo el reconocimiento formal de la comunidad psicológica de Estados Unidos cuando le invitaron a dictar una serie de conferencias en Clark University de Worcester (Massachusetts) y a recibir un doctorado honorario. Agradeció la distinción, pero no le gustó el país, quejándose de la informalidad, la mala comida y la escasez de baños. Había sufrido problemas gastrointestinales durante muchos años antes de visitar Estados Unidos, pero “culpaba al Nuevo Mundo de haberle arruinado la digestión (Prochnik, 2006, p. 35).

El sistema psicoanalítico freudiano fue bien acogido en Estados Unidos. Dos años después de su visita, los seguidores estadounidenses constituyeron la American Psychoanalytic Association y la New York Psychoanalytic Society y, en años siguientes, se constituyeron sociedades psicoanalíticas en Boston, Chicago y Washington, D.C.

Para 1920, apenas once años después de su viaje a ese país, se habían publicado más de 200 libros sobre el psicoanálisis (Abma, 2004). Importantes revistas estadounidenses, como *Ladies Home Journal*, *The New Republic* y *Time* publicaron artículos sobre él. Los muy exitosos libros del Dr. Benjamin Spock sobre cómo cuidar a los bebés y a los niños, que influyeron en la crianza de varias generaciones de menores estadounidenses, estaban basados en las enseñanzas de Freud. Su trabajo acerca de los sueños inspiró una canción popular que incluía la línea “No me digas lo que soñaste anoche, porque he estado leyendo a Freud” (citado en Fancher, 2000, p. 1026). Tal vez, como afirmaba Freud, Estados Unidos fue la causa de sus problemas digestivos, pero también contribuyó a darle fama mundial.

En las décadas de 1920 y 1930 alcanzó el pináculo de su éxito, pero al mismo tiempo su salud empezó a sufrir un serio deterioro. Desde 1923 hasta su muerte, 16 años después, fue sometido a 33 operaciones debido a un cáncer de boca (fumaba 20 puros al día). Le extirparon parte del paladar y de la mandíbula superior, y se negaba a tomar calmantes para el dolor constante que padecía. Fue sometido a tratamientos de rayos X y radio y le practicaron la vasectomía porque, en opinión de algunos médicos, eso impediría que se extendiera el cáncer.

Cuando los nazis asumieron el poder en Alemania en 1933, manifestaron lo que pensaban de Freud quemando sus libros en público, así como los de otros llamados *enemigos del Estado*, como Albert Einstein y el escritor Ernest Hemingway. “Cuánto hemos progresado. En la Edad Media me habrían quemado vivo; hoy día se contentan con quemar mis libros” (Freud, citado en Jones, 1957, p. 182).

En 1938 los nazis ocuparon Austria, pero desoyendo las súplicas de sus amigos, Freud se negó a abandonar Viena. Pandillas de nazis invadieron su casa en varias ocasiones. Tras el arresto de su hija Anna, accedió a marcharse a Londres. Cuatro de sus hermanas murieron en campos nazis de concentración.

La salud de Freud se fue deteriorando dramáticamente, pero nunca perdió la lucidez y siguió trabajando casi hasta el último día de su vida. Hacia finales de septiembre de 1939 le dijo a su médico Max Schur: “Esto ya sólo es un gran tormento y ha dejado de tener sentido” (Schur, 1972, p. 529). El médico le había prometido que no le dejaría sufrir inútilmente. Le administró tres inyecciones de morfina en un plazo de 24 horas, en dosis cada vez mayores de lo necesario para sedarle, y así puso fin a sus largos años de sufrimiento.



CONÉCTATE

Freud Museum London

Visite el Museo de Freud en Londres para ver fotografías, descripciones de los años que pasó en Inglaterra y el mobiliario de su casa en Viena, entre otras cosas, el famoso diván del psicoanálisis. También puede comprar camisetas, tarros de café, cojines para ratón, rompecabezas y gorras.

Sigmund Freud Museum

Visite el Museo de Freud en Viena para ver su amplia colección. Allí podrá comprar una camiseta que dice: Analízame.

Sigmund Freud: Conflict and Culture

Exposición de Freud exhibida en la Biblioteca del Congreso de Washington, D.C. en 1998, la cual contiene muchas fotografías y otros objetos de interés.

Personality Theories: Sigmund Freud

Ofrece un resumen de la vida y obra de Freud.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz> y seleccione Chapter 1.

Instintos: las fuerzas que impulsan la personalidad

instintos

En el sistema freudiano, representaciones mentales de los estímulos internos, como el hambre, que impulsan a una persona a emprender determinadas acciones.

Los **instintos** son los elementos básicos de la personalidad, las fuerzas motivadoras que impulsan y dirigen la conducta. El término alemán que Freud empleaba para designar este concepto es *Trieb*, cuya traducción sería *pulsión* o *impulso* (Bettelheim, 1984). Los instintos son una forma de energía –energía fisiológica transformada– que conecta las necesidades del organismo con los deseos de la mente.

Los estímulos (por ejemplo, hambre o sed) de los instintos son internos. Cuando una necesidad se despierta en el cuerpo, como el hambre, genera un estado de excitación o energía fisiológica. La mente transforma esta energía corporal en un deseo. Este deseo –que es una representación mental de la necesidad fisiológica– es el instinto o la pulsión que lleva a la persona a conducirse de modo que satisface la necesidad. Por ejemplo, una persona hambrienta actuará para satisfacer su necesidad y buscará comida. El instinto no es un estado corporal, sino la necesidad orgánica transformada en un estado mental, en un deseo.

Cuando el cuerpo se encuentra en un estado de necesidad, la persona experimenta una sensación de tensión o presión. El propósito del instinto es satisfacer la necesidad para disminuir la tensión. Cabe decir que la teoría de Freud es un enfoque homeostático porque sugiere que estamos motivados para restaurar y mantener un estado de equilibrio o balance fisiológico a efecto de que no haya tensión en el cuerpo.

Freud pensaba que siempre experimentamos cierta cantidad de tensión instintiva y que constantemente debemos actuar para disminuirla. No podemos eludir la pre-

sión de nuestras necesidades fisiológicas como podríamos eludir algún estímulo molesto del entorno exterior. Esto significa que los instintos siempre están influyendo en nuestro comportamiento, con un círculo de necesidad que lleva a la disminución de ésta.

Las personas pueden seguir diferentes caminos para satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, una conducta heterosexual, homosexual o autosexual pueden satisfacer el impulso sexual, o éste también se puede canalizar hacia alguna otra forma de actividad. Freud pensaba que el individuo podía desplazar la energía psíquica a objetos sustitutos y que tal desplazamiento tenía enorme importancia para determinar su personalidad. Si bien los instintos son la fuente exclusiva de energía en la conducta humana, la energía resultante se puede invertir en actividades muy variadas. Esto explica la diversidad que advertimos en la actividad del hombre. Para Freud, todos los intereses, las preferencias y las actitudes que exhibimos de adultos no son más que desplazamientos de la energía procedente de los objetos originales que satisfacían las necesidades instintivas.

Tipos de instintos

Freud agrupó los instintos en dos categorías: instintos de vida y de muerte. Los **instintos de vida** tienen por objeto la supervivencia del individuo y de la especie porque tratan de cubrir las necesidades de alimento, agua, aire y sexo. Se orientan al crecimiento y desarrollo. La energía psíquica que manifiestan es la **libido**, la cual se puede unir o invertir en objetos, concepto que Freud llamó **catexia**. Por ejemplo, si le agrada un compañero o compañera de cuarto, Freud diría que su libido está catectizada en él o en ella.

El instinto de vida que Freud consideraba más importante para la personalidad es el sexo, mismo que definía en términos muy amplios. No sólo se refería a lo erótico, sino que incluía casi todas las conductas y pensamientos placenteros. Señaló que este término ampliaba o extendía el concepto aceptado de la sexualidad.

La extensión es doble. En primer lugar, la sexualidad se divorcia de una conexión demasiado estrecha con los genitales y se considera una función corporal más global, que tiene por meta el placer, y en segunda instancia cumple con el propósito de la reproducción. En segundo lugar, se considera que los impulsos sexuales incluyen todos los simplemente afectuosos y amigables, a los cuales el uso común designa con la muy ambigua palabra “amor” (Freud, 1925, p. 38).

Freud pensaba que el sexo era la motivación primaria. Los deseos eróticos surgen de las zonas erógenas: la boca, el ano y los órganos sexuales. Sugería que las personas son seres que predominantemente buscan el placer, y gran parte de su teoría de la personalidad gira en torno a la necesidad de inhibir o suprimir los impulsos sexuales.

Frente a los instintos de vida, Freud postuló los **instintos de muerte** o destructivos. Basándose en la biología, postuló el hecho evidente de que todos los seres vivos se deterioran y mueren, regresando a su estado inanimado original, y propuso que las personas tienen el deseo inconsciente de morir. Un componente de estos instintos es el **impulso agresivo**, descrito como el deseo de muerte dirigido a otros objetos en lugar del yo. Este impulso nos lleva a destruir, conquistar o matar. Freud llegó a considerar que la agresión era una parte de la naturaleza humana tan importante como el sexo.

instintos de vida

Impulso que asegura la supervivencia del individuo y de la especie mediante la satisfacción de las necesidades de alimento, agua, aire y sexo.

libido

Para Freud, la forma de la energía psíquica, la cual se manifiesta a través de los instintos de vida, que impulsa a una persona a conductas y pensamientos placenteros.

catexia

Inversión de la energía psíquica en un objeto o persona.

instintos de muerte

Impulso inconsciente orientado al deterioro, la destrucción y la agresión.

impulso agresivo

Compulsión a destruir, conquistar y matar.

Freud desarrolló el concepto de los instintos de muerte al final de su vida, como reflejo de sus experiencias personales. Sufrió el deterioro físico y psicológico de la edad, su cáncer empeoró y presencié las matanzas de la Primera Guerra Mundial. Una de sus hijas falleció a los 26 años, dejando dos pequeños huérfanos. Todo ello le afectó profundamente y de ahí que la muerte y la agresión se convirtieran en temas centrales de su teoría. En sus últimos años, tenía miedo de morir, mostraba hostilidad, odio y agresividad contra los colegas y discípulos que cuestionaban sus ideas y abandonaban el círculo psicoanalítico.

El concepto de los instintos de muerte tuvo escasa aceptación, incluso entre los partidarios más fervientes de Freud. Un psicoanalista escribió que la idea debía ser “arrojada al basurero de la historia” (Sulloway, 1979, p. 394). Otro dijo que, si Freud era un genio, la sugerencia de los instintos de muerte representaba el caso de un genio que había tenido un mal día (Eissler, 1971).

Los niveles de la personalidad

En su concepción original, Freud dividió la personalidad en tres niveles: el consciente, el preconscious y el inconsciente. El **consciente**, como él definió el término, corresponde a su significado común y corriente e incluye todas aquellas sensaciones y experiencias de las cuales tenemos conciencia en un momento dado. Por ejemplo, mientras usted lee estas palabras tal vez esté consciente de lo que siente al tomar su pluma y ver la página, así como ante la idea que está tratando de entender y un perro que ladra a lo lejos.

Freud consideraba que el consciente era un aspecto limitado de la personalidad porque, en un momento dado, sólo estamos conscientes de una pequeña parte de los pensamientos, las sensaciones y los recuerdos. Equiparó la mente con un *iceberg*. El consciente es la parte que asoma sobre el agua, tan sólo la punta del *iceberg*. Según él, el **inconsciente**, o sea la parte grande e invisible que está debajo de la superficie, era más importante. Éste es el punto focal de la teoría psicoanalítica. Sus vastas y oscuras profundidades albergan los instintos, esos deseos y anhelos que dirigen nuestro comportamiento. El inconsciente contiene la principal fuerza motora de todas las conductas y es el depósito de fuerzas que no podemos ver ni controlar.

Entre estos dos niveles se encuentra el **preconscious**. Éste es el almacén de los recuerdos, las percepciones y los pensamientos de los cuales no estamos conscientes en el momento, pero que podemos traer fácilmente a la conciencia. Por ejemplo, si su mente divaga alejándose de esta página y usted empieza a pensar en un amigo o en lo que hizo anoche, estaría evocando material de su preconscious para llevarlo a su consciente. Con frecuencia vemos que nuestra atención va y viene de nuestras experiencias en ese momento a hechos y recuerdos guardados en el preconscious.

La estructura de la personalidad

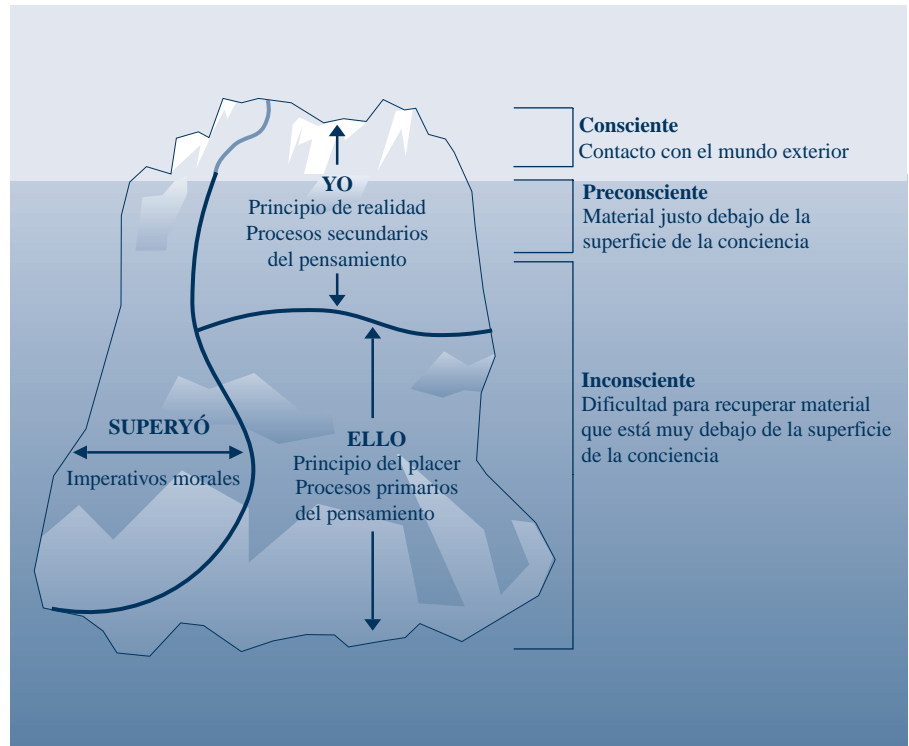
El ello (id)

Más adelante, Freud revisó su concepto de los tres niveles de la personalidad e introdujo tres estructuras básicas de la anatomía de ésta: el ello (id), el yo (ego) y el

Figura 1.1

Niveles y estructuras de la personalidad según Freud.

FUENTE: Tomado de *Psychology: Themes and Variations*, 2a. ed., de W. Weiten, p. 428, Brooks/Cole Publishing Co., 1992.

**ello (id)**

Según Freud, el aspecto de la personalidad aliado a los instintos; como fuente de la energía psíquica, el ello opera en razón del principio del placer.

principio del placer

Principio que dice que el ello opera para evitar el dolor y aumentar el placer al máximo.

procesos primarios de pensamiento

Pensamiento infantil mediante el cual el ello trata de satisfacer los impulsos instintivos.

superyó (superego) (véase la figura 1.1). El **ello** corresponde a su idea anterior del inconsciente (aun cuando el yo y el superyó también tienen aspectos inconscientes). Es el depósito de los instintos y de la libido (energía psíquica que se manifiesta en los instintos). Es una potente estructura de la personalidad porque suministra toda la energía a los otros dos componentes.

Dado que el ello es el depósito de los instintos, guarda una relación directa y vital con la satisfacción de las necesidades del cuerpo. Como dijimos en páginas anteriores, cuando el cuerpo se encuentra en un estado de necesidad, se produce una tensión y la persona actúa para disminuirla con la satisfacción de esa necesidad. El ello opera sujeto a lo que Freud llamara el **principio del placer**, es decir, dado su interés por reducir la tensión, el ello opera para aumentar el placer y para evitar el dolor. Busca la satisfacción inmediata de sus necesidades y no tolera que ésta se retrase o posponga por motivo alguno. Sólo conoce la gratificación inmediata; nos impulsa a querer lo que queremos en el momento que lo queremos, sin considerar lo que quieren otros. Es una estructura egoísta, ansiosa de placer, primitiva, amoral, insistente e impaciente.

El ello no tiene conciencia de la realidad. Podríamos compararlo con un recién nacido que llora y agita los puños cuando sus necesidades no son atendidas, pero que no sabe cómo satisfacerlas. El niño hambriento no puede encontrar comida por sí solo. El único camino para que el ello trate de satisfacer sus necesidades es mediante una acción refleja y la experiencia de una alucinación o fantasía que le permita cumplir sus deseos y que Freud llamó **proceso primario de pensamiento**.

El yo (ego)

Casi todos los niños aprenden que no pueden quitarle la comida a otros a no ser que estén dispuestos a afrontar las consecuencias, que deben posponer el placer que obtienen al liberar las tensiones anales hasta que llegan al baño o que no pueden dar rienda suelta a todos sus impulsos sexuales y agresivos. En la niñez se le enseña a enfrentar el mundo externo con inteligencia y racionalidad, y a cultivar sus facultades para percibir, reconocer, juzgar y recordar, o sea, las capacidades que los adultos emplean para satisfacer sus necesidades y que Freud llamó **procesos secundarios de pensamiento**.

Podemos resumir estas características diciendo que son la razón o la racionalidad. Están contenidas en la segunda estructura de la personalidad: el **yo** (ego), que es el amo racional de la personalidad. Su propósito no es frustrar los impulsos del ello, sino ayudar a que éste pueda reducir la tensión como anhela. Dado que el yo conoce la realidad, decide cuándo y cómo satisfacer mejor los instintos del ello. Determina cuáles son los momentos, los lugares y los objetos correctos y aceptados por la sociedad para satisfacer esos impulsos.

El yo no impide la satisfacción del ello. Por el contrario, trata de posponerla, demorarla o reencauzarla en función de las exigencias de la realidad. Percibe y manipula el entorno de forma práctica y realista y por eso se dice que opera sujeto al **principio de realidad**. (Este principio se opone al del placer que dirige al ello.) En consecuencia, el yo controla los impulsos del ello. Freud comparaba la relación entre el yo y el ello con la que existe entre un jinete y su caballo. El jinete debe guiar, frenar y domeñar la fuerza bruta del animal o, de lo contrario, el caballo se podría encabritar y tirarle al suelo.

El yo sirve a dos amos –el ello y la realidad–, de modo que constantemente media entre ellos y llega a compromisos entre sus exigencias encontradas. Además, el yo nunca es independiente del ello. Siempre responde a sus imperativos y deriva su fuerza y energía de él.

El yo –el amo racional– es el que nos lleva a seguir trabajando en algo que no nos gusta, si no hay otra forma de procurar casa y sustento para la familia. Es el que nos obliga a llevarnos bien con gente que nos desagradan cuando la realidad nos indica que es la conducta adecuada para satisfacer las exigencias del ello. El yo debe ejercer constantemente la función de controlar y posponer. De lo contrario, los impulsos del ello podrían llegar a dominar y derrocar al yo racional. Freud decía que debemos protegernos para que no nos controle el ello, y propuso varios mecanismos inconscientes que defienden al yo.

Hasta aquí nos hemos formado una imagen de la personalidad en lucha constante, tratando de frenar al ello y al mismo tiempo de servirle, percibiendo y manipulando la realidad para liberar las tensiones de sus impulsos. Empujada por las fuerzas biológicas instintivas que siempre estamos tratando de dirigir, la personalidad camina sobre una cuerda floja entre las exigencias del ello y las de la realidad, y ambas requieren una vigilancia continua.

El superyó (superego)

El ello y el yo no constituyen la imagen completa de la naturaleza humana que planteara Freud. Existe un tercer conjunto de fuerzas –un potente grupo de dictados o creencias que son inconscientes en gran medida– que adquirimos en la niñez: las

procesos secundarios de pensamiento

Procesos del pensamiento maduro que se requiere para lidiar racionalmente con el mundo exterior.

yo (ego)

Según Freud, el aspecto racional de la personalidad que se encarga de controlar y dirigir los instintos conforme al principio de realidad.

principio de realidad

Principio en virtud del cual el yo opera de modo que impone limitaciones adecuadas para la expresión de los instintos del ello.

superyó (superego)

Según Freud, aspecto moral de la personalidad; la interiorización de los valores y las normas de los padres y de la sociedad.

conciencia

Componente del superyó que contiene las conductas por las que ha sido castigado el niño.

yo ideal

Componente del superyó que contiene las conductas morales o ideales por las que debería luchar una persona.

ideas del bien y del mal. En lenguaje común decimos que esta moral interna es la conciencia. Freud la llamó el **superyó**. Por lo habitual, hacia los cinco o seis años, los niños han aprendido este aspecto moral de la personalidad, que al principio está compuesto por las reglas de conducta establecidas por sus padres. Los niños, por medio del elogio, el castigo y el ejemplo, aprenden cuáles son las conductas que sus padres consideran buenas o malas. Las que le valen un castigo forman la **conciencia**, que es una parte del superyó. La otra parte es el **yo ideal**, que está formado por las conductas buenas o correctas que les han redituado elogios.

De esta manera, los niños aprenden un conjunto de reglas que producen la aceptación o el rechazo de sus padres. Con el tiempo, los internalizan estas enseñanzas y se aplicarán ellos mismos los premios y los castigos. El autocontrol sustituye al control de los padres. Pasamos a comportarnos, cuando menos en parte, de conformidad con estas normas morales que ahora son en gran medida inconscientes. En razón de la internalización sentimos culpa o vergüenza cada vez que efectuamos (o incluso pensamos en realizar) una acción contraria a este código moral.

En su calidad de árbitro moral, el superyó es inexorable, incluso cruel, en su lucha por la perfección moral. No se diferencia mucho del ello en términos de su intensidad, irracionalidad e hincapié en la obediencia. Su propósito no sólo es posponer las exigencias de placer del ello, como hace el yo, sino inhibirlas por completo, particularmente las referentes al sexo y la agresión. El superyó no lucha por conseguir placer (como el ello) ni por alcanzar metas realistas (como el yo); tan sólo busca la perfección moral. El ello presiona para lograr la satisfacción, el yo trata de posponerla y el superyó se afana por la moralidad ante todo. A semejanza del ello, el superyó no admite compromiso alguno con sus exigencias.

El yo queda atrapado a la mitad, presionado por estas dos fuerzas insistentes y antagónicas. Por eso tiene un tercer amo: el superyó. Parafraseando a Freud, diremos que el pobre yo la pasa muy mal presionado por tres lados, amenazado por tres peligros: el ello, la realidad y el superyó. Cuando el yo está sometido a una tensión excesiva, el resultado inevitable de semejante pugna es la ansiedad.

Ansiedad: una amenaza contra el yo

ansiedad

Según Freud, sentimiento de miedo y temor que no tiene una causa evidente; la ansiedad ante la realidad es un miedo a peligros tangibles; la ansiedad neurótica supone un conflicto entre el ello y el yo; la ansiedad moral se refiere a un conflicto entre el ello y el superyó.

Todos tenemos una idea general de lo que significa la palabra *ansiedad* y de lo que sentimos cuando la sufrimos. Sabemos que se asemeja a sentir miedo, a pesar de que tal vez no sepamos qué nos produce ese temor. Freud describió la **ansiedad** como un miedo sin objeto; es decir, muchas veces no podemos señalar su origen o el objeto concreto que la provocó.

Freud colocó la ansiedad como una parte importante de su teoría de la personalidad al afirmar que es fundamental en la génesis de la conducta neurótica y psicótica. Sugirió que el prototipo de toda ansiedad es el trauma del nacimiento, concepto que perfeccionó su discípulo Otto Rank.

El feto en el seno materno se encuentra en el mundo más estable y seguro de todos porque ahí todas sus necesidades son atendidas sin demora. Sin embargo, al nacer, el organismo es arrojado a un entorno hostil. De repente se ve obligado a adaptarse a la realidad porque sus exigencias instintivas no siempre son atendidas de inmediato. El sistema nervioso del recién nacido, inmaduro y mal preparado, es bombardeado por diversos estímulos sensoriales. En consecuencia, el infante efectúa

movimientos motores masivos y aumenta su frecuencia respiratoria y cardiaca. El trauma del nacimiento, con la tensión y el temor a que los instintos del ello no sean satisfechos, es el primer contacto con la ansiedad. A partir de ahí se crea el patrón de reacciones y sentimientos que ocurrirán siempre que estemos expuestos a una amenaza en el futuro.

Se dice que la ansiedad es traumática cuando no podemos afrontarla, cuando existe el peligro de que nos abrume. Con lo anterior, Freud quiso decir que la persona, independientemente de su edad, queda reducida a un estado de indefensión como el experimentado en la infancia. En la vida adulta, la indefensión infantil se vuelve a recrear en cierta medida siempre que el yo se siente amenazado.

Ansiedad ante la realidad, ansiedad neurótica y ansiedad moral

Freud propuso tres tipos de ansiedad: ansiedad ante la realidad, ansiedad neurótica y ansiedad moral. El primer tipo, que es origen de los otros dos, es la **ansiedad ante la realidad** (o ansiedad objetiva). Consiste en el miedo a objetos tangibles del mundo real. Con sobrada razón, casi todos tenemos miedo a los incendios, los huracanes, los sismos y desastres similares. Huimos de los animales salvajes, los autos a gran velocidad y los edificios en llamas. La ansiedad ante la realidad cumple el útil propósito de guiar nuestra conducta de modo que huyamos o nos protejamos de peligros reales. El miedo se apaga cuando desaparece la amenaza. Sin embargo, estos miedos a la realidad pueden llegar a extremos. La persona que no puede salir de casa por temor a que la atropelle un automóvil o que no se atreva a encender un cerillo por miedo a un incendio, está llevando temores bien fundados a un grado anormal.

Los otros dos tipos de ansiedad –la neurótica y la moral– suelen causar más estragos en la salud mental. La **ansiedad neurótica** tiene su origen en la niñez, en un conflicto entre la gratificación instintiva y la realidad. Con frecuencia se castiga a los niños por expresar abiertamente impulsos sexuales o agresivos. De ahí que el deseo de satisfacer ciertos impulsos del ello genere ansiedad neurótica. Ésta es un miedo inconsciente de ser castigado por manifestar impulsivamente una conducta dominada por el ello. Adviértase que el miedo no es a los instintos, sino a lo que puede suceder por gratificarlos. Se desata así un conflicto entre el ello y el yo, que en cierta medida tiene su origen en la realidad.

La **ansiedad moral** se deriva de un conflicto entre el ello y el superyó. En esencia, es un miedo a la propia conciencia. Cuando estamos motivados para expresar un impulso instintivo contrario a nuestro código moral, el superyó se venga haciéndonos sentir vergüenza o culpa. En el lenguaje coloquial diremos que nos remuerde la conciencia.

La ansiedad moral está en función del grado de desarrollo del superyó. La persona que tiene una conciencia fuertemente inhibidora experimentará un conflicto mayor que la que tiene un conjunto de lineamientos morales menos rígido. La ansiedad moral, al igual que la neurótica, tiene cierta base en la realidad. Los niños reciben castigos por violar el código moral de sus padres y los adultos por violar el de la sociedad. Los sentimientos de vergüenza y de culpa de la ansiedad moral surgen del interior: nuestra conciencia es la que ocasiona el miedo y la ansiedad. Freud creía que el superyó cobra un enorme precio por la violación de sus postulados.

La ansiedad es una señal que alerta a la persona de que, en la personalidad, las cosas no están como deberían. La ansiedad provoca tensión en el organismo y, al

hacerlo, se convierte en un impulso (de forma muy parecida a los impulsos del hambre o la sed) que el individuo estará motivado para satisfacer. Es preciso disminuir la tensión.

La ansiedad avisa al individuo que el yo afronta una amenaza y que podría ser derrocado si no se toman medidas. ¿Cómo se puede proteger o defender el yo? Existen varias opciones: huir de la situación amenazadora, inhibir la necesidad instintiva que da origen al peligro u obedecer los dictados de la conciencia. Si no funciona ninguna de estas técnicas racionales, la persona puede recurrir a los mecanismos de defensa: las estrategias no racionales que sirven para defender al yo.

Defensas contra la ansiedad

La ansiedad es una señal de peligro inminente, una amenaza para el yo, que se debe contrarrestar o evitar. El yo debe disminuir el conflicto entre las exigencias del ello y las estructuras de la sociedad o el superyó. Según Freud, este conflicto siempre está presente porque los instintos nunca dejan de presionar para su satisfacción y los tabúes de la sociedad no cesan de operar para limitar esa satisfacción. Freud pensaba que las defensas siempre deben estar operando en cierta medida. Todas las conductas son motivadas por instintos; asimismo, todas son defensivas porque se oponen a la ansiedad. La intensidad de la lucha en la personalidad fluctúa, pero no cesa nunca.

mecanismos de defensa
Estrategias empleadas por el yo para defenderse de la ansiedad que provocan los conflictos de la vida diaria. Incluyen la negación o la distorsión de la realidad.

Freud postuló varios **mecanismos de defensa** y señaló que rara vez utilizamos sólo uno; generalmente nos defendemos contra la ansiedad utilizando varios al mismo tiempo (véase la tabla 1.1). Además, algunos de ellos se enciman. Si bien sus aspectos concretos no coinciden, todos comparten dos características: 1) son negaciones o distorsiones de la realidad –necesarias pero al cabo distorsiones–, y 2) operan de modo inconsciente. No estamos conscientes de ellos, o sea que en el nivel consciente tenemos imágenes desvirtuadas o irreales del mundo y de nosotros mismos.

Tabla 1.1 Algunos mecanismos de defensa propuestos por Freud

Represión. Implica la negación inconsciente de que existe algo que produce ansiedad.
Negación. Conlleva la negación de que existe una amenaza externa o una experiencia traumática.
Formación reactiva. Implica expresar un impulso del ello que es contrario al que realmente mueve a la persona.
Proyección. Conlleva a atribuir un impulso perturbador a otra persona.
Regresión. Implica retroceder a un periodo anterior de la vida menos frustrante, y observar las conductas pueriles y de dependencia características de esa época más segura.
Racionalización. Consiste en reinterpretar la conducta para que resulte más aceptable y menos amenazadora.
Desplazamiento. Implica transferir los impulsos del ello procedentes de un objeto amenazador o inevitable a otro sustituto que esté disponible.
Sublimación. Conlleva a modificar o desplazar los impulsos del ello dirigiendo la energía instintiva hacia conductas socialmente aceptables.

represión

Mecanismo de defensa que implica la negación inconsciente de que existe algo que produce ansiedad.

Represión. Consiste en eliminar involuntariamente algo de la conciencia. Es una forma inconsciente de olvidar algo que nos produce malestar o dolor, y es el mecanismo de defensa más utilizado y básico. Puede operar en el recuerdo de situaciones o de personas en nuestra percepción del presente (de modo que tal vez no veamos un hecho evidentemente perturbador) y hasta en las funciones fisiológicas del cuerpo. Por ejemplo, un hombre puede reprimir su impulso sexual con tanta fuerza que se vuelva impotente.

Una vez que la represión empieza a operar, no es fácil suprimirla. Dado que la usamos para protegernos del peligro, para suprimirla tendríamos que saber que la idea o el recuerdo ha dejado de ser un peligro. ¿Cómo podemos saber si el peligro ha desaparecido si no suprimimos la represión? El concepto de represión constituye el fundamento de gran parte de la teoría de la personalidad de Freud e interviene en todas las conductas neuróticas.

negación

Mecanismo de defensa que implica la negación de que existe una amenaza externa o una experiencia traumática.

Negación. Este mecanismo de defensa se relaciona con el anterior e implica negar la existencia de una amenaza externa o un hecho traumático que ha sucedido. Por ejemplo, una persona que tiene una enfermedad terminal podría negar la inminencia de la muerte. Los padres de un niño que ha fallecido podrían conservar, intacto su cuarto y así seguir negando su pérdida.

formación reactiva

Mecanismo de defensa que lleva a expresar un impulso del ello contrario al que realmente motiva a la persona.

Formación reactiva. Una defensa contra un impulso perturbador consiste en expresar de forma activa el impulso contrario, o la llamada **formación reactiva**. Una persona que se siente decididamente movida por impulsos sexuales amenazadores podría reprimirlos y sustituirlos con conductas más aceptables para la sociedad. Por ejemplo, si se siente amenazada por sus deseos sexuales, podría invertirlos y emprender una furibunda cruzada contra la pornografía. Otra persona, abrumada por impulsos extremados de agresión, podría adoptar una conducta demasiado servicial y amigable. Así, en la mente inconsciente de quien utiliza este mecanismo, la lascivia se convierte en virtud y el odio en amor.

proyección

Mecanismo de defensa que consiste en atribuir un impulso perturbador a otra persona.

Proyección. Otra manera de defenderse contra impulsos inquietantes es atribuirlos a otra persona. Este mecanismo de defensa se llama **proyección**. Pensamos que la lujuria, la agresión y otros impulsos inaceptables son de otros y no nuestros. La persona de hecho dice: “No le odio. Él es quien me odia.” O una madre puede atribuir sus impulsos sexuales a una hija adolescente. El individuo no deja de manifestar el impulso, pero lo hace de modo que es menos amenazador para él.

regresión

Mecanismo de defensa que implica retroceder a una etapa anterior de la vida menos frustrante, y observar las conductas generalmente pueriles características de esa época más segura.

Regresión. Con este mecanismo de defensa la persona retrocede a un periodo anterior de la vida que fue más placentero, sin frustraciones ni ansiedad. Casi siempre implica regresar a una de las etapas del desarrollo psicosexual de la niñez. El individuo se retrotrae a esta época más segura de la vida manifestando conductas que observó entonces, como las pueriles y las de dependencia.

racionalización

Mecanismo de defensa que conlleva a reinterpretar nuestra conducta para que sea más aceptable y menos amenazadora.

Racionalización. Es un mecanismo de defensa que implica reinterpretar nuestra conducta para que parezca más racional y nos resulte más aceptable. Excusamos o justificamos una acción o pensamiento amenazadores convenciéndonos de que tienen

una explicación racional. El sujeto que es despedido de su trabajo podría racionalizar el hecho diciendo que el empleo no era muy bueno. Cuando una persona amada nos rechaza de repente nos parece que tiene infinidad de defectos. Culpar a alguien o algo de nuestros fracasos es menos amenazador que culparnos a nosotros mismos.

desplazamiento

Mecanismo de defensa que implica transferir los impulsos del ello de un objeto amenazador o de uno que no está disponible a otro que está disponible; por ejemplo, reemplazar la hostilidad contra el jefe por la hostilidad contra nuestro hijo.

Desplazamiento. Cuando un objeto que satisface un impulso del ello no está disponible, lo dirigiremos a otro objeto mediante lo que se llama **desplazamiento**. Por ejemplo, los niños que odian a sus padres o los adultos que odian a su jefe, pero que tienen miedo de expresar su hostilidad por temor a las represalias, podrían desplazar la agresión a otra persona. El niño tal vez propine un golpe a su hermano o hermana menor y el adulto podría gritarle a un perro. En ambos ejemplos, el objeto original del impulso agresivo ha sido reemplazado por otro que no representa una amenaza. Sin embargo, el objeto sustituto no disminuirá la tensión de modo tan satisfactorio como el original. Si usted efectúa varios desplazamientos, se irá acumulando la tensión y se verá obligado a encontrar otras formas de atenuarla.

sublimación

Mecanismo de defensa que consiste en modificar o desplazar los impulsos del ello dirigiendo la energía de los instintos hacia conductas socialmente aceptables.

Sublimación. Mientras que el desplazamiento requiere encontrar un objeto sustituto para satisfacer los impulsos del ello, la **sublimación** implica modificarlos. La energía instintiva se dirige hacia otros canales de expresión que son admirados y considerados aceptables por la sociedad. Así, la energía sexual se puede desviar o sublimar transformándola en acciones artísticamente creativas. Freud creía que distintas actividades humanas, en particular las artísticas, son manifestaciones de impulsos del ello que han sido redirigidos a actividades aceptables desde el punto de vista social. Una de las formas del desplazamiento es la sublimación y ésta, al igual que aquél, representa un compromiso. Como tal, no produce total satisfacción, sino que va acumulando tensión no liberada.

Como hemos dicho, Freud sostenía que los mecanismos de defensa son negaciones o distorsiones inconscientes de la realidad. En cierto modo, nos estamos mintiendo cuando empleamos estas defensas, pero sin darnos cuenta de ello. Si supiéramos que nos estamos mintiendo, perderían gran parte de su eficacia. Si los mecanismos cumplen su cometido, mantendrán el material amenazador o inquietante fuera de la conciencia. Por lo mismo, tal vez no conozcamos la verdad acerca de nosotros mismos. Quizá tengamos una imagen distorsionada de nuestras necesidades, miedos y deseos.

Luego entonces, nuestros procesos cognoscitivos racionales, como resolver problemas, tomar decisiones y pensar de forma lógica quizá se basen en una autoimagen falsa. Según Freud, fuerzas internas y externas que escapan a nuestra conciencia, sobre las cuales ejercemos poco control racional, nos mueven y controlan.

Cuando las defensas ceden y dejan de protegernos, se presentan situaciones en las que surge la verdad sobre nosotros mismos. Eso sucede en momentos de estrés excesivo o durante las sesiones de psicoanálisis. Cuando las defensas fallan, nos ataca una ansiedad abrumadora. Nos sentimos decaídos, despreciables y deprimidos. Si no restablecemos las defensas o creamos otras que las sustituyan, es probable que aparezcan síntomas neuróticos o psicóticos. En conclusión: las defensas son necesarias para nuestra salud mental. No podríamos sobrevivir mucho tiempo sin ellas.

Etapas psicosexuales del desarrollo de la personalidad

Freud pensaba que todas las conductas son defensivas, pero que no todos empleamos las mismas defensas de igual manera. Los mismos impulsos del ello nos mueven a todos, pero la naturaleza del yo y la del superyó no son universales. Si bien estas estructuras de la personalidad cumplen iguales funciones para todos, su contenido varía de una persona a otra. Son diferentes porque se forman en razón de la experiencia y no hay dos sujetos que tengan exactamente las mismas experiencias, ni siquiera los vástagos criados en el mismo hogar. Así pues, una parte de nuestra personalidad se forma en razón de las relaciones únicas que tenemos de niños con distintas personas y objetos. Desarrollamos un conjunto personal de atributos del carácter, un patrón congruente de conducta que nos define a cada uno como individuo.

El tipo singular de carácter de la persona se desarrolla en la niñez, principalmente por medio de las interacciones entre padres e hijos. El menor trata de obtener el mayor placer posible satisfaciendo las exigencias del ello, mientras sus padres, como representantes de la sociedad, procuran imponerle las exigencias de la realidad y de la moral. Freud consideraba que las experiencias de la niñez eran tan importantes que decía que, para el quinto año de vida del niño, su personalidad de adulto estaba firmemente configurada y cristalizada. Los recuerdos de su niñez y los que le confiaban los pacientes adultos lo convencieron de que estos primeros años eran cruciales. Mientras sus pacientes yacían en el diván del psicoanálisis, invariablemente se remontaban a esa etapa de su vida. Así, Freud se fue dando cuenta de que la neurosis de los adultos se había formado en sus primeros años de existencia.

Freud advirtió fuertes conflictos sexuales en el infante y en el niño de corta edad, los cuales al parecer giraban en torno a ciertas regiones del cuerpo. Notó que, en distintas edades, cada una adquiría mayor importancia como centro de conflicto. Basándose en estas observaciones, elaboró la teoría de las **etapas psicosexuales del desarrollo**; cada una definida por una zona erógena del cuerpo (véase la tabla 1.2). En cada una existe un conflicto que se debe resolver para que el infante o el niño puedan avanzar a la siguiente.

A veces, la persona es renuente o incapaz de pasar de una etapa a otra porque no ha resuelto el conflicto o porque las necesidades han sido satisfechas tan bien por un progenitor indulgente que el niño no quiere avanzar a la siguiente. En ambos casos se

etapas psicosexuales del desarrollo

Según Freud, la etapa oral, la anal, la fálica y la genital por las que pasan todos los niños. En ellas, la gratificación de los instintos del ello depende de la estimulación de las zonas correspondientes del cuerpo.

Tabla 1.2 Etapas psicosexuales del desarrollo propuestas por Freud

Etapas	Edades	Características
Oral	Nacimiento–1	La boca es la principal zona erógena; el placer se obtiene al succionar; domina el ello.
Anal	1–3	El adiestramiento en el control de esfínteres (realidad externa) interfiere con la gratificación que se obtiene al defecar.
Fálica	4–5	Fantasías incestuosas; complejo de Edipo; ansiedad; desarrollo del superyó.
Latencia	5–Pubertad	Periodo de sublimación del instinto sexual.
Genital	Adolescencia–edad adulta	Desarrollo de la identidad con los papeles sexuales y relaciones sociales con adultos.

fijación

Estado en el cual una parte de la libido permanece invertida en una de las etapas psicosexuales debido a una frustración o gratificación excesivas.

dice que el individuo está fijado a esa etapa del desarrollo. En la **fijación**, una parte de la libido o energía psíquica permanece invertida en esa fase del desarrollo, dejando menos energía disponible para las siguientes.

El impulso sexual del infante es central para la teoría psicosexual. Freud escandalizó a sus colegas y al público general cuando afirmó que los impulsos sexuales motivan a los infantes. Sin embargo, recuerde que él no definía el sexo en términos estrechos. Pensaba que el pequeño siente el impulso de obtener una forma difusa de placer corporal que se deriva de la boca, el ano y los genitales, o sea las zonas erógenas que definen las etapas del desarrollo durante los primeros cinco años de vida.

La etapa oral

La etapa oral es la primera del desarrollo psicosexual y abarca del nacimiento a algún punto del segundo año de vida. En este periodo, la principal fuente de placer del infante es la boca. Éste obtiene placer al succionar, morder y deglutir. Por supuesto que la boca cumple una función de supervivencia (para ingerir alimentos y agua), pero Freud hizo hincapié en la satisfacción erótica que se deriva de las actividades orales.

El infante se encuentra en un estado de dependencia de la madre o la cuidadora, quienes se convierten en el objeto primario de su libido. En términos menos formales, podríamos decir que está aprendiendo, de modo primitivo, a amar a la madre.

En la etapa oral del desarrollo psicosexual el placer se obtiene succionando, mordiéndolo y deglutiendo.



La respuesta de ésta a sus exigencias, que en esta época son exclusivamente las del ello, determinará la naturaleza del pequeño mundo del bebé. El infante aprende de ella a percibir el mundo como bueno o malo, satisfactorio o frustrante, seguro o peligroso.

Hay dos formas de comportarse durante esta etapa: conducta oral incorporativa (recibir) y conducta oral agresiva o sádica (morder o escupir). El modo incorporativo se presenta primero e incluye la estimulación placentera de la boca por parte de otras personas y de la comida. Los adultos que han quedado fijados en esta etapa se preocupan excesivamente por las actividades orales: comer, beber, fumar y besar. Si obtuvieron una gratificación excesiva en la infancia, su personalidad oral en la edad adulta propenderá a una dependencia y optimismo exagerados. Como fueron muy consentidos, seguirán dependiendo de otros para gratificar sus necesidades. En consecuencia, serán muy ingenuos, creerán o se tragarán todo lo que les dicen y confiarán ciegamente en la gente. Estas personas tienen un tipo de personalidad que se clasifica como oral pasiva.

El segundo tipo de conducta –la oral agresiva u oral sádica– se presenta durante el doloroso y frustrante brote de los dientes. A consecuencia de esta experiencia, los infantes ven a la madre con odio y amor. Al final de cuentas, ella ha sido la responsable de todo lo que sucede en su entorno, de manera que también lo es del dolor. Las personas que están fijadas en este nivel tienden a un pesimismo, hostilidad y agresividad excesivos. Suelen discutir mucho y ser sarcásticas; hacen comentarios mordaces y son crueles con otros. Propenden a sentir envidia y tratan de explotar y manipular a los demás para dominarlos.

La etapa oral termina con el destete, pero si ha habido fijación, perdura un poco de la libido. A continuación, el interés del niño se dirige al otro extremo de su cuerpo.

La etapa anal

En el primer año de vida del infante, la sociedad –personificada por los padres– tiende a ser deferente con sus necesidades, ajustándose a sus exigencias y esperando ajustes relativamente pequeños a cambio. La situación se modifica enormemente hacia los 18 meses de edad, cuando le imponen al niño otra exigencia: el control de esfínteres. Freud creía que esta experiencia durante la etapa anal tenía un efecto profundo en el desarrollo de la personalidad. La defecación produce placer erótico en el niño, pero cuando llega el adiestramiento para que controle sus esfínteres, debe aprender a posponer o retrasar ese placer. Por primera vez encuentra una interferencia con la gratificación de un impulso instintivo dado que los padres tratan de regular la hora y el lugar de la defecación.

Como bien sabe todo progenitor, esta época es de conflicto para todos los interesados. El niño aprende que posee (o es) un arma que puede usar contra sus padres. Tiene el control de algo y puede optar por cumplir o no con lo que éstos le piden. Si el adiestramiento para el control de esfínteres no marcha bien –por ejemplo, si el niño tiene dificultad para aprenderlo o si los padres son demasiado exigentes–, el niño podría reaccionar de alguna de dos maneras. Una será defecar cuando y donde los padres no quieren, retando así su intento de regularle. Si el niño encuentra que esta técnica es satisfactoria para disminuir su frustración y la usa con frecuencia, po-

drá desarrollar una personalidad anal agresiva. Según Freud, lo anterior es el origen de muchas formas de conducta hostil y sádica en la vida adulta, entre otras, la crueldad, la destructividad y los berrinches. Una persona así probablemente será desordenada y verá a los demás como objetos que puede poseer.

La segunda reacción que podría tener el niño ante la frustración del adiestramiento para el control de esfínteres sería aguantarse o retener las heces. Lo anterior produce un sentimiento de placer erótico (debido a la saturación del intestino grueso) y puede ser otra técnica eficaz para manipular a los padres. Éstos se preocuparán si el niño pasa varios días sin defecar. Así, éste descubre otro método para asegurar la atención y el afecto de sus padres. Este comportamiento es el origen del desarrollo de una personalidad anal retentiva. Una persona así será obstinada y avara y acumulará o conservará cosas porque su sentimiento de seguridad depende de lo que ha ahorrado y posee, así como del orden que mantiene en sus pertenencias y otros aspectos de la vida. La persona probablemente será rígida, compulsivamente ordenada, obstinada y demasiado escrupulosa.

La etapa fálica

Otra serie de problemas se presenta entre el cuarto y quinto año de vida, cuando el punto focal del placer cambia del ano a los genitales. El niño vuelve a afrontar la batalla entre el impulso del ello y las exigencias de la sociedad, reflejadas en las expectativas de sus padres.

En la etapa fálica, los niños exhiben gran interés por explorar y manipular los genitales, tanto los propios como los de sus compañeros de juego. Derivan placer de la zona genital no sólo por medio de conductas como la masturbación, sino también por medio de fantasías. El niño siente curiosidad por la forma de nacer y la explicación de por qué los niños tienen pene y las niñas no. Quizá exprese que se quiere casar con el progenitor del sexo opuesto.

Los niños resuelven el complejo de Edipo identificándose con su padre.



La etapa fálica es la última de las pregenitales o de la niñez, y los conflictos fálicos son los más difíciles de resolver. Muchas personas tienen dificultad para aceptarlos porque implican la noción de incesto, que es un tabú en muchas culturas. Entre los deseos incestuosos y la masturbación vemos cómo se siembran las semillas del choque, la ira y la supresión en los padres de un niño típico de cuatro años. Una vez más la realidad y la moral entablan una lucha contra el malvado ello.

complejo de Edipo

Durante la etapa fálica (entre los cuatro y cinco años de edad), el deseo inconsciente que el niño siente por su madre, acompañado por el deseo de reemplazar o destruir a su padre.

El complejo de Edipo en los varones. El conflicto principal de la etapa fálica se centra en el deseo inconsciente que el niño siente por el progenitor del sexo opuesto, el cual va acompañado del deseo inconsciente de reemplazar o destruir al progenitor del mismo sexo. Uno de los conceptos más conocidos de Freud, el **complejo de Edipo**, se debe a su identificación de este conflicto. Este nombre proviene del mito griego descrito en la tragedia *Edipo Rey*, de Sófocles, escrita en el siglo v a. de C. En ella, el joven Edipo, sin saber que se trata de sus progenitores, mata a su padre y se casa con su madre.

El complejo de Edipo no opera igual en los niños y las niñas; Freud desarrolló más ampliamente la parte masculina del complejo. En él, la madre se convierte en un objeto de amor para el niño pequeño. Por medio de fantasías y de una conducta abierta, él manifiesta su deseo sexual por ella. Sin embargo, encuentra que el padre es un obstáculo en su camino, por lo cual considera que es un rival y una amenaza. Se da cuenta de que el padre tiene una relación especial con su madre en la cual no se le permite participar. Por lo tanto, siente celos del padre y es hostil con él. Freud formuló el concepto del complejo de Edipo partiendo de sus experiencias en la niñez. Escribió al respecto: “También en mi caso he encontrado amor por la madre y celos contra el padre” (Freud, 1954, p. 223).

De la mano con el deseo de reemplazar al padre viene el miedo a que éste se venga y le dañe. El niño interpreta su miedo al padre en términos genitales y siente temor de que le corte el órgano infractor (el pene del niño), que es la fuente de su placer y sus deseos sexuales. Así, entra en juego lo que Freud llamara **ansiedad ante la castración**, tal como pudo haber ocurrido en su niñez. “Hay varios indicios de que [el padre de Freud] ordenó al pequeño Sigmund que no jugara con sus genitales y que incluso amenazó con castrarlo si seguía haciéndolo” (Krüll, 1986, p. 110).

ansiedad ante la castración

Miedo que siente el niño, durante el periodo edípico, a que le corten el pene.

Otras pruebas que sustentan esta afirmación están en lo que Freud escribió después sobre la masturbación, donde decía que este tipo de amenazas de los padres son muy frecuentes. También escribió que en sus sueños de adulto había material relacionado con el miedo a que su padre lo castrara.

Dos hechos más de su niñez quizá reforzaron su miedo a la castración. Cuando Freud tenía unos tres años, él y su sobrino, en medio de un brusco juego sexual con su sobrina, descubrieron que ella no tenía pene. Para un niño de esa edad, eso pudo ser prueba suficiente de que es posible cortar un pene. En opinión de un biógrafo de Freud, “la amenaza de castración es muy real para un niño judío, porque fácilmente establece una relación entre la circuncisión ritual y la castración” (Krüll, 1986, p. 110). Freud confirmó lo anterior en escritos posteriores.

El niño siente tanto miedo de la castración que se ve obligado a reprimir el deseo sexual por su madre. Según Freud, se trataba de una manera de resolver el conflicto de Edipo. El niño reemplaza el deseo sexual que siente por la madre con un afecto más aceptable y desarrolla una fuerte identificación con el padre. Al hacerlo,

experimenta de manera vicaria cierto grado de satisfacción sexual. A efecto de aumentar la identificación, procura parecerse más a su padre adoptando sus peculiaridades, conductas, actitudes y normas del superyó.

complejo de Electra

Durante la etapa fálica (entre los cuatro y cinco años de edad), el deseo inconsciente que la niña siente por su padre, acompañado por el deseo de reemplazar o destruir a su madre.

El complejo de Edipo en las niñas. Freud fue menos claro en lo tocante al conflicto fálico de la mujer, que algunos de sus seguidores llamaron **complejo de Electra**. El nombre y el concepto se derivan de otra tragedia de Sófocles, en la cual Electra convence al hermano de matar a su madre, por la que sentía gran odio.

Como en el caso del niño, el primer objeto de amor de la niña es la madre, porque es la fuente primaria de alimento, afecto y seguridad durante la infancia. Sin embargo, durante la etapa fálica, el padre se convierte en su nuevo objeto de amor. ¿A qué se debe este cambio de la madre por el padre? Freud decía que se debe a la reacción de la niña cuando descubre que los niños tienen pene y las niñas no.

La niña culpa a la madre de su estado supuestamente inferior y por lo mismo empieza a amarla menos. A veces hasta llega a odiarla por lo que imagina que le hizo. Empieza a envidiar al padre y le transfiere su amor porque él posee el valioso órgano sexual. Freud escribió:

las niñas sienten profundamente su carencia de un órgano sexual de igual valor que el del varón; por lo mismo, se consideran inferiores y la envidia del pene es el origen de toda una serie de reacciones típicas de las mujeres. (Freud, 1925, p. 212)

envidia del pene

Envidia que sienten las mujeres por el hombre porque éste tiene pene; va acompañada de un sentimiento de pérdida porque ellas no lo tienen.

Así pues, la niña siente **envidia del pene**, la cual es la contraparte de la ansiedad ante la castración del niño. Ella piensa que se ha quedado sin pene, él tiene miedo de quedarse sin el suyo.

Freud decía que el complejo de Edipo de la mujer jamás se puede resolver del todo y pensaba que esta situación llevaba a un desarrollo deficiente del superyó en las mujeres. Escribió que el amor que una mujer adulta siente por un hombre siempre tiene vestigios de la envidia del pene, pero que la puede compensar en parte cuando tiene un hijo varón. Con el tiempo, la niña se llega a identificar con la madre y reprime su amor por el padre, pero Freud no aclaró cómo sucede eso.

La personalidad fálica. Los conflictos de tipo fálico y la medida en que se resuelven contribuyen mucho a determinar las actitudes y las relaciones del adulto con personas del sexo opuesto. Cuando no se resuelven bien pueden provocar que persistan algunas formas de ansiedad ante la castración y la envidia del pene. El tipo de personalidad o carácter fálico presenta un fuerte narcisismo. Si bien estas personas no cesan de actuar para atraer a las del sexo opuesto, tienen dificultad para establecer relaciones heterosexuales maduras. Necesitan del constante reconocimiento y valoración de sus cualidades únicas y atractivas. Siempre y cuando reciban este apoyo funcionarán bien, pero cuando les falte sentirán que son inferiores e insuficientes.

Freud describió la personalidad fálica masculina como impetuosa, vanidosa y segura de sí misma. Los varones que tienen esta personalidad tratan de reafirmar o expresar su masculinidad por medio de actividades como las frecuentes conquistas sexuales. La personalidad fálica femenina, motivada por la envidia del pene, exagera su feminidad y se sirve de sus talentos y encanto para abrumar a los hombres y conquistarlos.

Todos reprimimos el tenso drama de la etapa fálica. En la edad adulta, sus efectos nos motivan en el nivel inconsciente y recordamos poco o nada del conflicto.

El periodo de latencia

Las tempestades y tensiones de la etapa oral, la anal y la fálica del desarrollo psicosexual son la amalgama que servirá para dar forma a la mayor parte de la personalidad adulta. Las tres estructuras básicas de la personalidad —el ello, el yo y el superyó— están formadas alrededor de los cinco años y la relación entre ellas se está consolidando.

Por fortuna, como un descanso que le vendrá bien al niño y a sus padres, los siguientes cinco o seis años son tranquilos. El **periodo de latencia** no es una etapa psicosexual del desarrollo. El instinto sexual está latente y, temporalmente, se sublima en las actividades escolares, las aficiones y los deportes y en cultivar amistades con personas del mismo sexo.

La etapa genital

Este periodo, la última etapa psicosexual del desarrollo, se inicia en la pubertad. El cuerpo está madurando fisiológicamente y, si no se han presentado fijaciones importantes en una etapa anterior del desarrollo, la persona podrá llevar una vida normal. Freud pensaba que, en este periodo, el conflicto es menos intenso que en las etapas anteriores. El adolescente se debe ajustar a las sanciones y los tabúes que existen en la sociedad en cuanto a la expresión sexual, pero minimiza el conflicto por medio de la sublimación. La energía sexual que presiona para encontrar expresión en los años de la adolescencia se libera, cuando menos en parte, por medio de sustitutos socialmente aceptables y, más adelante, de una relación adulta seria con una persona del sexo opuesto. El tipo de personalidad genital encuentra satisfacción en el amor y el trabajo, el cual es una salida aceptable para la sublimación de los impulsos del ello.

Freud subrayó la importancia que los primeros años de la niñez tienen para determinar la personalidad adulta. Según él, los cinco primeros años son cruciales. Su teoría de la personalidad presta menos atención a la niñez tardía y a la adolescencia, y tampoco le interesó mucho el desarrollo de la personalidad en la edad adulta. Pensaba que los conflictos a los que estamos expuestos y que debemos afrontar, incluso antes de que muchos siquiera hayamos aprendido a leer, determinan lo que somos de adultos, nuestra forma de comportarnos, pensar y sentir.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Freud no presentaba una imagen positiva ni optimista de la naturaleza humana. Por el contrario, decía que cada persona es como un oscuro sótano lleno de conflictos, en el cual ruge sin cesar una batalla encarnizada. Describía a los humanos con palabras pesimistas, como seres condenados a luchar contra sus fuerzas internas, en una guerra que casi siempre estaban destinados a perder. Condenados a la ansiedad, a la frustración de algunos de nuestros impulsos motores, experimentamos tensiones y conflictos permanentes. En todo momento nos tenemos que defender de las fuerzas del ello, que siempre están listas para derrumbarnos.

En el sistema de Freud, la vida sólo tiene una meta suprema e ineludible: disminuir la tensión. En lo tocante a la cuestión de la herencia frente a la naturaleza, adoptó

periodo de latencia

Según Freud, periodo que comprende aproximadamente de los cinco años a la pubertad y durante el cual el instinto sexual está latente; se sublima en las actividades escolares, los deportes y las aficiones, así como en cultivar amistades con personas del mismo sexo.

una posición intermedia. El ello –la parte más potente de la personalidad– es una estructura fisiológica heredada, al igual que las etapas del desarrollo psicosexual. Sin embargo, otras partes de la personalidad se aprenden en la niñez temprana, en razón de las interacciones entre padres e hijos.

Aun cuando Freud reconocía la universalidad de la naturaleza humana, porque todos pasamos por las mismas etapas del desarrollo y estamos motivados por las mismas fuerzas del ello, sostenía que una parte de la personalidad es exclusiva de cada individuo. El yo y el superyó cumplen las mismas funciones en todos, pero su contenido varía de un individuo a otro porque se forman por medio de la experiencia personal. Además, durante las etapas psicosexuales se desarrollan distintos tipos de carácter.

Respecto de la cuestión del libre albedrío frente al determinismo, Freud tenía una perspectiva determinista: casi todo lo que hacemos, pensamos y soñamos está determinado en razón de los instintos de vida y muerte, esas fuerzas inaccesibles e invisibles que habitan en nuestro interior. La personalidad adulta es determinada por las interacciones que ocurren antes de los cinco años, época en que teníamos escaso control. Estas experiencias nos tendrán siempre en sus garras.

Sin embargo, también decía que las personas que se sometían al psicoanálisis podían desarrollar la capacidad para ejercer mejor el libre albedrío y asumir la responsabilidad de sus decisiones. “Cuanto más consciente haga el individuo lo que ha permanecido inconsciente, tanto más dueño será de su destino” (Solnit, 1992, p. 66). Luego entonces, sugería que el psicoanálisis podría liberar a las personas de las limitaciones del determinismo.

La imagen global de la naturaleza humana, pintada con estos oscuros colores, refleja la visión de la humanidad que tenía Freud y que se fue ensombreciendo con la edad y el deterioro de su salud. Su juicio de las personas en general fue muy duro: “He visto que los hombres en general tienen pocas cosas ‘buenas’. Por experiencia personal sé que casi todos son basura” (Freud, 1963, pp. 61-62). En su teoría de la personalidad podemos encontrar este juicio tan áspero.

Evaluación de la teoría de Freud

Freud consideraba que el inconsciente es la fuerza principal que motiva la vida, y que reprimimos los conflictos de la niñez para sacarlos de la conciencia. La meta de su sistema de psicoanálisis era devolver esos recuerdos, temores y pensamientos reprimidos al nivel consciente. ¿Cómo puede el psicoanalista evaluar esta parte invisible de la mente, este terreno oscuro que, de lo contrario, nos resulta inaccesible? Durante su trabajo con pacientes, Freud diseñó dos métodos para ello: la asociación libre y el análisis de los sueños.

Asociación libre

En gran medida la técnica de **asociación libre** inventada por Freud se inspira en las enseñanzas de Josef Breuer, un médico vienés que le ayudó durante los primeros años de la práctica privada. Cuando Breuer estaba tratando a una mujer joven que presentaba síntomas de histeria, descubrió que bajo hipnosis ella podía recordar hechos reprimidos. Y al recordarlos –en cierto modo reviviendo las experiencias– se aliviaban sus síntomas.

asociación libre

Técnica mediante la cual el paciente dice lo primero que le viene a la mente. En otras palabras, es como soñar despierto, pero en voz alta.

catarsis

Expresar las emociones con el propósito de que, como se espera, ello disminuya los síntomas perturbadores.

Freud aplicó la técnica con cierto éxito y llamó al proceso **catarsis**, término griego que significa *purificación*. Sin embargo, poco después abandonó la hipnosis en parte porque tenía dificultad para hipnotizar a algunos de sus pacientes. Además, algunos revelaban sucesos perturbadores cuando estaban hipnotizados, pero después no los recordaban cuando les preguntaba.

Al buscar otra técnica para ayudar a un paciente a recordar material reprimido, Freud le pidió que se recostara en un diván y él se sentó detrás del mueble, donde no le podía ver. (Quizás optó por esta colocación porque no le gustaba que le miraran fijamente). Pidió al paciente que se relajara y que se concentrara en los hechos del pasado. El paciente debía entrar en una especie de ensoñación en voz alta, diciendo lo que le viniera a la mente. Le instruía a que expresara espontáneamente cada idea e imagen tal como había ocurrido, sin importar lo insignificante, vergonzoso o doloroso que fuera el recuerdo o el pensamiento. No debía omitir, reordenar ni reestructurar recuerdo alguno.

Freud pensaba que la información descubierta durante la asociación libre no tenía nada de aleatoria y que no estaba sujeta a la elección consciente de los pacientes. La índole del conflicto de los sujetos determinaba y les imponía el material que revelaban con la asociación libre.

También encontró que la técnica no funcionaba libremente. Sin duda resultaba demasiado doloroso para los pacientes hablar de algunas experiencias o recuerdos y de ahí su renuencia a expresarlos. Freud llamó **resistencias** a esos momentos. Consideraba que eran importantes porque indicaban la proximidad con el origen de los problemas de los pacientes. La resistencia es una señal de que el tratamiento avanza en la dirección correcta y de que el análisis debe seguir sondeando en ese terreno. Parte de la tarea del psicoanalista consiste en derribar o superar las resistencias para que el sujeto confronte la experiencia reprimida.

resistencia

En la asociación libre, bloquear los recuerdos dolorosos o negarse a revelarlos.

Análisis de los sueños

Según Freud, los sueños representan, de forma simbólica, los deseos, los miedos y los conflictos reprimidos. Estos sentimientos han sido contenidos con tanta fuerza que sólo salen a la superficie durante el sueño y de forma disfrazada.

En su técnica de **análisis de los sueños** Freud distinguía dos aspectos de ellos: el contenido manifiesto, que se refiere a los hechos reales del sueño, y el contenido latente, que representa su significado simbólico oculto. A lo largo de los años, encontró símbolos consistentes en los sueños de sus pacientes, o sea, hechos que significaban lo mismo casi para todo el mundo (véase la tabla 1.3). Por ejemplo, en un sueño, los pasos, los peldaños y las escaleras representaban el acto sexual. Las velas, las serpientes y los troncos de árbol indicaban el pene, y las cajas, los balcones y las puertas significaban el cuerpo femenino. Freud advirtió que, a pesar de la aparente universalidad de los símbolos, muchos de ellos son propios de la persona que se sujeta al análisis y que podrían tener otro significado para otras.

Los sueños revelan conflictos de modo condensado e intensificado. Los hechos presentes en ellos rara vez provienen de una sola causa; todo hecho que se presenta en un sueño puede tener muchas fuentes. Los sueños también pueden tener un origen trivial. Los estímulos físicos, como la temperatura de la recámara o el contacto con la pareja, pueden provocar un sueño, y los estímulos internos, como la fiebre o un malestar estomacal, también pueden desencadenarlos.

análisis de los sueños

Técnica que implica interpretar los sueños para descubrir conflictos inconscientes. Los sueños tienen un contenido manifiesto (los hechos reales que suceden en ellos) y un contenido latente (el significado simbólico de los hechos del sueño).

Tabla 1.3 Símbolos o hechos de los sueños y su significado psicoanalítico latente

Símbolo	Interpretación
Casa con fachada sin salientes	Cuerpo masculino
Casa con rebordes, balcones	Cuerpo femenino
Rey y reina	Padres
Animales pequeños	Hijos
Niños	Órganos genitales
Jugar con niños	Masturbación
Calvicie, extracción de dientes	Castración
Objetos alargados (v. gr. troncos de árbol, paraguas, corbatas, serpientes, velas)	Genitales masculinos
Espacios cerrados (v. gr. cajas, hornos, armarios, cuevas, bolsillos)	Genitales femeninos
Subir peldaños o escaleras; conducir automóviles; cabalgar; cruzar puentes	Relaciones sexuales
Bañarse	Nacer
Emprender un viaje	Morir
Estar desnudo en medio de una multitud	Deseo de ser visto
Volar	Deseo de ser admirado
Caer	Deseo de regresar a un estado como la niñez, en el cual uno se siente satisfecho y protegido

Es interesante señalar que de los más de 40 sueños de Freud que describió en su libro *La interpretación de los sueños*, sólo unos cuantos tenían un contenido sexual, a pesar de que estaba convencido de que normalmente incluyen algún deseo sexual de la infancia. El tema dominante en aquellos que reseñó era la ambición, característica que siempre dijo que él no tenía.

Estas dos técnicas freudianas de evaluación –la asociación libre y el análisis de los sueños– revelan al psicoanalista abundante material reprimido, pero todo él de forma simbólica o disfrazada. El terapeuta tiene que interpretar o traducir el material al paciente. Freud comparaba este procedimiento con la tarea de un arqueólogo que reconstruye una comunidad destruida y enterrada durante siglos. Tal como el arqueólogo trata de rearmar un edificio a partir de los fragmentos rotos, el psicoanalista reconstruye una experiencia partiendo de recuerdos fragmentados y enterrados. Luego entonces, la evaluación de la personalidad de un paciente, el destapar sus conflictos inconscientes, depende de la habilidad, el entrenamiento y la experiencia del analista.

Investigación sobre la teoría de Freud

estudio de caso

Historial detallado de un individuo, el cual contiene datos de distintas fuentes.

El principal método de investigación de Freud fue el **estudio de caso**. En la introducción dijimos que este método tiene varias limitaciones. No se basa en la observación objetiva, los datos no se recaban de un modo sistemático y la situación (la sesión de psicoanálisis) no se puede reproducir ni verificar. Además, no es posible modificar de modo sistemático las condiciones de la niñez en las que fueron criados los pa-

cientes ni reproducir su ambiente familiar en el laboratorio. Por tanto, no es posible repetir las observaciones clínicas como se hace en los experimentos psicológicos controlados.

Una crítica fundamental a los estudios de caso de Freud se refiere a la índole de sus datos. Él no llevaba un registro minucioso –palabra por palabra– de las sesiones y recomendaba que los analistas no tomaran notas durante las mismas, porque ello distraería su atención de las palabras de sus pacientes. Freud escribía las notas varias horas después de concluida la sesión. Él describió así su técnica para llevar el registro de los comentarios de los pacientes: “Por la noche, cuando he concluido mi trabajo, los anoto de memoria” (citado en Grubrich-Simitis, 1998, p. 20). Luego entonces, es posible que sus datos no estuvieran completos pues sólo contenían lo que recordaba más tarde.

También cabe la posibilidad de que sus recuerdos fueran selectivos y que sólo registrara las experiencias que apoyaban su teoría o que las interpretara de modo que la apoyaran. Por supuesto que sus notas tal vez hayan sido muy precisas, pero no podemos tener la certeza dado que no es posible comparar sus informes de los casos con lo que dijeron sus pacientes.

Aun cuando Freud hubiese llevado un registro meticuloso de las sesiones terapéuticas, no podemos determinar la validez de los comentarios de sus pacientes. Él no se esforzó mucho por comprobar la veracidad de las historias que le contaban, cosa que podría haber hecho con sólo preguntar a los amigos y parientes acerca de los hechos descritos. Por tanto, el primer paso de la investigación de Freud –la recopilación de datos– se caracteriza por ser incompleta y poco exacta.

Algunos críticos sugieren que los pacientes de Freud en realidad no revelaban experiencias sexuales de su niñez, porque en la mayor parte de los casos jamás habían ocurrido. Estos autores argumentan que él infería las historias de seducción sexual en la niñez basándose en el análisis de los síntomas de los sujetos. Por ejemplo, aun cuando sostenía que prácticamente todas las pacientes decían que habían sido seducidas por el padre, sus apuntes de los casos no muestran que alguna haya dicho eso (Kihlstrom, 1994).

Varios detractores coinciden en que Freud sugería relatos de seducción en la niñez sin escuchar en realidad que sus pacientes lo dijeran, porque ya había formulado la hipótesis de que esas seducciones eran la verdadera causa de la neurosis del adulto. Otros lo acusan de haberse valido de la sugestión para obtener o implantar supuestos recuerdos de seducción en la niñez que nunca habían ocurrido (McCullough, 2001). “Cuando las pacientes no proporcionaban solas material que pudiera interpretar en términos sexuales, Freud no vacilaba en encaminarlas en la dirección ‘correcta’” (Webster, 1995, p. 197).

Otra crítica a la investigación de Freud es que está basada en una muestra pequeña y poco representativa de personas, o sea él y aquellas que acudieron al psicoanálisis con él. En sus escritos tan sólo se detalla alrededor de una docena de casos, en su mayor parte de mujeres jóvenes, solteras, de clase alta y buena educación. Partiendo de una muestra tan limitada es difícil generalizar a la población entera.

Además, podrían existir discrepancias entre los apuntes de Freud referentes a las sesiones de terapia y las historias de los casos que publicó, los cuales supuestamente estaban basados en esos apuntes. Varios investigadores compararon tales notas con la publicación del estudio de caso del hombre de las ratas, uno de sus pacientes más famosos. Descubrieron un periodo de análisis más largo, una secuencia incorrecta de

los hechos revelados por el paciente y afirmaciones sin fundamento de que se curó gracias al análisis (Eagle, 1988; Mahoney, 1986). De ahí que la versión publicada no concordara con los apuntes que Freud tomó después de las sesiones con el paciente. No es posible establecer si efectuó esos cambios deliberadamente con el propósito de reafirmar su teoría (o su yo) o si fueron producto de su inconsciente. Tampoco sabemos si semejantes distorsiones son características de otros de sus estudios de caso. Seguirá siendo un misterio porque destruía la mayor parte de los expedientes de sus pacientes poco después de haberlos recopilado.

Por último, se ha dicho que, del puñado de historias de caso publicadas, ninguna presenta pruebas contundentes que apoyen su teoría. Uno de los biógrafos de Freud llegó a la siguiente conclusión: “Algunos casos presentan una evidencia tan dudosa a favor de la teoría psicoanalítica que cabría preguntarse con toda seriedad por qué Freud siquiera se tomó la molestia de publicarlos” (Sulloway, 1992, p. 160).

En capítulos posteriores veremos que las críticas a Freud también son válidas en el caso de la mayor parte de los teóricos de la personalidad que optaron por un enfoque neopsicoanalítico. Ellos también emplearon el estudio de caso como método fundamental de investigación y basaron sus teorías en los informes de sus pacientes. Lo anterior no significa que su obra carezca de valor; Freud y otros psicoanalistas han ofrecido abundante material acerca de la personalidad humana. Sin embargo, si aceptamos la validez de sus ideas, tenemos que hacerlo con otro fundamento distinto a la verificación experimental.

Freud conocía el método experimental, pero no confiaba mucho en él. En cierta ocasión, un psicólogo estadounidense le envió información sobre experimentos que había realizado para validar los conceptos freudianos. Freud “en un gesto de rechazo impaciente, aventó la reproducción impresa al otro extremo de la mesa” y le escribió que no “le daba gran valor a la confirmación” (Rosenzweig, 1985, pp. 171, 173). Pensaba que no se requería el tipo de experimentos publicados en las revistas especializadas de la época, pues “nada le decían que no hubiera averiguado ya en sus encuentros clínicos con los pacientes” (Holzman, 1994, p. 190).

Insistía en que su trabajo era científico, que había ido acumulando prueba amplia de sus conclusiones y que sólo los psicoanalistas que emplearan sus técnicas estaban calificados para juzgar el valor científico de su obra. Escribió que el psicoanálisis estaba basado en “un número incalculable de observaciones y experiencias, y que sólo alguien que hubiera repetido esas observaciones en su propia persona y en otros está en posición de formarse un juicio al respecto” (Freud, 1940, p. 144). Aparece una dificultad, porque no es posible repetir sus observaciones. Tampoco sabemos con exactitud qué hizo al recabar sus datos y al traducir sus observaciones a hipótesis y generalizaciones.

Validación científica de los conceptos freudianos

En los años transcurridos tras la muerte de Freud en 1939, muchas de sus ideas han sido sometidas a pruebas experimentales. En un análisis exhaustivo de unos 2 500 estudios de psicología, psiquiatría, antropología y disciplinas afines, Seymour Fisher y Roger Greenberg evaluaron la credibilidad científica de algunas de las ideas de Freud. No incluyeron las historias de caso en su evaluación. Hicieron todo lo posible por limitar la investigación a datos que se pensaba que tenían un grado elevado de objetividad (Fisher y Greenberg, 1977, 1996).

Encontraron que algunos conceptos freudianos, en especial los del ello, el yo, el superyó, el deseo de muerte, la libido y la ansiedad, no podían ser evaluados con el método experimental. Los que sí se podían examinar –y que las pruebas parecían apoyar– eran, entre otros, el carácter de tipo oral y el de tipo anal, el concepto básico del triángulo edípico, la ansiedad ante la castración y la noción de que las mujeres resuelven el dilema edípico teniendo un hijo que compensa la ausencia del pene.

Algunos de los conceptos no sustentados por la evidencia empírica son los sueños como expresiones disfrazadas de deseos reprimidos, la resolución del complejo masculino de Edipo mediante la identificación con el padre y, por temor, la aceptación de las normas del superyó del padre, y la idea de que las mujeres tienen un superyó mal desarrollado. Además, no encontraron evidencia que sustentara las etapas psicosexuales del desarrollo ni la relación entre las variables edípicas y los problemas sexuales en la vida adulta.

El inconsciente. Hoy, está bien establecida la idea de que fuerzas inconscientes influyen en el pensamiento consciente y la conducta. Un investigador de la personalidad señaló que los psicólogos “en la actualidad coinciden en que gran parte de las funciones [psicológicas] ocurren sin una decisión consciente y en que algunas de nuestras conductas de hecho ocurren en contra de lo que deseamos conscientemente” (Pervin, 2003, p. 225). También reconocen que gran parte del procesamiento de información que implican las actividades cognoscitivas es inconsciente. Algunos incluso proponen que los mecanismos causales subyacentes a toda conducta y pensamiento podrían ser inconscientes (Bargh y Chartrand, 1999; Wegner y Wheatley, 1999).

Ahora parece que el inconsciente es más “inteligente” de lo que primero se creía, que es capaz de procesar información verbal y visual compleja y hasta de anticipar (y planear) hechos futuros... Ha dejado de ser el simple depósito de pulsiones e impulsos y, al parecer, desempeña un papel en la resolución de problemas, la prueba de hipótesis y la creatividad. (Bornstein y Masling, 1998, p. xx)

percepción subliminal

Percepción por debajo del umbral de la conciencia.

Gran parte de las investigaciones sobre la naturaleza del inconsciente implica la **percepción subliminal** (también llamada *activación psicodinámica subliminal*), para la cual se presenta a los sujetos estímulos que están debajo de su nivel de conciencia. (El adjetivo *subliminal* se compone del prefijo *sub*, “debajo”, y del sustantivo *lumen*, “umbral”). No obstante que los sujetos son incapaces de percibir los estímulos, éstos activan sus procesos conscientes y su conducta. En otras palabras, las personas pueden sufrir la influencia de estímulos, a pesar de no tener conciencia de ellos.

En uno de estos estudios se mostraba a los sujetos una serie de palabras e ilustraciones durante un tiempo tan breve que no podían percibir las conscientemente (Shevrin, 1977). A continuación se les pedía que hicieran un ejercicio de asociación libre. Lo que decían reflejaba los estímulos que se les habían mostrado, pero que no habían podido ver de hecho. Por ejemplo, cuando el estímulo era la imagen de una abeja, la asociación incluía las palabras *aguijón* y *miel*. Los estímulos afectaron los procesos de pensamiento de los sujetos, a pesar de que no tenían conciencia de haberlos visto. Muchos de los estudios que utilizan la percepción subliminal sustentan la idea de que el inconsciente influye en la actividad cognoscitiva (Westen, 1998).

Una serie de experimentos que utilizó a estudiantes de enseñanza media de Estados Unidos y Alemania demostró que era posible despertar, o activar, objetivos fuera de la conciencia. Además, los sujetos exhibieron conductas para satisfacer estos objetivos, a pesar de que, conscientemente, no se dieron cuenta de que lo hacían. Por ejemplo, la activación del objetivo de tener un mejor desempeño en una tarea del

experimento llevó a los sujetos a tener un mejor desempeño de hecho. En otro caso, el objetivo activado inconscientemente de cooperar en una tarea del experimento llevó a conductas de cooperación. Los autores del estudio concluyeron que “los objetivos conductuales se pueden activar sin que se requiera una decisión tomada conscientemente” (Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Troetschel, 2001, p. 18).

En Inglaterra, un estudio con 124 adultos arrojó que era mucho más probable que aquellos que obtuvieron calificaciones altas en sensibilidad a la ansiedad pudieran ver las palabras relacionadas con la ansiedad que les presentaron por debajo del nivel de conciencia, que los adultos que obtuvieron calificaciones bajas. La sensibilidad del primer grupo hacía que las personas estuvieran más vigilantes y, por lo mismo, era más probable que percibieran las palabras relacionadas con la ansiedad, a pesar de que se las mostrasen con tanta rapidez que no pudieran verlas de forma consciente (Hunt, Keogh y French, 2006).

Los estímulos presentados por debajo de la conciencia también pueden influir en la conducta. En Estados Unidos, cuando se mostró a 39 estudiantes universitarios rostros felices por debajo del nivel de conciencia, éstos consumieron mayor cantidad de una bebida que se les proporcionó, que los estudiantes que fueron expuestos a rostros enojados. El primer grupo también manifestó mayor disposición a pagar por su bebida y a querer más de ella que el grupo de los rostros enojados. Aun cuando ninguno de los estudiantes vio conscientemente los rostros, su inconsciente había registrado los estímulos y éstos habían actuado para influir en su conducta (Winkielman, Berridge y Wilbarger, 2005).

Otras investigaciones imaginativas han demostrado que el inconsciente puede influir en los procesos emocionales, así como en los conductuales y los cognoscitivos. En uno de estos estudios, se mostró la oración *Mommy and I are one* (mamá y yo somos uno) a los sujetos durante cuatro milésimas de segundo, así como la imagen de un hombre y una mujer unidos por los hombros. Los pacientes esquizofrénicos expuestos a este estímulo subliminal presentaron una mejoría mayor que la del grupo control que no fue expuesto a ese mensaje. Las pacientes esquizofrénicas no mostraron mejoría al ser expuestas al mensaje, pero sí cuando se les presentó el mensaje subliminal *Daddy and I are one* (papá y yo somos uno) (Silverman y Weinberger, 1985).

En otros estudios, el mensaje *Mommy and I are one* ayudó a varios sujetos a dejar de fumar y beber alcohol, a ser más asertivos, a llevar una dieta más sana y a disminuir los miedos. Así, se ha demostrado que un mensaje que se presenta subliminalmente, del cual los sujetos de la investigación no tienen conciencia, posee un valor terapéutico (Weinberger y Silverman, 1990).

El yo (ego). Hemos dicho que según Freud la función del yo consiste en mediar siempre entre la realidad y las insistentes exigencias del ello. El yo es la parte racional de la personalidad que debe controlar y posponer las exigencias del ello, equilibrándolas con la circunstancias del mundo real. Los investigadores psicoanalíticos han identificado dos componentes del yo:

- El control del yo
- La resiliencia del yo

Como cabe suponer dado su nombre, el control del yo corresponde en gran medida al concepto freudiano original. Se refiere al grado de control que podemos ejercer sobre los impulsos y los sentimientos. Éste abarca desde un control insuficiente (en cuyo caso no logramos frenarlos) hasta el exceso de control (en cuyo caso inhibimos

con fuerza la expresión de nuestros impulsos). Se considera que los dos extremos representan una mala adaptación.

La resiliencia del yo se refiere a nuestra flexibilidad para modular, adaptar o modificar nuestro nivel normal de control del yo para atender los cambios diarios del ambiente. Se dice que las personas con poca resiliencia tienen un “yo frágil”, es decir, que no pueden alterar el nivel de control para enfrentar los retos o las situaciones difíciles de la vida. Las provistas de gran resiliencia son flexibles y adaptables, capaces de apretar o aflojar el grado de control del yo conforme lo exija la situación. Se encontró que las madres que tenían entre 21 y 27 años, que consideraban que sus experiencias de maternidad eran positivas y satisfactorias, tenían una mayor resiliencia del yo o la mantenían en un nivel alto. Se encontró que las que consideraban que esas experiencias eran negativas tenían poca resiliencia. En opinión de los investigadores, las situaciones difíciles de la vida, los fracasos y los reveses y otras experiencias negativas tienden a mermar la resiliencia del yo (Paris y Helson, 2002).

Según algunos estudios, los niños que obtienen calificaciones bajas en medidas de laboratorio y de observación de control del yo son calificados por sus maestros como más agresivos y menos obedientes y disciplinados que los niños que tienen un gran control. Aquellos que obtienen calificaciones altas en resiliencia son calificados por sus maestros como más capaces de manejar el estrés, muestran menos ansiedad y no necesitan tanto apoyo como los niños que tienen poca resiliencia del yo.

La elevada resiliencia del yo también guarda una correlación positiva con la inteligencia general, las buenas calificaciones escolares y la popularidad entre los compañeros. Un bajo control del yo en ambos sexos y una escasa resiliencia del yo en las niñas guardó una correlación positiva con el abuso de drogas en la adolescencia. De ahí que algunos aspectos importantes de la personalidad y de la conducta se puedan asociar con el control y la resiliencia del yo (Block y Block, 1980; Shiner, 1998).

Esos dos rasgos se midieron en un grupo aproximado de 200 estudiantes de enseñanza superior con base en autorreportes y descripciones de conocidos y psicólogos. Los que tenían poco control del yo tendían a ser impredecibles, asertivos, rebeldes, temperamentales y autocomplacientes. Los que tenían un gran control fueron descritos como afables, congruentes, confiables y serenos. Los que obtuvieron una calificación alta en resiliencia del yo eran asertivos, tranquilos, sociables y alegres (Letzring, Block y Funder, 2005).

En un estudio longitudinal a 128 personas que evaluó periódicamente estas características de la personalidad de los tres a los 23 años, se encontró que tanto el control como la resiliencia del yo por lo general eran más fuertes en años posteriores de la vida que en la niñez. Se observaron diferencias individuales en el control del yo en varias edades, lo cual indica que el grado de control de una persona se podría identificar a una edad temprana (Block y Block, 2006).

El control del yo también se define en función de tres niveles de desarrollo: preconformista, conformista y posconformista (Loevinger, 1976). El nivel preconformista es el más primitivo y el que permite menos control de la expresión de los impulsos. El nivel conformista modera la expresión de los impulsos en función de nuestra conciencia de las expectativas de la gente y de las reglas culturales respecto de la conducta social adecuada. En esta etapa del desarrollo del yo se concede mucha importancia a ser aceptado por los demás. Podemos demorar o reencauzar la manera, el tiempo y el lugar en que expresamos los impulsos. La etapa más madura del desarrollo del yo es el nivel posconformista. Las personas que están en este nivel son muy concienzudas e individualistas y confían más en los objetivos y las normas personales de la conducta apropiada que en las normas de otros.

Un estudio en el que participaron 248 gemelos idénticos y fraternales de entre 16 y 70 años, separados en la infancia y criados en ambientes diferentes, empleó un inventario de autorreporte para comparar los niveles de desarrollo del yo. Aun cuando los sujetos habían sido criados en hogares adoptivos diferentes, el desarrollo del yo en cada par mostró una correlación significativa. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los resultados indicaban que se puede tratar de una característica que se hereda. A diferencia de lo que dice la teoría de Freud, en el caso de estos sujetos los factores genéticos determinaron el nivel de desarrollo del yo más que la interacción entre progenitor e hijo (Newman, Tellegen y Bouchard, 1998).

Catarsis. Según Freud, la catarsis implicaba la expresión física de una emoción mediante el recuerdo de un hecho traumático, la cual con frecuencia llevaba a aliviar el síntoma perturbador. En la cultura popular, ese término significa expresar una emoción como vía para atenuar la hostilidad y la agresión. Los libros de superación personal aconsejan liberar la ira descargándola contra un objeto inanimado: golpear una almohada, romper un plato o pegarle a un saco de arena. ¿Sirve de algo? ¿Actuar de forma agresiva disminuye las emociones negativas? La respuesta es no.

En un estudio sobre la catarsis, varios mensajes que apoyaban o rechazaban la idea de que la conducta catártica es una manera adecuada de aliviar la ira le fueron presentados a dos grupos de estudiantes universitarios. A continuación se provocó experimentalmente la ira en algunos de ellos criticando con severidad un ensayo que habían escrito. ¡Se les dijo que su ensayo era el peor que jamás se hubiera escrito!

Los estudiantes que fueron provocados de esta manera y que habían leído el mensaje a favor de la catarsis tendieron mucho más a manifestar su agresión pegándole a un saco de arena. En un segundo experimento, quienes recibieron el mensaje a favor de la catarsis no sólo le pegaron al saco sino que también se condujeron de forma agresiva contra la persona que les había enfadado al criticar su ensayo. Incluso mostraron gran agresión contra personas inocentes que no habían hecho nada para provocar su ira. Por lo visto, pegarle al saco de arena no había sido catártico. No sólo no había disipado su ira, sino que tal vez hasta la intensificó (Bushman, Baumeister y Stack, 1999).

En otro experimento con un saco de arena, estudiantes universitarios de sexo masculino y femenino mostraron más agresión contra la persona que les había hecho enojar cuando se les pidió que pensarán en ella al mismo tiempo que le pegaban al saco. Los que recibieron la orden de que pensarán en que adquirirían una buena condición física golpeando el saco externaron mucha menos agresión contra la persona que había despertado su ira. Los que no desahogaron su enojo pegándole al saco mostraron la menor cantidad de conductas agresivas contra la persona que lo había provocado. El investigador sugirió que estos resultados reforzaban la idea de que ventilar la ira no disminuye las emociones negativas (Bushman, 2002).

Desplazamiento. El desplazamiento consiste en dirigir los impulsos del ello de un objeto perturbador que no está disponible a un objeto o persona que lo sustituyen. Un análisis de 97 estudios al respecto apoyó la afirmación de que el desplazamiento de la agresión es un fenómeno viable y confiable. El análisis también encontró que cuanto más negativo y estresante sea la situación o el contexto donde ocurre el desplazamiento, tanto mayor será su intensidad (Marcus-Newhall, Pedersen, Miller y Carlson, 2000).

Un experimento con 520 estudiantes de enseñanza superior reveló que era más probable que los del grupo en el cual se provocaba experimentalmente la ira y después se les dejaba 25 minutos concentrando la atención en sus pensamientos y senti-

mientos de enojo, mostraran una agresión desplazada que los sujetos de una condición experimental que no incluía los 25 minutos para rumiar. Los investigadores concluyeron que, el hecho de rumiar la ira mantiene el sentimiento y probablemente provoca que sea expresada al exterior con una conducta agresiva (Bushman, Bonacci, Pedersen, Vasquez y Miller, 2005).

Represión. Las investigaciones experimentales del mecanismo freudiano de defensa de la represión —o eliminar involuntariamente de la conciencia alguna idea o recuerdo amenazadores— han arrojado resultados que lo apoyan, pero algunos psicólogos han cuestionado si el trabajo se relaciona con la represión tal como la propuso Freud. En un estudio, los sujetos memorizaron dos listas de palabras que fueron proyectadas en una pantalla (Glucksberg y King, 1967). Algunas palabras de las listas eran conceptualmente similares; por ejemplo, tanto los *gatos* como los *perros* son animales. Con algunas palabras de la primera lista los sujetos recibieron una descarga eléctrica, no así con las de la segunda. Después se les aplicó una prueba para determinar qué tan bien recordaban las palabras. Los sujetos olvidaron aquellas que fueron acompañadas de la descarga eléctrica y recordaron las que no fueron acompañadas de una descarga. También reprimieron aquellas de la segunda lista que eran conceptualmente similares a las de la primera lista y que habían ido acompañadas de una descarga. Los investigadores llegaron a la conclusión de que las palabras amenazadoras habían sido eliminadas de la conciencia.

Una investigación efectuada en Australia clasificó a los sujetos en “represores” y “no represores” con base en las puntuaciones de pruebas de personalidad que indicaban que los primeros tenían una calificación baja en ansiedad y alta en la tendencia defensiva. Los represores recordaban menos experiencias emocionales de su niñez —particularmente las relacionadas con el miedo y con la autoconciencia— que los no represores. En una investigación similar, se comparó a represores y no represores en varias tareas experimentales. Cuando se les mostraron dibujos de estímulos neutrales no amenazadores y de estímulos amenazadores y embarazosos, los represores evitaron ver los segundos. Cuando se les pidió hacer una asociación libre de frases de contenido sexual o agresivo (supuestamente material amenazador), las mediciones fisiológicas revelaron que habían sentido una intensa excitación emocional, aun cuando sus respuestas verbales no contuvieron indicio alguno de ira o de excitación sexual porque habían reprimido sus reacciones emocionales. Los no represores no inhibieron sus reacciones emocionales, lo cual fue evidente dadas sus respuestas verbales (Davis, 1987).

Trabajos más recientes realizados en Gran Bretaña confirmaron los resultados de Australia. Se encontró que los represores recuerdan mucho menos los episodios negativos de la niñez (Myers y Derakshan, 2004). Además, se demostró que es mucho más probable que los represores eviten una relación romántica que los no represores (Vetere y Myers, 2002).

Investigaciones posteriores demostraron que es mucho más probable que los represores, en comparación con los no represores, negaran tener los rasgos de personalidad que habían identificado como emocionalmente amenazadores para ellos (egoísmo, pereza, grosería y falta de honradez). Además, los represores pudieron recuperar de la memoria menos recuerdos desagradables o emocionalmente amenazadores que los no represores, porque los habían reprimido (Newman, Duff y Baumeister, 1997; Newman y McKinney, 2002; Schimmack y Hartmann, 1997).

En otro estudio, represores y no represores vieron una perturbadora película sobre la mutación y la muerte lenta de animales provocadas por los efectos de pruebas nucleares. Después, cuando se les pidió que recordaran una experiencia personal que

les produjera felicidad, los represores pudieron recordar más hechos y pensamientos agradables que los no represores. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los represores manejaron los estímulos negativos de la película recurriendo a recuerdos positivos. Luego entonces, los represores no experimentaron los estados emocionales inquietantes engendrados por la película con la misma frecuencia ni en la misma medida que los no represores. Los represores no estaban simplemente fingiendo que no les afectaban, sino que habían conseguido reprimirlos (Boden y Baumeister, 1997).

En una investigación que utilizó mediciones fisiológicas para diferenciar a los represores de los no represores, se supuso que la respuesta galvánica de la piel (RGP) indicaba la presencia de ansiedad, estrés y miedo. Cuando se asignó a estudiantes de enseñanza superior previamente clasificados como represores y no represores una estresante tarea de exposición oral, los represores manifestaron un aumento significativamente mayor en la actividad de la respuesta galvánica de la piel que los no represores. Los investigadores concluyeron que los represores reaccionan automáticamente ante situaciones amenazantes con niveles más altos de estrés fisiológico (Barger, Kircher y Croyle, 1997).

Otros estudios también han encontrado una relación entre el estilo represivo de afrontamiento y (1) un nivel elevado de colesterol y (2) un nivel elevado de cortisol [una hormona del estrés] (Brown, Tomarkin, Orth, Loosen, Kalin y Davidson, 1996; Weinberger, 1995). Así pues, la represión podría ser efectiva para protegernos de la ansiedad, pero su uso prolongado también puede ser nocivo para nuestra salud física.

En Estados Unidos se estudió la represión en dos grupos de niños. Algunos estaban sanos y otros tenían cáncer o sufrían otras enfermedades crónicas debilitantes. Se encontró que era más probable que los niños enfermos, en comparación con los sanos, fueran represores, y menos probable que expresaran ira (Phipps y Steele, 2002).

En un grupo de 443 estudiantes de enseñanza superior del sexo masculino y femenino se encontró que era menos probable que los represores fumaran e ingirieran bebidas alcohólicas que los no represores. En este estudio, los represores obtuvieron calificaciones más altas que los no represores en la creencia de que beber en exceso no tendría consecuencias nocivas para ellos (Shirachi y Spirrison, 2006).

Otros mecanismos de defensa. Los investigadores han propuesto una jerarquía para los mecanismos freudianos de defensa, en la cual los más simples se utilizan en los primeros años de vida y los más complejos van surgiendo con la edad. Por ejemplo, los estudios muestran que la negación (un mecanismo simple de defensa, de nivel bajo) es empleada principalmente por niños de corta edad y menos por adolescentes. La identificación, una defensa más compleja, es empleada considerablemente más por adolescentes que por niños de corta edad (Brody, Rozek y Muten, 1985; Cramer, 1987, 1990).

En un experimento realizado con estudiantes que cursaban los grados 2, 5, 8 y 11 y primer año de enseñanza superior, las respuestas a la Prueba de Apercepción Temática revelaron claras diferencias entre los mecanismos de defensa dependiendo de la edad. El uso de la negación y la proyección disminuía con la edad, mientras que la identificación aumentaba con los años (Porcerelli, Thomas, Hibbard y Cogan, 1998). Un estudio longitudinal de 150 estudiantes de entre 11 y 18 años de edad reveló que las defensas de la proyección y la identificación se utilizaban más que la negación y que su uso aumentaba en el transcurso de la adolescencia temprana a los últimos años de esta etapa (Cramer, 2007).

Diversas investigaciones han sustentado, en medida entre moderado y firme, el planteamiento de Freud de que las personas que padecen distintas formas de perturbaciones emocionales suelen emplear diferentes defensas. Por ejemplo, es más probable que los individuos que tienen personalidad obsesiva-compulsiva propendan a utilizar la formación reactiva como defensa; que quienes tienen personalidad paranoide utilicen la proyección, y que los que tienen personalidad pasiva-agresiva suelen recurrir al desplazamiento (Busch, Shear, Cooper, Shapiro y Leon, 1995; Sammallahiti y Aalberg, 1995).

Un estudio longitudinal con 90 participantes, a quienes se les aplicaron pruebas primero en el jardín de niños y, después, a los 23 años, encontró una relación entre la personalidad del preescolar y el uso de la negación en los primeros años de la adultez. Como hemos dicho, los niños son quienes suelen usar la negación como mecanismo de defensa y su uso por lo regular va disminuyendo con el paso del tiempo. Sin embargo, en este estudio, los sujetos de sexo masculino que a los 23 años seguían utilizándola sufrían una serie de problemas psicológicos que habían sido identificados cuando estaban en el jardín de niños. Su personalidad en la niñez presentaba una gran inmadurez emocional, además de poca autoestima, competencia personal y resiliencia del yo. En el caso de los sujetos de sexo femenino no se encontró una relación tan clara entre la personalidad de las niñas y que siguieran empleando la negación a los 23 años. Los autores del estudio señalaron que los varones quizá sean más vulnerables al estrés que las mujeres (Cramer y Block, 1998).

Dos experimentos efectuados en Canadá demostraron que era mucho más probable que las adolescentes que sufren anorexia nerviosa (un trastorno de la alimentación) y las mujeres mayores que habían sido víctimas de abuso por parte del marido utilizaran el mecanismo de la negación que las niñas o mujeres que no estaban dentro de esas categorías. Los investigadores sugirieron que las niñas y las mujeres, al negar inconscientemente sus problemas, estaban tratando de restarle importancia a su situación o de distanciarse de ella (Arokach, 2006; Couturier y Lock, 2006).

Un trabajo realizado con 115 hombres adultos reveló que los que trataban de protegerse contra los sentimientos de debilidad mostrándose más poderosos y competitivos y que evitaban expresar sus emociones propendían a emplear mecanismos de defensa más inmaduros. Los hombres que no sentían tanta necesidad de ser más poderosos que otros y que podían expresar sus emociones con mayor libertad empleaban mecanismos de defensa más maduros (Mahalik, Cournoyer, DeFrank, Cherry y Napolitano, 1998).

Algunos estudios sobre el mecanismo de proyección –que consiste en atribuir nuestros rasgos y conductas negativas a otra persona– encontraron que acusar a otro de mentir y de hacer trampa en el juego aumentaba la cantidad de la culpa atribuida a esa persona y disminuía la cantidad que se atribuía el sujeto por haber presentado esas mismas conductas negativas (Rucker y Pratkanis, 2001).

La proyección también puede influir en nuestros juicios respecto de nuestro cónyuge o pareja. Un estudio realizado con personas que buscaban empleo encontró que, cuando se les pidió que hicieran juicios cotidianos respecto de sus parejas, proyectaban en ellas sus sentimientos de depresión por el estrés del desempleo. Asimismo, cuanto más se parecían las parejas en una medida psicológica de depresión, tanto mayor era la tendencia a que uno proyectara ese sentimiento al juzgar al otro. Los investigadores señalaron: “Al parecer, es más probable que los individuos supongan que sus cónyuges son como ellos cuando en efecto *son* como ellos” (Schul y Vinokur, 2000, p. 997). Así pues, en este caso, los sujetos proyectaron acertadamente sus características en su cónyuge o su pareja.

El concepto de mecanismos de defensa fue planteado y desarrollado en un contexto europeo a partir de estudios realizados con pacientes blancos de clase media. Gran parte de las investigaciones posteriores sobre el tema se realizaron con sujetos estadounidenses. En un estudio muy original realizado con asiáticos y estadounidenses, se comparó a un grupo de estos últimos con un grupo de budistas asiáticos que vivían en Tailandia. Se empleó un inventario de autorreporte, el Instruments Life Style Index (Índice de instrumentos del estilo de vida), para evaluar el uso de los mecanismos de defensa. Los investigadores encontraron una estrecha semejanza entre la forma en que personas de las dos culturas usaban la regresión, la formación reactiva, la proyección, la represión, la negación y la compensación (Tori y Birmes, 2002).

Sueños. Las investigaciones sobre los sueños han confirmado la idea de Freud de que éstos reflejan, de forma simbólica o disfrazada, cuestiones emocionales. Sin embargo, al parecer, no demuestran que representen la realización de deseos o afanes como propusiera Freud (Breger, Hunter y Lane, 1971; Dement y Wolpert, 1958). No obstante, parece estar claro que a menudo se caracterizan por un fuerte contenido emocional de la vida de los soñadores. Encuestas a gran escala de ciudadanos alemanes durante el periodo de 1956-2000 arrojaron que los que tenían edad bastante para haber sido afectados directamente por la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) seguían teniendo sueños de emociones relacionadas con ella más de 50 años después de terminada (Schredl y Piel, 2006). Los estudios de niños kurdos y palestinos expuestos a peligros físicos en su vida diaria indican que sueñan con situaciones traumáticas y amenazadoras mucho más que los de estas y otras culturas criados en entornos no amenazadores y más pacíficos (Valli, Revonsuo, Palkas y Punamaki, 2006).

En Canadá, un experimento de largo plazo en el que 28 adultos llevaron diarios de sus sueños arrojó una correlación significativa entre la índole de los sueños y las medidas de autorreporte de bienestar psicológico. Los que tenían niveles más bajos en esta dimensión (y, por lo tanto, presuntamente eran menos felices) reportaron más sueños de agresión contra otros, emociones negativas, fracasos e infortunios. Los que tenían niveles más altos de bienestar psicológico reportaron sueños de interacciones amistosas con otros, emociones positivas, éxitos y buena suerte (Pesant y Zadra, 2006).

Otra investigación confirmó que los sueños reflejan experiencias de la vida y que la intensidad emocional de éstas, así como el estado de ánimo de la persona, influyen en las historias y los temas de los sueños (véanse, por ejemplo, Schredl, 2006; Schredl, Funkhouser y Arn, 2006). En resumen, es posible que si uno ha tenido un mal día, también tenga pesadillas por la noche.

También se han estudiado las diferencias culturales de los sueños de varias poblaciones. Una comparación entre los de estudiantes de enseñanza superior de Estados Unidos y de China reveló que los chinos reportaban sueños con más personas conocidas y situaciones menos agresivas que los estadounidenses (Xian-Li y Guang-Xing, 2006).

Un estudio llevado a cabo con universitarios estadounidenses caucásicos y asiático-americanos arrojó que en la niñez era mucho más probable que los caucásicos contaran sus sueños a sus padres. También era más probable que al ir creciendo se los describieran a los amigos y les dieran mucho valor. Los estudiantes asiático-americanos eran más reservados con sus padres y con otras personas y se mostraban reacios a hablar de sus sueños (Fiske y Pillemer, 2006).

Cuando se preguntó a universitarios chinos si soñaban a color o en blanco y negro, quienes de niños habían visto programas de televisión y películas en blanco y negro contestaron que en blanco y negro. Los que habían tenido mayor contacto con la televisión y las películas a colores soñaban a color (Schwitzgebel, Huang y Zhou, 2006).

El complejo de Edipo. En un estudio observacional para examinar los efectos de este complejo, se pidió a padres de niños y niñas de entre tres y seis años que llevaran registro de las conductas cariñosas y las agresivas u hostiles que sus hijos dirigían hacia ellos. Los resultados mostraron que los actos de afecto hacia el progenitor del sexo opuesto y las muestras de agresión hacia el del mismo sexo ocurrían con mucha mayor frecuencia que en la situación contraria. Estos tipos de conductas edípicas alcanzaban su máximo nivel alrededor de los cuatro años y empezaban a bajar hacia los cinco años (Watson y Getz, 1990).

Sueños analizados en investigaciones sobre el complejo de Edipo apoyan la teoría de Freud, pues un número significativamente mayor de hombres reportaron sueños que reflejaban ansiedad ante la castración y un número significativamente mayor de mujeres reportaron sueños que reflejaban deseos de castración o envidia del pene (Hall y Van de Castle, 1965).

Freud propuso que la envidia del pene lleva a las niñas a ver al padre como un objeto de amor, deseo que más adelante es sustituido por el de tener un hijo. En una prueba experimental de esta idea, se expuso a un grupo de mujeres de edad universitaria a mensajes subliminales que contenían temas relacionados con el embarazo. Se encontró que sus respuestas posteriores a una prueba de manchas de tinta contenían una cantidad significativamente mayor de imágenes fálicas que las respuestas de las mujeres del grupo control o de los participantes universitarios (hombres) de la misma edad expuestos a estímulos idénticos. Estos resultados sustentan la idea de Freud de que el embarazo tiene un significado fálico para las mujeres (Jones, 1994).

Un estudio realizado en Gales con 66 niños y niñas de entre 12 y 14 años evaluó sus actitudes hacia los padres. Los resultados mostraron que los niños que tenían una actitud ambivalente hacia su padre (le veían con una mezcla de amor y de odio) mostraban un apego menos seguro hacia otras personas que los que no sentían ambivalencia. A juicio de los investigadores, este hallazgo sustenta la insistencia de Freud en la importancia del padre como influencia en las relaciones posteriores del hijo (Maio, Fincham y Lycett, 2000).

Tipos de personalidad oral y anal. En una investigación de la personalidad oral se observó una estrecha relación entre la orientación oral, identificada en la prueba de Rorschach, y la obesidad (Masling, Rabie y Blondheim, 1967). Esto coincide con la idea freudiana de que la personalidad oral se centra en comer y beber. Otro estudio encontró que la personalidad oral acepta más las sugerencias de una figura de autoridad que la personalidad anal (Tribich y Messer, 1974). Según Freud, la personalidad oral es dependiente y sumisa, y debería ser más conformista que la personalidad anal; ésta tiende a ser hostil y a resistir la conformidad.

Freud decía que las mujeres eran más dependientes en el aspecto oral que los hombres, pero investigaciones posteriores no han confirmado esa diferencia entre los sexos (O'Neill y Bornstein, 1990). Por tanto, en general, las investigaciones sustentan tanto el tipo de personalidad oral como el anal (Westen, 1998). Existe poca evidencia empírica de la personalidad fálica.

Agresión. Otro aspecto de la teoría freudiana que ha sido objeto de pruebas experimentales es la idea de que la agresión es instintiva y universal. Freud no fue el

único en adoptarla. Los científicos que observan a los animales en su hábitat natural también asignan un instinto agresivo al hombre y a los animales inferiores, aun cuando los datos de la antropología y la psicología cuestionan este punto de vista. Los antropólogos han observado que los integrantes de algunas de las llamadas *culturas primitivas* no muestran una conducta agresiva. Los psicólogos que niegan la existencia de un instinto agresivo aseguran que este tipo de comportamiento tal vez se deba a la frustración.

Muchas investigaciones han demostrado que, si bien la frustración puede provocar agresión, no siempre es así. Las reacciones agresivas a la frustración se pueden modificar por medio del adiestramiento. Esta idea apoya la función del aprendizaje en la agresión. El psicólogo Albert Bandura (capítulo 13) ha demostrado que aprendemos la conducta agresiva del mismo modo que aprendemos muchas conductas sociales; principalmente observando la agresión en otras personas e imitando lo que hemos visto.

La edad y el desarrollo de la personalidad. Freud propuso que la personalidad estaba formada hacia los cinco años y que después cambiaba poco. Estudios del desarrollo de la personalidad con el transcurso del tiempo indican que las características de la personalidad de los preescolares cambiaban enormemente, como demuestran trabajos de seguimiento efectuados entre los seis y siete años (Kagan, Kearsley y Zelazo, 1978). Otros sugieren que los años intermedios de la niñez (entre siete y 12 años) podrían ser más importantes para determinar los patrones de la personalidad adulta que los primeros años de vida.

Jerome Kagan, reconocida autoridad en el desarrollo del niño, revisó la literatura y concluyó que, al parecer, la personalidad depende más del temperamento y de la experiencia durante los últimos años de la niñez que de las primeras interacciones entre progenitor e hijo (Kagan, 1999). Si bien es innegable que los primeros cinco años de vida repercuten en la personalidad, ahora sabemos que ésta se sigue desarrollando mucho después de esa edad.

El lapsus freudiano (o actos fallidos). En la reseña de la investigación consagrada a los conceptos de Freud llegamos ahora a su famoso *lapsus*. Según él, lo que parece ser un olvido normal o un error casual del habla en realidad refleja motivos o ansiedades inconscientes (Freud, 1901).

En una investigación para poner a prueba este fenómeno, se mostró a dos grupos de participantes de sexo masculino los mismos pares de palabras en una pantalla de computadora (Motley, 1987). Se les pidió que pronunciaran las palabras en voz alta cada vez que sonara un timbre. A un grupo se le habían colocado electrodos y se le explicó que recibiría una dolorosa descarga eléctrica durante el experimento. Esta situación era una forma experimental de producir ansiedad. En el segundo grupo la investigación estaba a cargo de una atractiva mujer vestida seductoramente. A este grupo se le aplicó una prueba de ansiedad sexual.

Los participantes que sentían ansiedad ante la posible descarga eléctrica cometieron errores verbales; por ejemplo, decían *damn shock* (*maldita descarga*) al ver en la pantalla las palabras *sham dock* (*cosa falsa*). En la condición de ansiedad sexual los participantes manifestaron su ansiedad en errores verbales como *nude breasts* (*senos desnudos*) en vez de *brood nests* (*nidos de pollos*). Los que obtuvieron calificaciones altas en la prueba de ansiedad sexual tuvieron el número más alto de *lapsus* freudianos relacionados con el sexo. Los hombres del grupo control expuestos a las mismas palabras, pero no a la condición de ansiedad ni de excitación sexual no tuvieron *lapsus* verbales. Por supuesto que no todos los *lapsus* del habla son errores

freudianos, pero la investigación indica que cuando menos algunos de ellos serían lo que Freud decía que eran: ansiedades ocultas que se manifiestan de maneras embarazosas.

Recuerdos reprimidos de abuso sexual en la niñez. A finales de la década de 1980, este tema resurgió en escandalosos juicios penales que involucraron a personas que afirmaban haber recordado repentinamente incidentes de un abuso ocurridos años atrás. Las mujeres presentaron cargos penales contra padres, tíos y amigos de la familia; los hombres, contra sacerdotes, entrenadores y maestros. Algunos de los acusados fueron condenados y encarcelados en razón del recuerdo de incidentes que se dijo que habían ocurrido incluso 20 años antes.

¿Qué tan extendido está el fenómeno de los recuerdos reprimidos en los casos de abuso sexual? Los resultados de los estudios varían mucho. Un trabajo efectuado con 105 mujeres (80% de ellas afroamericanas que, por orden judicial, estaban en programas de tratamiento de drogadicción) reveló que 54% reportó una historia de abuso sexual en la niñez. Sólo 19% de ellas dijo haber olvidado el abuso durante algún tiempo y haberlo recordado más adelante (Loftus, Polonsky y Fullilove, 1994). Una encuesta aplicada a 330 psicólogos y psicólogas reveló que 24% reportó abuso en la niñez y que 40% de ellos lo habían olvidado durante algún tiempo. En este estudio no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia de la represión temporal de los recuerdos (Feldman-Summers y Pope, 1994).

Los estudios citados y otros similares se basan en informes retrospectivos, es decir, recordar hechos hasta 40 años después de que presuntamente habían sucedido. Pero la investigación retrospectiva plantea un problema evidente: ¿cómo saber si el abuso ocurrió en realidad? Un investigador entrevistó a mujeres adultas (86% clasificadas como de raza negra y bajos ingresos) cuyo abuso en la niñez estaba documentado. La evidencia eran los expedientes de salas de emergencia de hospitales y pruebas forenses obtenidas en el momento de la admisión (Williams, 1994). Así pues, en este estudio tenemos la certeza de que los incidentes habían ocurrido. Las entrevistas a las mujeres indicaron que 38% de ellas no recordaba el abuso sexual, porcentaje cercano a la incidencia de los recuerdos reprimidos por los psicólogos que participaron en la investigación antes mencionada, pero superior al 19% reportado por las mujeres del programa de desintoxicación. En el estudio de las víctimas de un abuso sexual en la niñez bien documentado, las mujeres que tendían más a no recordar lo sucedido eran las que tenían menos años cuando ocurrió el abuso y habían sido atacadas por algún conocido.

Una revisión de las investigaciones sobre los recuerdos reprimidos acerca del abuso sexual en la niñez llegó a la conclusión de que existen abundantes pruebas que muestran que éste se puede olvidar muchos años antes de recordarlo (Delmonte, 2000). Un estudio realizado con 68 mujeres que habían reprimido el recuerdo del abuso en la infancia, que lo habían recordado o que nunca lo habían olvidado, encontró que aquellas que lo habían recordado obtuvieron puntuaciones más altas en las medidas de tendencia a la fantasía y de disociación (que consiste en dividir los procesos mentales en distintas corrientes de conciencia) (McNally, Clancy, Schacter y Pitman, 2000). Por supuesto esos estados podrían ser resultado del trauma de la niñez.

A pesar de que datos tan contundentes sustentan la existencia de los recuerdos reprimidos de un abuso sexual que ocurrió en realidad, conviene precisar que las investigaciones también han demostrado que los recuerdos se pueden implantar y distorsionar con suma facilidad, al grado de que algo que nunca ocurrió se vuelve

consciente y parece verdadero o amenazador (Loftus y Ketcham, 1994; Ofshe y Watters, 1994).

En un estudio, 15 niñas de entre tres y seis años fueron entrevistadas cuatro años después de haber pasado cinco minutos jugando con un hombre, sentadas en una mesa frente a él. Él no tocó a las niñas en ningún momento. En las entrevistas de seguimiento, los investigadores crearon un clima de acusación, diciéndoles que las interrogarían sobre un hecho importante de su vida. Les preguntaron: “¿Tienes miedo a hablar de ello?”. “Te sentirás mejor después de contarlo” (Ceci y Bruck, 1993, p. 421). Una tercera parte de las niñas aceptó la sugerencia del entrevistador de que, cuatro años antes, el hombre las había abrazado y besado. Dos aceptaron la sugerencia de que habían sido fotografiadas en el baño; una dijo que el hombre la había bañado.

Un experimento que incluyó a 50 estudiantes de la Universidad de Florencia (Italia) demostró que la interpretación de los sueños se podía utilizar para implantar recuerdos falsos. Un psicólogo persuasivo –que era muy famoso en la radio– le dijo a la mitad de los sujetos que sus sueños eran manifestaciones de recuerdos reprimidos de episodios traumáticos de la niñez. Algunos ejemplos de estos incidentes fueron haber sido abandonado por los padres o haberse extraviado en un lugar desconocido. La otra mitad de los sujetos no recibió esa interpretación de sus sueños.

Todos los participantes habían sido seleccionados con base en las respuestas a un cuestionario que contestaron algunas semanas antes asegurando que no habían sufrido ninguno de estos hechos traumáticos en su niñez. Al interrogarlos entre 10 y 15 días después de la interpretación de los sueños, la mayor parte de los participantes en la investigación experimental admitió que las experiencias traumáticas sí habían ocurrido y que las habían reprimido durante años (Mazzoni, Lombardo, Malvagia y Loftus, 1999).

Elizabeth Loftus, una de las primeras investigadoras en este campo, llegó a la conclusión de que, en términos generales,

la idea de que los traumas por lo común se destierran de la conciencia y, más adelante, procesos que van más allá del acto común de olvidar y recordar los recuperan de modo confiable, no tiene demasiado sustento... No cabe duda de que “recuerdos” de hechos traumáticos horrorosos, falsos e imposibles de hecho o cuando menos improbables, fueron creados [o implantados], especialmente en el caso de personas sometidas a procedimientos de recuperación sugestiva de la memoria. (Loftus y Davis, 2006, pp. 6, 8.)

Sin embargo, es importante tener presente que el abuso sexual en la niñez sí ocurre. Es una terrible realidad para muchas personas y está mucho más extendida de lo que Freud supuso en el siglo XIX. Sus efectos son desgastantes. Hombres y mujeres víctimas de abuso sexual en la niñez muestran una fuerte tendencia a la ansiedad, la depresión, la autodestrucción, la poca autoestima y el suicidio (por ejemplo, véanse McNally, Perlman, Ristuccia y Clancy, 2006; Pilkington y Lenaghan, 1988; Westen, 1998).

Extensiones de la teoría de Freud

Varios de los teóricos cuya doctrina expondremos en los capítulos siguientes adoptaron posiciones contrarias a las de Freud. Otros permanecieron fieles a algunos de sus supuestos básicos, pero trataron de expandir, ampliar y enriquecerlos con sus propias ideas. El propósito de este segundo grupo, que incluía a la hija de Freud llamada Anna, era contrarrestar lo que consideraban debilidades u omisiones del sistema psicoanalítico freudiano.

Psicología del yo (ego): Anna Freud

Anna Freud (1895-1982) tal vez fue una hija no planeada (ella misma dijo que jamás habría nacido si sus padres hubiesen tenido un método contraceptivo más seguro), pero fue la única de los seis hijos de Sigmund Freud que siguió sus pasos (Young-Bruehl, 1988). Anna fue una niña infeliz: sentía celos de su hermana mayor que era la preferida de su madre y era ignorada por sus hermanos. Recordaba “la experiencia de ser... una lata para ellos y de sentirse aburrida y relegada” (Appignanesi y Forrester, 1992, p. 273).

Su padre no la ignoraba. Anna fue su preferida y a los 14 años asistía cumplidamente a las reuniones de su grupo psicoanalítico y escuchaba con atención las historias de los casos que se presentaban y comentaban. A los 22 años inició un psicoanálisis de cuatro años dirigido por su padre, quien más tarde recibiría fuertes críticas por analizar a su hija. Un historiador lo llamó “un tratamiento imposible e incestuoso... una actuación edípica en los dos extremos del diván” (Mahoney, 1992, p. 307). Pero otro explicó: “Nadie se hubiera atrevido a emprender la tarea, porque el análisis de Anna inevitablemente pondría en tela de juicio el papel de Freud como su padre” (Donaldson, 1996, p. 167). Analizar a la propia hija violaba flagrantemente las reglas establecidas por Freud para la práctica del psicoanálisis; el caso de Anna se mantuvo en secreto durante muchos años. En su análisis, ella habló de violentos sueños que incluían balaceras, homicidios y muerte, así como defender a su padre de sus enemigos.

Anna Freud ingresó a la Sociedad Psicoanalítica de Viena con una ponencia titulada *Fantasías y ensueños de palizas*. Afirmó que estaba describiendo experiencias de una paciente, pero en realidad estaba relatando sus fantasías personales. Habló de una incestuosa relación amorosa entre padre e hija, de una paliza física y de la gratificación sexual mediante la masturbación.

Dedicó su vida a cuidar a su padre y su sistema de psicoanálisis. Varios años después de la muerte de Freud, ella describió una serie de sueños que había tenido de él.

Otra vez está aquí. Todos los sueños recientes son de la misma índole: el papel principal no es que le deseo, sino que él me desea... En el primer sueño de este tipo, él me confesó abiertamente: “Siempre te he deseado”. (Anna Freud, citada en Zaretsky, 2004, p. 263.)

Al acercarse su final, unos 40 años después de la muerte de Freud, Anna se sentaba en una silla de ruedas, envuelta por el viejo abrigo de lana de su padre que había conservado todos esos años (Webster, 1995).

Freud trabajó sólo con adultos, tratando de reconstruir su niñez evocando los recuerdos y analizando sus fantasías y sueños, pero Anna trabajó sólo con niños. En el edificio contiguo a la casa de su padre en Londres, fundó una clínica y un centro para capacitar a analistas. En 1927 publicó *Cuatro conferencias sobre el análisis de niños*. Sigmund Freud aprobaba su trabajo: “Las opiniones de Anna sobre el análisis de los niños son independientes de las mías; comparto sus puntos de vista, pero ella los ha derivado de su experiencia independiente” (Freud, citado en Viner, 1996, p. 9).

Anna Freud revisó sustancialmente el psicoanálisis ortodoxo y expandió el papel del yo, afirmando que éste opera con independencia del ello. Fue una importante extensión del sistema freudiano, una que implicó un cambio fundamental y radical.

En *El yo y los mecanismos de defensa*, obra publicada en 1936, propuso otras precisiones y aclaró el funcionamiento de los mecanismos de defensa. El libro reci-

bió grandes elogios y es considerado una obra esencial de la psicología del yo. Los mecanismos estándar de defensa que explicamos en páginas anteriores deben su articulación y elaboración a Anna Freud. Ésta es una de sus aportaciones más notables a la teoría del psicoanálisis.



CONÉCTESE

Anna Freud

Ofrece una biografía muy completa de Anna Freud.

The Anna Freud Centre

Descripción del Centro Anna Freud en Londres, que continúa su labor con niños y adolescentes que tienen problemas emocionales.

Para obtener vínculos directos con sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz> y seleccione Chapter 1.

Teorías de las relaciones objetales: Heinz Kohut y Melanie Klein

Hemos utilizado la palabra *objeto* cuando hablamos del concepto de catexia, que Freud definió como invertir energía psíquica en un objeto. Por *objeto* Freud entendía cualquier persona o actividad capaz de satisfacer un instinto. Por tanto, podemos invertir energía psíquica en personas –digamos nuestra madre– que pueden satisfacer nuestras necesidades primarias. Freud propuso que el primer objeto que gratifica instintos en la vida del infante es el seno de la madre. Más adelante, la madre como persona completa se convertirá en un objeto. A medida que el niño madura, otras personas también se convierten en objetos, siempre y cuando satisfagan las necesidades instintivas del niño.

Las **teorías de las relaciones objetales** se centran más en las relaciones interpersonales con estos objetos que en los impulsos instintivos. Si bien es importante satisfacer los impulsos, es secundario al establecimiento de interrelaciones. El énfasis primario en las relaciones personales, por encima de las necesidades instintivas, nos dice que los teóricos de las relaciones objetales, a diferencia de Freud, aceptan que los factores sociales y ambientales influyen en la personalidad.

Ponen especial énfasis en la relación madre e hijo y sugieren que la base de la personalidad se forma en la infancia, a una edad anterior a la que propuso Freud.

Aun cuando difieren en los elementos específicos, suelen coincidir en que el factor crucial del desarrollo de la personalidad es la creciente capacidad del niño para irse independizando de su objeto primario: la madre. Para ellos también es decisiva la aparición de un sólido sentido del yo en los primeros años de vida y la maduración de las relaciones con otros objetos aparte de la madre.

No hay un único punto de vista o sistema que logre la adhesión unánime de todos los teóricos de las relaciones objetales, pero varios enfoques cuentan con numerosos partidarios. A continuación reseñamos someramente la obra de Heinz Kohut y Melanie Klein.

teorías de las relaciones objetales

Ramificaciones de la teoría psicoanalítica que se concentran en las relaciones con los objetos (como la madre) que satisfacen necesidades instintivas, más que en las necesidades propiamente dichas.

Heinz Kohut (1913–1981). Hace hincapié en la formación de un sí mismo nuclear y lo describe como el fundamento para convertirse en una persona independiente, capaz de tomar la iniciativa y de integrar ambiciones e ideales. El sí mismo nuclear se desarrolla a partir de las relaciones que se crean entre el infante y los llamados *objetos del yo* en el entorno. Estos objetos del yo son los individuos que desempeñan un papel tan importante en nuestras vidas que, cuando niños, pensamos que forman parte de nosotros.

Por lo regular la madre es el objeto del yo primario del niño. Según Kohut, su papel consiste en gratificar no sólo sus necesidades físicas, sino también las psicológicas. Para ello, la madre debe ser como un espejo para el niño, que le reflejan una sensación de singularidad, importancia y grandeza. Al hacerlo, confirma el sentido de orgullo de su hijo, el cual se convierte en una parte del sí mismo nuclear. Si la madre rechaza al niño, reflejando así un sentido de poca importancia, éste podría desarrollar un sentido de vergüenza o de culpa. Así pues, todos los aspectos del sí mismo adulto (positivos y negativos) se forman en razón de las relaciones iniciales del niño con el objeto del yo primario.

Kohut se esmeró en señalar las coincidencias entre su trabajo y el de Freud. No pensaba que su psicología del sí mismo se apartara del psicoanálisis, sino más bien la veía como una ampliación o extensión de éste (Siegel, 2001).

Melanie Klein (1882–1960). Klein fue una niña no deseada que se sentía rechazada por los padres y sufría crisis periódicas de depresión. Se enemistó con su hija, quien más adelante también sería analista. Su hija la acusaba de entrometerse en su vida y aseguraba que su hermano, quien murió escalando una montaña, en realidad se había suicidado por la mala relación que tenía con la madre. Así pues, Klein tuvo problemas lo mismo en su papel de hija que de madre. Lo anterior tal vez influyó para que formulara un sistema del desarrollo de la personalidad centrado en una intensa relación emocional del niño con la madre.

Ponía énfasis en los primeros cinco o seis meses de vida, a diferencia de Freud, quien lo ponía en los primeros cinco años. Suponía que los niños nacen con una fantasía activa que contiene representaciones mentales (imágenes) de los instintos freudianos del ello, satisfechos temporalmente por esas imágenes. Por ejemplo, un bebé hambriento imagina que succiona el seno de la madre y así aplaca el hambre por algún tiempo.

Estas fantasías de la infancia, que Klein llamó *objetos internos*, son reales y vívidos porque el niño no es capaz de distinguir el mundo real del de fantasía. Por eso, llega a creer que toda frustración, todo intento fallido de satisfacer un instinto, es un ataque personal inflingido por un mundo hostil. Al principio, el niño sólo se relaciona con partes de objetos, y el primero de esos objetos parciales es el seno de la madre. El seno gratifica o no el instinto del ello, y el infante lo llega a juzgar como bueno o malo. Así, el pequeño ve el mundo, representado por este objeto parcial, como gratificante u hostil. Poco a poco, a medida que el mundo se expande, el niño se relaciona con objetos enteros y no con parte de ellos; por ejemplo, con la madre como persona y no sólo como un seno.

El pequeño obtiene placer de la persona entera (la madre) y ello aumenta la seguridad en sí mismo y la fuerza para percibir y relacionarse con otros. Por tanto, el resto de las relaciones surge de la relación con el objeto básico que comienza con el seno de la madre. Esas experiencias infantiles dejan otras imágenes mentales que se guardan y seguirán influyendo. Luego entonces, la personalidad del adulto se funda en la relación establecida en los primeros meses de vida.

Es importante recordar que los teóricos de las relaciones objetales siguieron manteniendo un enfoque freudiano básico, por más que se alejaron de él al admitir la influencia de la sociedad y el entorno. Su objetivo era ampliar la teoría freudiana, no reemplazarla.

Reflexiones en torno de la teoría de Freud

El sistema psicoanalítico de Freud ha tenido enormes repercusiones en la teoría y la práctica de la psicología y la psiquiatría, en nuestra imagen de la naturaleza humana y en nuestro conocimiento de la personalidad. Su influencia también se ha sentido en la cultura general, y muchos libros de divulgación, revistas y periódicos hablan de su obra. Un artículo lo llamó una “fuerza ineludible” que sigue teniendo efecto incluso 65 años después de su muerte (véase Adler, 2006, p. 43).

El psicoanálisis contribuyó a que el interés de los psicólogos estadounidenses por el estudio de la personalidad aumentara a partir de la década de 1930. Entre las décadas de 1940 y 1950 las ideas del psicoanálisis influyeron en el incipiente estudio de la motivación dentro de la psicología. La psicología contemporánea ha absorbido muchos conceptos freudianos, entre otros, el papel del inconsciente, la importancia de las experiencias de la niñez para dar forma a la conducta del adulto y el funcionamiento de los mecanismos de defensa. Como hemos visto, estas ideas y otras más siguen generando gran cantidad de investigaciones.

Veremos más pruebas de la importancia de Freud en los capítulos dedicados a los teóricos de la personalidad, quienes se basaron en su sistema o lo emplearon como fundamento de sus ideas para oponerse a él. Las grandes ideas son fuente de inspiración no sólo cuando se consideran válidas, sino también cuando se perciben como equivocadas, porque estimulan el nacimiento de otros puntos de vista.

La teoría freudiana de la personalidad sigue ejerciendo más influencia que su sistema de terapia psicoanalítica. Aun cuando las investigaciones sobre sus ideas y las pruebas experimentales de sus conceptos siguen siendo muchas, el psicoanálisis como técnica terapéutica ha ido perdiendo popularidad. Generalmente se piensa que no es eficaz para diagnosticar y tratar a muchos tipos de pacientes.

Cada vez son más las personas que se someten a terapia debido a problemas conductuales y emocionales, pero pocas optan por el costoso y largo enfoque que Freud desarrolló. Ahora la norma son los tratamientos más breves, de entre una y 15 sesiones, acompañados de un mayor uso de drogas psicoterapéuticas.

En Estados Unidos, el enfoque de los servicios médicos integrales administrados por catálogo de las aseguradoras también ha propiciado el distanciamiento del psicoanálisis ortodoxo. Para las compañías de seguros es menos costoso autorizar un régimen de tratamiento que consiste simplemente en recetar una droga que una terapia psicoanalítica que podría durar varios años. Además, estas compañías exigen pruebas empíricas de la eficacia del tratamiento antes de reembolsar los gastos, y las pruebas de la efectividad de la psicoterapia son muy débiles (véase por ejemplo a Bornstein, 2001, 2002; Mayes y Horwitz, 2005).

Antes hemos señalado las fallas del enfoque del estudio de caso, el principal método de investigación de Freud. Además de esas cuestiones, planteadas sobre todo por los psicólogos experimentales, otros teóricos de la personalidad plantean más interrogantes. Algunos sostienen que Freud concedió demasiada importancia a las fuerzas biológicas instintivas como factores determinantes de la personalidad. Otros rechazan el interés excesivo por el sexo y la agresión como principales fuerzas motivadoras, y piensan que las experiencias sociales moldean más nuestra persona-

lidad que las sexuales. Algunos no aceptan la imagen determinista de la naturaleza humana y señalan que tenemos más libre albedrío del que supuso Freud y que, espontáneamente, podemos optar por obrar y crecer, teniendo cuando menos un control parcial sobre nuestro destino.

Otra crítica se centra en el énfasis que Freud puso en la conducta pasada, excluyendo así nuestras metas y aspiraciones. Estos teóricos argumentan que el futuro, nuestras esperanzas y planes influyen en nosotros tanto o más que las experiencias antes de los cinco años de edad. Otros teóricos de la personalidad piensan que Freud prestó demasiada atención a las personas con problemas emocionales, excluyendo a las personas emocionalmente maduras y psicológicamente sanas. Si queremos formular una teoría de la personalidad humana, ¿por qué no estudiar las mejores cualidades humanas, las más sanas y positivas, al igual que las negativas? Los teóricos también consideran ofensivas las ideas de Freud sobre las mujeres, en concreto los conceptos de la envidia del pene, de un superyó mal desarrollado y de los sentimientos de inferioridad respecto de su cuerpo.

Las definiciones ambiguas de ciertos conceptos también han sido puestas en tela de juicio. Los críticos mencionan la confusión y la contradicción de términos como *ello*, *yo* y *superyó*. ¿Se trata de estructuras físicas bien diferenciadas del cerebro? ¿Son procesos fluidos? En sus últimas obras, Freud abordó los problemas de definir con precisión algunos de sus conceptos, pero las interrogantes siguen ahí.

Este libro es una historia de los conocimientos modernos acerca de la personalidad. En nuestro crecimiento social y personal nunca estamos libres del pasado, ni deberíamos querer liberarnos. El pasado sienta las bases para construir, como los teóricos de la personalidad posteriores a Freud han construido sobre su trabajo. Si el psicoanálisis ha servido para inspirar a otros y ofrecer un marco para desarrollar nuevos conocimientos, entonces la importancia de Freud para el mundo de las ideas está garantizada. Toda estructura descansa sobre la solidez y la integridad de sus cimientos. Sigmund Freud dio a los teóricos de la personalidad una base sólida, prometedora, sobre la cual construir.

Resumen del capítulo

La teoría de Freud es autobiográfica, cuando menos en parte, porque basó algunos de sus conceptos principales en las experiencias de su niñez.

Los instintos son representaciones mentales de estímulos que se originan dentro del organismo. Los instintos de vida tienen por objeto la supervivencia y se manifiestan a través de una energía psíquica llamada *libido*. Los instintos de muerte son un impulso inconsciente hacia el deterioro, la destrucción y la agresión.

Las tres estructuras de la personalidad son el *ello*, el *yo* y el *superyó*. El *ello*, el componente biológico de la personalidad, es el depósito de los instintos y la *libido*. Se rige por el principio del placer. El *yo*, el componente racional de la personalidad, se rige por el principio de realidad. El *superyó*, el aspecto moral de la personalidad, está constituido por la conciencia (conductas que le acarrearán castigo al niño) y el *yo* ideal (conductas que le prodigan elogios). El *yo* media entre las exigencias del *ello*, las presiones de la realidad y los dictados del *superyó*.

La ansiedad surge cuando el *yo* sufre una presión excesiva. La ansiedad ante la realidad es un miedo a los peligros del mundo real. La ansiedad neurótica es un conflicto entre la gratificación de los instintos y la realidad. La ansiedad moral es un conflicto entre el *ello* y el *superyó*. Los mecanismos de defensa operan a un nivel

inconsciente. Son distorsiones de la realidad que protegen al yo contra la amenaza de la ansiedad. Incluyen represión, formación reactiva, proyección, regresión, racionalización, desplazamiento y sublimación.

Los niños pasan por etapas psicosexuales de desarrollo, definidas por las zonas erógenas del cuerpo. En la fase oral se dan dos formas de conducta: la oral incorporativa y la oral agresiva. En la etapa anal aparece el primer obstáculo contra la gratificación de un impulso instintivo. La etapa fálica se caracteriza por el complejo de Edipo: el deseo sexual inconsciente por el progenitor del sexo opuesto y sentimientos de rivalidad y miedo hacia el progenitor del mismo sexo. Los niños muestran ansiedad ante la castración; las niñas envidia del pene. Los niños, para resolver el complejo de Edipo, se identifican con el padre, adoptando las normas de su superyó y reprimiendo los deseos sexuales por la madre. Las niñas resuelven el complejo con menos éxito, lo cual deja en ellas un superyó mal desarrollado. En el periodo de latencia, el instinto sexual se sublima mediante las actividades escolares, los deportes y la amistad con miembros del mismo sexo. En la pubertad, la etapa genital marca el inicio de las relaciones heterosexuales.

Freud tenía una imagen pesimista de la naturaleza humana. Estamos condenados a la ansiedad, a la frustración de los impulsos, a la tensión y al conflicto. El objetivo de la vida es atenuar la tensión. Una gran parte de la naturaleza humana se hereda, pero otra parte se aprende mediante las interacciones entre progenitor e hijo.

Dos métodos para evaluar la personalidad son la asociación libre y el análisis de los sueños. En la asociación libre el paciente expresa espontáneamente las ideas e imágenes que se le van ocurriendo. Algunas veces surge resistencia cuando se niega a hablar de experiencias o recuerdos perturbadores. Los sueños tienen un contenido manifiesto (los hechos que se sueñan) y un contenido latente (el significado simbólico de esos hechos).

El método de investigación de Freud fue el estudio de caso, que no se basa en una observación objetiva. No es sistemático ni controlado, tampoco se puede reproducir ni verificar. Los datos de Freud no son cuantificables, pueden estar incompletos y ser poco precisos, y están basados en una muestra pequeña y poco representativa.

Algunos conceptos del psicoanálisis han sido confirmados por la investigación empírica: el inconsciente, la represión, la proyección, el desplazamiento, los *lapsus* verbales, las características de la personalidad oral y anal, el triángulo edípico, la ansiedad ante la castración, la resolución del dilema edípico en el caso de las mujeres por medio de la procreación. Algunas partes centrales de la teoría de Freud (el ello, el superyó, el deseo de morir, la libido, la catarsis y la ansiedad) no han sido validados por medios científicos. Se han identificado dos componentes del yo: el control del yo y la resiliencia del yo. En lo tocante a los recuerdos reprimidos de un abuso sexual en la niñez, se ha comprobado que algunos son reales, pero otros quizás hayan sido implantados y distorsionados.

La teoría de Freud fue modificada por Anna Freud, quien profundizó en el papel del yo, y por los teóricos de las relaciones objetales, como Kohut y Klein, quienes se concentraron en la relación entre madre e hijo.

Los teóricos de la personalidad critican a Freud por haber concedido demasiada importancia a las fuerzas biológicas, el sexo, la agresión, los trastornos emocionales y las experiencias de la niñez. También critican su imagen determinista de la naturaleza humana, sus ideas negativas de la mujer y la definición ambigua de algunos de sus conceptos. Sin embargo, es imposible negar el efecto fenomenal que tuvo en la cultura occidental y en los posteriores teóricos de la personalidad que extendieron su sistema o lo atacaron.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué aspectos de la teoría de Freud reflejan sus experiencias de la niñez y sus conflictos personales respecto del sexo?
2. ¿Cómo definió Freud los instintos? ¿Éstos cómo conectan las necesidades del organismo con los deseos de la mente?
3. Distinga los instintos de vida de los instintos de muerte. ¿Cómo motivan la conducta?
4. Defina el ello, el yo y el superyó. ¿Cómo están interrelacionados?
5. ¿Qué quiere decir Freud al afirmar que el yo está atrapado en medio de tres fuerzas antagónicas y apremiantes y que es presionado por ellas?
6. ¿Cuáles son los tres tipos de ansiedad propuestos por Freud? ¿Cuál es el propósito de la ansiedad? ¿Cómo nos defendemos de ella?
7. Describa la forma en que los siguientes mecanismos de defensa nos protegen de la ansiedad: formación reactiva, proyección y sublimación.
8. Describa las etapas oral y anal del desarrollo psicosexual.
9. ¿Qué actividades caracterizan al adulto que está fijado en la fase oral incorporativa? ¿En la fase anal retentiva?
10. Los niños y las niñas, ¿cómo resuelven los conflictos de la etapa fálica del desarrollo psicosexual?
11. En su opinión, ¿los niños y las niñas criados por una madre soltera, cómo resolverían estos conflictos?
12. ¿Qué piensa Freud de la influencia relativa de la herencia y el ambiente? ¿Cuál es su posición respecto del libre albedrío frente al determinismo?
13. ¿Qué tipo de información puede revelar la asociación libre? ¿Qué es la resistencia?
14. Describa dos aspectos o contenidos de los sueños. Explique las investigaciones efectuadas con el propósito de comprobar las ideas de Freud sobre el contenido de los sueños.
15. ¿Cuáles de los postulados de la teoría de Freud han obtenido fundamento empírico?
16. ¿Cómo se ha criticado el método de estudio de caso?
17. Explique algunos ejemplos de la investigación sobre los conceptos de *lapsus* (o actos fallidos) freudiano, el yo y la catarsis.
18. Las investigaciones de la percepción subliminal, ¿cómo fundamentan las ideas de Freud sobre el inconsciente?
19. ¿En que se distinguen el control del yo y la resiliencia del yo? Describa algunos rasgos de la personalidad de individuos que obtienen calificaciones altas en el control del yo.
20. ¿En qué se diferencian los represores de los no represores? ¿Cuál de los dos estilos para afrontar la represión se asocia con una conducta más sana y feliz?
21. ¿A qué edades se suelen emplear los mecanismos de negación, identificación y proyección? ¿Por qué?
22. ¿El mecanismo de defensa freudiano de la represión explica todos los casos de represión de los recuerdos del abuso sexual en la niñez? ¿Qué otros factores podrían explicar esos recuerdos?
23. Explique algunas de las maneras en que Anna Freud, Heinz Kohut y Melanie Klein ampliaron y modificaron la teoría freudiana tradicional.
24. Explique el estado y la aceptación actuales del psicoanálisis como teoría de la personalidad y como método psicoterapéutico.

Lecturas recomendadas

Bronstein, C. (ed.), (2001). *Kleinian theory: A contemporary perspective*. Routledge, Londres. Revisa el enfoque de las relaciones objetales propuesto por Melanie Klein, sugiriendo que proviene de su creencia en la exactitud del psicoanálisis y de su percepción personal de la vida interna de los niños.

Bushman, B. J. (2002). "Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724-731. Compara el concepto freudiano de la catarsis con otros enfoques para lidiar con la ira.

- Coles, R. (1993). *Anna Freud: The dream of psychoanalysis*, Addison-Wesley, Nueva York. Describe la vida de Anna Freud, su obra sobre los mecanismos de defensa y sus esperanzas para el futuro del psicoanálisis.
- Cramer, P. (2006). *Protecting the self: Defense mechanisms in action*, Guilford Press, Nueva York. Evalúa las investigaciones sobre los mecanismos de defensa, concentrándose en las diferencias de género en el uso de la negación, la proyección y la identificación.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*, Basic Books, Nueva York. Sigue las huellas del estudio del inconsciente, desde tiempos primitivos hasta el psicoanálisis freudiano y sus ramificaciones.
- Krüll, M. (1986). *Freud and his father*, Norton, Nueva York. Examina las vidas de Sigmund Freud y su padre y analiza las influencias que las experiencias de Freud como hijo tuvieron en la creación del psicoanálisis.
- Lerman, H. (1986). *A mote in Freud's eye: From psychoanalysis to the psychology of women*, Spinger-Verlag, Nueva York. Describe cómo los prejuicios de Freud contra las mujeres nacieron de sus experiencias personales y permearon su teoría del psicoanálisis. Las etapas del desarrollo psicosexual propuestas por Freud han sido muy desautorizadas en cuanto su aplicación a las mujeres.
- Maddox, B. (2007). *The importance of being Ernest*, Da Capo Press, Cambridge, MA. Una biografía de Ernest Jones, el primer biógrafo de Freud, que contribuyó más que ningún otro de sus seguidores de entonces a difundir la doctrina del psicoanálisis. Analiza las repercusiones del psicoanálisis en la cultura popular e intelectual del siglo xx.
- Roazen, P. (1975). *Freud and his followers*, Alfred A. Knopf, Nueva York. Relato ameno y bien escrito de la vida de Freud y de los hombres y mujeres que fueron sus discípulos, algunos de los cuales rompieron con él para crear sus propias corrientes.
- Strozier, C. B. (2001). *Heinz Kohut: The making of a psychoanalyst*, Farrar, Straus y Giroux Nueva York, Una biografía rigurosamente documentada de Kohut que permite asomarnos a su pensamiento y a sus ideas aplicadas al trabajo clínico.
- Sulloway, F. J. (1979). *Freud, biologist of the mind: Beyond the psychoanalytic legend*, Basic Books, Nueva York. Biografía que coloca la obra de Freud en el contexto de su época y que pone en tela de juicio la leyenda de que fue un héroe solitario que trabajaba en total aislamiento.
- Westen, D. (1998). "The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science". *Psychological Bulletin*, 124, 333-371. Fundamenta la importancia que la teoría psicodinámica de Freud tiene para la psicología moderna en lo tocante a los procesos inconscientes, las fuerzas sociales durante la niñez, las representaciones mentales del yo y las etapas del desarrollo.

Las teorías neopsicoanalíticas

Serios teóricos de la personalidad, que al principio fueron fieles a Freud y aceptaron su sistema, rompieron con los dos porque no coincidían con algunos aspectos de su teoría. Carl Jung y Alfred Adler fueron colegas de Freud hasta que se rebelaron y propusieron sus propias ideas sobre la personalidad. Karen Horney no tuvo una relación personal con él, pero fue una freudiana ortodoxa antes de adoptar otra perspectiva. Henry Murray, el primer teórico estadounidense que estudiaremos, planteó una visión de la personalidad que ofrece una interpretación singular de los conceptos psicoanalíticos formales. El trabajo de Erik Erikson, que expondremos en el capítulo 6, también se inspira en el psicoanálisis freudiano.

Estos teóricos neopsicoanalíticos se distinguen uno de otro en varios puntos, pero los hemos agrupado porque se oponen a Freud en dos aspectos esenciales: el hincapié que puso en los instintos como motivadores primarios de la conducta humana y su concepción determinista de la personalidad. Los teóricos neopsicoanalíticos nos presentan una visión más optimista y halagüeña de la naturaleza humana. Su obra es prueba de la rapidez con la que se diversificó el estudio de la personalidad a sólo una década de su inicio.

Carl Jung: psicología analítica



Mi vida es un caso de la autorrealización del inconsciente. Todo lo que hay en él busca su manifestación externa, y la personalidad también desea evolucionar para salir de sus estados inconscientes.

—CARL JUNG

La vida de Jung (1875-1961)

Una niñez infeliz
Sueños y fantasías
El estudiante de medicina
Los años con Freud
Un episodio neurótico

Energía psíquica: opuestos, equivalencia y entropía

Los sistemas de la personalidad

El yo
Las actitudes: extroversión e introversión
Funciones psicológicas
Tipos psicológicos
El inconsciente personal
Complejos
El inconsciente colectivo
Arquetipos

El desarrollo de la personalidad

De la niñez a la adultez temprana
Edad madura
Individuación

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Jung

Asociación de palabras
Análisis de los síntomas
Análisis de los sueños
El Inventario tipológico de Myers-Briggs

Investigaciones de la teoría de Jung

Tipos psicológicos
Sueños
Individuación
La crisis de la edad madura en las mujeres

Reflexiones en torno de la teoría de Jung

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

psicología analítica

Teoría de la personalidad formulada por Jung.

En cierta ocasión Sigmund Freud se refirió a Carl Jung como su heredero espiritual, pero Jung creó su propia teoría de la personalidad y ésta se apartaba radicalmente del psicoanálisis ortodoxo. Propuso una explicación nueva y elaborada de la naturaleza humana, muy distinta de todas las demás, y la llamó **psicología analítica**.

Su primer punto de desacuerdo con Freud fue el papel que desempeña la sexualidad. Jung amplió la definición freudiana de libido y la replanteó como una energía psíquica más generalizada que abarca el sexo, pero no se limita exclusivamente a él.

El segundo punto de desacuerdo se relaciona con la dirección de las fuerzas que influyen en la personalidad. A diferencia de Freud, que pensaba que los seres humanos son presos o víctimas de hechos del pasado, Jung sostenía que tanto el futuro como el pasado nos moldean. No sólo nos afecta lo que nos sucedió en la niñez, sino también lo que aspiramos a ser en el futuro.

El tercer punto de discrepancia gira en torno del inconsciente. En vez de minimizar la función de éste, como hicieron otros disidentes neopsicoanalíticos, Jung le concedió incluso más importancia que Freud. Sondeó el inconsciente más profundamente y agregó otra dimensión: las experiencias heredadas de la especie humana y la prehumana. Freud había reconocido este aspecto filogenético de la personalidad (la influencia de las experiencias heredadas de los primates), pero Jung lo colocó en el centro de su sistema. Combinó ideas de la historia, la mitología, la antropología y la religión para formar su imagen de la naturaleza humana.

La vida de Jung (1875-1961)

Una niñez infeliz

La difícil y triste niñez de Jung estuvo marcada por clérigos vestidos de negro, muertes y funerales, el matrimonio fracasado de unos padres neuróticos, dudas y conflictos religiosos, sueños y visiones extrañas, y un muñeco de madera como único compañero de juegos. Nació en Suiza, en el seno de una familia en la que había nueve clérigos (ocho tíos y su padre), y desde muy pequeño tuvo contacto con la religión y los clásicos. Estaba muy unido a su padre, pero consideraba que era débil y le faltaba carácter. Éste era amable y tolerante, pero taciturno e irritable a ratos, y no fue la figura fuerte de autoridad que necesitaba su hijo.

La madre de Jung era la fuerte del matrimonio, pero su inestabilidad emocional la llevaba a actuar de forma muy voluble. En un segundo pasaba de estar contenta y feliz a murmurar incoherencias con la mirada perdida en el vacío. De niño, Jung la veía como dos personas diferentes que habitaban el mismo cuerpo. No es extraño que esa idea le inquietara mucho. Un biógrafo ha sugerido que “al parecer, la línea materna de la familia tenía un toque de locura” (Ellenberger, 1978, p. 149).

Dada la conducta extraña de su madre, Jung se volvió receloso de las mujeres, sospecha que tardó muchos años en disipar. En su autobiografía, la describió como una mujer gorda y fea, lo cual explicaría por qué rechazó el concepto freudiano de que todos los niños sienten un deseo sexual por su madre. A todas luces, eso no correspondía con su experiencia personal.

Para huir de sus padres y de sus constantes problemas conyugales, Jung pasaba largas horas a solas en el desván de su casa tallando un muñeco de madera, el cual

era una figura en la que podía confiar. Tenía una hermana que nació cuando él tenía nueve años y que no influyó mucho en su desarrollo; la llegada de la niña no sirvió para aliviar su soledad.

Sueños y fantasías

Decepcionado de su padre y con poca confianza hacia su madre, Jung estaba desvinculado del mundo exterior, el de la realidad consciente. Para escapar de él se refugió en el inconsciente, ese mundo de sueños, visiones y fantasías donde se sentía más seguro. Esta actitud le acompañaría el resto de su vida. Siempre que encontraba un problema, buscaba la solución en sus sueños y sus visiones.

Lo anterior se refleja también en la esencia de su teoría de la personalidad. Cuando Jung tenía tres años, soñó que se encontraba dentro de una caverna. En otro sueño se vio cavando un hoyo en la tierra y sacando huesos de animales prehistóricos. Según él, esos sueños representaban la orientación de su enfoque de la personalidad humana y lo llevaron a explorar la mente inconsciente, situada debajo de la superficie de la conducta. La influencia de esas manifestaciones de su inconsciente fue tal que tituló su autobiografía como *Recuerdos, sueños y reflexiones* (1961), convencido de que su teoría era una especie de confesión personal y subjetiva. Así pues, su teoría de la personalidad fue ostensiblemente autobiográfica, como también lo fue la de Freud. En una conferencia que dictó cuando tenía 50 años, admitió la influencia que los sucesos de su vida habían ejercido en su teoría.

De pequeño, Jung evitaba deliberadamente a otros niños y éstos le evitaban a él. Uno de sus biógrafos escribió: “Carl casi siempre jugaba solo porque los padres de los niños de la aldea les prohibían juntarse con ese pequeño tan raro que tenía esos padres tan extraños” (Bair, 2003, p. 22). Al describir su solitaria niñez, Jung escribió: “El patrón de mi relación con el mundo estaba prefigurado; hoy, igual que entonces, soy un solitario” (Jung, 1961, pp. 41-42).

La soledad de Jung se refleja en su teoría, la cual se concentra más en el crecimiento interior del individuo que en su relación con otros. En cambio, la teoría de Freud se centra más en las relaciones interpersonales, quizá porque éste, a diferencia de Jung, no tuvo una niñez tan aislada e introvertida.

El estudiante de medicina

A Jung no le gustaba la escuela y le molestaba tener que dedicar tiempo a los estudios formales en lugar de a las ideas que le interesaban. Prefería leer por su cuenta, particularmente sobre religión y filosofía. Para su alegría, tuvo que faltar seis meses a la escuela porque se había desmayado varias veces. Regresó, pero su presencia provocó inquietud. Los maestros lo enviaron a casa porque sus compañeros estaban más interesados en “ver cuándo se desmayaría, que en trabajar en sus lecciones” (Bair, 2003, p. 31). Cuando por casualidad escuchó que su padre decía: “¿Qué será de este muchacho si no es capaz de ganarse la vida?”, su mal desapareció de repente y regresó a la escuela, trabajando con mucho más afán que antes (Jung, 1961, p. 31). Más adelante escribiría que esa experiencia le enseñó mucho acerca de la conducta

neurótica. Admitió que había arreglado la situación a su conveniencia para no asistir a la escuela, y que al darse cuenta se sintió furioso y avergonzado.

Jung decidió estudiar medicina en la Universidad de Basilea y, para gran decepción de sus profesores, optó por especializarse en psiquiatría, disciplina que entonces no gozaba de buena fama. Pensaba que ésta le brindaría la oportunidad de cultivar su interés por los sueños, lo sobrenatural y lo oculto.

A partir de 1900, Jung trabajó en un hospital psiquiátrico de Zurich, bajo la supervisión de Eugen Bleuler, el psiquiatra que acuñó el término *esquizofrenia*. Cuando se casó con la segunda heredera más rica de Suiza, renunció a su empleo en el hospital y dedicó su tiempo a pasear por el campo en su querido Chrysler convertible rojo. También dictó conferencias en la Universidad de Zurich y ejerció su profesión en la práctica privada.

Los años con Freud

Para cuando se asoció con Sigmund Freud en 1907, Jung ya tenía una fama profesional considerable. Cuando ambos se conocieron, congeniaron desde el principio y encontraron que tenían tantas cosas que comentar que charlaron durante 13 horas seguidas. Entablaron una estrecha amistad. Freud le escribió a Jung: “Le adopté formalmente como mi hijo mayor y le ungué como mi sucesor y príncipe heredero” (Freud y Jung, 1974, p. 218). Jung encontraba una figura paterna en Freud. Así, le escribió: “Permítame disfrutar de su amistad no como una entre iguales, sino como la que existe entre padre e hijo” (Freud y Jung, 1974, p. 122). Al parecer, su relación contenía muchos de los elementos del complejo de Edipo, con el inevitable deseo del hijo por destruir al padre.

Además, su amistad tal vez estuvo marcada, o hasta sentenciada a muerte, por una experiencia sexual que Jung tuvo a los 18 años. Un amigo de la familia, un hombre mayor que había sido una figura paterna y su confidente, le hizo insinuaciones sexuales pretendiendo un encuentro homosexual. Sintiendo repugnancia y decepción, Jung cortó la relación. Años después, cuando Freud, que tenía cerca de 20 años más que él, pretendió designarle hijo y heredero, quizá pensara que éste, en cierto sentido, se quería imponer y cambiar la índole de su relación. Dada su experiencia con el otro hombre mayor, tal vez también se haya sentido decepcionado de Freud e incapaz de llevar una relación emocional estrecha con él.

Sin embargo, durante algún tiempo los dos se mantuvieron muy cerca. Jung permaneció en Zurich, y si bien se reunía con Freud periódicamente, sostuvo una voluminosa correspondencia epistolar con él y le acompañó en su viaje a Estados Unidos en 1909, para dictar conferencias en la Universidad de Clark. Freud estaba preparando a Jung para que asumiera la presidencia de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Con la preocupación de que el psicoanálisis fuera catalogado como una ciencia judía (como ocurrió en tiempos del nazismo), quería que alguien que no fuera judío asumiera el liderazgo del movimiento.

A diferencia de lo que Freud esperaba, Jung no era un discípulo acrítico. Tenía sus propias ideas y visión singular de la personalidad humana y, una vez que empezó a expresarlas, era inevitable que se separaran. Terminaron su relación en 1913.

Un episodio neurótico

En ese mismo año, cuando Jung tenía 38 años, sufrió una aguda crisis neurótica que duró tres años. Pensó que estaba en peligro de perder contacto con la realidad y se sentía tan mal que renunció a su cátedra en la Universidad de Zurich. Incluso llegó a considerar el suicidio; “tenía un revólver junto a la cama por si sentía que había llegado a un punto sin retorno” (Noll, 1994, p. 207). No se sentía capaz de seguir con su trabajo científico, pero siguió atendiendo a sus pacientes.

Freud había sufrido una crisis neurótica más o menos a la misma edad y la había resuelto analizando sus sueños, lo cual sentaría las bases para su teoría de la personalidad. El caso de Jung es asombrosamente parecido. Éste superó la neurosis enfrentando su inconsciente por medio de la exploración de sus sueños y fantasías. El autoanálisis de Jung fue menos sistemático que el de Freud, pero se asemeja mucho.

Partiendo de la confrontación con su inconsciente, Jung elaboró su teoría de la personalidad. Así, escribió: “Los años cuando perseguí mis imágenes internas fueron los más importantes de mi vida: en ellos se decidió todo lo esencial” (Jung, 1961, p. 199). Llegó a la conclusión de que la etapa más importante para el desarrollo de la personalidad no era la niñez como creía Freud, sino la edad madura, o la época de su propia crisis.

Al igual que Freud, Jung formuló su teoría de modo intuitivo, derivada de sus experiencias y sueños personales. A continuación la afinó con un lineamiento más empírico y racional, basado en datos que aportaron los pacientes. Casi dos terceras partes de ellos eran personas de edad madura que sufrían los mismos problemas que él.

Jung fue productivo durante el resto de su larga vida, tanto en lo personal como en lo profesional, aun cuando algunos aspectos de su conducta se antojen algo extraños. Todas las mañanas saludaba a los utensilios de cocina diciendo “¿qué tal?” a las sartenes o ‘buenos días’ a la cafetera” (Bair, 2003, p. 568). Le preocupaba enormemente el dinero y escondía grandes cantidades de billetes dentro de libros, pero luego olvidaba la clave secreta que había inventado para recordar en cuáles lo había escondido. Metía dinero en floreros y tarros y los enterraba en el jardín, pero olvidaba el complejo sistema que había ideado para poder encontrarlos. Tras su muerte, sus parientes recuperaron gran parte del dinero escondido en sus libros, pero el enterrado en su jardín seguramente sigue ahí.

Él y su esposa dieron a sus tres hijas un trato formal y distante. Tenían muy poco contacto físico, nada de abrazos y besos. “Cuando se saludaban o despedían, cuando mucho se estrechaban la mano” (Bair, 2003, p. 565).

Jung investigó y escribió durante la mayor parte de sus 86 años. Sus libros fueron muy populares y su psicología analítica atrajo a innumerables seguidores. Sus ideas llegaron al mundo angloparlante, en particular a Estados Unidos, principalmente gracias al generoso apoyo financiero de los Rockefeller, los McCormick, los Mellon y todas las familias más prominentes de ese país. Algunos miembros de esas familias se sometieron a psicoanálisis con Jung y, a cambio, hicieron arreglos para la traducción y la publicación de sus libros. De lo contrario, sus obras habrían pasado casi inadvertidas, inaccesibles para todo el mundo, menos para la comunidad germanoparlante (Noll, 1997).

**CONÉCTESE****Personality Theories: Carl Jung**

Una biografía de Jung, una exposición exhaustiva de su obra, una bibliografía y vínculos con otros sitios Web.

C. G. Jung Institute of Boston

El sitio Web de este instituto, ubicado en Boston, Massachusetts, presenta oportunidades educativas actuales, programas a disposición del público y vínculos con otros sitios, entre ellos los de analistas junguianos.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 2.

Energía psíquica: opuestos, equivalencia y entropía

Uno de los primeros puntos en los que Jung no estuvo de acuerdo con Freud fue el tocante a la naturaleza de la libido. No coincidía en que ésta fuera primordialmente una energía sexual; en cambio, sostenía que era una energía vital amplia e indiferenciada. Es interesante señalar que Jung, quien redujo la importancia del sexo en su teoría de la personalidad, llevó una vida sexual vigorosa y sin ansiedad, y tuvo varios amoríos extramaritales. Una de estas relaciones duró muchos años, no obstante que su mujer estaba enterada. Se rodeó de pacientes que le adoraban y de discípulas que casi siempre se enamoraban perdidamente de él. Un biógrafo comenta que esto “le sucedía a todas sus discípulas antes o después, como él mismo les decía al iniciar el tratamiento” (Noll, 1997, p. 253).

Compare la activa vida sexual de Jung con la atormentada actitud de Freud hacia el sexo y su suspensión de las relaciones sexuales cuando estaba formulando una teoría centrada en el sexo como causa de la conducta neurótica. “Para Jung, quien satisfacía sus necesidades sexuales con entera libertad y gran frecuencia, el sexo desempeñaba un papel mínimo en la motivación humana. Para Freud, abrumado por frustraciones y la ansiedad a causa de sus deseos frustrados, el sexo desempeñaba un papel central” (Schultz, 1990, p. 148).

Jung utilizaba el término **libido** en dos sentidos: primero, como una energía vital difusa y general; segundo, desde una perspectiva semejante a la de Freud, como una energía psíquica más limitada que alimenta el trabajo de la personalidad y que llamó **psyche**. Las actividades psicológicas como percibir, pensar, sentir y desear se desempeñan en razón de la energía psíquica.

Cuando invertimos gran cantidad de energía psíquica en una idea o sentimiento, se dice que tienen un alto valor psíquico y que pueden ejercer una influencia enorme en nuestra vida. Por ejemplo, si uno se siente muy motivado para tener poder, dedicará la mayor parte de su energía psíquica a obtenerlo.

Jung se inspiró en conceptos de la física para explicar el funcionamiento de la energía psíquica. Propuso tres principios básicos: los opuestos, la equivalencia y la entropía (Jung, 1928). El **principio de los opuestos** se advierte en todo su sistema.

libido

Según Jung, una forma más amplia y generalizada de energía psíquica.

psyche

Término utilizado por Jung para designar la personalidad.

principio de los opuestos

Idea de Jung según la cual el conflicto entre tendencias o procesos antagónicos es indispensable para generar energía psíquica.

principio de equivalencia

Redistribución constante de energía dentro de una personalidad; cuando la energía consumida en ciertos estados o actividades se debilita o desaparece, es transferida a otra parte de la personalidad.

principio de entropía

Tendencia a lograr el equilibrio dentro de la personalidad; lo ideal es que la energía psíquica esté distribuida en igual cantidad entre todas las estructuras de la personalidad.

Se refirió a la existencia de opuestos o polaridades de la energía física en el universo: calor frente a frío, altura frente a profundidad, creación frente a deterioro. Lo mismo sucede con la energía psíquica: todo deseo o sentimiento tiene su contrario. Esta oposición o antítesis –un conflicto entre polaridades– constituye el motivador primario de la conducta y el generador de energía. En efecto, cuanto más fuerte sea el conflicto entre polaridades, tanta más energía se producirá.

En el caso de su **principio de equivalencia**, Jung aplicó el principio de la conservación de energía de la física a los procesos psíquicos. Afirmó que la energía destinada a producir un estado no se pierde, sino que se desplaza a otra parte de la personalidad. Luego entonces, cuando el valor psíquico de un área particular se debilita o desaparece, esa energía se transfiere a otra parte de la psique. Por ejemplo, cuando deja de interesarnos una persona, un pasatiempo o una disciplina, la energía psíquica que se invertía en ese terreno ahora es transferida a otro. Así, la que usamos para las actividades conscientes durante el estado de vigilia se transfiere a los sueños cuando dormimos.

El término *equivalencia* significa que el nuevo terreno al que se ha transferido la energía debe tener el mismo valor psíquico; es decir, debe ser igual de deseable, motivador y fascinante. De lo contrario, el exceso de energía fluirá al inconsciente. Sea cual fuere la dirección o la forma en que fluya la energía, el principio de equivalencia sugiere que es redistribuida sin cesar a toda la personalidad.

En física, el **principio de entropía** se refiere a la igualación de las diferencias de energía. Por ejemplo, si ponemos un objeto caliente en contacto directo con uno frío, el calor fluirá del primero al segundo hasta que se equilibren a la misma temperatura. De hecho, se presenta un intercambio de energía que produce una especie de equilibrio homeostático entre los objetos.

Jung aplicó esta ley a la energía psíquica y propuso que existe una tendencia hacia el equilibrio en la personalidad. Si la intensidad o el valor psíquico de dos deseos o ideas son muy distintos, fluirá energía del más firme al más débil. En un plano ideal, la personalidad tiene una distribución igual de energía psíquica en todos sus aspectos, sólo que jamás se alcanza ese estado ideal. Si se llegara al equilibrio perfecto, la personalidad carecería de energía psíquica porque, como señalamos antes, el principio de los opuestos requiere un conflicto para que ésta se produzca.

Los sistemas de la personalidad

En la teoría de Jung, la personalidad total –o psique– se compone de varios sistemas o estructuras que influyen unos en otros. Los principales son el yo, el inconsciente personal y el inconsciente colectivo.

El yo

El **yo** es el centro de la conciencia, la parte de la psique donde se percibe, piensa, siente y recuerda. Es la conciencia de nosotros mismos y se encarga de desempeñar las actividades normales de la vida durante la vigilia. Opera de modo selectivo y sólo admite que parte de los estímulos con los que tenemos contacto entre en la conciencia.

yo

Según Jung, el aspecto consciente de la personalidad.

extroversión

Actitud de la psique que se caracteriza por su orientación hacia el mundo exterior y la gente.

introversión

Actitud de la psique que se caracteriza por su orientación hacia los propios pensamientos y sentimientos.

tipos psicológicos

Según Jung, ocho tipos de personalidad basados en la interacción de las actitudes (introversión y extroversión) y las funciones (pensamientos, sentimientos, sensaciones e intuición).

Las actitudes: extroversión e introversión

La percepción consciente del ambiente y nuestra reacción frente a él dependen, en gran medida, de dos actitudes mentales antagónicas: la **extroversión** y la **introversión**. Según Jung, la energía psíquica se puede canalizar hacia fuera, hacia el mundo exterior, o hacia dentro, hacia el sí mismo. Los extrovertidos son abiertos, sociables, asertivos en el aspecto social y se orientan hacia otras personas y el mundo externo. Los introvertidos son retraídos y, con frecuencia, tímidos, y tienden a concentrarse en sí mismos, en sus ideas y en sus sentimientos.

Según Jung, todos podemos adoptar las dos actitudes, pero sólo una domina la personalidad. Luego entonces, la actitud dominante suele dirigir la conducta y la conciencia de la persona. La actitud no dominante no deja de ejercer cierta influencia y pasa a ser parte del inconsciente personal, desde donde afectará la conducta. Así, en algunas situaciones, un introvertido exhibirá rasgos de extroversión, querrá ser más comunicativo o se sentirá atraído por un extrovertido.

Funciones psicológicas

A medida que Jung fue reconociendo que había distintos tipos de extrovertidos e introvertidos, propuso otras diferencias de la personalidad basadas en lo que llamó *funciones psicológicas*. Éstas se refieren a las formas diferentes y antagónicas de percibir o de captar el mundo real externo y nuestro mundo subjetivo interno. Jung postuló cuatro funciones de la psique: percibir, intuir, pensar y sentir (Jung, 1927).

La percepción y la intuición están en el mismo grupo por ser funciones que no son racionales; es decir, no emplean los procesos de la razón. Aceptan las experiencias sin evaluarlas. La percepción reproduce una experiencia por medio de los sentidos tal como la fotografía copia un objeto. La intuición no surge directamente de un estímulo externo; por ejemplo, cuando suponemos que hay otra persona con nosotros en un cuarto oscuro, nos basamos en la intuición o en un presentimiento, no en una experiencia sensorial real.

El segundo par de funciones antagónicas –el pensamiento y el sentimiento– son funciones racionales que implican hacer juicios sobre nuestras experiencias y evaluarlas. Aun cuando son opuestas, se encargan de organizar y clasificar las experiencias. La función del pensamiento implica un juicio consciente acerca de la veracidad o la falsedad de una experiencia. El tipo de valoración a cargo de la función del sentimiento se expresa en términos de agrado o desagrado, gusto o disgusto, estimulación o aburrimiento.

Tal como nuestra psique contiene cierta cantidad de las actitudes de extroversión e introversión, de igual modo tenemos la capacidad de efectuar las cuatro funciones psicológicas. Además, tal como existe una actitud dominante, de igual modo sólo domina una función. Las restantes quedan sumergidas en el inconsciente personal. Es más, sólo domina un par de funciones –las racionales o las irracionales– y en cada par sólo domina una función. En un sujeto no es posible que predomine el pensamiento y el sentimiento, o la sensación y la intuición no pueden predominar en la persona porque se trata de funciones antagónicas.

Tipos psicológicos

Jung propuso ocho **tipos psicológicos** basados en la interacción de las dos actitudes y de las cuatro funciones (tabla 2.1.)

Tabla 2.1 Los tipos psicológicos según Jung

Reflexivo extrovertido	Lógico, objetivo, dogmático
Sentimental extrovertido	Emotivo, sensible, sociable; más común entre las mujeres que entre los hombres
Perceptivo extrovertido	Sociable, amante de los placeres, adaptable
Intuitivo extrovertido	Creativo, capaz de motivar a otros y de aprovechar las oportunidades
Reflexivo introvertido	Más interesado en las ideas que en las personas
Sentimental introvertido	Reservado, poco expresivo, pero capaz de experimentar emociones profundas
Perceptivo introvertido	Indiferente en apariencia, se expresa en actividades estéticas
Intuitivo introvertido	Interés por el inconsciente más que por la realidad cotidiana

El *tipo reflexivo extrovertido* acata estrictamente las reglas de la sociedad. Estos individuos suelen reprimir sus sentimientos y emociones, son objetivos en todos los aspectos de la vida y dogmáticos en sus ideas y opiniones. Son percibidos como rígidos y fríos. Suelen ser buenos científicos porque se concentran en conocer el mundo externo y en emplear reglas lógicas para comprenderlo y describirlo.

El *tipo sentimental extrovertido* propende a reprimir el modo de pensar y es emotivo en extremo. Estas personas aceptan los valores tradicionales y los códigos éticos que les han enseñado. Son muy sensibles a las opiniones y expectativas de la gente. Son sensibles a las emociones y hacen amigos con facilidad; suelen ser sociables y expresivas. Jung creía que este tipo de personalidad es más frecuente en las mujeres que en los hombres.

Los extrovertidos canalizan la libido hacia fuera, hacia el mundo exterior.



El *tipo perceptivo extrovertido* se concentra en el placer y la felicidad, y no cesan de buscar experiencias nuevas. Estos individuos muestran una enorme orientación al mundo real y se adaptan fácilmente a distintas clases de personas y a situaciones cambiantes. No son dados a la introspección, suelen ser comunicativos y tienen una enorme capacidad para disfrutar de la vida.

El *tipo intuitivo extrovertido* triunfa en los negocios y en la política gracias a su excelente capacidad para aprovechar las oportunidades. Estos individuos se sienten atraídos por las nuevas ideas y suelen ser creativos. Son capaces de inspirar a otros para que cumplan metas y se anoten logros. También suelen ser muy cambiantes, pasando de una idea o empresa a otra, y toman decisiones con base en presentimientos más que en la reflexión. Pese a ello casi siempre aciertan.

El *tipo reflexivo introvertido* no se lleva bien con los demás y le resulta difícil comunicar sus ideas. Estos individuos se centran en los pensamientos más que en los sentimientos y tienen poco sentido práctico. Dado que les preocupa enormemente la privacidad, prefieren ocuparse de teorías y abstracciones, y procuran conocerse a sí mismos en lugar de a otros. La gente los considera obstinados, retraídos, arrogantes y desconsiderados.

El *tipo sentimental introvertido* reprime el pensamiento racional. Estas personas experimentan emociones intensas, pero no las manifiestan. Parecen misteriosas e inaccesibles y suelen ser tranquilas, modestas e infantiles. No toman muy en cuenta las ideas y los sentimientos ajenos y parecen distantes, frías y seguras de sí mismas.

El *tipo perceptivo introvertido* parece ser pasivo, sereno y alejado del mundo diario. Estas personas observan divertidas, y con benevolencia, casi todas las actividades humanas. Están dotadas de gran sensibilidad estética, misma que expresan en las artes visuales o la música, y propenden a reprimir sus intuiciones.

El *tipo intuitivo introvertido* se centra tanto en la intuición, que tiene poco contacto con la realidad. Estas personas son visionarias y soñadoras; no les interesan los asuntos prácticos y se sienten por encima del bien y que la gente no las comprende. Consideradas excéntricas y raras, tienen dificultad para lidiar con la vida diaria y para hacer planes futuros.

El inconsciente personal

El **inconsciente personal** del sistema de Jung se parece al concepto freudiano del preconscious. Se trata de un depósito de material que fue consciente pero que ha sido olvidado o reprimido porque era trivial o perturbador. El inconsciente personal y el yo registran bastante movimiento de ida y vuelta. Por ejemplo, nuestra atención puede pasar sin dificultad de esta página impresa a un recuerdo de algo que hicimos ayer. El inconsciente personal guarda toda clase de experiencias; cabe decir que es como llenar un archivero. No se requiere mucho esfuerzo mental para sacar algo, examinarlo un rato y después devolverlo a su lugar, donde permanecerá hasta la siguiente vez que lo necesitemos o que lo recordemos.

Complejos

Conforme vamos almacenando más y más experiencias en nuestro inconsciente personal, empezamos a agruparlas en lo que Jung llamó **complejos**. El complejo es un núcleo o patrón de emociones, recuerdos, percepciones y deseos organizados en

inconsciente personal

Depósito del material que alguna vez fue consciente, pero que ha sido olvidado o suprimido.

complejo

Según Jung, núcleo o patrón de emociones, recuerdos, percepciones y deseos dentro del inconsciente personal ordenados en torno a un tema común; por ejemplo, el poder o el estatus

torno a un tema común. Por ejemplo, podríamos decir que alguien tiene un complejo de poder o estatus, o sea, que le preocupa el tema al grado de que llega a influir en su conducta. La persona quizá trate de volverse poderosa compitiendo por un puesto de elección o quizá se afilie o identifique el poder conduciendo una motocicleta o un veloz automóvil. Dado que el complejo dirige los pensamientos y la conducta a distintos caminos, también determina cómo percibimos el mundo.

Los complejos pueden ser conscientes o inconscientes. Los que no son controlados por el consciente se entrometen e interfieren con la conciencia. La persona que tiene un complejo rara vez se da cuenta de la influencia de éste, no obstante que otros vean sus efectos con facilidad.

Algunos complejos son nocivos, pero otros son útiles. Por ejemplo, el complejo de perfección o de alcanzar logros podría llevar a una persona a esforzarse más para desarrollar determinados talentos o habilidades. Jung estaba convencido de que los complejos no sólo se originan en nuestras experiencias de niños o de adultos, sino también de experiencias ancestrales, del legado de la especie contenido en el inconsciente colectivo.

El inconsciente colectivo

inconsciente colectivo

El nivel más profundo de la psique, donde se van acumulando las experiencias heredadas de la especie humana y la prehumana.

El aspecto más original y controvertido del sistema de Jung es el **inconsciente colectivo**, o el nivel más profundo y menos accesible de la psique. Él pensaba que tal como acumulamos y guardamos todas nuestras experiencias en el inconsciente personal, el género humano, como especie, también almacena las experiencias de la especie humana y la prehumana en el inconsciente colectivo. Este legado va pasando de generación en generación.

Todas las experiencias universales —esto es, las que cada generación repite con relativamente pocas alteraciones— pasan a formar parte de nuestra personalidad. El pasado primitivo del hombre se convierte en la base de la psique humana, la cual dirige la conducta presente e influye en ella. Según Jung, el inconsciente colectivo es un potente depósito que controla las experiencias ancestrales. Por lo tanto, ligaba la personalidad de cada individuo con el pasado y no sólo con la niñez, además de con la historia de la especie. No heredamos las experiencias colectivas de forma directa. Por ejemplo, no heredamos el miedo a las serpientes, sino el potencial para tenerles miedo. Poseemos una predisposición a conducirnos y a sentir de la misma manera que la gente se ha conducido y sentido siempre. La posibilidad de que la predisposición se haga realidad o no dependerá de las experiencias específicas que cada quien encuentre en su vida.

Jung creía que, a lo largo de la historia de la humanidad, todas las generaciones han vivido ciertas experiencias básicas. Por ejemplo, las personas siempre han tenido una figura materna y han experimentado la vida y la muerte. Siempre han sentido miedo a lo desconocido en la oscuridad, rendido culto al poder o a alguna divinidad y temido a un ser maligno. La universalidad de estas experiencias a lo largo de las innumerables generaciones que han ido evolucionando marca una huella en cada uno de nosotros al momento de nacer, y determina nuestra manera de percibir el mundo y de reaccionar frente a él. Jung escribió: “La forma que adquiere el mundo en el que nace [una persona] es innata en ella, como una imagen virtual” (Jung, 1953, p. 188).

El niño nace con la predisposición a percibir a su madre de cierta manera. Si se comporta como normalmente lo hace una madre —con afecto y dispuesta siempre a ayudarlo— la predisposición del niño corresponderá a su realidad.

Dada la originalidad del concepto del inconsciente colectivo, es importante explicar por qué lo propuso Jung y qué evidencia reunió para fundamentarlo. Al leer sobre culturas antiguas, tanto míticas como reales, descubrió temas y símbolos que, en su opinión, eran comunes y se presentaban en diversos lugares del mundo. Hasta donde tenía conocimiento, estas ideas no habían sido transmitidas ni comunicadas, de forma oral ni escrita, de una generación a otra.

Además, los pacientes de Jung, al recordar y describirle sus sueños, hablaban de las mismas clases de símbolos que él había descubierto en las culturas antiguas. La única explicación que encontró para estos símbolos y temas compartidos a lo largo y ancho de zonas geográficas tan vastas y distantes en el tiempo era que fueron guardadas y transmitidas por la mente inconsciente de cada individuo.

Arquetipos

Las experiencias añejas contenidas en el inconsciente colectivo se manifiestan en los temas o patrones recurrentes que Jung llamó **arquetipos** (Jung, 1947). También utilizó la expresión *imágenes primordiales*. El número de esas experiencias universales es tan vasto como el número de experiencias humanas comunes. Dado que se repiten en la vida de sucesivas generaciones, los arquetipos han quedado grabados en nuestra psique y se expresan en nuestros sueños o fantasías.

Algunos de los arquetipos propuestos por Jung son: el héroe, la madre, el niño, Dios, la muerte, el poder y el viejo sabio. Varios de ellos están más desarrollados que otros e influyen en la psique de forma más consistente. Algunos de estos arquetipos centrales son: la persona, el ánima y el ánimus, la sombra, el sí mismo.

El término *persona* se refiere a la careta que usa un actor para representar diversos papeles o rostros frente al público. Jung lo utilizó básicamente con esa misma acepción. El **arquetipo de la persona** es una careta, el rostro público que usamos para presentarnos como alguien que no somos en realidad. En opinión de Jung, la persona es necesaria porque nos vemos obligados a desempeñar diversos papeles en la vida para poder tener éxito en la escuela y en el trabajo y para llevarnos bien con distintas personas.

Esa persona es muy útil, pero puede ser perjudicial si llegamos a pensar que refleja nuestra verdadera naturaleza. En lugar de sólo representar un papel, podríamos convertirnos en eso que actuamos. Por lo mismo, otros aspectos de nuestra personalidad no se podrán desarrollar. Jung describió el proceso de la manera siguiente: el yo se podría identificar con la persona más que con la verdadera naturaleza del individuo, dando por resultado un estado que se conoce como *inflación de la persona*. Sea que el individuo desempeña un papel, sea que llega a creerlo, estará recurriendo al engaño. En el primer caso estará engañando a otros, en el segundo se estará engañando a sí mismo.

Los arquetipos del ánima y el ánimus se refieren a que Jung reconoció que el ser humano es bisexual en esencia. En el ámbito biológico, hombres y mujeres segregan las hormonas correspondientes a su sexo y también hormonas del sexo contrario. En el ámbito psicológico, un sexo manifiesta características, temperamento y actitudes del otro porque llevan siglos conviviendo. La psique de la mujer incluye aspectos

arquetipos

Imágenes de las experiencias universales contenidas en el inconsciente colectivo.

arquetipo de la persona

Rostro o papel público que un individuo presenta a los demás.

En el caso de la personalidad plenamente desarrollada, el individuo expresará conductas que se consideran características del sexo opuesto.



© Myrleen Ferguson Cate/PhotoEdit

**arquetipo del ánima;
arquetipo del ánimus**

Aspectos femeninos de la psique masculina: aspectos masculinos de la psique femenina.

masculinos (el **arquetipo del ánimus**) y la psique del hombre contiene aspectos femeninos (el **arquetipo del ánima**). (Véase la figura 2.1.)

Estas características sexuales antagónicas ayudan a la adaptación y a la supervivencia de la especie porque permiten que la persona de un sexo comprenda la naturaleza del otro sexo. Los arquetipos nos predisponen a que nos agraden ciertas características del sexo contrario, las cuales guían nuestra conducta en relación con él.

Jung insistió en la necesidad de expresar el ánima y el ánimus. Un hombre debe exhibir tanto los rasgos femeninos como los masculinos y una mujer debe expresar sus características masculinas y también las femeninas. De lo contrario, estos aspec-

Figura 2.1

El símbolo del Yin-Yang ilustra los dos lados complementarios de nuestra naturaleza. El lado derecho oscuro representa los aspectos femeninos (el arquetipo del ánima) y el izquierdo claro representa los aspectos masculinos (el arquetipo del ánimus). El punto del color contrario en las dos mitades indica la expresión de las características del arquetipo contrario.



tos vitales permanecerán latentes y sin desarrollarse, ocasionado una personalidad unilateral.

arquetipo de la sombra

El lado oscuro de la personalidad; el arquetipo que contiene los instintos animales primitivos.

El arquetipo más poderoso propuesto por Jung lleva el misterioso y siniestro nombre de **sombra** y contiene los instintos básicos y primitivos, por lo cual sus raíces son las más profundas de todos los arquetipos. Las conductas que la sociedad considera malas e inmorales se encuentran en la sombra y, para que la gente pueda vivir en armonía, es necesario domar este lado oscuro de la naturaleza humana. Debemos frenar esos impulsos primitivos, superarlos y luchar contra ellos. De no hacerlo, la sociedad seguramente nos castigará.

Pero nos encontramos ante una disyuntiva: la sombra no sólo es fuente del mal, sino también de la vitalidad, la espontaneidad, la creatividad y la emoción. Por tanto, si se suprime por completo, la psique se volverá aburrida e inerte. La función del yo consiste en reprimir los instintos animales lo bastante como para considerarlos civilizados, permitiendo al mismo tiempo su expresión a efecto de garantizar la creatividad y el vigor.

En caso de suprimir enteramente la sombra, la personalidad no sólo se vuelve plana, sino que el individuo también corre el peligro de que la sombra se rebele en su contra. Cuando se reprimen los instintos animales, éstos no desaparecen sino que permanecen latentes en espera de una crisis o de una debilidad del yo para recuperar el control. Cuando eso sucede, nos domina el inconsciente.

arquetipo del sí mismo

Según Jung, el arquetipo que representa la unidad, la integración y la armonía de la personalidad entera.

El **arquetipo del sí mismo** representa la unidad, la integración y la armonía de la personalidad total. Según Jung, el objetivo supremo de la vida es tratar de alcanzar la unidad. Este arquetipo reúne y equilibra todas las partes de la personalidad. Hemos hablado del principio de los opuestos y de la importancia de las polaridades para la psique. En el caso del arquetipo del sí mismo, los procesos conscientes e inconscientes son asimilados de modo que el sí mismo —centro de la personalidad— pasa del yo a un punto de equilibrio entre las fuerzas antagónicas del consciente y el inconsciente. De ahí que el material procedente del inconsciente influya más en la personalidad.

La realización plena del sí mismo está en el futuro. Es una meta que se busca pero rara vez se alcanza. El sí mismo es una fuerza motivadora que nos jala de frente, en lugar de empujarnos desde atrás (como sucede con las experiencias).

El sí mismo no empieza a emerger mientras no se hayan desarrollado los otros sistemas de la psique. Eso ocurre hacia la edad madura, periodo crucial de la transición en el sistema de Jung y también en su vida. La realización del sí mismo incluye metas y planes para el futuro, así como una percepción realista de las propias capacidades. Dado que su desarrollo es imposible si uno no se conoce a sí mismo, representa el proceso más arduo de la vida y requiere de persistencia, perspicacia y sabiduría.

El desarrollo de la personalidad

Jung propuso que lo que queremos llegar a ser y también lo que hemos sido determinan la personalidad. Criticó a Freud por sólo haber subrayado la experiencia pasada como moldeadora de la personalidad y por haber excluido el futuro. Creía que nos desarrollamos y crecemos independientemente de la edad y que siempre estamos avanzando hacia un nivel más pleno de autorrealización (tabla 2.2).

Jung adoptó una perspectiva más larga de la personalidad que Freud, quien se concentró en los primeros años de vida y consideraba que después de los cinco años

Tabla 2.2 Etapas del desarrollo según Jung

Niñez	El desarrollo del yo empieza cuando el niño distingue entre el sí mismo y los otros.
De la pubertad a la adultez temprana	Los adolescentes se deben adaptar a las exigencias crecientes de la realidad. Se centra en el exterior: la educación, la carrera y la familia. Predomina la conciencia.
Edad madura	Periodo de transición en que el centro de la personalidad se desplaza del exterior al interior con el propósito de equilibrar el inconsciente con la conciencia.

se registra muy poco desarrollo. Jung no postuló una secuencia de etapas de crecimiento con tanto detalle como Freud, pero se refirió a periodos específicos durante el proceso global (Jung, 1930).

De la niñez a la adultez temprana

El yo se empieza a desarrollar en la niñez temprana, al principio de una manera primitiva porque el niño todavía no se forma una identidad individual. En esta etapa, su personalidad es poco más que un simple reflejo de la de sus padres. Así pues, ellos ejercen gran influencia en la formación de la personalidad del hijo. Impulsan su desarrollo o lo obstaculizan con su comportamiento hacia el pequeño.

Los padres podrían tratar de imponer sus personalidades al niño porque desean que sea una extensión de ellos. También podrían desear que adquiriera una diferente a la de ellos para que compense de algún modo sus propias deficiencias. Los rasgos importantes del yo no se empiezan a formar hasta que el niño sabe distinguir la diferencia entre él y la gente o los objetos de su mundo. Es decir, la conciencia aparece cuando es capaz de decir “yo”.

No es sino hasta la pubertad cuando la psique adopta forma y contenido definidos. Este periodo –que Jung llamó el *nacimiento psíquico*– se caracteriza por las dificultades y la necesidad de adaptarse. Las fantasías de la niñez llegan a su fin cuando el adolescente confronta las exigencias de la realidad. En el periodo comprendido entre la adolescencia y la adultez temprana predominan las actividades preparatorias, como terminar la escuela, iniciar una carrera, casarse y formar una familia. En esos años, nuestros intereses se dirigen al mundo exterior, predomina el consciente y, en general, la extroversión es la actitud consciente primaria. El objeto de la vida es alcanzar nuestras metas y crearnos un lugar seguro y exitoso en el mundo. Por lo tanto, la adultez temprana debería ser un periodo emocionante y lleno de desafíos, con nuevos horizontes y logros excelentes.

Edad madura

Según Jung, los cambios fundamentales de la personalidad ocurren entre los 35 y los 40 años. Este periodo de la edad madura fue un tiempo de crisis personales en el caso de Jung y de muchos de sus pacientes. Para entonces, los problemas de adaptación de la adultez temprana han sido resueltos. El individuo típico de 40 años tiene una carrera bien cimentada, está casado y vive en una comunidad. Jung se preguntaba por qué tantas personas de esa edad que han alcanzado el éxito se ven afectadas

La edad madura es un periodo de transición, en el cual cambian el enfoque y los intereses de la persona.



© Cheryl Maeder/Taxi/Getty Images

por sentimientos de desesperación y minusvalía. Todos sus pacientes le decían en esencia lo mismo: se sentían vacíos. La aventura, la emoción y el entusiasmo se habían esfumado. La vida ya no tenía sentido.

Cuanto más analizaba Jung esta etapa, tanto más se convencía de que los cambios drásticos de personalidad eran inevitables y universales. La edad madura es un periodo normal de transición, durante el cual la personalidad pasa por transformaciones necesarias y benéficas. Por irónico que se antoje, los cambios ocurren porque los individuos han podido cumplir con las exigencias de la vida. Pusieron todo su esfuerzo en las actividades preparatorias de la primera mitad de su existencia, pero a los 40 años esa preparación había llegado a su fin y los desafíos estaban resueltos. Aun cuando siguen teniendo bastante energía, ésta ahora no tiene hacia dónde ir, tiene que ser reencauzada hacia otras actividades e intereses.

Jung señalaba que en la primera mitad de la vida debemos concentrarnos en el mundo objetivo de la realidad: los estudios, la carrera y la familia. En cambio, la segunda mitad se debe dedicar al mundo subjetivo interno, que hasta entonces ha sido descuidado. La actitud deja de ser extrovertida y se vuelve introvertida. El descubrimiento del inconsciente modera la concentración en la conciencia. Los intereses dejan de estar en lo físico y lo material y se dirigen a lo espiritual, lo filosófico y lo intuitivo. El equilibrio de todos los aspectos de la personalidad sustituye a la unilateralidad anterior (es decir, el énfasis en la conciencia).

Así pues, en la edad madura comienza al proceso de realización o actualización del sí mismo. Si logramos integrar el inconsciente y el consciente estaremos en condiciones de alcanzar un nivel más alto de salud psicológica positiva, estado que Jung denominó *individuación*.

individuación

Estado de salud psicológica que se deriva de la integración de todos los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad.

Individuación

En pocas palabras, la **individuación** implica convertirse en un individuo, en realizar las capacidades propias y en desarrollar el sí mismo. La tendencia a la individuación es innata e inevitable, pero las fuerzas ambientales, como las oportunidades económicas y educativas y la índole de la relación progenitor e hijo, la impulsan o la obstaculizan.

Para lograr la individuación, las personas de edad madura deben abandonar las conductas y los valores que dirigieron la primera mitad de la vida y encarar el inconsciente, llevándolo a la conciencia y aceptando lo que les pide que hagan. Deben escuchar lo que dicen sus sueños y seguir sus fantasías, ejercitando la imaginación creativa escribiendo, pintando o mediante otro tipo de expresión. Se deben dejar guiar, pero no por el pensamiento racional como antes, sino por el flujo espontáneo del inconsciente. Sólo así se revelará el verdadero sí mismo.

Jung advirtió que el hecho de admitir las fuerzas inconscientes en la conciencia no significa ser dominado por ellas. Se deben asimilar y equilibrar con el consciente. En este periodo de la vida no debería predominar ningún aspecto de la personalidad. Un individuo maduro y emocionalmente sano no se deja guiar por el consciente ni por el inconsciente, por una actitud o función específicas ni por ninguno de los arquetipos. Cuando se consigue la individuación, todos ellos están en armonioso equilibrio.

En el proceso de individuación durante la edad madura el cambio de naturaleza de los arquetipos es sumamente importante. El primer cambio implica destronar a la persona. Si bien tenemos que seguir desempeñando diversos papeles sociales para poder funcionar en el mundo real y llevarnos bien con distintas clases de personas, debemos reconocer que nuestra personalidad pública tal vez no represente nuestra verdadera naturaleza. Es más, debemos aceptar el auténtico sí mismo que la persona ha estado ocultando.

A continuación, nos percatamos de las fuerzas destructivas de la sombra y percibimos el lado oscuro de nuestra naturaleza, con sus impulsos primitivos, como el egoísmo. No nos sometemos a ellos ni dejamos que nos dominen, sino que simplemente aceptamos su existencia. En la primera mitad de la vida usamos la persona para esconder este lado oscuro; queremos que la gente sólo vea nuestras cualidades. Pero al esconder las fuerzas de la sombra a la vista de otros, también nos las ocultamos. Eso debe cambiar como parte del proceso de aprender a conocernos a nosotros mismos. Una mayor conciencia de los aspectos constructivos y destructivos de la sombra dará a la personalidad una dimensión más profunda y plena, porque las tendencias de la sombra generan entusiasmo, espontaneidad y dinamismo.

Volvemos a encontrar este tema central en el proceso de individuación de Jung; es decir, debemos armonizar cada aspecto de la personalidad con todos los demás. El sólo tener conciencia del lado positivo de nuestra naturaleza producirá un desarrollo unilateral de la personalidad. Como sucede con otros elementos antagónicos de la personalidad, debemos expresar los dos lados de esta dimensión para poder lograr la individuación.

También debemos admitir nuestra bisexualidad psicológica. Un hombre ha de ser capaz de expresar su arquetipo del ánima –los rasgos tradicionalmente femeninos como la ternura– y una mujer debe ser capaz de expresar el ánimus –los rasgos tradicionalmente masculinos, como la asertividad–. Jung pensaba que el reconocimiento de las características del sexo contrario era el paso más difícil del proceso de individuación porque representa el cambio más grande de la autoimagen. La aceptación

de las cualidades emocionales de los dos sexos abre nuevas fuentes de creatividad y representa la liberación final de las influencias de los padres.

La siguiente etapa del desarrollo puede iniciar cuando las estructuras de la psique han sido individuadas y reconocidas. Jung lo llamó *trascendencia*, o sea, una tendencia innata hacia la unidad o la integridad de la personalidad que une todos los aspectos antagónicos dentro de la psique. Los factores ambientales, como un matrimonio desgraciado o un empleo frustrante, inhiben el proceso de trascendencia e impiden la plena realización del sí mismo.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La imagen de la naturaleza humana propuesta por Jung es muy diferente de la de Freud. Jung no tenía una visión determinista, pero coincidía en que las experiencias de la niñez determinan la personalidad en parte, al igual que los arquetipos. Sin embargo, en el sistema de Jung hay mucho espacio para el libre albedrío y la espontaneidad, la cual surge del arquetipo de la sombra.

En la cuestión de la herencia frente al ambiente, Jung adoptó una posición intermedia. El impulso a la individuación y a la trascendencia es innato, pero tanto el aprendizaje como la experiencia pueden favorecerlo o frustrarlo. El objetivo supremo y necesario de la vida es la realización del sí mismo. Si bien rara vez se alcanza, siempre estamos motivados para luchar por lograrlo.

Jung no concedió a las experiencias de la niñez tanta importancia como lo hiciera Freud. Creía que tenían cierta influencia, pero no que hubieran moldeado la personalidad por completo a los cinco años. Las experiencias de la edad madura tienen más influencia, al igual que nuestras esperanzas y expectativas para el futuro.

En opinión de Jung, cada individuo es único, pero sólo durante la primera mitad de la vida. Conforme avanzamos hacia la individuación en la edad madura, desarrollamos lo que él llamó un *tipo universal de personalidad*, en el cual no predomina ningún aspecto. Por consiguiente, la singularidad desaparece y ya no es posible describir a las personas como uno u otro tipo psicológico particular.

Jung nos ofreció una imagen más positiva y esperanzadora de la naturaleza humana que Freud, y su optimismo es evidente en su visión del desarrollo de la personalidad. Nos sentimos motivados para crecer y desarrollarnos, para mejorar y extender el sí mismo. El avance no cesa en la niñez como supuso Freud, sino que prosigue a lo largo de la vida; siempre tenemos la esperanza de ser mejores. Jung sostenía que también la especie humana se sigue perfeccionando. Las generaciones actuales representan un avance significativo respecto de nuestros antepasados primitivos.

A pesar de su optimismo, Jung manifestó preocupación por un peligro que acechaba a la cultura occidental. Lo llamó *enfermedad de disociación*. Al hacer demasiado hincapié en el materialismo, la razón y la ciencia empírica, corremos el riesgo de no apreciar las fuerzas del inconsciente. Señaló que no debemos abandonar nuestra confianza en los arquetipos que constituyen nuestro legado. En conclusión, el optimismo que le inspiraba la naturaleza humana requería estar vigilante y alerta.

La evaluación en la teoría de Jung

Las técnicas utilizadas por Jung para evaluar el funcionamiento de la psique estaban fundadas en la ciencia y en lo sobrenatural, por lo cual su enfoque fue objetivo y más-

tico a la vez. Investigó varias culturas y épocas de la historia y registró los símbolos, los mitos, las religiones y los rituales de éstas. Formuló su teoría de la personalidad con fundamento en los sueños y las fantasías de los pacientes (y de los suyos) y en sus estudios de las lenguas antiguas, la alquimia y la astrología. Sin embargo, el primero de sus trabajos que atrajo la atención de los psicólogos estadounidenses implicaba mediciones empíricas y fisiológicas. Sus técnicas eran una combinación poco ortodoxa de opuestos, lo cual no es extraño en el caso de una teoría que se fundamentara en el principio de oposición.

Las sesiones con los pacientes solían ser poco convencionales y hasta caóticas. No los recostaba en un diván. Comentaba: “No quiero mandar al paciente a la cama.” Por lo habitual, él y su paciente se sentaban en sillas cómodas, el uno frente al otro. A veces Jung se sentaba frente a una ventana para poder ver un lago que había cerca de su casa. En ocasiones, los llevaba a navegar en su velero.

Una paciente recuerda que:

[él] no paraba de caminar, haciendo gestos mientras hablaba, fuera de un problema humano, un sueño, un recuerdo suyo, una historia o un chiste. Pero a veces se quedaba callado, permanecía serio y ensimismado, sentado tan cerca del paciente que incomodaba, y le ofrecía una interpretación corrosiva de su miserable problema para que a uno realmente le entrara la amarga verdad en la cabeza. (Citado en Bair, 2003, p. 379.)

A veces podía ser muy grosero. Cuando un paciente se presentaba puntualmente a la cita, exclamaba: “¡Oh no, no aguanto ver a uno más. Vuelva a casa y cúrese solo!” (citado en Brome, 1981, pp. 177, 185). Cuando otra paciente empezó a hablar de su madre –tema que Freud habría alentado–, Jung la calló en forma cortante: “No pierda su tiempo” (Bair, 2003, p. 379).

Jung pensaba que las fantasías de los pacientes eran reales para ellos y les daba ese valor. Cuando Marie-Louise von Franz (1915-1998), que se convertiría en una discípula de toda la vida, acudió a él por primera vez, él le contó de una paciente que vivía en la Luna. Ella contestó que seguramente quería decir que tal persona actuaba como si viviera en la Luna. Jung dijo que no, que la mujer sí vivía en la Luna. Von Franz decidió que “o Jung estaba loco o yo era la loca” (citado en un obituario de Marie-Louise von Franz, *New York Times*, 23 de marzo de 1998).

Las tres técnicas básicas empleadas por Jung para evaluar la personalidad eran: la prueba de asociación de palabras, el análisis de los síntomas y el análisis de los sueños. El Inventario tipológico de Myers-Briggs, una prueba de autorreporte, fue creado para evaluar los tipos psicológicos de Jung.

Asociación de palabras

prueba de asociación de palabras

Técnica proyectiva en la cual una persona responde a una palabra estímulo con la primera palabra que se le ocurre.

La **prueba de asociación de palabras**, en la cual el sujeto responde a una palabra estímulo con la primera palabra que le viene a la cabeza, ahora es una herramienta estándar de la psicología clínica y de laboratorio. A principios del siglo xx, Jung la usaba con una lista de 100 palabras que, en su opinión, podían provocar emociones (tabla 2.3). Él medía el tiempo que un paciente tardaba en responder a cada palabra. También medía las reacciones fisiológicas para determinar los efectos emocionales de las palabras estímulo.

Empleaba la asociación de palabras para descubrir los complejos de los pacientes. Varios factores indicaban la presencia de un complejo, entre otros: las reaccio-

Tabla 2.3 Respuestas normales y neuróticas en una prueba de asociación de palabras

Palabra estímulo	Respuesta normal	Respuesta neurótica
Azul	Bonito	Color
Árbol	Verde	Naturaleza
Pan	Bueno	Comer
Lámpara	Brillante	Quemar
Rico	Hermoso	Dinero; no sé
Pecar	Mucho	Desconozco por completo esta idea; no la reconozco
Aguja	Pinchar	Coser
Nadar	Saludable	Agua

FUENTE: C. G. Jung, "The Association Method". 1909, en *The Collected Works of C.G. Jung*, vol. 2 (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1973), pp. 442-444.

nes fisiológicas, la demora para responder, el ofrecer la misma respuesta a palabras diferentes, los actos fallidos, el tartamudeo, las respuestas con más de una palabra, el inventar palabras o el no ofrecer una respuesta.

Análisis de los síntomas

Análisis de los síntomas
Semejante a la catarsis, esta técnica se centra en los síntomas del paciente y trata de interpretar las asociaciones libres con los síntomas.

El **análisis de los síntomas** se centra en los que reporta el paciente y se basa en las asociaciones libres de la persona con esos síntomas. Se parece al método catártico de Freud. Entre las asociaciones que hace el paciente con los síntomas y la interpretación que de ellos hace el analista, los síntomas muchas veces se aliviarán o desaparecerán.

Análisis de los sueños

análisis de los sueños
Técnica que consiste en interpretar los sueños para descubrir conflictos inconscientes.

Jung coincidía con Freud en que los sueños son el "camino real" que lleva al inconsciente. Su enfoque en el **análisis de los sueños** se distinguía del freudiano en que a Jung no sólo le interesaban las causas de los sueños, sino que creía que éstos eran mucho más que deseos inconscientes. En primer lugar, los sueños son prospectivos, es decir, nos ayudan a prepararnos para experiencias y hechos que esperamos que ocurran. En segundo, son compensatorios: sirven para producir un equilibrio entre los opuestos en la psique porque compensan todo desarrollo excesivo de una estructura psíquica.

En lugar de interpretar cada sueño por separado, como hacía Freud, Jung trabajaba con una serie de los que le reportaba un paciente durante cierto lapso. Pensaba que así descubriría temas, situaciones y problemas recurrentes que persistían en el inconsciente del sujeto.

Jung también empleaba ampliaciones para analizar los sueños. En la asociación libre freudiana, el paciente empieza con un elemento de un sueño y crea una cadena de asociaciones a partir de él, mencionando recuerdos y sucesos conectados con el sueño. Jung se concentraba en el elemento onírico original y pedía al paciente que efectuara varias asociaciones y respuestas hasta que detectaba un tema. No trataba de diferenciar el contenido manifiesto del latente de los sueños.

Inventario tipológico de Myers-Briggs (ITMB)

Prueba de evaluación que se basa en los tipos psicológicos de Jung y en las actitudes de introversión y extroversión.

El Inventario tipológico de Myers-Briggs

El **Inventario tipológico de Myers-Briggs (ITMB)** es un instrumento de evaluación relacionado con la teoría de la personalidad de Jung, que fue diseñado en la década de 1920 por Katharine Cook Briggs e Isabel Briggs Myers (Briggs y Myers, 1943, 1976). Hoy es uno de los inventarios más comunes de autorreporte que se hayan diseñado jamás y cada año se aplica a cerca de 2.5 millones de personas. De las 100 compañías destacadas incluidas en la lista de la revista *Fortune*, 89 lo utilizaron para tomar decisiones sobre la contratación y los ascensos del personal. Así, es muy probable que le pidan que conteste esta prueba para poder obtener un empleo (tabla 2-4).

Katharine Briggs, que idolatraba a su hija Isabel, diseñó esta prueba en Washington, D.C. Ella escribió un manuscrito, del largo de un libro, sobre su hija, donde la calificaba de genio, e incluso la llamó “una pequeña Shakespeare”. Cuando Isabel abandonó la casa para ir a estudiar a una institución de estudios superiores, madre e hija se escribían casi todos los días. Después, Isabel volvió a casa con un estudiante de derecho, Clarence Myers. “Katharine e Isabel eran atrevidas y tenían una enorme imaginación e intuición. Myers era práctico, lógico, y se orientaba a los detalles” (Gladwell, 2004, p. 45). Katharine quedó tan impresionada por las diferencias de personalidad que existían entre su hija y su futuro yerno, que se abocó a estudiar psicología a fondo para entender cómo era él.

En 1923 leyó el libro *Tipos psicológicos* de Jung y encontró lo que estaba buscando: una forma de catalogar a las personas y de explicar las diferencias que existen entre ellas. Así, con la ayuda de Isabel, pero sin contar con un subsidio para la investigación, sin pertenecer a ninguna universidad y sin el apoyo de estudiantes de posgrado, desarrolló una prueba para medir esas diferencias.

En 1975, Isabel Briggs Myers y Mary McCaulley fundaron el Centro de Aplicaciones del Tipo Psicológico, el cual se dedicaría a ofrecer capacitación para la aplicación y la investigación del Inventario tipológico. La Association for Psychological Type fue creada en 1979. Dos revistas publican informes sobre su aplicación. El

Tabla 2.4 Reactivos muestra del Inventario tipológico de Myers-Briggs

¿Qué respuesta expresa mejor lo que normalmente siente o hace?

1. Cuando va a algún lugar para pasar el día, ¿prefiere
 - a) planear lo que hará y cuándo o
 - b) simplemente ir?
2. ¿Tiene usted a tener
 - a) una amistad íntima con muy pocas personas o
 - b) una amistad general con muchas personas?
3. Cuando debe efectuar un trabajo especial, ¿le gusta
 - a) organizarlo cuidadosamente antes de iniciarlo o
 - b) ir organizándolo conforme avanza?
4. Cuando algo empieza a ponerse de moda, ¿usted normalmente
 - a) es uno de los primeros en probarlo o
 - b) no le interesa mucho?
5. Cuando no sería cortés decir la verdad, es más probable que usted diga
 - a) una mentira cortés o
 - b) la verdad grosera?

FUENTE: Consulting Psychologists Press. Copyright © 1976, 1977 de Isabel Briggs Myers. Copyright, 1943, 1944, 1957 de Katharine C. Briggs e Isabel Briggs Myers.

Inventario tipológico es considerado la ramificación práctica más visible del trabajo de Jung sobre la personalidad humana.

Investigaciones de la teoría de Jung

reconstrucción de la historia de vida

Tipo de estudio de caso usado por Jung para examinar las experiencias pasadas de un individuo con el fin de identificar los patrones de desarrollo que podrían explicar las neurosis actuales.

Jung, al igual que Freud, empleó el método de estudio de caso y lo llamó **reconstrucción de la historia de vida**. Éste implicaba una extensa cantidad de recuerdos respecto de las experiencias de un individuo, en las cuales Jung buscaba detectar los patrones del desarrollo que presuntamente eran la causa de su presente estado neurótico. Las críticas que se han hecho a los datos de Freud y a sus métodos de investigación también se aplican al trabajo de Jung. Sus datos no estaban fundados en una observación objetiva ni fueron reunidos de una manera controlada y sistemática. Es más, los obtenía de situaciones –las entrevistas clínicas– que no se podían repetir, comprobar ni cuantificar.

Jung, al igual que Freud, no llevaba registro, palabra por palabra, de los comentarios de sus pacientes ni trataba de comprobar la veracidad de lo que decían. El estudio de caso de Jung (tal como el de Freud) incluía una muestra muy pequeña y no representativa de individuos, por lo cual difícilmente se podía generalizar a una población amplia.

Jung analizó sus datos de forma subjetiva y poco confiable. No sabemos cómo hizo el análisis porque nunca explicó su procedimiento. Es evidente que los sometía a algunas de las interpretaciones más extrañas de la teoría de la personalidad. En páginas anteriores dijimos que Jung había estudiado diversas culturas y disciplinas, las cuales, junto con sus propios sueños y fantasías, fueron la base para su interpretación de la información que le proporcionaban los pacientes.

Su obra ha sido blanco de críticas porque sacó conclusiones que muy posiblemente sesgó para que apoyaran su teoría. También se dice que sus visiones, que según él había tenido al confrontar el inconsciente en la edad madura, tienen su origen en material que había leído (Noll, 1993, 1994).

Muchas de las observaciones de Jung, al igual que muchos de los postulados de Freud, no se pueden someter a pruebas experimentales. A Jung no le importaban estas críticas y comentó que quienquiera “que desee conocer la mente humana no descubrirá nada, o casi nada, con la psicología experimental” (citado en Ellenberger, 1970, p. 694).

Tipos psicológicos

Pese a la opinión negativa que Jung tenía de la psicología experimental, los investigadores han podido someter varios aspectos de su teoría a pruebas experimentales y han obtenido resultados que corroboran algunos de sus postulados. La mayor parte de las investigaciones que los sustentan han empleado el Inventario tipológico de Myers-Briggs y se han centrado en la introversión y la extroversión. Sin embargo, no todas las investigaciones corroboran la definición de los tipos psicológicos (Cowan, 1989; DeVito, 1985; McCrae y Costa, 1989).

Una investigación realizada con estudiantes de enseñanza superior arrojó que sus intereses laborales guardaban una estrecha relación con las actitudes y los tipos psicológicos propuestos por Jung (Stricker y Ross, 1962). Los introvertidos mostraron enorme interés por profesiones que no requerían una interacción personal, como el trabajo técnico y el científico. Los extrovertidos manifestaron más interés por empleos que ofrecieran mucha interacción social, como las ventas y las relaciones públicas.

Otro estudio que utilizó el inventario tipológico reveló que distintos tipos psicológicos se sienten atraídos hacia diferentes profesiones (Hanewitz, 1978). La prueba fue aplicada a una muestra numerosa de policías, maestros y estudiantes de trabajo social y de odontología. Los maestros y los estudiantes de trabajo social mostraron un alto nivel de intuición y sentimiento. Los policías y los estudiantes de odontología, cuyo trato con la gente es diferente del de los dos grupos anteriores, obtuvieron puntuaciones altas en extroversión, en sensación y en pensamiento.

Un experimento que aplicó el Inventario tipológico de Myers-Briggs a 130 mujeres universitarias y a 89 hombres universitarios arrojó que todos los que obtuvieron una puntuación alta en intuición propendían a tener intereses vocacionales más creativos. Los que obtuvieron una puntuación alta en sensación se inclinaban a intereses vocacionales más convencionales (Apostal, 1991). Un estudio efectuado con 1 568 mujeres que ingresaron a la Academia Naval de Estados Unidos entre 1988 y 1996 y que respondieron el Inventario tipológico arrojó que las de tipo extrovertido, con predominio de la sensación, el pensamiento y el juicio, eran las que presentaban mayor probabilidad de graduarse. En cambio, las mujeres que mostraban mayor probabilidad de desertar eran las que obtuvieron una puntuación alta en sentimientos y percepción (Murray y Johnson, 2001).

Un programa de investigación llevado a cabo con estudiantes de escuelas de humanidades, que duró 10 años, también arrojó que los que tenían mayor probabilidad de desertar antes de la graduación obtuvieron, en el Inventario tipológico, puntuaciones altas en percepción (Barrineau, 2005).

Una investigación de las puntuaciones obtenidas por unos 4 000 estudiantes de medicina en el Inventario tipológico arrojó que los que se convirtieron en médicos de atención primaria habían obtenido una puntuación alta en sentimientos e introversión. Los que se hicieron cirujanos habían sido catalogados dentro del tipo extrovertido y el reflexivo (Stilwell, Wallick, Thal y Burleson, 2000). En una muestra de 97 estudiantes de enseñanza superior que contestaron el Inventario tipológico, los extrovertidos obtuvieron una puntuación más alta que los introvertidos en bienestar psicológico y en satisfacción general con la vida (Harrington y Loffredo, 2001).

Una investigación efectuada en India con administradores de nivel bajo y medio demostró que los que obtuvieron una puntuación alta en la función del pensamiento propendían a colaborar cuando era cuestión de manejar conflictos. Los que obtuvieron una puntuación alta en la función de sentimiento tendían a evadir los conflictos. Los varones obtuvieron puntuaciones más altas en la función de pensamiento, mientras que las mujeres las obtuvieron en la función del sentimiento (Mathew y Bhatewara, 2006). Sin embargo, un estudio efectuado en China con administradores no reveló diferencias significativas en las puntuaciones que hombres y mujeres obtuvieron en el Inventario tipológico (Huifang y Shuming, 2004). Otra investigación demostró que los sujetos que lograron puntuaciones altas en intuición y pensamiento propendían a discutir más que los que las obtuvieron en sensación y sentimiento (Loffredo y Opt, 2006).

Al parecer, los tipos de personalidad de Jung difieren en la actividad cognoscitiva o mental. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los individuos catalogados como reflexivos introvertidos recuerdan mejor los estímulos neutrales o impersonales, por ejemplo, los números. Los individuos catalogados como sentimentales extrovertidos recuerdan mejor los estímulos humanos con matices emocionales, entre ellos las expresiones faciales (Carlson y Levy, 1973). También se descubrió que la actividad de las ondas cerebrales, medida con electroencefalogramas, era dis-



DILBERT © Scott Adams/Dist. By United Feature Syndicate, Inc. Reproducido con autorización.

tinta en cada tipo psicológico evaluado mediante el Inventario tipológico de Myers-Briggs (Gram, Dunn y Ellis, 2005).

Además, el tipo reflexivo introvertido y el sentimental extrovertido no tienen la misma capacidad para recordar experiencias personales importantes (Carlson, 1980). Cuando se pidió a varios sujetos que relataran sus experiencias más vívidas, que implicaran emociones como la alegría, la ira y la vergüenza, los sentimentales extrovertidos casi siempre hablaron de recuerdos que incluían a otras personas. Los reflexivos introvertidos recordaron, con más frecuencia, hechos ocurridos cuando estaban solos. Además, los sentimentales extrovertidos rememoraron detalles sumamente emotivos, mientras que los reflexivos introvertidos recordaron experiencias más objetivas y más neutras desde el punto de vista emocional.

Se comparó la calidad de la discusión en clase de un grupo de estudiantes de psicología, catalogados como introvertidos y extrovertidos según el Inventario tipológico de Myers-Briggs (Carskadon, 1978). Los extrovertidos no aportaban mucho a la discusión, pero los introvertidos con frecuencia hacían aportaciones valiosas. Los estudiantes catalogados como muy intuitivos hacían los mejores comentarios en el aula, mientras que los catalogados como muy sentimentales hacían los menos valiosos.

Un estudio realizado en Singapur con 450 estudiantes universitarios reveló que los extrovertidos preferían comunicarse personalmente con otros, mientras que los introvertidos preferían hacerlo por Internet. Los que obtuvieron una puntuación alta en sensación, percepción, intuición y juicio se inclinaban por la comunicación frente a frente (Goby, 2006).

Las investigaciones del origen de la introversión y la extroversión apuntan hacia la influencia de factores genéticos y ambientales. En el caso de las dos actitudes, los estudios de gemelos demuestran la existencia de un componente heredado (Wilson, 1977). Se han encontrado diferencias significativas entre los padres de introvertidos y extrovertidos. Los padres de los introvertidos fueron descritos como distantes y rechazadores; los de los extrovertidos mostraban más aceptación y cariño (Siegelman, 1988).

Por último, y seguramente nada sorprendente, un experimento efectuado con 200 australianos y canadienses arrojó que el rasgo central o fundamental que motivaba a las personas que obtuvieron una puntuación alta en extroversión era la atención social que captaba su conducta (Ashton, Lee y Paunonen, 2002).

Sueños

En una investigación de los sueños para estudiar la existencia de arquetipos, se pidió a los sujetos que relataran su sueño más reciente, el más vívido y el más lejano (Cann y Donderi, 1986). Se les pidió que, durante un plazo aproximado de tres semanas, anotaran los sueños de la noche anterior tan pronto como se despertaran. Después se les aplicó el Inventario tipológico de Myers-Briggs y otra prueba de la personalidad.

Los resultados mostraron que era más probable que los introvertidos recordaran los sueños comunes, aquellos que no se relacionaban con los arquetipos. Los sujetos intuitivos recordaron un mayor número de sueños arquetípicos que los sujetos más perceptivos. Los que obtuvieron una puntuación alta en neuroticismo recordaron menos sueños arquetípicos que los que obtuvieron una puntuación baja. Los investigadores llegaron a la conclusión de que estos resultados coincidían con lo pronosticado con base en la teoría de la personalidad de Jung.

Individuación

Una investigación muy completa realizada con hombres y mujeres de entre 37 y 55 años que ocupaban puestos ejecutivos de alto nivel arrojó que exhibían conductas que corroboran el concepto de individuación propuesto por Jung. El estudio incluyó entrevistas a los ejecutivos, a sus colegas y a sus parientes, así como observaciones de su comportamiento en el trabajo. También fueron evaluados con la prueba de apercepción temática, el Inventario tipológico de Myers-Briggs y la lista de comprobación con adjetivos.

El investigador concluyó que los ejecutivos “se dirigían a su interior en busca de orientación y energía, ponían en tela de juicio los valores heredados, abandonaban los aspectos obsoletos del sí mismo, descubrían nuevas dimensiones de su persona, y eran más divertidos y espontáneos” (Lyons, 2002, p. 9). Los ejecutivos también tomaban medidas de acuerdo con sus deseos y afanes, en lugar de sólo reaccionar frente a las exigencias y presiones del exterior. Estas características conductuales y emocionales corresponden a la descripción que hace Jung del proceso de individuación.

La crisis de la edad madura en las mujeres

Antes dijimos que el inicio de la edad madura, hacia los 40 años, marcó un periodo de crisis para Jung y muchos de sus pacientes. Él y otros que han estudiado la llamada *crisis de la edad madura* pensaron al principio que era un fenómeno que afectaba más a los hombres que a las mujeres. Sin embargo, en años recientes se ha reconocido la idea de que ellas pasan por una crisis similar. Una encuesta nacional con 2681 mujeres efectuada en Estados Unidos arrojó que ellas gozan de peor salud que los hombres, que sienten que tienen poco o nulo control sobre su matrimonio y que tienen menos oportunidades de encontrar empleo (Barrett, 2005).

Los estudios de mujeres, que atienden a la etnicidad y la orientación de género, revelan que las lesbianas reportan menos alteraciones en la edad madura que las heterosexuales. En la edad madura, las negras se percibían a sí mismas de forma más positiva que las blancas (Brown, Matthews y Bromberger, 2005; Howell y Beth, 2004).

En una encuesta, se pidió a 88 mujeres de entre 50 y 60 años que habían sido estudiadas periódicamente desde su último año de universidad, que describieran la época más difícil de su vida después de su graduación. Una serie de puntuaciones respecto de la estabilidad y el ajuste (por ejemplo, preocupación por los impulsos, el potencial personal y la búsqueda de identidad) reveló que los primeros años de la década de los 40 era la época de más conflicto (Helson, 1992).

Otra investigación demostró que muchas mujeres que están en su edad madura pasan por un intenso periodo de autoevaluación y que repasan su vida y juzgan sus éxitos o fracasos relativos. Un estudio arrojó que la transición a la edad madura era menos difícil para aquellas que habían tenido una carrera profesional que para las que se habían consagrado exclusivamente al matrimonio y su familia. Muchas de las mujeres del segundo grupo estaban convencidas de que el matrimonio había sido un fracaso parcial o total. El arrepentimiento por su decisión las llevaba a considerar

la posibilidad de cambios drásticos. Las profesionistas no sentían tanta necesidad de hacer grandes cambios en la edad madura (Levinson, 1996).

Una investigación que incluyó dos muestras de mujeres con formación universitaria confirmó los hallazgos anteriores. Los dos grupos de sujetos se habían graduado en la década de 1960, cuando el movimiento feminista estaba abriendo muchas opciones profesionales. Las mujeres fueron estudiadas en sus años de estudiantes y después cuando tenían entre 30 y 40 años. La mayoría había reevaluado su vida hacia los 40 años de edad, tal como predijera Jung. Alrededor de dos terceras partes de ellas, como resultado de una autoevaluación, habían efectuado grandes cambios entre los 37 y 43 años. Cuando tenían 37 años y se les preguntó si volverían a tomar las mismas decisiones que cuando eran más jóvenes, el 34% de la muestra compuesta por egresadas de universidades caras y el 61% de la muestra de las universidades públicas respondieron que no. Dijeron que si les dieran la oportunidad de decidir de nuevo, optarían por estudiar y seguir una carrera en lugar de fijarse la meta de una familia. Otra muestra de mujeres estudiadas en su edad madura arrojó que dos terceras partes pensaban que habían tenido menos éxito en la vida que sus hijas que trabajaban fuera del hogar (Carr, 2004).

Un sentido de insatisfacción en la edad madura impulsaba a muchas de ellas al cambio, pero sin que todas pudieran reanudar los estudios para mejorar sus habilidades o encontrar un empleo donde pudieran aprovecharlas al máximo. Las que, a los 43 años, habían efectuado cambios satisfactorios en su vida, experimentaban una sensación de mucho mayor bienestar general que las que no habían podido hacerlos. Las del grupo que había hecho cambios tenían un mayor sentido de identidad personal y una visión más amplia de sus cualidades. Luego entonces, el lamentarse de las decisiones anteriores condujo a transformaciones positivas en la edad madura (Stewart y Ostrove, 1998; Stewart y Vandewater, 1999).

Otro estudio longitudinal dio seguimiento durante 20 años a un grupo de mujeres después de su graduación de la universidad a finales de la década de 1950. Los resultados mostraron que su personalidad en la edad madura, basada en puntuaciones otorgadas por jueces independientes, se podía dividir en tres niveles o prototipos: conflictuadas, tradicionales e individuadas. El nivel más bajo, el del prototipo conflictuado, se caracterizaba por conflictos personales, problemas psicológicos, malas relaciones con otros, ansiedad, hostilidad y rigidez. Se consideró que las mujeres de este nivel eran inmaduras desde el punto de vista psicológico.

El segundo nivel, el del prototipo tradicional, se caracterizaba por la dedicación a otros, los sentimientos de culpa, el hincapié en cumplir con los deberes y obligaciones a costa del desarrollo y expresión personales, y una gran preocupación por las normas sociales y la aprobación de otros. También se las describió como adultas competentes y buenas ciudadanas, que se concentraban en el matrimonio y no en una carrera, pero que no tenían un grado alto de madurez psicológica ni de conocimiento de sí mismas.

El tercer nivel, el del prototipo individuado, al parecer corresponde al concepto de individuación propuesto por Jung: el resultado ideal de la crisis de la personalidad en la edad madura. Las mujeres de este nivel poseen considerable autonomía, creatividad, sensibilidad, así como cercanía con los otros, autorrealización, orientación al logro individual, empatía, tolerancia, resiliencia del yo, y refinamiento intelectual y cultural (John, Pals y Westenberg, 1998). Algunos estudios efectuados con mujeres en Estados Unidos y Australia confirmaron que, para algunas de ellas, la edad madura era tiempo de un mayor crecimiento personal, avanzar en nuevas direcciones, deshacerse de problemas del pasado y experimentar la libertad de ser ellas mismas

(Arnold, 2005; Leonard y Burns, 2006). En otras palabras, habían alcanzado un nivel más elevado de madurez psicológica, resultado que corrobora la idea que Jung tenía de la individuación como el estado supremo de salud psicológica y de desarrollo de sí mismo.

Reflexiones en torno de la teoría de Jung

La compleja y original concepción de Jung acerca de la personalidad humana ha tenido bastantes repercusiones en una amplia gama de disciplinas, sobre todo en la psiquiatría, la historia de las culturas, la sociología, la economía, las ciencias políticas, la filosofía y la religión. Reconocido por la comunidad intelectual de todo el mundo, recibió doctorados honorarios de las universidades de Oxford y Harvard, y también se ha reconocido su enorme influencia en el trabajo de muchos académicos.

Jung hizo varias aportaciones importantes y duraderas a la psicología. La prueba de asociación de palabras se convirtió en una técnica proyectiva obligada e inspiró la creación de la prueba de manchas de tinta de Rorschach y de las llamadas *técnicas para detectar mentiras*. La psicología actual acepta ampliamente los conceptos de los complejos psicológicos y de la personalidad introvertida y la extrovertida. Las escalas de personalidad que miden esos dos tipos psicológicos son instrumentos estándar para el diagnóstico y la selección. Se siguen efectuando numerosas investigaciones sobre las dimensiones de la introversión y la extroversión de la personalidad.

En los siguientes capítulos encontraremos evidencia de la influencia de Jung en el trabajo de otros teóricos. Su concepto de individuación, o autorrealización, anticipó el trabajo de Abraham Maslow y de otros teóricos de la personalidad. Jung fue el primero en destacar la función del futuro en la determinación de la conducta, idea que después adoptara Alfred Adler. Algunas partes de la teoría de Henry Murray también tienen su origen en las concepciones de Jung. Maslow, Erik Erikson y Raymond Cattell adoptaron la propuesta de que la edad madura es un periodo de cambios cruciales de la personalidad. Ahora muchos consideran que la idea de una crisis en la edad madura es una etapa necesaria en el desarrollo de la personalidad, y existen numerosas investigaciones que la apoyan.

No obstante la importancia de estos postulados, los psicólogos no recibieron con entusiasmo el grueso de la teoría de Jung. Una explicación sería la dificultad para comprender los conceptos junguianos. Sigmund Freud, Alfred Adler y otros teóricos escribieron con un estilo claro que permite leer y comprender sus obras con facilidad. Jung no escribía para el público general. La lectura de sus libros puede resultar decepcionante porque contienen innumerables contradicciones e incongruencias. En cierta ocasión Jung dijo: “Sólo puedo formular mis pensamientos tal como brotan en mi mente. Es como un géiser. Mis sucesores tendrán que ordenarlos” (citado en Jaffé, 1971, p. 8). Un especialista en Jung comentó que uno de sus libros más importantes era inteligible tan sólo en parte. “La conexión entre un pensamiento y otro no está clara y... existen muchas contradicciones internas” (Noll, 1994, p. 109). Esta crítica se puede aplicar a gran parte de sus escritos. Éstos son difíciles de entender y carecen de congruencia y sistematización internas.

El gusto de Jung por lo oculto y lo sobrenatural probablemente es la fuente de casi todas las críticas contra su teoría. La evidencia obtenida de la mitología y la religión no gozan de mucha aceptación en una época en que se considera que la razón y la ciencia son la forma más legítima de abordar el conocimiento y la razón. Las críticas acusan a Jung de haber aceptado las fantasías místicas y míticas de sus pacientes como evidencia científica.

Pese a estos problemas, el interés por su obra renació a fines de la década de 1980 y sigue existiendo hoy. Las ciudades siguientes ofrecen estudios formales del análisis junguiano: Nueva York, Chicago, Boston, San Francisco, Los Ángeles y otras grandes urbes de Estados Unidos y Canadá. También hay institutos de esta escuela psicológica en varios países de Europa. La Sociedad de Psicología Analítica, fundada en 1947, publica la revista especializada *Journal of Analytical Psychology*.

Resumen del capítulo

Las experiencias de la niñez de Jung y sus sueños y fantasías influyeron en algunas partes de su teoría de la personalidad. Él amplió la definición freudiana de la libido, redefiniéndola como una fuerza dinámica más generalizada. Sostuvo que tanto el futuro como el pasado moldean la personalidad e hizo más hincapié en el inconsciente. Utilizó el término libido en dos acepciones: una energía vital generalizada y difusa y una energía más limitada que alimenta la psique. El valor es la cantidad de energía invertida en una idea o sentimiento. La energía psíquica opera conforme a los principios de los opuestos, la equivalencia y la entropía. El principio de los opuestos establece que todos los aspectos de la psique tienen un contrario y que esta oposición genera energía psíquica. El principio de equivalencia señala que la energía nunca se pierde en la personalidad, sino que se traslada de una parte a otra. El principio de entropía establece que en la personalidad existe una tendencia al equilibrio.

El yo es el centro de la conciencia y es la parte de la personalidad que percibe, piensa, siente y recuerda. Una parte de la percepción consciente es determinada por las actitudes de introversión y extroversión, en cuyo caso la libido se canaliza hacia el interior o el exterior. Algunas de las funciones psicológicas son el pensamiento, el sentimiento, la sensación y la intuición. Las dos primeras son funciones racionales y las dos últimas no son racionales. Sólo una actitud y una función pueden predominar. Los ocho tipos psicológicos se forman combinando las actitudes y las funciones.

El inconsciente personal es un depósito del material que alguna vez fue consciente y que ha sido olvidado o suprimido. Los complejos, que pueden ser conscientes o inconscientes, son patrones de emociones, recuerdos, percepciones y deseos que giran en torno a temas comunes. El inconsciente colectivo es un almacén de las experiencias de la humanidad que se transmiten a cada individuo. Los arquetipos son temas recurrentes en los cuales se expresan esas experiencias. Los arquetipos más poderosos son la persona, el ánima, el ánimos, la sombra y el sí mismo.

El nacimiento psíquico ocurre en la pubertad, cuando la psique asume un contenido bien definido. Las actividades preparatorias marcan el ritmo desde la adolescencia hasta la adultez joven. En el periodo de la madurez, cuando se ha logrado el éxito, la personalidad experimenta cambios. La energía psíquica debe ser reencauzada hacia el mundo interior del inconsciente; la actitud debe transitar de la extroversión a la introversión. La individuación (realización de las propias capacidades) puede aparecer en la edad madura, cuando es necesario confrontar el inconsciente abandonando las conductas y los valores que dirigieron la primera mitad de la vida. La trascendencia implica unificar la personalidad.

La imagen de la naturaleza humana que tenía Jung era más optimista y menos determinista que la de Freud. Él creía que una parte de la personalidad es innata y que otra es aprendida. El propósito supremo de la vida es la individuación. Las experiencias de la niñez son importantes, pero las experiencias de la madurez y las esperanzas del futuro afectan más la personalidad. En la primera mitad de la vida la personalidad es singular, pero no lo es en la segunda.

Los métodos de evaluación empleados por Jung incluyen, entre otros: la investigación de símbolos, mitos y rituales de culturas antiguas; la prueba de asociación de palabras, utilizada para descubrir complejos; el análisis de síntomas, en el cual los pacientes hacen asociaciones libres con sus síntomas, y el análisis de los sueños. El Inventario tipológico de Myers-Briggs, un instrumento de evaluación basado en el sistema de Jung, es una técnica común para la selección de personal y también se usa en las investigaciones de la teoría de éste.

El estudio de caso —que Jung llamó *reconstrucción de la historia de vida*— no se basaba en la observación objetiva, no era sistemático, no estaba controlado, ni se podía reproducir o comprobar.

Las investigaciones han apoyado las ideas de Jung relativas a las actitudes, las funciones y los tipos psicológicos, pero los aspectos más generales de su teoría no han podido ser validados con métodos científicos. Su obra ha influido mucho en varias disciplinas. Entre sus ideas más aceptadas cabe mencionar la prueba de asociación de palabras, los complejos, la introversión-extroversión, la autorrealización y la crisis de la edad madura.

Preguntas de repaso

1. ¿Cómo influyeron las experiencias de la niñez de Jung y sus sueños y fantasías en su teoría de la personalidad?
2. Explique los principios de los opuestos, la equivalencia y la entropía. ¿Cómo se relacionan con el concepto de energía psíquica?
3. ¿Cuáles son los tres puntos principales en los que la psicología analítica de Jung se distingue de la teoría psicoanalítica de Freud?
4. ¿El principio de los opuestos cómo se puede aplicar a las actitudes y a las funciones?
5. Explique cómo los ocho tipos psicológicos se derivan de las actitudes y funciones.
6. Explique en qué se diferencian los introvertidos de los extrovertidos.
7. ¿Por qué se considera que el pensamiento y el sentimiento son funciones racionales, mientras que la sensación y la intuición son funciones no racionales?
8. ¿Qué relación existe entre el yo y el inconsciente personal?
9. ¿En qué se distingue el inconsciente personal del inconsciente colectivo?
10. ¿Qué es un complejo? ¿Por qué puede ser útil?
11. Señale la diferencia entre el arquetipo de la persona y el arquetipo del sí mismo.
12. ¿En qué se asemejan el concepto junguiano del arquetipo de la sombra y al concepto freudiano del ello?
13. ¿Qué se entiende por los arquetipos del ánima y el ánimus? ¿Jung propuso que se deben suprimir o expresar? ¿Por qué?
14. Explique las ideas de Jung sobre el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo vital, especialmente durante la adolescencia y la edad madura.
15. ¿Qué es la individuación? ¿Cómo cambian los arquetipos a medida que vamos logrando la individuación?
16. ¿En qué se diferencian la imagen de la naturaleza humana propuesta por Jung y la propuesta por Freud?
17. ¿Cuál es el propósito de la prueba de asociación de palabras? ¿Cuál es el propósito de los sueños?
18. Describa el método que Jung empleaba en las sesiones con sus pacientes. ¿En qué se diferencia una de sus sesiones típicas de las de Freud?
19. Explique los resultados del Inventario tipológico de Myers-Briggs que revelan ciertas preferencias profesionales de los extrovertidos y de los introvertidos.
20. Exponga las aportaciones de Jung a la teoría de la personalidad y las críticas que ha recibido.

Lecturas recomendadas

- Bair, D. (2003). *Jung: A biography*, Little, Brown, Boston. Biografía muy completa y bien documentada que analiza la compleja personalidad de Jung y explica el efecto que tuvo en sus teorías. Habla de la censura que los herederos de Jung han aplicado a cantidades considerables de su correspondencia y sugiere que todavía no se ha escrito una biografía definitiva.
- Eisold, K. (2002). "Jung, Jungians and psychoanalysis". *Psychoanalytic Psychology*, 19, 501-524. Explica la ruptura entre Freud y Jung y la consecuente división entre sus seguidores; también explica cómo algunos conceptos junguianos han sido absorbidos por la corriente central del psicoanálisis.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*, Basic Books, Nueva York. Sigue el rastro del estudio del inconsciente, desde tiempos primitivos hasta el psicoanálisis freudiano y sus ramificaciones. Consúltase el capítulo 9, "Carl Gustav Jung and Analytical Psychology".
- Freud/Jung letters* (1974). Princeton University Press, Princeton, NJ. Contiene cerca de 360 cartas, escritas entre 1906 y 1913, que muestran la evolución y la ruptura de la amistad entre Freud y Jung. Edición a cargo de William McGuire.
- Iaccino, J. F. (1994). *Psychological reflections on cinematic terror: Jungian archetypes in horror films*, Praeger, Westport, CT. Utiliza los arquetipos de Jung para analizar temas recurrentes en una amplia muestra de películas de terror, desde las clásicas hasta las modernas de pesadillas, alienígenas y vampiros.
- Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections*, Vintage Books, Nueva York. Reminiscencias de su vida que Jung escribió cuando tenía 81 años.
- Kerr, J. (1993). *A most dangerous method: The story of Jung, Freud and Sabina Spielrein*, Alfred A. Knopf, Nueva York. La historia de una paciente que se involucró en una desastrosa relación con su analista: Carl Jung.
- Roazen, P. (1975). *Freud and his followers*, Alfred A. Knopf, Nueva York. Relato ameno y bien escrito de la vida de Freud y de los hombres y mujeres que fueron sus discípulos. Consúltase la parte 6: "The 'Crown Prince': Carl Gustav Jung".
- Schultz, D. (1990). *Intimate friends, dangerous rivals: The turbulent relationship between Freud and Jung*, Jeremy Tarcher, Los Ángeles. Describe la colaboración personal y profesional de Freud y Jung, así como los paralelismos y diferencias de su niñez, crisis de la edad madura y relación con las mujeres.
- Tilander, A. (1991). "Why did C. G. Jung write his autobiography?", *Journal of Analytical Psychology*, 36, 111-124. Sugiere que Jung decidió incluir en su autobiografía las experiencias que aparentemente apoyaban su teoría de la personalidad.

Alfred Adler: psicología individual



El objeto del alma humana es la conquista, la perfección, la seguridad y la superioridad. Todo niño afronta tantos obstáculos en la vida que ninguno crece sin luchar por alguna forma de significación.

—ALFRED ADLER

La vida de Adler (1870-1937)

Niñez y adolescencia

Edad adulta

Sentimientos de inferioridad: la fuente del esfuerzo humano

El complejo de inferioridad

El complejo de superioridad

La lucha por la superioridad o la perfección

Finalismo ficticio

El estilo de vida

La fuerza creativa del yo

Estilos dominante; inclinado a recibir, evasivo
y socialmente útil

El interés social

Orden de nacimiento

El primogénito

El segundo hijo

El hijo menor

El hijo único

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Adler

Los primeros recuerdos

Análisis de los sueños

Medidas del interés social

Investigaciones sobre la teoría de Adler

Reflexiones en torno de la teoría de Adler

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

psicología individual
Teoría de la personalidad
propuesta por Adler.

Alfred Adler forjó una imagen de la naturaleza humana que no describía a las personas como víctimas de los instintos y los conflictos, ni condenadas por las fuerzas biológicas y las experiencias de la niñez. Llamó **psicología individual** a su enfoque porque se centra en la singularidad de cada individuo y niega la universalidad de las metas y los motivos biológicos que postuló Sigmund Freud.

En opinión de Adler, cada persona es fundamentalmente un ser social. La personalidad está moldeada por nuestras interacciones y ambientes sociales únicos y no por nuestros esfuerzos para satisfacer las necesidades biológicas. A diferencia de Freud, que consideraba que el sexo era un factor determinante de la personalidad, Adler redujo el papel del sexo al mínimo en su sistema. Según él, la conciencia, y no el inconsciente, era el núcleo de la personalidad. No somos impulsados por fuerzas que no podemos ver ni controlar, sino que participamos activamente en la creación del yo y en la elección de nuestro futuro.

En Adler y Freud vemos dos teorías muy distintas formuladas por dos hombres criados en la misma ciudad durante la misma época, que recibieron idéntica formación médica en la misma universidad. Sólo había una diferencia de 14 años de edad. Igual que en el caso de Freud, algunas vivencias de la niñez de Adler influyeron acaso en su concepción de la naturaleza humana.

La vida de Adler (1870-1937)

Niñez y adolescencia

La niñez de Adler estuvo marcada por la enfermedad, la conciencia de la muerte y los celos por su hermano mayor. Padeció raquitismo (deficiencia de vitamina D que se manifiesta en el ablandamiento de los huesos) y eso le impedía jugar con otros niños. Cuando tenía tres años, su hermano menor murió en una cama contigua a la suya. A los cuatro años Adler estuvo a punto de morir de neumonía. Cuando escuchó al médico decirle a sus padres: “Su hijo no tiene remedio”, decidió estudiar medicina (Orgler, 1963, p. 16).

El pequeño Alfred era consentido por la madre a causa de su enfermedad, pero cuando tenía dos años fue destronado por la llegada de otro bebé. Los biógrafos han sugerido que la madre quizá lo haya rechazado entonces, pero sin lugar a dudas era el consentido de su padre. Por lo tanto, las relaciones con sus padres fueron distintas a las de Freud (éste se identificaba más con su madre). En la edad adulta Adler rechazó el concepto del complejo de Edipo porque era totalmente ajeno a sus experiencias en la niñez.

Tenía celos de su hermano mayor, que era fuerte y sano y podía realizar actividades físicas y practicar deportes en los que Alfred no podía participar. “Recuerdo estar sentado en una banca, con vendas en el cuerpo debido al raquitismo, y mi hermano mayor sentado enfrente. Él podía correr, brincar, desplazarse sin el menor esfuerzo, pero para mí cualquier movimiento requería esfuerzo y me causaba tensión” (Adler, citado en Bottome, 1939, pp. 30-31).

Adler se sentía inferior a su hermano y a otros niños del vecindario porque eran más sanos y atléticos. Por eso decidió esforzarse para superar esos sentimientos y compensar sus limitaciones físicas. A pesar de su corta estatura, su torpeza y falta de atractivo físico, consecuencia de su enfermedad, se obligó a participar en juegos

y deportes. Poco a poco fue ganando la batalla, logrando la autoestima y la aceptación social. Le gustaba estar acompañado por la gente y fue muy sociable durante toda la vida. En su teoría de la personalidad, Adler subrayó la importancia del grupo de compañeros, señalando que las relaciones con los hermanos durante la niñez y con niños fuera del círculo familiar son mucho más importantes de lo que supuso Freud.

En la escuela (la misma a la que asistió Freud), Adler primero fue un estudiante triste y mediocre. Un maestro, que pensaba que el niño no era apto para el estudio, aconsejó al padre que le mandara de aprendiz con un zapatero, y la perspectiva horrorizó a Adler. Era muy malo para las matemáticas, pero con mucha perseverancia dejó de ser un alumno reprobado para ocupar el primer lugar de la clase.

En muchos aspectos, su niñez parece una tragedia, pero también es un ejemplo real de su teoría de la personalidad, de cómo superó las debilidades de la infancia y la inferioridad para forjar su destino. El teórico que legaría al mundo el concepto de los sentimientos de inferioridad hablaba desde lo más profundo de lo vivido en la niñez. “Quienes conocen el trabajo de mi vida advertirán claramente una relación entre los hechos de mi niñez y las ideas que propuse” (citado en Bottome, 1939, p. 9).

Edad adulta

Adler hizo realidad su ambición de niño y estudió medicina en la Universidad de Viena, pero se graduó con un historial académico mediocre. Inició la práctica privada como oftalmólogo, pero pronto decidió dedicarse a la medicina general. Le interesaban las enfermedades incurables. Sin embargo, se sintió tan deprimido por la imposibilidad de evitar la muerte, sobre todo en el caso de pacientes jóvenes, que optó por especializarse en neurología y psiquiatría.

La relación con Freud, que duró nueve años, comenzó en 1902, cuando éste lo invitó, así como a otros tres jóvenes, a reunirse en su casa una vez a la semana para hablar de psicoanálisis. Si bien nunca hubo una relación estrecha entre ambos, al principio Freud tuvo una excelente opinión de Adler y elogiaba su habilidad de médico capaz de ganarse la confianza de los pacientes. Es importante recordar que Adler nunca fue alumno ni discípulo de Freud y que tampoco fue psicoanalizado por él. Uno de los colegas de Freud decía que Adler no tenía la capacidad para penetrar en el inconsciente y psicoanalizar a las personas. ¿Esto explica por qué basó su teoría de la personalidad en la conciencia de acceso más fácil y redujo al mínimo el papel del inconsciente?

En 1910, no obstante que Adler era presidente de la Sociedad Psicoanalítica de Viena y coeditor de la revista de esa sociedad, empezó a criticar más abiertamente la teoría freudiana. No tardó en romper definitivamente con los psicoanalistas y se dio a la tarea de formular su propia perspectiva de la personalidad. Freud reaccionó con enojo ante la desertión de Adler. Se burlaba de su estatura pequeña (medía cinco centímetros menos que Freud) y decía que era odioso, anormal, ambicioso rayando en la locura, venenoso y malvado, paranoide, celoso y sádico. Afirmó que la teoría de Adler no tenía valor alguno (Fiebert, 1997; Gay, 1988; Wittels, 1924).

Adler mostraba una hostilidad semejante contra Freud, a quien calificaba de embaucador, y denunció al psicoanálisis como un método sucio (Roazen, 1975). Le enfurecía que lo presentaran como alumno de Freud. En los últimos años de su vida sintió tanta amargura a causa de los desertores de su teoría como Freud la sintió por

aquellos que, como Adler, habían abandonado el psicoanálisis. Era sabido que Adler “estallaba furibundo cuando pensaba que alguien estaba desafiando su autoridad” (Hoffman, 1994, p. 148).

En 1912, fundó la Sociedad de Psicología Individual. Sirvió en el ejército austriaco durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y más adelante organizó en Viena clínicas de consultoría para niños patrocinadas por el gobierno. Introdujo la capacitación en grupos y los procedimientos de orientación, precursores de las técnicas modernas de terapia grupal. En 1926 efectuó la primera de varias visitas a Estados Unidos, donde impartió clases y recorrió el país dictando conferencias para el público.

Se mudó a Estados Unidos en 1929 y fijó su residencia en la ciudad de Nueva York, donde prosiguió con su trabajo para desarrollar y promover la psicología individual. Un biógrafo señaló que “los rasgos personales de la genialidad, el optimismo y la calidez de Adler, aunados a un fuerte impulso de ambición... pronto lo catapultaron a un lugar prominente como psicólogo experto” (Hoffman, 1994, p. 160).

Los libros y las conferencias de Adler le valieron un reconocimiento nacional y pronto se convirtió en el psicólogo más conocido en Estados Unidos: el personaje del momento. En 1937, mientras efectuaba un agotador recorrido por Europa para dictar 56 conferencias, sufrió un infarto y falleció en Escocia.



CONÉCTESE

Classical Adlerian Psychology

El Alfred Adler Institute of San Francisco ofrece un archivo muy completo de escritos, videos, recortes y grabaciones de todo cuanto desee saber acerca de Adler.

Personality Theories: Alfred Adler

Un resumen de la vida y obra de Adler.

Para obtener un vínculo directo con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 3.

Sentimientos de inferioridad: la fuente del esfuerzo humano

sentimientos de inferioridad

Estado normal de todas las personas; fuente del esfuerzo humano.

compensación

Motivación para superar la inferioridad, para luchar por niveles más altos de desarrollo.

Según Adler, los **sentimientos de inferioridad** están siempre presentes como una fuerza motivadora del comportamiento. Así, escribió: “Ser humano significa sentirse inferior” (1933/1939, p. 96). Dado que esta condición es común a todos los seres humanos, no representa una señal de debilidad ni de anormalidad.

Adler propuso que los sentimientos de inferioridad son la fuente del esfuerzo humano. El crecimiento individual se obtiene por medio de la **compensación**, es decir, de los intentos por superar las inferioridades reales o imaginadas. A lo largo de la vida nos mueve la necesidad de sobreponernos a esos sentimientos y de tratar de alcanzar niveles más altos de desarrollo.

Muchas personas con discapacidad física se esfuerzan por compensar sus debilidades.



© CORBIS. All Rights Reserved.

El proceso comienza en la infancia. En esa etapa los niños son pequeños e indefensos, y dependen totalmente de los adultos. Adler pensaba que los menores saben que sus padres tienen más poder y fuerza y que es inútil tratar de resistirse o de enfrentarse a ellos. Por lo mismo, desarrollan sentimientos de inferioridad frente a las personas más grandes y más fuertes que les rodean.

Esta experiencia inicial de inferioridad se aplica a todos en la infancia, pero no proviene de factores genéticos. Por el contrario, depende del ambiente, que es idéntico para todos los niños, o sea, uno de indefensión y subordinación a los adultos. Los sentimientos de inferioridad son inevitables, pero lo más importante es que son necesarios porque proporcionan la motivación para esforzarse y crecer.

El complejo de inferioridad

Supongamos que un niño no crece ni se desarrolla. ¿Qué sucede cuando no logra compensar sus sentimientos de inferioridad? La imposibilidad de superarlos los intensifica y produce un **complejo de inferioridad**. Las personas con complejo de inferioridad tienen una mala opinión de sí mismas y se sienten desvalidas e incapaces de afrontar las exigencias de la vida. Adler descubrió este complejo en la niñez de muchos adultos que acudían para recibir tratamiento.

El complejo de inferioridad puede surgir de tres fuentes durante la niñez: la inferioridad orgánica, los mimos excesivos y el descuido. La investigación de la infe-

complejo de inferioridad

Estado que se presenta cuando un individuo no es capaz de compensar sus sentimientos normales de inferioridad.

rioridad orgánica fue la primera importante de Adler y la efectuó cuando todavía estaba ligado a Freud, quien aprobó el concepto. Llegó a la conclusión de que las partes o los órganos defectuosos del cuerpo moldean la personalidad por medio de los intentos por compensar el defecto o la debilidad, tal como había hecho Adler con el raquitismo o la inferioridad física de su niñez. Por ejemplo, un infante físicamente débil quizá se centre en su debilidad y se esfuerce por adquirir una excelente habilidad atlética.

En la historia encontramos muchos ejemplos de este tipo de compensación: en la antigüedad, el griego Demóstenes superó el tartamudeo y se convirtió en un gran orador. En la edad adulta el enfermizo Theodore Roosevelt, vigésimo sexto presidente de Estados Unidos, llegó a ser modelo de buena condición física. Los esfuerzos por sobreponerse a un defecto físico pueden culminar con impresionantes logros en el arte, los deportes y el ámbito social, pero si no se tiene éxito, pueden llevar a un complejo de inferioridad.

La obra de Adler constituye un ejemplo más de una concepción de la personalidad basada en la intuición, inspirada en su experiencia personal y confirmada después por datos de los pacientes. El consultorio de Adler en Viena se encontraba cerca de un parque de diversiones y sus clientes incluían a cirqueros y gimnastas. Poseían excelentes habilidades físicas que, en muchos casos, habían sido adquiridas trabajando duro por superar discapacidades de la niñez.

El complejo de inferioridad también puede ser resultado de consentir o mimar en exceso a un niño. Estos pequeños son el centro de atención en el hogar. Todas sus necesidades o caprichos son satisfechos, y casi nunca se les niega algo. Dadas las circunstancias, es natural que tengan la idea de que son la persona más importante en cualquier situación y que los demás deben someterse a ellos. La primera experiencia en la escuela, donde ya no son el centro de atención, les produce un choque para el cual no están preparados. Los niños consentidos tienen poca sensibilidad social y son impacientes con la gente. Nunca aprendieron a esperar para cumplir sus deseos ni tampoco a sobreponerse a los problemas o a adaptarse a las necesidades ajenas. Cuando encuentran un obstáculo que impide la gratificación, creen que la causa es alguna deficiencia personal que lo está impidiendo y de ahí surge el complejo de inferioridad.

No es difícil comprender por qué los niños descuidados, no deseados y rechazados desarrollan este complejo. Su infancia se caracteriza por la falta de amor y de seguridad, porque sus padres son indiferentes u hostiles. En consecuencia, sienten que no valen nada, a veces también experimentan ira, y ven a la gente con desconfianza.

El complejo de superioridad

Sea cual fuere el origen del complejo, algunas personas tienden a compensarlo y a desarrollar lo que Adler llamara **complejo de superioridad**, el cual implica una opinión exageradamente buena de las capacidades y los logros personales. El individuo se siente satisfecho consigo mismo, pero no siente que sea preciso demostrar su superioridad con logros. La persona tal vez sienta una enorme necesidad de esforzarse para obtener un éxito rotundo. En ambos casos, los sujetos que tienen este complejo propenden a ser jactanciosos, vanidosos, egocéntricos y a denigrar a otros.

complejo de superioridad

Estado que se presenta cuando un individuo compensa exageradamente los sentimientos normales de inferioridad.

La lucha por la superioridad o la perfección

Los sentimientos de inferioridad son fuente de motivación y de esfuerzo, ¿pero para qué? ¿Simplemente para liberarse de ellos? Adler pensaba que nos esforzamos por algo más; sin embargo, su idea de cuál era la meta última de nuestras vidas fue cambiando con los años.

Al principio, identificó la inferioridad con un sentimiento general de debilidad o de feminidad, reconociendo así la posición inferior que las mujeres ocupaban en esa época. Al referirse a la compensación de este sentimiento, hablaba de una protesta masculina. El objetivo de la compensación era un impulso o deseo de poder, en el cual la agresión, que supuestamente es una característica masculina, desempeñaba un papel muy importante. Más adelante, rechazó la idea de identificar los sentimientos de inferioridad con la feminidad y adoptó una óptica más amplia, en la cual luchamos por la superioridad o la perfección.

lucha por la superioridad
Impulso a la perfección o realización que nos motiva a todos.

Describió su concepto de la **lucha por la superioridad** diciendo que era un hecho fundamental de la vida (Adler, 1930). Todos luchamos por alcanzar la superioridad como meta última de nuestra existencia. No se refería a la superioridad en su acepción habitual, y el concepto tampoco remitía al complejo de superioridad. La lucha por la superioridad no es un intento por ser mejor que todos, una tendencia a ser arrogante o dominante ni a tener una opinión inflada de nuestras capacidades y logros. Adler se refería a un impulso hacia la perfección. El vocablo *perfección* se deriva del latín *perficere*, que significa “terminar” o “completar”. Así pues, él sugería que todos luchamos por alcanzar la superioridad con la intención de perfeccionarnos, de alcanzar la plenitud personal.

Este objetivo innato, o sea el impulso a la integridad o la plenitud, se dirige hacia el futuro. Mientras que Freud proponía que el pasado determina la conducta humana (es decir, por los instintos y las experiencias de la niñez), Adler veía la motivación en términos de las expectativas futuras. Sostenía que los principios de los instintos y de los impulsos primitivos no bastan para explicar todo, que sólo la meta última de la superioridad o la perfección puede explicar la personalidad y la conducta.

Finalismo ficticio

Adler aplicó el término *finalismo* a la idea de que todos tenemos una meta última, un estado final, y la necesidad de avanzar hacia ella. Sin embargo, las metas que buscamos alcanzar son potenciales, pero no realidades. En otras palabras, luchamos por ideales subjetivos que existen en nuestro interior. Adler pensaba que nuestras metas son ideales ficticios o imaginarios imposibles de comprobar frente a la realidad. Vivimos nuestra existencia en torno a ideales, como la creencia de que todos los hombres son iguales o de que todas las personas son esencialmente buenas. Adler se hizo médico para alcanzar la meta de su vida: conquistar la muerte (Hoffman, 1994).

finalismo ficticio
Idea de que existe una meta imaginaria o potencial que dirige nuestra conducta.

Estas creencias influyen en nuestra forma de percibir a los demás y de interactuar con ellos. Por ejemplo, cuando creemos que si nos comportamos de cierta manera seremos premiados en el paraíso o en la vida eterna, procuraremos actuar de acuerdo con esa creencia. La idea de que existe vida después de la muerte no está fundada en una realidad objetiva, pero es real para la persona que lo cree.

Adler llamó **finalismo ficticio** al concepto de que las ideas ficticias rigen nuestra conducta cuando luchamos por alcanzar el estado completo o íntegro del ser. Mu-

chas de estas ficciones dirigen el curso de nuestra vida, pero el ideal de la perfección es el más generalizado. Sugirió que hasta ahora la mejor formulación de este ideal creada por el hombre es el concepto de Dios. Adler prefería las expresiones “meta subjetiva final” o “ideal personal rector” para describir el concepto, pero se sigue conociendo como “finalismo ficticio” (Watts y Holden, 1994).

La lucha por la superioridad da origen a otras dos cuestiones. La primera es que aumenta la tensión en lugar de atenuarla. A diferencia de Freud, Adler pensaba que reducir la tensión no era nuestra única motivación. La lucha por la perfección requiere que invirtamos mucha energía y esfuerzo, situación muy diferente a un estado de equilibrio o sin tensión. Segundo, la lucha por la superioridad se manifiesta tanto en el individuo como en la sociedad. La mayoría de nosotros somos seres sociales. Buscamos la superioridad o la perfección no sólo como individuos, sino también como miembros de un grupo. Tratamos de alcanzar la perfección en la cultura. En opinión de Adler, los individuos y la sociedad están interrelacionados y son interdependientes. Casi todas las personas funcionan de forma constructiva con los demás para el bien común.

En conclusión, Adler pensaba que los seres humanos luchan sin cesar por alcanzar la meta ideal y ficticia de la perfección. En la vida diaria, ¿cómo tratamos de alcanzar esta meta? Adler contestó la pregunta con el concepto del estilo de vida.

El estilo de vida

estilo de vida

Estructura singular del carácter o patrón de las conductas y las características personales con la cual cada quien busca la perfección. Los estilos básicos de vida son el tipo dominante, el tipo inclinado a recibir, el tipo evasivo y el tipo socialmente útil.

La meta última de todos nosotros es la superioridad o perfección, pero tratamos de alcanzarla por medio de diferentes patrones de conducta. Cada quien expresa esta lucha de distinta manera. Desarrollamos un patrón único de características, conductas y hábitos que Adler llamó *carácter distintivo* o **estilo de vida**.

A efecto de entender cómo se desarrolla el estilo de vida, volvamos al concepto de los sentimientos de inferioridad y de compensación. Los bebés padecen sentimientos de inferioridad que les motivan a compensar la indefensión y la dependencia. En sus intentos de compensación, adquieren una serie de conductas. Por ejemplo, el niño enfermizo luchará por aumentar su capacidad física corriendo o levantando pesas. Estas conductas pasan a formar parte de su estilo de vida; es decir, un patrón de actividades cuyo fin es compensar la inferioridad.

Nuestro estilo de vida es singular y define y moldea todo lo que hacemos. Determina cuáles aspectos del ambiente observamos o ignoramos y qué actitudes adoptamos. El estilo de vida se aprende en razón de las interacciones sociales que ocurren en los primeros años de vida. Adler sugirió que el estilo de vida está tan cristalizado hacia los cuatro o cinco años que después de esa edad resulta muy difícil cambiarlo.

El estilo de vida será el marco de referencia de todas las conductas posteriores. Como dijimos antes, su índole depende de las interacciones sociales, especialmente del orden de nacimiento dentro de la familia y del tipo de relaciones entre progenitor e hijo. Recuerde que el descuido es una circunstancia capaz de producir el sentimiento de inferioridad. El niño que es descuidado se siente incapaz de lidiar con las exigencias de la vida, por lo cual será desconfiado y hostil con la gente. Por consiguiente, su estilo de vida tal vez implique buscar venganza, envidiar el éxito ajeno y tomar lo que considera que merece.

La fuerza creativa del yo

Usted tal vez haya advertido una evidente contradicción entre el concepto de estilo de vida de Adler y la observación que hicimos respecto de que su teoría era menos determinista que la de Freud. Adler decía que controlamos nuestro destino y que no somos sus víctimas. Sin embargo, ahora encontramos que las relaciones sociales de los primeros años de vida determinan el estilo de vida y que éste sufre pocos cambios después. Parece una visión casi tan determinista como la freudiana, que subrayaba la importancia de la niñez temprana para la formación de la personalidad adulta. No obstante, la teoría de Adler no es tan determinista como parecería a primera vista. Resolvió la disyuntiva proponiendo un concepto que llamó la **fuerza creativa del yo**.

fuerza creativa del yo
La capacidad para crear un estilo adecuado de vida.

Pensaba que el individuo crea el estilo de vida. Creamos nuestro *yo*, nuestra *personalidad* y nuestro *carácter*: Adler usaba indistintamente los tres términos como sinónimos de *estilo de vida*. No permanecemos pasivos mientras las experiencias de la niñez nos moldean. Estas experiencias no son tan importantes como la actitud consciente frente a ellas. Adler decía que ni la herencia ni el ambiente explican por completo el desarrollo de la personalidad. En cambio, la forma en que interpretamos estas influencias sienta las bases para la construcción creativa de nuestra actitud frente a la vida.

Argumentaba que la existencia del libre albedrío es lo que permite que cada uno cree un estilo de vida adecuado con base en las capacidades y las experiencias que derivamos de nuestro acervo genético y de nuestro ambiente social. Insistía, si bien con elementos específicos poco claros, que nuestro estilo de vida no está determinado, sino que gozamos de libertad de elección y lo forjamos nosotros mismos. Sin embargo, una vez forjado, permanece constante a lo largo de la vida.

Estilos dominante, inclinado a recibir, evasivo y socialmente útil

Adler describió varios problemas universales y los agrupó dentro de tres categorías:

1. Problemas que implican nuestra conducta con los demás
2. Problemas vocacionales
3. Problemas de amor

Propuso cuatro estilos básicos de vida para lidiar con ellos:

1. El tipo dominante
2. El tipo inclinado a recibir
3. El tipo evasivo
4. El tipo socialmente útil

El primer tipo de persona muestra una actitud dominante o autoritaria con poca conciencia social. Se comporta sin la menor consideración por los demás. En el grado más extremo, los ataca, convirtiéndose en un sádico, un delincuente o un sociópata. En el grado menos virulento, se vuelve alcohólico, drogadicto o suicida. Estas personas piensan que cuando se atacan a sí mismas están lastimando a otros.

El tipo inclinado a recibir (según Adler, el más común) espera recibir satisfacción de otras personas y, por lo tanto, se vuelve dependiente de ellas.

El tipo evasivo no hace el menor intento por encarar los problemas de la vida. Al soslayar las dificultades, esta persona evita toda posibilidad de fracasar.

Estos tres tipos no están preparados para lidiar con los problemas de la vida diaria. Son incapaces de cooperar con otras personas y el choque entre su estilo de vida y el mundo real da origen a una conducta anormal, la cual se manifiesta en neurosis y psicosis. Carecen de interés social, como lo llamaba Adler.

El tipo socialmente útil, por su parte, coopera con otros y actúa de acuerdo con las necesidades ajenas. Estas personas encaran los problemas dentro de un marco bien desarrollado de interés social.

En general, Adler no era partidario de clasificar o tipificar así a las personas y explicaba que había propuesto estos estilos de vida tan sólo para efectos didácticos. Advertía a los terapeutas que no cayeran en el error de asignar a las personas en categorías que fueran excluyentes.

El interés social

interés social

Potencial innato para cooperar con la gente con el fin de alcanzar metas personales y sociales.

Adler pensaba que la primera tarea que encontramos en la vida es llevarnos bien con otros. El siguiente nivel del ajuste social, que forma parte de nuestro estilo de vida, influye en nuestra forma de abordar todos los problemas de la existencia. Propuso el concepto del **interés social**, definiéndolo como la capacidad innata para cooperar con otros a efecto de alcanzar las metas personales y las sociales. El vocablo alemán con que Adler designó este concepto, *Gemeinschaftsgefühl*, significa más bien “sentimiento comunitario” (Stepansky, 1983, p. XIII). Sin embargo, el término aceptado en varios idiomas es *interés social*.

Si bien las fuerzas sociales ejercen más influencia en nosotros que las biológicas, según Adler, el potencial para el interés social es innato. Luego entonces, en ese sentido limitado, su enfoque contiene un elemento biológico. No obstante, la medida en que se realice ese potencial innato dependerá de nuestras primeras experiencias sociales.

Nadie puede evitar enteramente a otras personas ni las obligaciones que se tienen con ellas. Desde la más remota antigüedad, la gente se ha agrupado en familias, tribus y naciones. Las comunidades son indispensables para la protección y supervivencia de los humanos. Por lo tanto, siempre ha sido necesario que las personas cooperen, que expresen su interés social. El individuo debe cooperar y contribuir con la sociedad para realizar sus metas personales y las comunitarias.

El recién nacido se encuentra en un estado que requiere la cooperación, primero de la madre o de un cuidador primario, después la de los miembros de la familia y del personal de la guardería o la escuela. Adler señaló la importancia de la madre por ser la primera persona con la que el bebé tiene contacto. Ésta, en razón de su conducta hacia él, puede fomentar el interés social o impedir que se desarrolle.

Adler pensaba que el papel de la madre era vital para el desarrollo del interés social del niño, así como de otros aspectos de la personalidad. Al respecto escribió:

La conexión [entre madre e hijo] es tan íntima y de tanta envergadura que, años después, no podremos decir que una característica sea resultado de la herencia. La madre ha adaptado, adiestrado, educado y reconstruido, una y otra vez, toda tendencia que hayamos heredado. Su habilidad, o la falta de ésta, influirá en la personalidad entera del niño (Adler, citado en Grey, 1998, p. 71).

La madre debe enseñar cooperación, camaradería y valor al niño. Los menores sólo podrán actuar con valor para tratar de lidiar con las exigencias de la vida si se iden-

tifican con otros. Los niños (y más adelante los adultos) que ven a los demás con recelo y hostilidad, abordarán la vida con esa misma actitud. Los que no sienten el interés social se pueden volver neuróticos o incluso delincuentes. Adler señaló que los males, desde la guerra y el odio racial hasta la borrachera en público, nacen de la ausencia de sentimiento comunitario.

Cabe señalar que, al inicio de su carrera, Adler sugirió que el ansia de poder y la necesidad de dominar movían a las personas. Planteó esta idea cuando estaba luchando por establecer su punto de vista dentro del círculo freudiano. Cuando rompió con Freud y su obra fue reconocida, propuso que el interés social mueve a las personas más que las necesidades de poder y de dominio.

Cuando formaba parte del grupo de Freud, se pensaba que Adler era conflictivo y ambicioso, que siempre estaba discutiendo por defender sus ideas. Sin embargo, en años posteriores se atemperó y su sistema también cambió: dejó de poner énfasis en el poder y el dominio como fuerzas motivadoras y destacó la fuerza más benigna del interés social o comunitario. (Se trata de otro ejemplo de que la teoría de Adler reflejaba las experiencias de su vida.)

Orden de nacimiento

Una de las aportaciones más duraderas de Adler es la idea de que el orden de nacimiento es una influencia social importante en la niñez a partir del cual construimos nuestro estilo de vida. Aun cuando los hermanos tienen los mismos padres y viven en la misma casa, su ambiente social no es idéntico. Ser mayor o menor que otros hermanos y estar expuesto a otras actitudes de los padres crea condiciones diferentes en la niñez que contribuyen a determinar la personalidad. A Adler le gustaba divertir al público que asistía a sus conferencias y a los comensales adivinando el orden de nacimiento de una persona con base en su conducta. Escribió sobre cuatro situaciones: el primogénito, el segundo hijo, el hijo menor y el hijo único.

El primogénito

Los primogénitos están, cuando menos por algún tiempo, en una situación única y envidiable. Por lo habitual, los padres están felices por el nacimiento de su primer hijo y le dedican mucho tiempo y atención. Normalmente obtienen la atención inmediata y exclusiva de sus padres. Por lo tanto, tienen una existencia feliz y segura, hasta que nace el segundo hijo.

De repente dejan de ser el centro de atención y de recibir cuidados y afecto constantes; en cierto sentido, los primogénitos son destronados. Ahora deben compartir el afecto que recibieron durante su reinado. Muchas veces deben sufrir el agravio de esperar hasta que quedan satisfechas las necesidades del recién nacido, y además se les advierte que no hagan ruido para no molestarlo.

Nadie esperaría que los primogénitos sufran un desplazamiento tan drástico sin dar la pelea. Tratarán de recuperar la posición de poder y privilegio que tenían. Sin embargo, su batalla por recuperar la supremacía en la familia está perdida desde el principio. Las cosas jamás volverán a ser como eran a pesar del esfuerzo que ellos hagan.

Los primogénitos, durante algún tiempo, se vuelven obstinados, se portan mal, adoptan una actitud destructiva y se niegan a comer o a irse a la cama. Están lanzando golpes a causa de la ira, pero los padres probablemente les devolverán el golpe, y ellos son más poderosos. Cuando castigan a los primogénitos por su mala conducta, éstos podrán interpretar la reprimenda como una prueba más de su caída, y quizás hasta lleguen a odiar al otro niño porque, al final de cuentas, él es la causa del problema.

Adler pensaba que todos los primogénitos resienten el choque del cambio de su posición en la familia, pero que los que han sido demasiado consentidos sienten una pérdida más grande. El grado de la pérdida dependerá de la edad que tengan cuando aparece el rival. En general, cuanto mayor sea el primogénito cuando nace el segundo hijo, tanto menos sentirá que ha sido destronado. Por ejemplo, un niño de ocho años se sentirá menos molesto por el nacimiento de un hermano que uno que tenga dos años.

Adler descubrió que los primogénitos muchas veces se orientan al pasado, están atrapados en la nostalgia y muestran pesimismo por el futuro. Como en algún momento conocieron las ventajas del poder, siguen preocupados por él a lo largo de toda su vida. Ejercen cierto dominio sobre los hermanos menores, pero al mismo tiempo están más sujetos al poder de sus padres porque esperan más de ellos.

Con todo, el hecho de ser el primogénito tiene sus ventajas. A medida que cumple años, éste con frecuencia desempeña el papel de maestro, tutor, líder y encargado de la disciplina, porque los padres esperan que les ayude con los hermanos. Estas experiencias muchas veces le permiten madurar intelectualmente más que los hermanos menores. Un investigador describió la situación con estas palabras:

Los segundos podrían preguntar a su hermano mayor el significado de algunas palabras, cómo funcionan algunas cosas y por qué, dónde se encuentran los dulces, por qué uno de los padres no ha llegado aún, así como muchas otras cosas que el hermano mayor debe explicarles... En su papel de tutor, el primogénito obtiene una ventaja intelectual. En razón de

El orden en que uno nace en una familia –ser mayor o menor que los hermanos– crea condiciones diferentes en la niñez que afectan la personalidad.



que tienen que ensayar, que articular una explicación o que dar el significado de una palabra, los primogénitos adquieren mayor fluidez verbal, con más rapidez, que los segundos hijos. (Zajonc, 2001, p. 491).

Adler pensaba que los primogénitos también manifiestan sumo interés por mantener el orden y la autoridad. Se vuelven buenos para organizar, concienzudos y rigurosos con los detalles y adoptan una actitud autoritaria y conservadora. Sigmund Freud fue primogénito y Adler lo describió como el hermano mayor típico. Cuando crecen, los primogénitos también pueden ser inseguros y hostiles hacia otros. Adler decía que, con frecuencia, los neuróticos, pervertidos y criminales eran primogénitos.

El segundo hijo

Los segundos hijos, los que perturbaron tanto la vida del primogénito, también están en una situación única. Jamás experimentan la posición de poder que alguna vez ocuparon sus predecesores. Aun cuando nazca otro niño en la familia, los segundos no sufrirán el sentimiento de desplazamiento que sintieron los primogénitos. Es más, a estas alturas los padres normalmente han cambiado de actitud y de prácticas para la crianza. El segundo hijo no es una novedad tan grande como el primero; los padres podrían estar menos preocupados y ansiosos por su conducta y podrán adoptar una actitud más relajada frente al segundo hijo.

Desde el principio, los segundos tienen el punto de referencia del primogénito. Siempre tendrán el ejemplo de la conducta del mayor como modelo, amenaza o fuente de competencia. Adler fue segundo hijo y siempre tuvo una relación de competencia con su hermano mayor (que se llamaba Sigmund). Aun después de que se había convertido en un analista famoso, siguió sintiendo que su hermano lo opacaba.

Alfred [Adler] siempre se sintió opacado por su “hermano modelo” y envidiaba la posición privilegiada que tenía en la familia... Incluso en su edad madura, comentaba con un dejo de sarcasmo que el opulento hombre de negocios Sigmund era “un hombre industrial que siempre me superó, ¡y sigue haciéndolo! (Hoffman, 1994, p. 11.)

La competencia con el primogénito puede motivar al segundo hijo, quien luchará por alcanzar y superar al mayor, meta que estimula su desarrollo motor y su lenguaje. Los segundos hijos, como no han experimentado el poder, no se preocupan mucho por él. Muestran más optimismo por el futuro y suelen ser competitivos y ambiciosos, como lo fue Adler.

La relación entre el primogénito y el segundo hijo puede producir otros resultados menos beneficiosos. Por ejemplo, si el mayor destaca en los deportes o en los estudios, el segundo podría pensar que jamás lo superará y desistir. En este caso, la competitividad no formará parte de su estilo de vida, y se podría convertir en un *segundón*, con un rendimiento por debajo de sus capacidades en muchos aspectos de la vida.

El hijo menor

Los hijos menores, o los últimos, nunca sufren el choque de que otro los destrone y, con frecuencia, son los consentidos de la familia, sobre todo cuando los hermanos les llevan varios años. Movidos por la necesidad de superar a los hermanos mayores, los

pequeños muchas veces se desarrollan a gran velocidad. Con frecuencia son triunfadores en aquello que deciden emprender de adultos.

Sin embargo, puede ocurrir lo contrario si los pequeños son demasiado consentidos y creen que no necesitan aprender a hacer nada por sí mismos. Cuando crecen, estos niños quizá conserven la indefensión y la dependencia de la niñez. Estas personas, como no están acostumbradas a luchar ni a esforzarse, pero sí a que las cuiden, podrían tener dificultad para adaptarse a la edad adulta.

El hijo único

Los hijos únicos nunca pierden la posición de primacía y de poder que tienen en la familia; nunca dejan de ser el centro de atención. Como pasan más tiempo con adultos que un niño que tiene hermanos, maduran pronto y manifiestan conductas y actitudes de adulto.

Los hijos únicos suelen tener problemas cuando descubren que en territorios fuera del hogar –digamos en la escuela– no son el centro de atención. No han aprendido a compartir ni a competir. Si sus capacidades no les reportan suficiente reconocimiento y atención, es probable que se sientan profundamente decepcionados.

Con sus ideas respecto del orden de nacimiento, Adler no estaba proponiendo reglas firmes del desarrollo del niño. Éste no adquirirá automáticamente un tipo de carácter tan sólo en razón de su lugar en la familia. Lo que Adler sugería es que resulta muy probable que ciertos estilos de vida se desarrollen en función del orden de nacimiento en combinación con las interacciones sociales tempranas. El yo creativo emplea estas dos influencias para construir el estilo de vida.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

El sistema de Adler nos brinda una imagen esperanzadora y optimista de la naturaleza humana, que es la antítesis de la concepción oscura y pesimista de Freud. Para nuestra autoestima, sin duda es más satisfactorio considerar que somos capaces de moldear conscientemente nuestro desarrollo y destino, en lugar de pensar que nos dominan fuerzas instintivas y experiencias de la niñez que no podemos controlar.

Adler nos ofrece una imagen optimista, o simplemente afirma que las fuerzas inconscientes no impulsan a las personas. Gozamos de libertad para moldear las fuerzas sociales que influyen en nosotros y para utilizarlas de manera creativa con el fin de forjar un estilo de vida singular. Esta singularidad es otro aspecto de la imagen halagadora de Adler; el sistema de Freud presentaba una deprimente universalidad e igualdad en la naturaleza humana.

Si bien en la concepción de Adler algunos aspectos de la naturaleza humana son innatos –por ejemplo, el potencial para el interés social y la lucha por la perfección–, la experiencia es la que determina cómo realizaremos estas tendencias heredadas. Las influencias de la niñez son importantes, sobre todo el orden de nacimiento y la interacción con los padres, pero no somos víctimas de los hechos de la infancia. Por el contrario, los empleamos para crear nuestro estilo de vida.

Adler pensaba que toda persona lucha por alcanzar la perfección, y veía a la humanidad de forma análoga; era optimista en cuanto al progreso social. Le atraía el socialismo y participó en clínicas de orientación escolar y reformas penitenciarias, expresando su convicción respecto de la fuerza creativa del individuo.

La evaluación en la teoría de Adler

Al igual que Freud, Adler formuló su teoría analizando a los pacientes, o sea, evaluando lo que decían y su conducta durante las sesiones de terapia. Su método era más relajado e informal que el de Freud. Mientras que los pacientes de éste se recostaban en un diván y él se sentaba detrás de ellos, Adler y sus pacientes se acomodaban en cómodos sofás frente a frente. Las sesiones parecían más una charla entre amigos que las relaciones formales que sostenía Freud.

Adler recurría al humorismo durante la terapia, a veces bromeando con los pacientes en tono amistoso y ligero. Tenía chistes para cada tipo de neurosis y estaba seguro de que con ellos a veces lograba que el paciente “se diera cuenta de lo ridículo que era su problema”. Cuando un adolescente le comentó que sentía culpa cuando se masturbaba, él repuso: “¿Quieres decir que te masturbas y que te sientes culpable? Es demasiado. Con uno basta: mástúrbate o siéntete culpable. Pero las dos cosas son demasiado” (Hoffman, 1994, pp. 209, 273).

Adler evaluaba la personalidad de sus pacientes observando todo acerca de ellos: su forma de caminar y de sentarse, de estrechar la mano, incluso la elección del sillón para sentarse. Decía que la forma en que usamos el cuerpo indica algo sobre nuestro estilo de vida. Hasta la postura en que dormimos resulta reveladora. Por ejemplo, las personas inquietas y las que duermen boca arriba quieren parecer más importantes de lo que son. Dormir sobre el vientre revela una personalidad terca y negativa. Hacerlo en posición fetal indica que uno tiene miedo de interactuar. Dormir con los brazos estirados revela la necesidad de ser apoyado y tratado con afecto.

Los métodos primarios de evaluación, que Adler llamaba *la puerta de entrada a la vida mental*, son: el orden del nacimiento (que hemos explicado antes), los primeros recuerdos y el análisis de los sueños. Además, los psicólogos contemporáneos han diseñado pruebas psicológicas de evaluación basadas en el concepto del interés social. Con la evaluación de la personalidad, Adler buscaba descubrir el estilo de vida del paciente y determinar si era el más apropiado para él.

Los primeros recuerdos

Según Adler, la personalidad se forja durante los primeros cuatro o cinco años de vida. Nuestros **primeros recuerdos** de ese periodo indican el estilo de vida que nos sigue caracterizando de adultos. Adler descubrió que no importaba mucho si los recuerdos de sus clientes eran hechos reales o fantasías. En ambos casos, el interés primario de la vida de la persona giraba en torno a los incidentes recordados y, por lo mismo, en opinión de Adler, los primeros recuerdos son el “indicador independiente más confiable del estilo de vida” (Manaster y Mays, 2004, p. 114).

Adler pidió a más de 100 médicos que describieran sus primeros recuerdos. La mayoría de las reminiscencias se referían a enfermedades o a una muerte en la familia, lo cual aparentemente les había impulsado a volverse médicos, tal como en el caso de Adler.

Un viejo recuerdo que Adler despertó de adulto era que, cuando tenía cinco años y había empezado a ir a la escuela, sufría mucho miedo porque el camino que llevaba a la escuela pasaba por un cementerio (Adler, 1924/1963). Relató que sentía pavor

primeros recuerdos

Técnica de evaluación de la personalidad que parte del supuesto de que los primeros recuerdos –sean hechos reales o simples fantasías– revelan el interés primario de nuestra vida.

cada vez que se dirigía a la escuela, pero también desconcierto porque los otros niños parecían no percatarse siquiera del panteón. Él era el único que sentía miedo y esta experiencia acentuó su sentimiento de inferioridad. Un día, Adler decidió poner fin a sus temores. Atravesó corriendo el cementerio decenas de veces, hasta que sintió que había superado sus miedos. De ahí en adelante pudo asistir a la escuela sin sentir pánico cada vez que pasaba por el lugar.

Treinta años después Adler se encontró con un compañero de escuela y, mientras conversaban, le preguntó si todavía existía el camposanto. El otro se sorprendió y le dijo que nunca había habido un cementerio cerca de la escuela. Adler sintió un gran choque; ¡su recuerdo había sido tan vívido! Buscó a otros compañeros y les preguntó sobre el particular. Todos le dijeron lo mismo: nunca había habido un cementerio. Adler finalmente aceptó que su recuerdo del incidente era ficticio. Sin embargo, simbolizaba el miedo y la inferioridad, así como su esfuerzo por superarlos, y ellos habían caracterizado su estilo de vida. Así, ese viejo recuerdo reveló un aspecto importante e influyente de su personalidad.

También pensaba que todos los recuerdos tempranos deben interpretarse dentro del contexto del estilo de vida del paciente, pero encontró algunos aspectos comunes entre ellos. Así, sugirió que los recuerdos de peligros o castigos indican una tendencia a la hostilidad. Los referentes al nacimiento de un hermano reflejan la sensación persistente de desplazamiento. Los que se centran en uno de los progenitores indican preferencia por él. Los recuerdos de una conducta incorrecta son un aviso contra todo intento por repetirla.

Adler opinaba que

Las personas recuerdan de la niñez temprana *a)* tan sólo las imágenes que confirman y apoyan su autoconcepto como individuos en el mundo... y *b)* tan sólo los recuerdos que confirmen la lucha por la significación y la seguridad. [Su] concentración en la memoria selectiva y el estilo de vida subrayan lo que es *recordado*. En cambio, el método de Freud para interpretar los primeros recuerdos pone énfasis en *lo que se olvida* en razón del mecanismo de la represión (Kopp y Eckstein, 2004, p. 165.)

Análisis de los sueños

Adler coincidía con Freud en el valor que tienen los sueños para comprender la personalidad, pero no estaba de acuerdo en cuanto a la manera en que se deben interpretar. No creía que los sueños cumplieran deseos o revelaran conflictos ocultos. Por el contrario, implican lo que sentimos acerca de un problema actual y lo que pensamos hacer al respecto.

Un sueño del propio Adler ilustra el punto. Antes de su primera visita a Estados Unidos, estaba inquieto y preocupado por la acogida que tendrían él y su teoría. La noche antes de iniciar su viaje por el océano Atlántico, soñó que el barco, con él a bordo, se volteaba y hundía.

Todas las posesiones terrenas de Adler estaban en el barco y fueron destruidas por las batientes olas. Había sido arrojado al mar y tenía que nadar para salvarse. Solo, iba nadando y luchando contra las turbulentas aguas. Pero gracias a su fuerza de voluntad y decisión, finalmente pudo llegar a tierra firme. (Hoffman, 1994, p. 151.)

Tabla 3.1 Contenido de los sueños y su significado latente

Contenido del sueño	Interpretación de Adler
Estar paralizado	Enfrentar problemas irresolubles
Exámenes escolares	No estar preparado para una situación
Usar ropa inadecuada	Estar molesto por los errores personales
Temas sexuales	Apartarse del sexo o información incorrecta sobre el sexo
Ira	Estilo de vida iracundo u hostil
Muerte	Situaciones no resueltas con alguien fallecido

FUENTE: Adaptada de Grey, 1998, p. 93.

Este sueño revelaba el miedo de Adler ante lo que le esperaba en Estados Unidos y su intención de llegar a salvo; en otras palabras, de lograr el éxito personal y la aceptación de su teoría de la psicología individual.

En las fantasías de los sueños (los nocturnos y cuando soñamos despiertos), pensamos que podemos superar el obstáculo más difícil o simplificamos los problemas más complejos. Luego entonces, los sueños están orientados al presente y al futuro, y no a conflictos del pasado.

Los sueños nunca se deben interpretar sin conocer a la persona y su situación. Éstos son una manifestación de su estilo de vida, de modo que son exclusivos de ella. Sin embargo, Adler descubrió interpretaciones comunes a algunos sueños. Muchas personas referían algunos en los cuales caían o volaban. Freud los interpretaba en función del sexo.

Según Adler, soñar que uno cae indica un estado emocional de pérdida o desplazamiento, como el temor a perder la autoestima o el prestigio. Soñar que uno está volando revela la lucha por superarse, un estilo ambicioso de vida en el cual la persona desea estar por encima de otros o ser mejor que ellos. Los sueños que combinan la caída y el vuelo indican el temor a ser demasiado ambicioso y, por lo mismo, a caer. El de ser perseguido sugiere un sentimiento de debilidad frente a otros. Soñarse desnudo significa tener miedo a delatarse. La tabla 3.1 presenta otras interpretaciones adlerianas de los sueños.

Medidas del interés social

Adler no tenía el afán de usar las pruebas psicológicas para evaluar la personalidad. Sostenía que éstas crean una situación artificial y que arrojan por lo tanto resultados poco claros. Consideraba que, en lugar de depender de las pruebas, los terapeutas debían desarrollar su intuición. Sin embargo, era partidario de las pruebas de memoria y de inteligencia; sus críticas iban contra las de personalidad.

Los psicólogos han diseñado pruebas para medir los conceptos de Adler del interés social y el estilo de vida. La Escala de Interés Social (EIS) consta de pares de adjetivos (Crandall, 1981). Los sujetos de la prueba escogen la palabra, de cada par, que mejor describe un atributo que les gustaría tener. Se considera que palabras como *servicial*, *empático* y *considerado* indican el grado de interés social que tiene la persona. El Índice de Interés Social (IIS) es un inventario de autorreporte en el cual los sujetos juzgan la medida en que los enunciados los representan o expresan sus

características personales (Greever, Tseng y Friedland, 1973). Algunos conceptos, como *No me molesta ayudar a los amigos*, fueron seleccionados para reflejar las ideas de Adler y descubrir la capacidad de la persona para aceptar a otros o colaborar con ellos.

Las investigaciones han demostrado que las personas que obtienen una puntuación alta en el índice, la cual denota un alto grado de interés social, tienden a ser muy amigables, empáticas, serviciales, tolerantes e independientes. Además, muestran poca ansiedad, hostilidad, depresión y neuroticismo (Leak, 2006a, 2006b).

Las Escalas Adlerianas Básicas del Éxito Interpersonal (BASIS-A) son un inventario de autorreporte diseñado para evaluar el estilo de vida y también el grado de interés social. Las cinco dimensiones de la personalidad que miden son: interés social, cooperación, compromiso, deseo de reconocimiento y cautela (Peluso, Peluso, Buckner, Curlette y Kern, 2004).

Investigaciones sobre la teoría de Adler

El principal método de investigación de Adler fue el estudio de caso. Por desgracia, quedan pocos datos de lo que recabó. No publicó historias de caso, salvo dos fragmentos: uno escrito por un paciente; el otro escrito por un médico del paciente. Adler no conoció personalmente a los sujetos en cuestión, pero analizó su personalidad estudiando los escritos.

Los datos y los métodos de investigación de Adler están sujetos a las mismas críticas que mencionamos en el caso de Freud y de Jung. No es posible repetir ni reproducir sus observaciones, tampoco fueron realizadas de forma sistemática y controlada. Adler no hizo el menor intento por comprobar la veracidad de los datos proporcionados por los pacientes ni de explicar los métodos que empleaba para analizarlos. Tampoco le interesaba aplicar el método experimental. Uno de sus seguidores escribió: “Adler quería que su psicología fuera una ciencia, pero no es una psicología fácil de comprobar con el método científico” (Manaster, 2006, p. 6).

Si bien no ha habido intentos por hacer una comprobación científica de la mayor parte de las tesis de Adler, varios temas han sido investigados: los sueños, los sentimientos de inferioridad, los primeros recuerdos, el niño consentido y el niño descuidado, el interés social, el orden de nacimiento.

Sueños. La idea de Adler de que los sueños ayudan a resolver problemas actuales fue investigada exponiendo a los sujetos a situaciones donde se consideraba que la incapacidad para armar un rompecabezas era una amenaza contra la personalidad. A continuación, se pidió a los sujetos que durmieran. A algunos se les permitió soñar; sólo se les despertaba durante el sueño de movimientos oculares no rápidos (no MOR). A otros se les despertaba durante el sueño de movimientos oculares rápidos (MOR). Los que habían soñado recordaban mucho más del rompecabezas incompleto que los que no habían soñado. Los investigadores llegaron a la siguiente conclusión: los sueños permitieron a los sujetos enfrentar eficazmente la situación amenazadora presente; es decir, la incapacidad para armar el rompecabezas (Grieser, Greenberg y Harrison, 1972).

En otro estudio se registraron los sueños de dos grupos de sujetos (Breger, Hunter y Lane, 1971). Un grupo estaba formado por estudiantes de enseñanza superior que preveían una estresante sesión de psicoterapia. El otro grupo estaba for-

mado por pacientes a punto de ser operados. En el caso de ambos grupos, los sueños recordados se centraban en las preocupaciones, los temores y las esperanzas conscientes. Los dos tipos de sujetos soñaron con los problemas que afrontaban en ese momento.

Sentimientos de inferioridad. Las investigaciones del concepto adleriano de inferioridad han descubierto que los adultos que obtuvieron una puntuación baja en sentimientos de inferioridad solían ser más exitosos y seguros de sí mismos, así como más persistentes en el intento por alcanzar sus metas, que los que obtuvieron puntuaciones altas. Un experimento realizado con estudiantes estadounidenses de enseñanza superior reveló que los que tenían sentimientos moderados de inferioridad obtenían calificaciones promedio más altas que los que tenían sentimientos fuertes o leves de inferioridad (Strano y Petrocelli, 2005).

Primeros recuerdos. La investigación clásica demostró que los primeros recuerdos de personas a quienes se diagnosticó neurosis por ansiedad se centraban en el miedo; los de las personas deprimidas se centraban en el abandono, y los de las que presentaban síntomas psicossomáticos implicaban enfermedad (Jackson y Sechrest, 1962). Los primeros recuerdos de los alcohólicos contenían hechos amenazadores, así como situaciones en las cuales eran controlados por circunstancias externas y no por sus propias decisiones. Ninguno de esos temas aparecieron en los primeros recuerdos de un grupo control integrado por no alcohólicos (Hafner, Fakouri y Labrentz, 1982).

Los primeros recuerdos de delinquentes adultos se referían a interacciones perturbadoras o agresivas con otros. Incluían más hechos desagradables que los de un grupo control (Hankoff, 1987). En sus primeros recuerdos, los delinquentes adolescentes violaban las reglas, tenían dificultad para establecer relaciones sociales y no podían

Los recuerdos de los primeros años de la niñez sirven para revelar nuestro estilo de vida.



lidiar solos con la vida. Además, percibían a sus padres como personas que no eran dignas de confianza, más propensos a lastimarlos que a ayudarles. Estos temas no aparecieron en las memorias tempranas de un grupo control (Davidow y Bruhn, 1990).

En los recuerdos de pacientes psiquiátricos considerados peligrosos para sí mismos y para los demás surgían recuerdos tempranos más agresivos que en los de pacientes inofensivos. Los recuerdos de los primeros revelaban que se sentían vulnerables e indefensos, además de que pensaban que la gente es hostil y abusiva (Tobey y Bruhn, 1992).

La investigación con sistemas objetivos de puntuación aplicados a los primeros recuerdos indica que tienden a ser reproducciones subjetivas y no hechos que hayan ocurrido en realidad, como en el caso del recuerdo del cementerio que menciona Adler (Statton y Wilborn, 1991).

Un estudio reportó que cuando se pidió a los sujetos que inventaran recuerdos tempranos de cosas que le podrían haber ocurrido a otra persona, los temas se asemejaban a los de sus reminiscencias (Buchanan, Kern y Bell-Dumas, 1991). Este estudio también apoyó la tesis de Adler de que los primeros recuerdos reflejan el estilo actual de vida y que, por lo tanto, se pueden emplear como instrumento terapéutico. (La tabla 3.2 presenta algunos temas resumidos de recuerdos tempranos.)

Investigaciones de los primeros recuerdos de adultos efectuadas en Estados Unidos e Israel, demuestran que predicen las preferencias vocacionales. Por ejemplo, los recuerdos de físicos, matemáticos y psicólogos incluían temas como la curiosidad, el pensamiento independiente y el escepticismo respecto de la información proporcionada por figuras de autoridad (Clark, 2005; Kasler y Nevo, 2005).

Descuido en la niñez. Adler sugirió que los niños descuidados o rechazados por sus padres desarrollan sentimientos de minusvalía. Una investigación efectuada con 714 adultos hospitalizados por depresión reveló que juzgaban a sus padres como personas hostiles, retraídas y rechazadoras (Crook, Raskin y Eliot, 1981). En las entrevistas a sus hermanos, parientes y amigos se confirmó que efectivamente los padres habían obrado de forma hostil y negligente.

En otro estudio, los padres de niños de ocho años contestaron un cuestionario que evaluaba la crianza que les habían dado y el nivel de satisfacción con sus hijos

Table 3.2 Los primeros recuerdos y temas del estilo de vida

Recuerdo	Tema posible
Primer recuerdo de la escuela	Actitudes hacia el logro, el dominio y la independencia
Primer recuerdo de un castigo	Actitud hacia las figuras de autoridad
Primer recuerdo de un hermano	Evidencia de rivalidad entre hermanos
Primer recuerdo de la familia	Desempeño en situaciones sociales
Recuerdo más claro de la madre	Actitudes hacia las mujeres
Recuerdo más claro del padre	Actitudes hacia los hombres
Recuerdo de una persona admirada	Origen de los modelos de papeles
Recuerdo más feliz	Origen de cómo gratificamos nuestras necesidades más fuertes

FUENTE: Adaptada de A. R. Bruhn (1992a), "The Early memories procedure", *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 1-15.

(Lefkowitz y Tesiny, 1984). A los 10 años se aplicó a los sujetos, que ya eran jóvenes de 18 años, la escala de depresión del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota. Los sujetos que obtuvieron puntuaciones que indicaban que estaban deprimidos habían sido descuidados en su niñez. Los participantes que habían tenido padres que no fueron indiferentes ni poco cariñosos obtuvieron una puntuación más baja en la escala de depresión.

El niño consentido. Adler observó que los consentimientos en la niñez podían llevar a un estilo de vida de consentimiento, en el cual la persona demostraría poca o nula empatía social con la gente. La investigación confirma esta hipótesis y también indica que el consentimiento puede llevar a un narcisismo excesivo, el cual implica falta de responsabilidad o empatía con otros, un sentido exagerado de la importancia personal y una tendencia a explotar a la gente. Algunos estudios han identificado cuatro formas de consentir al niño.

- Mimos excesivos, que implican que los padres satisfacen siempre las necesidades y deseos del niño, lo cual hace que éste crea que merece todo y que adopte una conducta tiránica y manipuladora.
- Permisividad excesiva, que implica permitir al niño que se porte como quiera, sin ninguna consideración por los efectos que su conducta ocasione a los demás, lo cual conduce a no respetar las reglas sociales ni el derecho de sus semejantes.
- Dominio excesivo, que significa que los padres toman todas las decisiones, lo cual lleva a que el niño no tenga confianza en sí mismo y que tienda a ser dependiente en la edad adulta.
- Sobreprotección, que implica que los padres exageran al advertirle al hijo de los peligros del entorno, lo cual produce una ansiedad generalizada y la tendencia a evitar las situaciones sociales o a ocultarse de ellas.

Investigaciones realizadas con estudiantes de enseñanza superior revelaron que los hijos de una madre dominante eran más propensos a buscar psicoterapia durante sus años universitarios. Los estudiantes que calificaron a sus padres de sobreprotectores y demasiado consentidores propendían a tener poca autoestima. Aquellos que veían a sus padres como demasiado consentidores y dominantes obtuvieron una puntuación alta en narcisismo (Capron, 2004).

Interés social. Una investigación efectuada con la Escala de Interés Social demostró que los sujetos que obtuvieron una puntuación alta en esta dimensión sentían menos estrés, depresión, ansiedad y hostilidad que los que obtuvieron una puntuación baja. Además, obtuvieron calificaciones más altas en pruebas que medían la cooperación, la empatía, la responsabilidad y la popularidad (Crandall, 1984, Watkins, 1994, Watkins y St. John, 1994). En un experimento efectuado con 105 estudiantes de enseñanza superior se descubrió que los que tenían un gran interés social obtenían puntuaciones altas en espiritualidad y religión. Pero su espiritualidad era de índole positiva, tolerante y servicial, no necesariamente un etnocentrismo o fundamentalismo religioso (Leak, 2006a). En otro trabajo de investigación llevado a cabo con estudiantes de enseñanza superior se comprobó que los que mostraban gran interés social obtenían una puntuación alta en bienestar subjetivo, afabilidad, identidad personal y autodeterminación, y también tenían un sólido sentido de propósito en la vida (Leak y Leak, 2006).

Un trabajo efectuado con adolescentes estadounidenses, estudiantes del grado 9 al 12, reveló que los que tenían un gran interés social obtenían una puntuación más alta en su satisfacción general con la vida, así como con sus amigos y familia, que los que tenían poco interés social (R. Gilman, 2001). En otra investigación, efectuada con varones delincuentes de entre 18 y 40 años, se observó que los que obtuvieron una puntuación alta en interés social tenían muchas menos probabilidades de reincidir una vez libertados, que los que obtuvieron una puntuación baja (Daugherty, Murphy y Paugh, 2001).

Estudios efectuados con la Escala de Interés Social arrojaron que las mujeres que obtuvieron una puntuación alta en interés social lograban una puntuación mucho mayor en autorrealización, característica de la personalidad sana que describió Abraham Maslow. Otro estudio arrojó que el interés social era mayor en las mujeres que en los hombres y que aumentaba con la edad en ambos casos (Greever, Tseng y Friedland, 1973).

Una investigación realizada con 313 hombres y mujeres latinoamericanos que viven en Estados Unidos reveló que los sujetos biculturales (bien adaptados a las dos culturas) obtuvieron una puntuación más alta en las medidas de interés social que los sujetos aculturados, sobre todo al estilo de vida latino o al de Estados Unidos (Miranda, Frevert y Kern, 1998).

Un sólido interés social favorece también la salud. Los sentimientos conexos de pertenencia, cooperación, de dar o recibir apoyo de una red social han arrojado una relación positiva con el bienestar físico y mental. Por ejemplo, las personas que obtuvieron una puntuación alta en interés social propendían a tener un sistema inmunológico más fuerte, a resfriarse menos, a tener una presión arterial más baja y a sentirse mejor (Nikelly, 2005).

Orden de nacimiento. Se han efectuado numerosos trabajos de investigación sobre los efectos del orden de nacimiento. Sin duda que el hecho de ser el primogénito, el segundo hijo, el último o el único influye en la personalidad de distintas maneras. Cabe decir lo mismo del hecho de tener hermanos mayores o menores, prescindiendo del orden de nacimiento. Por ejemplo, investigaciones realizadas con 18 876 habitantes de Inglaterra, Escocia y Gales, y con 3 432 habitantes de Estados Unidos, reveló que el número de hermanos mayores que tuviera un hombre predecía su orientación sexual. Los niños que tenían hermanos mayores se sentían más atraídos hacia los hombres que quienes no los tenían. Cuantos más hermanos mayores tenga un hombre, tanto más fuerte será la atracción hacia personas de su mismo sexo. El hecho de tener hermanas mayores no predecía la orientación sexual de las mujeres (Bogaert, 2003).

Según Adler, al primogénito le interesan el poder y la autoridad. Una manera de lograrlo en la edad adulta es destacar en el trabajo. Si Adler tenía razón, los primogénitos deben obtener una puntuación alta en medidas de logro, hipótesis que ha sido confirmada por muchas investigaciones. Se ha observado que la proporción de primogénitos que hay en áreas tan diversas como el ingreso a la universidad o a un alto puesto ejecutivo es mucho mayor que la correspondiente a su proporción demográfica. Un número mayor de primogénitos que de vástagos nacidos después ocupa puestos destacados y además suele sobresalir más en lo académico, ejercer más poder y gozar de más prestigio en su profesión (Breland, 1974; Schachter, 1963).

Trabajos realizados en Estados Unidos y en Polonia arrojaron que los primogénitos obtenían una puntuación más alta en las medidas de inteligencia, tenían una es-

colaridad más elevada y trabajaban en ocupaciones de más prestigio que los nacidos después (Herrera, Zajonc, Wiczorkowska y Cichomski, 2003). Una investigación con adultos efectuada en Suecia arrojó que, en pruebas sobre el desempeño gerencial o ejecutivo, la puntuación de los primogénitos era más alta que la de los nacidos después. Sin embargo, no los superaban en las pruebas de inteligencia (Holmgren, Molander y Nilsson, 2006). En Noruega, un estudio a gran escala de más de 240 000 reclutas varones arrojó que los hermanos mayores obtenían una puntuación más alta en el cociente intelectual que sus hermanos menores (Kristensen y Bjerkedal, 2007).

Así pues, en términos generales, la evidencia muestra que los primogénitos pudieran ser más inteligentes que los hijos nacidos después, pero los resultados no son unánimes (consúltese por ejemplo a Rodgers, 2001). Se analizaron las puntuaciones del cociente intelectual de 400 000 europeos considerando su orden de nacimiento (Belmont y Marolla, 1973). Según los resultados, los primogénitos obtenían una puntuación más alta que los segundos hijos; éstos una más alta que los terceros hijos, y así sucesivamente. Esto se ha confirmado en el caso de hombres y mujeres de varios países (Zajonc, Markus y Markus, 1979). Este grado más elevado de inteligencia quizá no se deba a diferencias genéticas, sino a que el primogénito tiene más contacto con adultos. En consecuencia, dispondrá de un ambiente intelectual más estimulante que los hijos posteriores.

Entre las preferencias vocacionales de los primogénitos figuran la docencia, la medicina, las ciencias y la administración (Bryant, 1987). Su puntuación en un inventario de intereses vocacionales indicó una preferencia por carreras sociales que requieren buenas habilidades interpersonales (White, Campbell, Stewart, Davies y Pilkington, 1997).

Asimismo suelen ser más dependientes y más sugestionables. Manifiestan ansiedad en situaciones estresantes y tienen mayor necesidad de relaciones sociales (Schachter, 1963, 1964). La teoría de Adler habría previsto los resultados anteriores. Él decía que los primogénitos sufren ansiedad cuando son destronados por un hermano y que intentan recuperar su posición a la larga si cumplen las expectativas de sus padres. Así pues, requieren más de las normas de otros –entre ellos su padres– para dirigir su conducta y evaluarse (Newman, Higgins y Vookles, 1992).

Otras investigaciones arrojaron que los primogénitos obtenían una puntuación más baja en las pruebas de depresión y ansiedad y más alta en autoestima (Gates, Lineberger, Crockett y Hubbard, 1988). También son más extrovertidos y escrupulosos que los nacidos después (Sulloway, 1995).

En el caso de las mujeres, se observó que son más obedientes, muestran más responsabilidad social y tienden a estar más unidas a sus padres (Sutton-Smith y Rosenberg, 1970). Trabajos efectuados en Francia, Croacia, Canadá e Inglaterra arrojan que las madres tienden a supervisar más estrechamente a los primogénitos en la niñez; ellas comentaban que eran menos miedosos, tenían sueños infantiles más aterradores y obtenían una puntuación más alta en las medidas de dominio en la enseñanza superior (Beck, Burnet y Vosper, 2006; Begue y Roche, 2005; Kerestes, 2006; McCann, Stewin y Short, 1990).

Los segundos hijos han sido objeto de menos investigaciones. Al parecer, no se ha comprobado lo que decía Adler en el sentido de que son más competitivos y ambiciosos que sus hermanos. Un estudio arrojó que tenían una autoestima más baja que el primogénito o que el último hijo, sobre todo si la diferencia de edad entre ellos y los otros hermanos era más o menos de dos años (Kidwell, 1982).

En una investigación llevada a cabo con 198 primogénitos y segundos hijos a lo largo de un periodo de tres años, se llegó a la conclusión de que los hermanos mayores influían más que los padres en las actitudes, la personalidad y las actividades de tiempo libre del segundo hijo (McHale, Updegraff, Helms-Erikson y Crouter, 2001).

Adler dijo que el último hijo, cuando está demasiado consentido, presentará problemas de ajuste en la edad adulta. Con frecuencia se afirma que una causa del alcoholismo es que algunas personas no son capaces de lidiar con las exigencias de la vida diaria. De ser así, la teoría de Adler estaría en lo cierto: el número de hijos últimos que se vuelven alcohólicos es mayor que el de primogénitos. Esta predicción ha sido corroborada por muchos estudios dedicados al alcoholismo y al orden del nacimiento. Está comprobado además que las parrandas durante la enseñanza superior son mucho más frecuentes entre los hijos últimos que entre los primogénitos (Laird y Shelton, 2006).

Según Adler, en la edad adulta los hijos únicos quieren ser el centro de atención a toda costa, tal como lo eran en la niñez. Además, señala que son más egoístas que los niños que se crían con hermanos, afirmación que las investigaciones no siempre han confirmado. Un estudio arrojó que los hijos únicos muestran más conductas de cooperación que los primogénitos o el hijo último (Falbo, 1978), pero otro encontró que son más egocéntricos y menos populares que los niños criados con hermanos (Jiao, Ji y Jing, 1986).

Un análisis de 115 estudios dedicados al hijo único indicó que tienen niveles más altos de logro e inteligencia –y un ajuste social y emocional comparable– que las personas que tienen hermanos (Falbo y Polit, 1986). Otra investigación (Mellor, 1990) confirmó estos resultados y también encontró que muestran un nivel más alto de iniciativa y aspiración, de industriiosidad y autoestima.

También se ha dicho que el hijo único logra calificaciones más altas en la escuela. Los resultados de un análisis de varios estudios indican que el número de hermanos es un predictor confiable del éxito escolar: “Los individuos con menos hermanos consiguen las mejores calificaciones” (Downey, 2001, p. 497). El hijo único cuenta con más oportunidades y recursos de los padres, lo cual le permite observar un mejor desempeño que los hijos criados con hermanos.

Reflexiones en torno de la teoría de Adler

Adler ha tenido enorme influencia en la psicología. En capítulos posteriores presentaremos ejemplos de cómo sus ideas se reflejan en la obra de otros teóricos de la personalidad. Esas aportaciones han hecho de su enfoque uno de los más duraderos. Se adelantó a su época; su hincapié en el aspecto cognoscitivo y social responde mejor a las tendencias de la psicología moderna que a la de su época. Abraham Maslow escribió: “Año tras año, Alfred Adler demuestra que está en lo cierto... A medida que van surgiendo más datos, su imagen del hombre se vuelve más sólida y creíble” (Maslow, 1970a, p. 13).

Su énfasis en los factores sociales de la personalidad se advierten en la teoría de Karen Horney, y su interés por la totalidad y unidad de la personalidad se refleja en la obra de Gordon Allport. La fuerza creativa con la que el individuo moldea su estilo de vida influyó en la obra de Maslow, así como la insistencia en que las metas futuras son más importantes que los hechos del pasado. Un teórico del aprendizaje social, Julian Rotter, escribió: “Las ideas de Adler sobre la naturaleza humana me impresionaron entonces y me siguen impresionando” (Rotter, 1982, pp. 1-2).

Sus ideas también penetraron en el psicoanálisis freudiano. Adler fue quien propuso el impulso agresivo 12 años antes de que Freud incluyera la agresión con sexo como una fuerza motivadora fundamental. Entre sus partidarios se cuentan los psicólogos neofreudianos, los cuales se centran más en la conciencia y en los procesos racionales que en el inconsciente.

Adler cuestionó las ideas de Freud sobre las mujeres, señalando que el supuesto sentido de inferioridad carecía de una base biológica, como la envidia del pene. Dijo que esa idea era un mito inventado por los hombres para mantener el sentimiento de superioridad. Admitía que quizá las mujeres se sintieran inferiores, pero creía que en tal caso se debía al condicionamiento social y a los papeles sexuales estereotipados. También creía en la igualdad de los sexos y apoyó los movimientos de liberación femenina de su época.

Entre los conceptos específicamente adlerianos de importancia duradera para la psicología cabe mencionar los siguientes: el trabajo inicial dedicado a la inferioridad orgánica, que ha influido en el estudio de los trastornos somáticos; el complejo de inferioridad; la compensación, y el orden de nacimiento. Se considera que Adler fue el precursor de la psicología social y de la terapia de grupo.

Aun cuando sus ideas gozan de amplia aceptación, su reconocimiento público decayó tras su muerte en 1937; en la actualidad, sus méritos y aportaciones no gozan de gran reconocimiento. Muchos conceptos han sido tomados de su teoría sin darle el crédito. Un caso típico es el obituario de Sigmund Freud en el *Times* de Londres, el cual dice que éste fue el creador de la expresión *complejo de inferioridad*. Cuando Carl Jung falleció, el *New York Times* dijo que él la había acuñado. En ninguno de los dos periódicos se mencionó a Adler como autor del concepto. No obstante, sí recibió un homenaje muy original: un compositor británico le puso su nombre a un cuarteto para violines.

La obra de Adler ha ejercido una gran influencia, pero no está exenta de críticas. Freud lo acusó de que su psicología era demasiado simplista y que por eso captaría el interés del público en general: había eliminado la naturaleza tan complicada del inconsciente, no incluía conceptos difíciles ni el problema del sexo. Freud señalaba que se requerían dos años o más para aprender el psicoanálisis. En cambio, “las ideas de Adler y su técnica se pueden aprender en dos semanas, porque hay muy poco que aprender de ellas” (citado en Sterba, 1982, p. 156).

Es verdad que la teoría de Adler parece más simple que la de Freud o la de Jung, pero precisamente ésa era su intención. Escribió que había tardado 40 años en simplificar su psicología. Un punto que corroboró el ataque de Freud es que sus libros se leen fácilmente, porque escribió para el público general y porque algunos son una recopilación de sus conferencias (figura 3.1). Otra objeción es que sus conceptos parecen estar basados principalmente en observaciones de la vida diaria. Un reseñador de libros del *New York Times* comentó: “Adler es uno de los psicólogos más eminentes del mundo y cuando escribe nadie iguala la sencillez de su lenguaje ni la ausencia de tecnicismos” (citado en Hoffman, 1994, p. 276).

Las críticas señalan que las ideas de Adler contienen contradicciones y que no están sistematizadas, y que su teoría contiene huecos y preguntas sin respuesta. ¿Los sentimientos de inferioridad son el único problema que encaramos en la vida? ¿Todo el mundo busca la perfección ante todo? ¿Podemos aceptar cierto grado de inferioridad sin que intentemos compensarla? El sistema de Adler no contesta satisfactoriamente estas preguntas ni otras que se han planteado, pero también otros teóricos nos dejan preguntas sin respuesta.

Figura 3.1

Los libros de Adler adquirieron enorme popularidad en Estados Unidos y dieron origen a los libros de autoayuda.


FUENTE: Edward Hoffman (1994), *The drive for self: Alfred Adler and the founding of individual psychology*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Note to booksellers: Below is one of the advertisements in our campaign on this important book. Understanding Human Nature is already in its second large printing and its distinguished author comes to America in February for a countrywide lecture tour.

"One of those rare books that help you to know yourself . . . an adventure in understanding."

UNDERSTANDING HUMAN NATURE

By **ALFRED ADLER**
Translated by *W. Beran Wolfe, M. D.*



DO you have an inferiority complex . . . do you feel insecure . . . are you faint-hearted . . . are you imperious . . . are you submissive . . . do you believe in hard luck . . . do you understand the other fellow . . . do you understand yourself?

Spend the evening with yourself. Try the adventure of looking inside of yourself. Let one of the greatest psychologists of the age help you look in the right places, discover the right things. \$3.50


Heywood Brown:
"For wisdom and keener comprehension of social problems I recommend 'Understanding Human Nature' by Alfred Adler."

Joseph Jastrow:
"I regard the book as the best available expression of Dr. Adler's views for the general public."

The Boston Transcript:
"One of the finest things about the whole book is its freedom from academic discussion as such and its very real help to human beings to be what they ought to be and can be."

The Hartford Courant:
"Adler's law, in our opinion, will be ranked by posterity with the fruitful discoveries of Darwin, Dalton, Pasteur, Koch and Priestley. Its alternative is chaos."

Understanding Human Nature



GREENBERG PUBLISHER
112 East 19th St., New York

Algunos psicólogos ponen en tela de juicio la postura de Adler respecto de la cuestión del determinismo frente al libre albedrío. Al inicio de su carrera, no se oponía al concepto de determinismo, el cual era aceptado ampliamente por la ciencia de la época y caracterizaba a la teoría freudiana. Más adelante, Adler sintió la necesidad de conceder mayor autonomía al yo, y en su formulación final rechazó el determinismo. Dado su concepto del yo creativo, propuso que antes de los cinco años hemos construido un estilo de vida con el material que nos proporcionan la herencia y el ambiente. Sin embargo, no está claro cómo un niño consigue tomar decisiones de tanta trascendencia. Sabemos que Adler defendía el libre albedrío oponiéndose a la idea de que somos víctimas de fuerzas innatas y de los hechos de la niñez. Su postura es clara, no así los aspectos concretos que producen el estilo de vida.

Los partidarios de Adler sostienen que la psicología individual sigue gozando de aceptación entre psicólogos, psiquiatras, trabajadoras sociales y educadores. La North American Society of Adlerian Psychology publica trimestralmente *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*. En Alemania, Italia y Francia se publican otras revistas de la corriente adleriana. En Nueva York, Chicago y otras ciudades existen institutos que enseñan la psicología individual. Rudolph Dreikurs y otros han desarrollado las técnicas de Adler para consejeros y su trabajo ha influido en varias generaciones de clínicos adlerianos en los centros de educación familiar, como los bautizara Dreikurs. El trabajo de éste sobre las prácti-

cas para criar a los niños aplica las ideas de Adler a problemas contemporáneos, no sólo al desarrollo del infante, sino también al tratamiento de la familia entera.

Resumen del capítulo

La niñez de Adler estuvo marcada por un esfuerzo intenso para compensar sus sentimientos de inferioridad. Su sistema de la psicología individual se diferencia del psicoanálisis freudiano en que se centra en la singularidad del individuo, en la conciencia y en las fuerzas sociales más que en las biológicas. Minimiza el papel que desempeña el sexo.

Los sentimientos de inferioridad son la fuente de todo esfuerzo humano, el cual se deriva de nuestros intentos por compensarlos. Los sentimientos de inferioridad son universales y la indefensión del niño y su dependencia de los adultos los determinan. Un complejo de inferioridad (es decir, la incapacidad para resolver los problemas de la vida) se presenta cuando uno es incapaz de compensar los sentimientos de inferioridad. El complejo puede tener su origen en la niñez, en razón de una deficiencia orgánica, de ser un niño consentido o del descuido. La compensación excesiva ocasiona un complejo de superioridad (opinión exagerada de las capacidades y logros personales).

La meta última de la existencia humana es la superioridad o perfección, o sea, crear una personalidad íntegra o completa. El finalismo ficticio se refiere a ideas imaginarias, como la perfección, que guían nuestra conducta. El estilo de vida se refiere a los patrones únicos de características y conductas con los cuales luchamos por la perfección. La fuerza creativa del yo tiene que ver con nuestra capacidad para forjarnos un yo a partir de los materiales que nos ofrecen la herencia y el ambiente. Hay cuatro estilos básicos de vida: el tipo dominante o controlador, el tipo inclinado a recibir, el tipo evasivo y el tipo socialmente útil. El interés social es innato, pero su grado de realización depende de las primeras experiencias sociales.

El orden de nacimiento es una influencia social muy importante en la niñez, a partir del cual se crea el estilo de vida. Los primogénitos están orientados al pasado, tienen una actitud pesimista ante el futuro, quieren mantener el orden y la autoridad a toda costa. Los segundos hijos compiten con el primogénito y tienden a ser ambiciosos. Los últimos hijos, impulsados por la necesidad de superar a los hermanos mayores, tienden a destacar. Los hijos únicos maduran antes, pero suelen sufrir en la escuela cuando dejan de ser el centro de atención.

La imagen de la naturaleza humana propuesta por Adler es más optimista que la de Freud. Según él, las personas son únicas porque tienen libre albedrío y la capacidad para moldear su desarrollo. Si bien las experiencias de la niñez son importantes, no somos víctimas de ellas.

Los métodos de evaluación empleados por Adler son el orden de nacimiento, los primeros recuerdos y el análisis de los sueños. Las investigaciones han apoyado sus ideas respecto de los sueños, los primeros recuerdos, el descuido o los mimos en la niñez; la idea de que el interés social se relaciona con la salud emocional; el planteamiento de que los primogénitos buscan el éxito a toda costa, muestran dependencia de la gente, son sugestionables y sufren ansiedad ante el estrés; el concepto de que los hijos últimos tienden a ser alcohólicos.

El énfasis dado por Adler a los factores cognoscitivos y sociales de la personalidad, la unidad de la personalidad, la fuerza creativa del yo y el valor de las metas ha influido en muchos teóricos de la personalidad.

Preguntas de repaso

1. Explique por qué la teoría de la personalidad de Adler refleja, cuando menos en parte, las experiencias de su niñez.
2. ¿Qué diferencias existen entre la teoría de Adler y la de Freud?
3. ¿Qué diferencias existen entre los sentimientos de inferioridad y el complejo de inferioridad? ¿Cómo se desarrollan?
4. ¿Qué diferencias existen entre el complejo de superioridad y la idea de luchar por la superioridad? ¿Cómo definió Adler la superioridad?
5. Exponga el concepto de finalismo ficticio. Explique cómo se relaciona con la idea de luchar por la superioridad.
6. ¿Cómo se desarrolla el yo? ¿Participamos activa o pasivamente en su desarrollo?
7. ¿Cuáles son los cuatro estilos básicos de vida según Adler?
8. ¿Cuáles conductas de los padres favorecen la aparición del interés social en el niño? ¿Qué estilos básicos de vida se identifican con el interés social?
9. Describa los rasgos de la personalidad propuestos por Adler y que se pueden desarrollar en el primogénito, en el segundo hijo y en el menor en razón del orden de nacimiento dentro de la familia.
10. Según Adler, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de ser hijo único?
11. Si pudiera elegir, ¿qué orden de nacimiento seleccionaría dentro de su familia? ¿Por qué?
12. Describa las investigaciones dedicadas a la personalidad del primogénito y a la del hijo único. ¿Los resultados corroboran las predicciones de Adler?
13. ¿Qué diferencias existen entre la imagen de la naturaleza humana trazada por Adler y la propuesta por Freud?
14. Explique los métodos que utilizó Adler para evaluar la personalidad de sus pacientes.
15. ¿Qué importancia tienen los primeros recuerdos cuando se evalúa la personalidad? Ofrezca un ejemplo de cómo los recuerdos de Adler revelan un aspecto de su personalidad.
16. ¿Qué propósito tienen los sueños? ¿Las investigaciones contemporáneas sobre el sueño y los sueños apoyan las ideas de Adler?
17. ¿Qué diferencias existen entre las personas que obtienen una puntuación alta en interés social y las que obtienen una puntuación baja?
18. Exponga las críticas contra el sistema de Adler y sus aportaciones a la psicología actual.

Lecturas recomendadas

- Adler, A. (1930). "Individual psychology", en C. Murchison (ed.), *Psychologies of 1930*, Clark University Press, Worcester, MA, pp. 395-405. El artículo ofrece una exposición clara de los principios básicos de la psicología individual de Adler.
- Ansbacher, H. L. (1990). "Alfred Adler's influence on the three leading cofounders of humanistic psychology", *Journal of Humanistic Psychology*, 30(4), pp. 45-53. En este artículo se investiga la influencia de Adler—personal y mediante sus escritos— en el surgimiento de la psicología humanista en Estados Unidos, sobre todo a través de su contacto con Maslow y Rogers.
- Ansbacher, R. R. (1997). "Alfred Adler, the man, seen by a student and friend", *Individual Psychology*, 53, pp. 270-274. La autora utiliza la técnica de los primeros recuerdos para evaluar sus memorias de las conferencias de Adler, así como sus sesiones terapéuticas en Nueva York y Viena.
- Clark, A. J. (2005). "An early recollection of Albert Einstein: Perspectives on its meaning and his life", *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 126-136. El autor utiliza la perspectiva adleriana para evaluar el primer recuerdo del gran físico Albert Einstein dentro del contexto histórico de su vida.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: the history and evolution of dynamic psychiatry*, Basic Books, Nueva York. Reseña el desarrollo histórico del estudio del inconsciente, desde la antigüedad hasta el psicoanálisis freudiano y sus ramificaciones. Consúltese el capítulo 8: "Alfred Adler and Individual Psychology".

- Fiebert, M. S. (1997). "In and Out of Freud's shadow: A chronology of Adler's Relationship with Freud", *Individual Psychology*, 53, pp. 241-269. El autor del artículo revisa la correspondencia de siete años entre Adler y Freud; describe los cambios en sus relaciones personales y profesionales, así como la terrible ruptura.
- Grey, L. (1998). *Alfred Adler, the forgotten prophet: A vision of the 21st century*, Praeger, Westport, CT. Biografía y evaluación de la influencia permanente de las ideas de Adler.
- Hoffman, E. (1994). *The drive for self: Alfred Adler and the founding of individual psychology*, Addison-Wesley, Reading, MA. El autor explica las aportaciones de Adler a la teoría de la personalidad, al psicoanálisis y a la psicología popular. Relata hechos de su vida que son el origen de conceptos tan conocidos como el complejo de inferioridad, la sobrecompensación y el estilo de vida.
- Kasler, J. y Nevo, O. (2005). "Early recollections as predictors of study area choice", *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 217-232. Investigación que se basa en el concepto adleriano de los primeros recuerdos para revelar los intereses y preferencias vocacionales de adultos preuniversitarios. Aporta datos confiables sobre el campo social, el realista y el artístico.
- Rule, W. y Bishop, M. (2005), *Adlerian lifestyle counseling*, Routledge, Londres. Explica la investigación dedicada a la psicología individual y sus aplicaciones a la consejería orientada a la conducta, a la salud mental, interpersonal y la orientada a metas.
- Sulloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics and creative lives*, Pantheon, Nueva York. El autor analiza las revoluciones en el ámbito social y científico, así como en el pensamiento político, remontándose al siglo XVI. Al hacerlo demuestra la influencia que el orden de nacimiento tiene en el desarrollo de la personalidad. Señala que esos efectos trascienden el género, la clase social, la raza, el origen nacional y el tiempo.

Karen Horney: necesidades y tendencias neuróticas



El verdadero mal siempre es la ausencia de afecto y de un amor verdadero.

—KAREN HORNEY

La vida de Horney (1885-1952)

La búsqueda de amor
Matrimonio y carrera profesional
Psicoanálisis y compensación

La necesidad de seguridad durante la niñez

Ansiedad básica: la fuente de la neurosis

Necesidades y tendencias neuróticas

La personalidad complaciente
La personalidad agresiva
La personalidad desapegada

La autoimagen idealizada

Psicología femenina: ¿la senda de la maternidad o una carrera profesional?

Envidia del útero
Evasión de la feminidad
El complejo de Edipo
¿Maternidad o carrera profesional?
Factores culturales en la psicología femenina

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Horney

Investigaciones sobre la teoría de Horney

Tendencias neuróticas
Psicología femenina
La tiranía de los “debería”
Competitividad neurótica

Reflexiones en torno de la teoría de Horney

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

También Karen Danielsen Horney abandonó la teoría ortodoxa de Freud. Nunca fue su discípula ni colega, pero se formó en la doctrina psicoanalítica oficial y no tardó en desertar.

Horney se empezó a separar cuando rechazó la descripción psicoanalítica de la mujer. Fue una de las primeras feministas y sostenía que el psicoanálisis se centra más en el desarrollo de los hombres que en el de las mujeres. A efecto de contrarrestar la opinión freudiana de que la envidia del pene impulsa a las mujeres, ella sostenía que los hombres envidian a la mujer por su capacidad para procrear, y dijo: “Conozco a tantos hombres que sienten esta envidia como a mujeres que envidian el pene” (citada en Cherry y Cherry, 1973, p. 75).

Desde el inicio de su carrera insistió en que sólo ampliaba las ideas de Freud. En una carta escribió: “No quiero fundar una escuela, sino apoyarme en las bases que sentara Freud” (citada en Quinn, 1987, p. 318). Cuando terminó de dar forma a su teoría, sus críticas contra Freud eran de tal magnitud que *sí* había fundado una escuela nueva: un novedoso enfoque del psicoanálisis que tenía muy poco en común con las concepciones ortodoxas de Freud.

El sexo de Horney y sus experiencias personales influyeron en su teoría, así como algunos factores socioculturales muy distintos de los que habían influido en Freud. Su teoría fue formulada en Estados Unidos, país con una cultura totalmente distinta de la de Viena en la época de Freud. Entre las décadas de 1930 y 1940 se registraron grandes cambios en la actitud general respecto del sexo y los papeles de hombres y mujeres. Los mismos cambios también se estaban produciendo en Europa, sólo que de forma menos pronunciada.

Horney encontró que sus pacientes norteamericanos eran muy diferentes de los de Alemania, tanto en sus neurosis como en su personalidad normal. Así, conjeturó que la única explicación era que no habían estado expuestos a las mismas condiciones sociales. Señaló que no era posible que la personalidad sólo estuviera determinada en función de factores biológicos como proponía Freud. Si fuese así, las diferencias entre las culturas serían casi imperceptibles.

Horney, al igual que Alfred Adler, concedió a las relaciones sociales más importancia de la que les diera Freud y las consideró un factor decisivo en la formación de la personalidad. Según ella, el sexo no es el factor que rige la personalidad, como sostenía Freud, y además cuestionó los conceptos del complejo de Edipo, la libido y la estructura tridimensional de la personalidad. Las fuerzas sexuales o agresivas no motivan a las personas, sino que las mueven la necesidad de seguridad y de amor. Como veremos más adelante, esta convicción refleja su experiencia personal.

La vida de Horney (1885-1952)

La búsqueda de amor

Karen Danielsen nació en una aldea cerca de Hamburgo (Alemania). No fue la primogénita y desde pequeña envidió a Berndt, su hermano mayor. Él era un niño atractivo y encantador –el típico primogénito adorado por sus padres–, pero ella era más inteligente y dinámica. Escribió en su diario: “Me sentía orgullosa de que en la escuela siempre fui mejor que Berndt, que siempre contaban anécdotas más divertidas acerca de mí que de él” (Horney, 1980, p. 252). También lo envidiaba porque era hombre, cuando se consideraba que las mujeres eran inferiores. “Sé que de niña quería

ser hombre, que envidiaba a Berndt porque podía pararse junto a un árbol y orinar” (Horney, 1980, p. 252).

Su padre –de ascendencia noruega– ejerció mayor influencia en ella. Cuando Horney nació, él tenía 50 años y era capitán de un barco. Su madre tenía 33 años y un temperamento muy diferente. Él era religioso, dominante, autoritario, pausado y callado; en cambio, ella era más atractiva, vivaz y flexible. El padre pasaba largas temporadas en el mar, pero cuando regresaba a casa la pareja discutía con frecuencia. La madre no ocultaba su deseo de ver muerto al marido. Le confesó a Karen que no se había casado por amor, sino por temor a ser una vieja solterona.

Las raíces de la teoría de la personalidad propuesta por Horney son muy visibles en sus experiencias. Pasó la mayor parte de su niñez y adolescencia dudando de que sus padres la quisieran. Creía que amaban a Berndt más que a ella. A los 16 años escribió en su diario: “¡Por qué me han sido concedidas todas las cosas bellas de la tierra, pero no lo más noble, no el amor! Mi corazón lo necesita tanto” (Horney, 1980, p. 30). Aun cuando deseaba desesperadamente recibir el amor y la atención de su padre, él la intimidaba. Con sólo recordar sus ojos atemorizantes y su gesto duro y exigente, ella se sentía despreciada y rechazada debido a los comentarios negativos que siempre soltaba acerca de su aspecto físico y su inteligencia.

Con la intención de conservar el amor de su madre, representaba el papel de una hija que la idolatraba, y hasta los ocho años fue una niña modelo, apegada a ella y obediente. Pese a sus esfuerzos, no sentía que estuviese recibiendo suficiente amor ni seguridad. Como ni su conducta ejemplar ni su sacrificio rendían fruto, cambió de táctica volviéndose ambiciosa y rebelde. Decidió que, si no podía obtener amor y seguridad, se vengaría de sus sentimientos de inadecuación y falta de atractivo físico. “Decidí que, si no podía ser hermosa, sería inteligente” (Horney, citada en Rubins, 1978, p. 14).

En la edad adulta encontró la enorme hostilidad que había desarrollado en la niñez. En su teoría de la personalidad describe cómo la falta de amor en la infancia propicia la ansiedad y la hostilidad, lo cual es otro ejemplo de una teoría elaborada inicialmente a partir de la intuición y las experiencias personales. Un biógrafo llegó a la siguiente conclusión: “En todos sus escritos psicoanalíticos Karen Horney luchaba por darle sentido a su vida y por liberarse de sus propios problemas” (Paris, 1994, p. xxii).

A los 14 años se enamoró de uno de sus profesores y le dedicó muchos párrafos de su diario. Siguió enamorándose perdidamente, sintiéndose confundida y triste como tantas otras adolescentes. A los 17 años despertó a la realidad del sexo y, al año siguiente, conoció a un hombre y lo describió como su primer amor verdadero, pero la relación sólo duró dos días. Otro hombre apareció en su vida, hecho que inspiró 76 páginas de introspección en su diario. Horney se dio cuenta de que cuando se enamoraba desaparecían, cuando menos temporalmente, su ansiedad e inseguridad; era una especie de escape (Sayers, 1991).

Si bien su búsqueda de amor y de seguridad con frecuencia se veía frustrada, su elección de una carrera profesional fue sencilla y exitosa. A los 12 años, después de recibir el trato amable de un médico, decidió que sería doctora. No obstante la discriminación que padecían las mujeres en el campo de la medicina y de la fuerte oposición de su padre, se esforzó mucho en el bachillerato a efecto de prepararse

bien para estudiar medicina. En 1906 ingresó a la Universidad de Freiburg, apenas seis años después de que, con mucha renuencia, fuera admitida la primera mujer.

Matrimonio y carrera profesional

Cuando estudiaba medicina Horney conoció a dos hombres; se enamoró de uno y se casó con el otro. Oskar Horney estudiaba un doctorado en ciencias políticas y, una vez casado, se convirtió en un exitoso hombre de negocios. Karen Horney destacó en sus estudios y obtuvo el título de médico en la Universidad de Berlín en 1913.

Los primeros años de matrimonio fueron sumamente difíciles. Tuvo tres hijas, pero se sentía muy triste y oprimida. Padecía ataques de llanto, dolores de estómago, fatiga crónica, conductas compulsivas y frigidez, y sólo quería dormir e incluso morir. El matrimonio llegó a su fin en 1927, después de 17 años.

Durante el matrimonio y después de él Horney tuvo varios amoríos. Un biógrafo escribió:

Cuando no tenía un amante o cuando una relación empezaba a deteriorarse, se sentía perdida, solitaria, desesperada y a veces tenía impulsos suicidas. Cuando se encontraba en una relación mórbidamente dependiente, se odiaba por no poder romper con ella. Atribuía su desesperada necesidad de tener un hombre... a su desdichada niñez. (Paris, 1994, p. 140.)

Cuando comprendió que esas relaciones poco duraderas no aliviaban su depresión ni otros problemas emocionales, decidió someterse a psicoanálisis.

Psicoanálisis y compensación

Horney acudió a Karl Abraham (un fiel seguidor de Freud) y el terapeuta atribuyó sus problemas a la atracción que sentía por hombres dominantes que, según le explicó, era un residuo de la atracción edípica por su padre prepotente. Abraham dijo: “La tendencia a abandonarse a manos de esas figuras autoritarias fue delatada cuando olvidó su bolsa de mano [según Freud, una representación simbólica de los genitales femeninos] en la primera visita al consultorio” (Sayers, 1991, p. 88). El psicoanálisis no tuvo éxito. Horney decidió que le ayudaba muy poco y, así, optó por el autoanálisis, ejercicio que realizó a lo largo de su vida.

El concepto adleriano de la compensación de los sentimientos de inferioridad influyó mucho en el autoanálisis de Horney y fue especialmente sensible al comentario de Adler cuando dijo que la falta de atractivo físico era una de las causas de esos sentimientos. Llegó a la conclusión de que “necesitaba sentirse superior debido a esa deficiencia y al sentimiento de inferioridad por ser mujer, lo cual la llevaba a presentar una protesta masculina” tratando de destacar en un campo dominado por los hombres, como lo era la medicina en esa época (Paris, 1994, p. 63). Aparentemente creía que al estudiar medicina y al observar una conducta sexual promiscua estaba actuando más como un hombre.

La búsqueda de amor y de seguridad no cesó cuando Horney emigró a Estados Unidos. En este periodo, su amorío más intenso fue con el psicoanalista Erich Fromm. Cuando éste la terminó después de 20 años, ella se sintió profundamente lastimada. Si bien Fromm era 15 años más joven, ella tal vez lo vio como una figura

paterna. Un hecho que contribuyó a la ruptura de la relación fue que convenció a Fromm de que analizara a su hija Marianne. Él ayudó a Marianne a entender la hostilidad que sentía contra su madre y le dio bastante seguridad para enfrentársele por primera vez en su vida (McLaughlin, 1998).¹

Horney continuó su interminable búsqueda de amor y cada vez escogía a hombres más jóvenes, muchos de ellos psicoanalistas que ella estaba formando. Sin embargo, los trataba con frialdad. En cierta ocasión, hablándole a una amiga de un joven, le confesó que no sabía si casarse con él o si comprarse un cocker spaniel. Optó por el perro (Paris, 1994).

De 1932 a 1952 formó parte del cuerpo docente de institutos psicoanalíticos de Chicago y Nueva York. Fundó la Association for the Advancement of Psychoanalysis y el American Institute for Psychoanalysis. En 1941 inició el *American Journal of Psychoanalysis*. Durante muchos años fue una popular conferencista, escritora y terapeuta.



CONÉCTESE

Personality Theories: Karen Horney

Ofrece un resumen de la vida y obra de Horney.

Para obtener un vínculo directo con el sitio anterior, conéctese al sitio destinado a los lectores de este libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 4.

La necesidad de seguridad durante la niñez

En principio, Horney coincidía con Freud respecto de la influencia que los primeros años de la niñez tienen para moldear la personalidad adulta. Sin embargo, no coincidió con él en algunos aspectos concretos. Pensaba que los factores sociales de la niñez, y no las fuerzas biológicas, son los que influyen en el desarrollo de la personalidad. No existen etapas universales ni conflictos inevitables en la infancia. En cambio, el factor decisivo es la relación social entre el menor y sus padres.

Según Horney, la **necesidad de seguridad** predomina en la niñez, entendida como la necesidad de sentirse seguro y la ausencia de miedo (Horney, 1937). La normalidad del desarrollo de la personalidad depende, en gran medida, de que el bebé se sienta seguro y no sienta temor. Lo que determina la seguridad es el trato que le dan sus padres. Cuando no le muestran ternura y amor, debilitan la seguridad o la impiden. Tal como le sucedió a ella en la niñez. Sus padres eran poco cariñosos con Horney y, después, ella sería igual con sus tres hijas. Estaba convencida de que los pequeños pueden soportar, sin un efecto nocivo considerable, mucho de lo que se suele considerar traumático –como el destete abrupto, las zurras esporádicas y hasta

necesidad de seguridad

Necesidad de nivel superior que implica el sentirse seguro y sin temor.

¹ En el 2006, en la conmemoración del 120 aniversario del nacimiento de Horney, Marianne describió a su madre como una mujer que “nunca fue buena para jugar en equipo, que nunca fue mujer de familia” (Eckardt, 2006, p. 3).

El estado de indefensión durante la infancia puede llevar a una conducta neurótica.



© Charly Franklin/Photographer's Choice RR/Getty Images

las experiencias sexuales prematuras–, siempre y cuando se sientan queridos y amados y, por lo tanto, también seguros.

Los padres de familia pueden actuar de distintas formas que minan la seguridad de su hijo, provocando así la hostilidad. Algunas de estas conductas son la preferencia evidente por uno de los hijos, los castigos injustos, las conductas erráticas, las promesas rotas, y el ridiculizar, humillar y aislar al niño de sus compañeros. Según Horney, el infante sabe si el amor de sus padres es auténtico. Las demostraciones y expresiones de cariño falsas no lo engañan fácilmente. El niño puede sentir la necesidad de reprimir la hostilidad que engendran las conductas que le hacen sentirse menos a causa de la indefensión, temor a los padres, necesidad de amor verdadero o sentimientos de culpa.

Horney concedió mucha importancia a la indefensión infantil. Sin embargo, a diferencia de Adler, pensaba que no todos los niños se sienten desvalidos, pero cuando sí se sienten así, eso los puede llevar a una conducta neurótica. El hecho de que el menor se sienta desvalido depende de la conducta de los padres. Éstos la estimulan si mantienen a sus hijos en un estado de dependencia excesiva. Cuanto más indefenso se sienta un niño, tanto menos se atreverá a oponerse a sus padres o a rebelarse. Esto significa que reprimirá la hostilidad diciéndose: “Debo reprimir mi hostilidad porque te necesito.”

Es fácil lograr que el niño tema a sus padres por medio del castigo el maltrato y otras formas más sutiles de intimidación. Cuanto mayor sea su temor, tanto más reprimirá su hostilidad. En este caso, se dice a sí mismo: “Debo reprimir mi hostilidad porque me das miedo.”

Por paradójico que parezca, el amor es otra razón por la cual se reprime la hostilidad contra los padres. En este caso, éstos le dicen a su hijo cuánto le aman y se sacrifican por él, pero no expresan un afecto ni un amor auténticos. El niño sabe que esas expresiones y conductas son un mal sustituto de la seguridad y el amor verdaderos, pero es todo lo que tiene. Debe entonces reprimir la hostilidad por temor a perder incluso esas expresiones poco satisfactorias de cariño.

La culpa también es una razón por la cual el niño reprime la hostilidad. A menudo le hacen sentirse culpable de ella y también de su rebeldía. Le hacen pensar que no merece nada, que es malvado o pecador porque expresa o alberga resentimiento hacia sus padres. Cuanto más culpable se crea, tanto más profundamente reprimirá la hostilidad.

Esta hostilidad reprimida, debida a varias conductas de los padres, socava la necesidad de seguridad en la niñez y se manifiesta en el estado que Horney llamara *ansiedad básica*.

Ansiedad básica: la fuente de la neurosis

ansiedad básica

Sensación generalizada de soledad e indefensión; el origen de la neurosis.

Horney definió la **ansiedad básica** como “un sentimiento creciente y generalizado de que uno está solo e indefenso en un mundo hostil” (Horney, 1937, p. 89). Es el origen de las neurosis posteriores y es inseparable de los sentimientos de hostilidad. Independientemente de cómo expresemos la ansiedad básica, todos la sentimos de forma similar. En palabras de Horney, “nos sentimos pequeños, insignificantes, desvalidos, abandonados y expuestos en un mundo que trata de abusar de nosotros, de engañarnos, atacarnos, humillarnos y traicionarnos” (1937, p. 92). En la niñez procuramos protegernos de la ansiedad básica de cuatro maneras:

- Ganándonos afecto y amor
- Siendo sumisos
- Conquistando poder
- Alejándonos

Cuando el individuo consigue el afecto y el amor de otros, en realidad está diciendo: “Si me amas, no me lastimarás.” Nos ganamos el afecto de otros por distintos caminos: haciendo lo que quiere otro, tratando de sobornarlo o amenazándolo para que nos brinde su afecto.

Ser sumiso para protegerse implica que uno acate los deseos de una persona o de todas las que nos rodean. El sumiso trata de no hacer algo que le pudiera ganar la enemistad de otros. No se atreve a criticarles ni a ofenderles. Tiene que reprimir sus deseos personales y no se defiende del abuso por temor a enemistarse con los demás. Casi siempre se cree altruista y abnegado. Parecería que piensa: “Si cedo, no me lastimarán.” Estas palabras describen la conducta que observó Horney hasta los ocho o nueve años.

Al conquistar poder sobre los demás, el individuo puede compensar la indefensión y lograr la seguridad en razón del éxito o un sentimiento de superioridad. Estos individuos piensan que el poder impedirá que alguien los dañe. Es una descripción de la niñez de Horney después de que decidió esforzarse para tener éxito académico.

Las tres técnicas de autoprotección tienen algo en común; es decir, la persona que aplica cualquiera de ellas está tratando de afrontar la ansiedad básica por medio de la interacción con otros. La cuarta forma de protección implica alejarse, no de

forma física, sino psicológica. Esta persona trata de ser independiente, de no recurrir a nadie para satisfacer sus necesidades internas o externas. Por ejemplo, alguien que acumula posesiones materiales recurrirá a ellas para satisfacer sus necesidades externas. Por desgracia, la intensidad de la ansiedad básica tal vez le impida disfrutarlas. Debe cuidarlas con sumo cuidado porque son su única protección contra la ansiedad.

La persona desapegada se independiza de las necesidades internas o psicológicas alejándose de los otros, dejando de buscarles para satisfacer sus necesidades emocionales. El proceso implica atenuarlas o reducirlas al mínimo. Al renunciar a esas necesidades, evita que los demás la lastimen.

El cuarto mecanismo de autoprotección que propuso Horney persigue un único fin: defenderse contra la ansiedad básica. Lleva a la persona a buscar seguridad y tranquilidad, pero no felicidad ni placer. Es una defensa contra el dolor, pero no una búsqueda de bienestar.

La fuerza y la intensidad son otra característica de los mecanismos de autoprotección. Horney pensaba que podían ejercer más presión que las necesidades sexuales o que otras de orden fisiológico. Estos mecanismos tal vez disminuyan la ansiedad, pero el precio suele ser el empobrecimiento de la personalidad.

Muchas veces el neurótico busca la seguridad y la protección no sólo por medio de uno de los mecanismos, y la incompatibilidad de éstos sienta las bases para otros problemas. Por ejemplo, la necesidad de obtener poder y ganarse el afecto de otros podrían impulsar a una persona. Quizá quiera someterse a otros, al mismo tiempo que desea tener más poder sobre ellos. Estas incompatibilidades no tienen solución y pueden llevar a conflictos más graves.

Necesidades y tendencias neuróticas

Horney pensaba que cualquiera de los mecanismos de autoprotección puede llegar a ser una parte tan permanente de la personalidad que adopta las características de un impulso o necesidad que determina la conducta del individuo. Hizo una lista de 10 de estas necesidades y las llamó **necesidades neuróticas**, porque representan soluciones irracionales para los problemas de uno y son:

necesidades neuróticas
Diez defensas irracionales contra la ansiedad que se convierten en parte permanente de la personalidad y que afectan el comportamiento.

1. Afecto y aprobación
2. Una pareja dominante
3. Poder
4. Explotación
5. Prestigio
6. Admiración
7. Logro o ambición
8. Autosuficiencia
9. Perfección
10. Límites estrechos para la vida

Las necesidades neuróticas abarcan las cuatro formas que usamos para protegernos de la ansiedad. La de ganarse cariño se expresa en la necesidad neurótica de afecto y aprobación. La de ser sumiso incluye la necesidad neurótica de una pareja dominante. La de obtener poder se relaciona con las necesidades de poder, explotación,

Tabla 4.1 Necesidades y tendencias neuróticas según Horney

Necesidades	Tendencias
Afecto y aprobación Una pareja dominante	Movimiento hacia otros (personalidad complaciente)
Poder Explotación Prestigio Admiración Logro	Movimiento contra otros (personalidad agresiva)
Autosuficiencia Perfección Límites estrechos para la vida	Movimiento para alejarse de otros (personalidad desapegada)

prestigio, admiración y logro o ambición. La de alejamiento comprende las necesidades de autosuficiencia, perfección y límites estrechos para la vida.

Horney señaló que todos manifestamos cierta medida de estas necesidades. Por ejemplo, en algún momento de la vida buscamos el afecto o el logro. Ninguna de las necesidades es anormal ni neurótica en el sentido común del término. Lo que hace que sean neuróticas es una búsqueda intensa y compulsiva de su satisfacción como única vía para resolver la ansiedad básica. El hecho de satisfacerlas no nos ayudará a sentirnos seguros; tan sólo reafirmará el deseo de no sentir el malestar que nos produce la ansiedad. Además, cuando tratamos de satisfacerlas tan sólo para superar la ansiedad, propendemos a concentrarnos en una sola de ellas y buscamos compulsivamente su satisfacción en todas las situaciones.

En sus escritos posteriores, Horney reformuló la lista de necesidades (Horney, 1945). Basándose en el trabajo con sus pacientes, llegó a la conclusión de que se podían agrupar en tres categorías, cada una indicativa de las actitudes del individuo hacia su persona y hacia otros, y llamó **tendencias neuróticas** a las categorías de la dirección de este movimiento (tabla 4.1).

Dado que las tendencias neuróticas evolucionan a partir de los mecanismos de autoprotección y los perfeccionan, es posible encontrar similitudes con nuestras descripciones anteriores. Las tendencias neuróticas implican actitudes y conductas compulsivas; es decir, el neurótico siente el impulso de comportarse de acuerdo con una de las tendencias neuróticas por lo menos. También las manifiesta indiscriminadamente en cualquier tipo de situación.

Las tendencias neuróticas son:

- Movimiento hacia otras personas (personalidad complaciente).
- Movimiento en contra de otras personas (personalidad agresiva).
- Movimiento para alejarse de otras personas (personalidad desapegada).

La personalidad complaciente

Los individuos que tienen una **personalidad complaciente** exhiben actitudes y conductas que reflejan su deseo de acercarse a otros: una necesidad intensa y permanente de afecto y aprobación, la necesidad de ser amado, deseado y protegido. Manifiestan

tendencias neuróticas

Tres categorías de conductas y actitudes hacia uno mismo y hacia otros que expresan las necesidades del individuo; revisión que hizo Horney del concepto de necesidades neuróticas.

personalidad complaciente

Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse hacia otros; por ejemplo, la necesidad de afecto y aprobación.

estas necesidades a todo el mundo, pero por lo general necesitan a alguien dominante, como un amigo o cónyuge, que se haga cargo de su vida y les brinde protección y guía.

Los individuos complacientes manipulan a otros, especialmente a su pareja, con el propósito de alcanzar sus metas. Se comportan de modo que otros consideran atractivo o cariñoso. Por ejemplo, pueden parecer demasiado considerados, agradables, solidarios, comprensivos y sensibles a las necesidades ajenas. Estos individuos se preocupan por estar a la altura de las expectativas y los ideales de otros y se portan de modo que los perciban como altruistas y generosos.

En su trato social, son conciliadores y anteponen los deseos de otros a los suyos. Están dispuestos a asumir la culpa y a ser deferentes, sin mostrarse asertivos, críticos o exigentes. Hacen lo que requiera la situación, según su interpretación, con tal de ganarse el afecto, la aprobación y el amor. Su actitud hacia sí mismos siempre es de indefensión y debilidad. Horney sugirió que los complacientes están diciendo: “Mírame. Soy tan débil y desvalido que debes protegerme y quererme.”

En consecuencia, consideran superiores a los demás y se creen inferiores aun cuando inclusive son evidentemente competentes. Dado que su seguridad depende de las actitudes y el comportamiento de otros hacia ellos, se vuelven demasiado dependientes, necesitan la aprobación de los demás y que constantemente los tranquilicen. Todo indicio de rechazo –real o imaginario– les produce verdadero terror y provoca que se esfuercen más para recuperar el afecto de la persona que piensan que les ha rechazado.

El origen de estas conductas es una hostilidad reprimida. Horney encontró que los individuos complacientes tienen profundos sentimientos reprimidos de desafío y venganza. Desean controlar, explotar y manipular a los demás, justo lo contrario de lo que expresan sus conductas y actitudes. Dado que deben reprimir sus impulsos hostiles, se han vuelto obsequiosos y siempre están dispuestos a agradar sin pedir nada a cambio.

La personalidad agresiva

personalidad agresiva
Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse contra otros; por ejemplo, una actitud dominante y controladora.

Los individuos que tienen una **personalidad agresiva** se dirigen contra otros. En su universo, todo el mundo es hostil y sólo sobrevive el más apto y astuto. La vida es una selva donde la supremacía, la fuerza y la fiereza son las virtudes más importantes. Aun cuando su motivación es igual a la del tipo complaciente, estos individuos jamás muestran miedo al rechazo para aliviar la ansiedad básica. Actúan como personas rudas y dominantes, sin la menor consideración por los demás. Para conseguir el control y la superioridad que les resultan tan vitales para su existencia, se sienten obligados a alcanzar siempre altos niveles de desempeño. Cuando destacan y reciben reconocimiento, disfrutan la satisfacción de que otros confirmen su superioridad.

Dado que el deseo de superar a otros mueve a los individuos agresivos, éstos juzgan todo en función del beneficio que obtendrán de la relación. No tratan de ser conciliadores, sino que discuten, critican, exigen y hacen lo que sea con tal de lograr y retener la superioridad y el poder.

Se esfuerzan al máximo por ser los mejores; por lo tanto, podrían ser muy exitosos en su carrera profesional, a pesar de que el trabajo no les procure una satisfacción intrínseca. Como todo en la vida, el trabajo es un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí mismo.

Un individuo de personalidad agresiva quizá parezca seguro de sus capacidades y muy desinhibido para reafirmar y defender su personalidad. En realidad, la inseguridad, la ansiedad y la hostilidad impulsan a los individuos agresivos, tal como a los complacientes.

La personalidad desapegada

personalidad desapegada

Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse para alejarse de otros; por ejemplo, una enorme necesidad de privacidad.

Los individuos que tienen una **personalidad desapegada** se alejan de los demás para mantener una distancia emocional. No deben amar a otros, odiarles ni cooperar con ellos, y tampoco se comprometen de forma alguna. A efecto de lograr el desapego total, procuran volverse autosuficientes. Para poder funcionar como una personalidad sin apegos, tienen que depender de sus propios recursos, los cuales deben estar bien desarrollados.

Los individuos desapegados sienten un deseo, casi desesperado, de privacidad. Necesitan estar solos el mayor tiempo posible y les molesta compartir hasta una experiencia tan sencilla como escuchar música. La necesidad de independencia les hace ser muy sensibles a cualquier intento de influir en ellos, de coacción o de imposición. Evitan toda clase de restricciones: programas y horarios, compromisos a largo plazo –como matrimonio o hipotecas– y a veces hasta la presión de un cinturón o una corbata.

Desean sentirse superiores, pero no en el sentido de una personalidad agresiva. Como no pueden competir con otros por la superioridad, porque ello significaría convivir con ellos, piensan que su grandeza merece reconocimiento automático, sin que ellos luchen o hagan el menor esfuerzo. Una manifestación de este sentimiento de superioridad es la idea de que uno es único, que es diferente y que se cuece aparte.

Los individuos que tienen una personalidad desapegada reprimen o niegan todo sentimiento por otros, particularmente los de amor y odio. La intimidad ocasionaría conflictos y es preciso evitarla. Debido a esta restricción de sus emociones, conceden gran importancia a la razón, la lógica y la inteligencia.

El lector seguramente ha advertido una semejanza entre los tres tipos de personalidad propuestos por Horney y los estilos de vida de la teoría adleriana de la personalidad. La personalidad complaciente se parece al tipo inclinado a recibir de Adler; la personalidad agresiva al tipo dominante o autoritario, y la personalidad complaciente al tipo evasivo. Éste es un ejemplo más de cómo las ideas de Adler influyeron en explicaciones posteriores de la personalidad.

Horney observó que una de las tres tendencias predomina en los neuróticos y que las dos restantes también están presentes en cierta medida. Por ejemplo, alguien predominantemente agresivo también muestra la necesidad de complacencia y desapego. La tendencia neurótica dominante es la que determina la conducta y la actitud hacia los demás. El modo de obrar y de pensar es lo que más ayuda a controlar la ansiedad básica y toda desviación de él representa una amenaza. Por tal motivo, es necesario reprimir las otras dos tendencias porque podrían ocasionar más problemas. Todo indicio de que la tendencia reprimida está tratando de expresarse producirá un conflicto en el individuo.

conflicto

Según Horney, incompatibilidad esencial entre las tendencias neuróticas.

En el sistema de Horney, el **conflicto** se entiende como la incompatibilidad básica de las tres tendencias neuróticas; es el centro de la neurosis. Todos, sin importar si somos neuróticos o no, sufrimos cierto conflicto entre estas tendencias irreconciliables en esencia. La diferencia entre un individuo normal y un neurótico radica en la

intensidad del conflicto: es mucho mayor en este último. Los neuróticos deben luchar por impedir que se expresen las tendencias no dominantes. Son rígidos e inflexibles, y encaran todas las situaciones con las conductas y las actitudes propias de la tendencia dominante, sean adecuadas o no.

Si una persona no es neurótica, las tres tendencias se expresarán conforme lo requieran las circunstancias. A veces será agresiva, otras veces será complaciente o desapegada. Las tendencias no son excluyentes y se pueden integrar de forma armónica en la personalidad. El individuo normal observa conductas y actitudes flexibles y se puede adaptar a situaciones que cambian.

La autoimagen idealizada

Horney sostenía que todos, tanto las personas normales como las neuróticas, construimos una imagen de nosotros mismos que puede estar basada o no en la realidad. Su propia búsqueda de su yo fue difícil. A los 21 años escribió en su diario:

Sigue habiendo un caos tan grande en mi interior... Tal como mi rostro: una masa informe que sólo adquiere forma por medio de la expresión del momento. La búsqueda de nuestro yo es una verdadera agonía. (Horney, 1980, p. 174.)

Una persona normal construye su autoimagen a partir de una evaluación realista de sus capacidades, potencialidades, debilidades, metas y relaciones con los otros. Esta imagen confiere un sentido de unidad e integración a la personalidad y un marco de referencia para acercarnos a otros y a nosotros mismos. Para poder realizar todo nuestro potencial, ese estado de autorrealización, nuestra autoimagen, debe reflejar claramente nuestro verdadero yo.

La personalidad de los neuróticos, que experimentan un conflicto entre modos incompatibles de conducta, se caracteriza por la desunión y la falta de armonía. Estos individuos construyen una **autoimagen idealizada** con el mismo propósito que un individuo normal: unificar la personalidad. Pero están destinados al fracaso porque su autoimagen no se funda en una evaluación realista de las cualidades y debilidades, sino en una ilusión, un ideal inalcanzable de perfección absoluta.

En su esfuerzo por realizar dicho ideal, el neurótico sucumbe a lo que Horney llamó **tiranía de los “debería”**. Está convencido de que debería ser el mejor o un perfecto estudiante, cónyuge, padre de familia, amante, empleado, amigo o niño. Como su autoimagen real es muy negativa, cree que su conducta debería corresponder a la autoimagen ilusoria donde se ve bajo una luz sumamente positiva; por ejemplo, como un ser virtuoso, honesto, generoso, considerado y valiente. Al hacerlo, niega a su yo real y trata de convertirse en lo que debería o tendría que ser para corresponder a la autoimagen idealizada. Sin embargo, sus esfuerzos están condenados al fracaso; nunca podrá hacerla realidad.

La autoimagen neurótica no coincide con la realidad, pero es objetiva y verdadera para quien la construyó. Los demás advierten claramente su falsedad, no así su creador: está seguro de que es real. La autoimagen idealizada es un modelo de lo que el neurótico cree ser, puede ser o debería ser.

Por el contrario, una autoimagen realista es flexible y dinámica; se va adaptando a medida que el individuo se desarrolla y cambia. Refleja cualidades, crecimiento y

autoimagen idealizada

En los individuos normales, la autoimagen es una imagen idealizada de uno mismo, basada en una evaluación flexible y realista de sus capacidades. En los individuos neuróticos, la autoimagen se basa en una autoevaluación rígida y poco realista.

tiranía de los “debería”

Intento de realizar una autoimagen idealizada inalcanzable mediante la negación del verdadero yo y comportándose en función de lo que uno piensa que debería hacer.

conciencia de sí mismo. Es una meta, algo que perseguir y, por lo tanto, refleja y guía al individuo. En cambio, la autoimagen neurótica es estática, inflexible y definitiva. No es una meta sino una idea fija; no favorece el crecimiento, sino que lo impide porque exige el cumplimiento rígido de sus normas.

La autoimagen del neurótico es un sustituto poco satisfactorio de un sentido objetivo de la valía personal. El neurótico tiene poca confianza en sí mismo debido a la inseguridad y la ansiedad, además de que la autoimagen idealizada no permite corregir esas deficiencias. Ofrece un sentido ilusorio de la valía personal, enajenándolo de su yo verdadero. Creada para conciliar modos de conducta incompatibles, simplemente se convierte en un elemento más del conflicto. Lejos de resolver el problema, lo agrava con un creciente sentimiento de futilidad. La más ligera fractura en la autoimagen idealizada amenaza el falso sentido de superioridad y seguridad del neurótico para el cual se armó toda esta estructura. No se requiere mucho para demolerla. Horney dijo que esta autoimagen se asemeja a una casa llena de dinamita.

Los neuróticos tratan de defenderse de los conflictos internos que provoca la incompatibilidad de la autoimagen idealizada y la real por medio de la **externalización** y proyectan los conflictos hacia el mundo exterior. Es un proceso que alivia temporalmente la ansiedad que produce el conflicto, pero no aminora en absoluto la brecha entre la autoimagen idealizada y la real.

La externalización implica una tendencia a experimentar los conflictos como si estuviesen ocurriendo fuera de uno. Además, entrafia describir las fuerzas externas como la fuente que los genera. Por ejemplo, los neuróticos que se odian a sí mismos por la discrepancia entre el yo real y el idealizado podrían proyectar el odio hacia otras personas o instituciones y hasta llegar a pensar que éste proviene de esas fuentes externas y no de su interior.

externalización

Forma de defenderse contra el conflicto ocasionado por la discrepancia entre una autoimagen idealizada y una real, proyectando el conflicto hacia el mundo exterior.

Psicología femenina: ¿la senda de la maternidad o una carrera profesional?

psicología femenina

Según Horney, revisión del psicoanálisis a efecto de incluir los conflictos psicológicos inherentes al ideal tradicional de la feminidad y los papeles de la mujer.

Al inicio de su carrera, Horney manifestó su desacuerdo con las ideas de Freud referentes a la mujer. En 1922 empezó a trabajar en su versión personal de una **psicología femenina** y, en ese mismo año, fue la primera mujer que presentó una ponencia sobre el tema en un congreso internacional de psicoanálisis. Éste tuvo lugar en Berlín y estaba presidido por Sigmund Freud.

Horney fue muy crítica del concepto de envidia del pene porque, en su opinión, estaba basado en una evidencia incorrecta (es decir, las entrevistas clínicas de mujeres neuróticas hechas por Freud). Éste describió e interpretó este supuesto fenómeno desde el punto de vista masculino, en un lugar y una época en que se veía a las mujeres como ciudadanos de segunda clase. Freud sostenía que éstas eran víctimas de su anatomía y que jamás dejaban de envidiar ni de estar resentidas con los hombres porque ellos tenían pene. También llegó a la conclusión de que poseían un superyó poco desarrollado (a causa de conflictos edípicos no resueltos adecuadamente) y una imagen corporal inferior, porque creían que eran hombres castrados.

Envidia del útero

Horney rebatió esas ideas afirmando que los hombres envidiaban la capacidad de la mujer para procrear. Adoptó esta postura debido al placer que le procuró el nacimiento de sus hijas. Encontró en los pacientes lo que llamó **envidia del útero**.

envidia del útero

La que siente el hombre por la mujer porque ella puede tener hijos y él no. Fue la respuesta de Horney al concepto de envidia del pene propuesto por Freud.

Horney rechazó las ideas de Freud en cuanto a los estereotipos sexuales aceptados para hombres y mujeres.



“Cuando uno empieza a analizar a hombres, como yo lo hice, después de haber analizado a infinidad de mujeres, es imposible sustraerse a la sorprendente impresión que provoca la intensidad de esta envidia del embarazo, el parto y la maternidad” (Horney, 1967, pp. 60-61).

Los varones desempeñan un papel tan pequeño en la creación de una vida nueva que deben sublimar la envidia del útero y compensarla con creces intentando destacar en su trabajo. La envidia del útero y el resentimiento concomitante se manifiestan inconscientemente en conductas cuyo fin es desacreditar y menospreciar a la mujer para reforzar su estado de inferioridad. Los hombres conservan esta supuesta superioridad natural negando a las mujeres la igualdad de derechos, reduciendo al mínimo la posibilidad de que aporten algo a la sociedad y restando importancia a sus esfuerzos de logro. En este tipo de conductas típicamente masculinas está latente un sentimiento de inferioridad que se origina en la envidia del útero.

Horney no negó que muchas mujeres se crean inferiores al hombre. Lo que cuestionó fue que, como decía Freud, esos sentimientos tuvieran origen biológico. Aun cuando ellas se consideren menos en comparación con los varones, lo experimentan por razones sociales y no por su condición de nacer mujer. Si sienten que valen poco, se debe a que han sido tratadas como tales en las culturas dominadas por los hombres. Tras tantas generaciones de discriminación social, económica y cultural, es comprensible que muchas se vean bajo esta luz negativa.

Evación de la feminidad

Como consecuencia de estos sentimientos de inferioridad, las mujeres tal vez opten por negar su condición y deseen, inconscientemente, ser varones. Horney llamó evasión de la feminidad a este fenómeno, el cual puede provocar inhibiciones sexuales (Horney, 1926). Una parte del temor sexual que produce esta condición proviene de las fantasías de la niñez acerca de la diferencia de tamaño entre el pene del adulto y la vagina de la niña. Las fantasías se centran en la lesión vaginal y en el dolor de una

penetración violenta. Surge así un conflicto entre el deseo inconsciente de procrear y el miedo al coito. Si el conflicto es suficientemente fuerte, puede llevar a problemas emocionales que se manifiestan en la relación con los hombres. Entonces la mujer desconfía de ellos, les muestra resentimiento y rechaza sus insinuaciones sexuales.

El complejo de Edipo

Horney tampoco coincidía con Freud respecto de la naturaleza del complejo de Edipo. No negó que hubiera conflictos entre hijos y padres, pero no creía que tuvieran un origen sexual. Eliminó el sexo en el complejo de Edipo y lo reinterpretó como un conflicto entre la dependencia de uno de los padres y la hostilidad hacia ellos.

Hemos hablado de las conductas de los padres que socavan la satisfacción de las necesidades de seguridad y protección durante la niñez y que llevan a la aparición de la hostilidad. Al mismo tiempo, el niño sigue dependiendo de los padres, por lo cual le resulta inaceptable expresar la hostilidad; podría dañar incluso más su seguridad. En efecto, el niño piensa: “Debo reprimir mi hostilidad porque te necesito.”

Ya vimos que los impulsos hostiles permanecen y que crean la ansiedad básica. Según Horney: “El cuadro que resulta puede ser idéntico a lo que Freud describe como el complejo de Edipo: una adhesión apasionada a uno de los padres y celos del otro” (Horney, 1939, p. 83). Así pues, su explicación de los sentimientos edípicos parte de los conflictos neuróticos que se originan en las interacciones del progenitor y el hijo. No se basan en el sexo ni en otros factores biológicos, y tampoco son universales. Sólo surgen cuando las acciones de los padres socavan la seguridad del hijo.

Freud no respondió al ataque que Horney lanzó contra sus ideas sobre las mujeres; tampoco modificó su concepto del complejo de Edipo. En una alusión velada a la obra de Horney escribió: “No nos sorprendería mucho si una psicoanalista, que no está suficientemente convencida de la intensidad de su deseo del pene, niegue a este factor la debida importancia que tiene para sus pacientes” (Freud, 1940). Respecto de Horney comentó: “Es una mujer capaz pero maliciosa” (citado en Blanton, 1971, p. 65). A Horney le afectó profundamente que Freud no reconociera la legitimidad de sus puntos de vista.

¿Maternidad o carrera profesional?

Siendo una de las primeras feministas, Horney adoptó varias posiciones que tienen un tinte contemporáneo. En 1934 escribió un ensayo sobre los conflictos psicológicos que definen los papeles de la mujer, contrastando el ideal tradicional de la maternidad con una visión más moderna (Horney, 1967). En la concepción tradicional, fomentada y aceptada por la mayoría de los hombres, el papel de la mujer consistía en amar, admirar y servir a su marido. Su identidad era mero reflejo de la de él. Horney sostenía que las mujeres deberían buscar su propia identidad, al igual que ella, desarrollando sus capacidades y cultivando una carrera profesional.

El papel tradicional y el moderno de las mujeres crean conflictos que muchas de ellas no logran resolver incluso hoy en día. Inspirándose en la obra de Horney, una feminista escribió más adelante:

la mujer moderna está atrapada entre su afán por hacer que los hombres la deseen o por perseguir sus metas personales. Los propósitos antagónicos generan conductas contrarias: seductoras frente a agresivas, condescendientes frente a ambiciosas. La mujer moderna se divide entre el amor y el trabajo y, por lo mismo, se siente insatisfecha en los dos. (Westkott, 1986, p. 14.)

En el siglo XXI, las mujeres tienen tantos problemas para combinar el matrimonio, la maternidad y una carrera como los tuvo Karen Horney en la década de 1930. La decisión de desarrollar sus capacidades y de concentrarse en su trabajo le procuró enorme satisfacción, pero a lo largo de su vida buscó incesantemente la seguridad y el amor.

Factores culturales en la psicología femenina

Horney reconoció la influencia que los factores sociales y culturales tienen en el desarrollo de la personalidad. También observó que distintas culturas y grupos sociales ven el papel de la mujer de diferentes maneras. Por lo tanto, puede haber muchísimas psicologías de la mujer. “La estadounidense no es igual que la alemana y las dos no son iguales a las mujeres de ciertos pueblos indios. Una mujer de sociedad de Nueva York es diferente de la esposa de un granjero de Idaho... Las condiciones específicas de una cultura engendran cualidades y facultades específicas, lo mismo en la mujer que en el varón” (Horney, 1939, p. 119).

Encontramos un ejemplo de la fuerza de la cultura para moldear la vida de las mujeres y sus expectativas en la sociedad de la China tradicional. Desde el primer milenio antes de Cristo se consideraba que estaban subordinadas al hombre. La sociedad se regía por la certeza de que el universo contenía dos elementos opuestos que interactuaban entre sí: el *yin* y el *yang*. El *yang* representa el elemento masculino y contiene todo lo que es vital, positivo, fuerte y dinámico. El *yin* representa el elemento femenino y contiene todo lo que es oscuro, débil y pasivo. Con el tiempo los elementos se unieron para establecer una jerarquía donde se consideraba que el varón era superior y la mujer inferior.

Esta idea pasó a formar parte de las enseñanzas del filósofo chino Confucio (551-479 a. de C.), cuya obra fue la ideología dominante durante siglos. Se establecieron reglas estrictas para la mujer: debía ser sumisa, obediente, respetuosa, casta y altruista. La palabra china para designar a la mujer significaba, literalmente, “persona del interior”, lo cual denota una condición restringida a los confines del hogar.

Una mujer china respetable no debía ser vista ni oída. Se esperaba que nunca se liberara del dominio del hombre, pues su obligación era obedecer a su padre en el hogar, a su marido después de casarse y al hijo mayor cuando enviudara... Se aconsejaba a los hombres que no escucharan a las mujeres por temor a que pudiera ocurrir un desastre si lo hacían. El ejercicio de la voluntad y la ambición, consideradas heroicas en un hombre, eran consideradas malvadas y depravadas en la mujer. (Loo, 1998, p. 180.)

Si comparamos esta actitud con las ideas sobre el lugar de la mujer en la sociedad estadounidense contemporánea comúnmente aceptadas, y también en la sociedad china que está cambiando rápidamente, no es difícil que aceptemos la posición de Horney en el sentido de que los factores culturales influyen en la psique femenina y hasta la determinan.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La imagen de la naturaleza humana que nos ofrece Horney es mucho más optimista que la de Freud. Una de las razones de su optimismo es que creía que las fuerzas biológicas no nos condenan al conflicto, la ansiedad o la neurosis, y que la personalidad no es universal. Por el contrario, cada individuo es único. La conducta neurótica, cuando ocurre, es resultado de factores sociales de la niñez. Las relaciones

entre progenitor e hijo pueden satisfacer o frustrar la necesidad de seguridad del niño. Cuando se frustra esa necesidad, el resultado es una conducta neurótica. Las neurosis y los conflictos se pueden evitar si se cría al pequeño con amor, aceptación y confianza.

Todos tenemos el potencial innato para la autorrealización, y ése es el objetivo supremo y necesario de la vida. El potencial y nuestras capacidades intrínsecas florecerán como la bellota que se convierte en roble. Lo único que impide el desarrollo es que la necesidad de seguridad y amor se frustren en la niñez.

Horney pensaba que somos capaces de moldear y modificar nuestra personalidad de forma consciente. Dado que la naturaleza humana es flexible, no adquiere formas inmutables durante la niñez. La capacidad de crecer es universal. De ahí que las experiencias de la edad adulta sean tan importantes como las de la infancia.

Horney confiaba tanto en la capacidad de autocrecimiento que, recurrió al autoanálisis con sus pacientes y en su vida personal. En su libro titulado *Autoanálisis* (Horney, 1942), hablaba de la capacidad para resolver nuestros propios problemas. Por eso, en la cuestión del libre albedrío frente al determinismo, optó contundentemente por la libertad: podemos moldear nuestra vida y alcanzar la autorrealización.

La evaluación en la teoría de Horney

Los métodos que Horney utilizó para determinar el funcionamiento de la personalidad humana fueron, en esencia, los mismos de Freud (asociación libre y análisis de los sueños), pero con algunas modificaciones. La diferencia fundamental entre los métodos de Horney y los de Freud fue la relación entre psicoanalista y paciente. Horney señaló que Freud asumía un papel muy pasivo, adoptando una actitud demasiado distante e intelectual. Para ella, el análisis debía ser “una empresa exquisita de cooperación” entre el paciente y el terapeuta (Horney, citado en Cherry y Cherry, 1973, p. 84).

Horney tenía un diván en su consultorio, pero no lo usaba con todos los pacientes. Con una actitud de amabilidad constructiva, como la llamaba ella, usaba el diván de la manera siguiente:

Es algo que uno debe determinar mediante prueba y error, preguntándose si el paciente funciona mejor recostado en el diván o sentado. Es muy útil dejar que el paciente se sienta en libertad de sentarse, recostarse, caminar o lo que quiera. (Horney, 1987, p. 43.)

Con la asociación libre, Horney no siguió el camino de Freud para tratar de penetrar en el inconsciente. Estaba convencida de que los pacientes podían distorsionar u ocultar fácilmente los aspectos de su vida interior o falsificar los sentimientos que les producían los recuerdos. En cambio, se centraba en las reacciones emocionales visibles de los pacientes hacia ella, porque pensaba que podían explicar sus actitudes hacia otras personas. Indagaba las actitudes por medio de la asociación libre. Al iniciar la terapia no se detenía en las supuestas fantasías sexuales de la infancia y preguntaba acerca de los primeros años de vida después de haber evaluado las actitudes, las defensas y los conflictos presentes.

Horney pensaba que cada actitud o sentimiento era resultado de una actitud preexistente y más profunda, la cual a su vez provenía de otra más profunda, y así sucesivamente. Por medio de la asociación libre, el psicoanalista va descubriendo poco a poco las experiencias tempranas del paciente y sus emociones, tal como alguien que va quitando las capas de una cebolla.

También creía que el análisis de los sueños podía revelar el verdadero yo de la persona y que éstos representaban un intento por resolver problemas, tanto de forma constructiva como neurótica. Los sueños nos presentan una serie de actitudes que no siempre coinciden con las de la autoimagen. No confeccionó una lista de símbolos universales de los sueños, pero insistió en que cada uno se explica dentro del contexto del conflicto del paciente. Al concentrarse en el contenido emocional, llegó a la conclusión de que “la pista más segura para interpretar un sueño son los sentimientos del paciente expresados en él” (Horney, 1987, p. 61).

Un inventario de autorreporte con 35 reactivos, el CAD, fue diseñado para medir las tres tendencias neuróticas propuestas por Horney: los tipos de personalidad complaciente, agresiva y desapegada (Cohen, 1967). El Indicador de Tipos Horney-Coolidge (HCTI), un inventario de autorreporte con 57 reactivos, es otra medida de las tendencias neuróticas. Una investigación con 198 estudiantes de enseñanza superior confirmó que es una evaluación válida de los tipos de personalidad complaciente, agresiva y desapegada (Coolidge, Moor, Yamazaki, Stewart y Segal, 2001).

Otros estudios que utilizaron las respuestas de estudiantes universitarios al indicador HCTI arrojaron que los hombres tienden a obtener una puntuación más alta en las escalas de agresión y desapego; en cambio, las mujeres obtuvieron una puntuación alta en complacencia. También se detectó una relación entre los tres tipos neuróticos de Horney y varios trastornos de la personalidad. Por ejemplo, la agresión y el desapego mostraron una estrecha correlación con el psicoticismo, y la complacencia se asociaba con el neuroticismo (Coolidge, Moor, Yamazaki, Stewart y Segal, 2001; Shatz, 2004; encontrará otras investigaciones que sustentan las ideas de Horney en Coolidge, Segal, Benight y Danielian, 2004).

Investigaciones sobre la teoría de Horney

Horney utilizó el método del estudio de caso. Por tanto, su enfoque, datos e interpretaciones son objeto de las mismas críticas que la obra de Freud, de Jung y de Adler. Lo dicho sobre las debilidades de esta técnica también se aplica al trabajo de Horney.

Ella se oponía a tomar notas, palabra por palabra, de los recuerdos de sus pacientes. “Me parece imposible que alguien pueda combinar la entera receptividad y productividad de la atención mientras al mismo tiempo está anotando todo afanosamente” (Horney, 1987, p. 30). Como en el caso de Freud, Jung y Adler, no contamos con registros completos de las sesiones analíticas de Horney ni de los datos recabados durante las mismas. Sin embargo, ella trató de ser rigurosa y científica en sus observaciones clínicas, formuló hipótesis y las comprobó en situaciones terapéuticas, y sostenía que sus datos habían sido comprobados de la misma manera en que los científicos de otros campos confirmaban los suyos.

Tendencias neuróticas

Los investigadores han estudiado las tres tendencias neuróticas que propuso Horney, redefiniéndolas así: moverse contra las personas (malhumorado), alejarse de las personas (tímido) y moverse hacia las personas (dependiente) (Caspi, Elder y Bem, 1987, 1988). La conducta de personas que encajaban dentro de una de las tres categorías a finales de la niñez fue comparada con su conducta 30 años después, con el objeto de descubrir si existían continuidades.

Tanto los niños como las niñas malhumorados tendían a seguirlo siendo de adultos; eran propensos al divorcio y presentaban movilidad ocupacional descendente. En

el caso del tipo tímido y el independiente se observaron diferencias de género. Los niños tímidos se volvían adultos distantes, que mostraban inestabilidad en el matrimonio y en el empleo. Por su parte, las niñas tímidas no manifestaban esos problemas más adelante en su vida. Los niños dependientes se volvían adultos agradables, sociables, afectuosos y generosos, con matrimonios y carreras estables; se encontró lo contrario en el caso de las niñas dependientes (Caspi, Bem y Elder, 1989).

Un estudio sobre las tendencias neuróticas de moverse contra las personas (agresión) y de alejarse de ellas (desapego) comparó las medidas de niños agresivos y desapegados tomadas cuando tenían entre siete y 13 años con su conducta entre cinco y siete años después (Moskowitz y Schwartzman, 1989). Se encontró que los niños con una puntuación alta en agresividad tenían una puntuación baja en logros escolares y presentaban problemas psiquiátricos. Los desapegados tenían una autoimagen errónea y negativa. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los tipos de personalidad de Horney predecían la conducta posterior.

Una investigación en la cual se aplicó el inventario CAD arrojó que los estudiantes de enseñanza superior que se preparaban para carreras como enfermería y trabajo social obtenían puntuaciones más altas en complacencia que los que pensaban ser administradores de empresas o científicos. Los futuros administradores –profesión que exige mayor competitividad– obtuvieron puntuaciones más altas en agresión. Los futuros científicos obtuvieron las puntuaciones más altas en la escala de desapego. Al parecer, estos resultados coinciden con la descripción que hizo Horney de las tres tendencias neuróticas (Cohen, 1967, Rendon, 1987).

Psicología femenina

Algunas investigaciones aplican indirectamente las ideas de Horney respecto de la psicología femenina. En nuestra explicación de las investigaciones del complejo de Edipo mencionamos un estudio de los sueños que apoyó el concepto de envidia del pene (Hall y Van de Castle, 1965); este trabajo no apoya el cuestionamiento de este concepto planteado por Horney. Sin embargo, cabe suponer que los estudios que refutan la idea freudiana de que la mujer posee un superyó mal desarrollado y una imagen corporal inferior no apoyarán las ideas de Horney.

La tiranía de los “debería”

En una investigación se pidió a 150 estudiantes de enseñanza superior que recordaran tres cosas que hubieran hecho la semana anterior. También se les pidió que indicaran si las habían hecho porque pensaban que debían o deberían hacerlas, o si en realidad querían hacerlas. Los que habían hecho más cosas porque en verdad lo deseaban y no porque pensaban que deberían hacerlas, obtuvieron una puntuación significativamente mayor en la satisfacción general con la vida que aquellos cuya conducta se regía principalmente por lo que creían que deberían hacer (Berg, Janoff-Bullman y Cotter, 2001).

Competitividad neurótica

Horney decía que la **competitividad neurótica** es un aspecto esencial de la cultura contemporánea. La definió como la necesidad indiscriminada de ganar a toda costa. Lo que una persona que manifieste esta necesidad piensa de la vida se “puede comparar con lo que siente un jockey en una carrera de caballos, a quien sólo le importa una cosa: llevar la delantera” (Horney, 1937, p. 189).

competitividad neurótica
Necesidad indiscriminada
de ganar a toda costa.

La Escala de Actitudes Hipercompetitivas (EAH), un inventario de autorreporte, fue diseñada para probar experimentalmente el concepto de competitividad neurótica (Ryckman, Thornton y Butler, 1994). Contiene 26 reactivos, como “Ganar una competencia hace que me sienta poderoso”. Los sujetos evalúan los reactivos en un continuo de cinco puntos que va de “nunca me sucede” a “siempre me sucede”.

Los estudios efectuados con esta escala y con otras medidas de la personalidad indican que quienes obtienen una puntuación alta en competitividad también la obtienen en narcisismo, neuroticismo, autoritarismo, dogmatismo y desconfianza. Su puntuación en autoestima y salud psicológica es baja. Se encontró que los hombres hipercompetitivos también son hipermasculinos (machos), porque están convencidos de que la mujer es un objeto sexual que no merece respeto ni consideración alguna. Al comparar a un grupo de universitarios norteamericanos con otro grupo de universitarios de los Países Bajos se encontró que los estadounidenses obtuvieron una puntuación más alta en hipercompetitividad, lo cual revela diferencias culturales en este aspecto de su personalidad (Dru, 2003; Ryckman, Hammer, Kaczor y Gold, 1990; Ryckman, Thornton y Butler, 1994; Ryckman, Thornton, Gold y Burckle, 2002). Los hallazgos anteriores corroboran la descripción que Horney ofrece de la personalidad neurótica competitiva.

Reflexiones en torno de la teoría de Horney

Las aportaciones de Horney, si bien impresionantes, no son tan conocidas ni reconocidas en la psicología como las de Freud, Jung y Adler. Sin embargo, su obra tuvo mucho público que la siguió, en parte por sus cualidades personales. Un estudiante la recuerda así:

Irradiaba gran integridad y certeza, una total dedicación y compromiso, la convicción de que sus ideas eran valiosas, de que valía la pena compartirlas con colegas y alumnos porque serían útiles para aquellos que necesitaran ayuda. (Clemmens, 1987, p. 108)

Las características anteriores se aprecian en sus libros, escritos en un estilo muy accesible para quienes no tienen una formación profesional en el psicoanálisis. Su teoría tiene el atractivo del sentido común y muchos piensan que se aplica a su personalidad, a la de un pariente o a la de un amigo.

Las ideas de Horney resultan más relevantes para los problemas de la cultura estadounidense que las de Freud, Jung o Adler. Muchos estudiosos de la personalidad encuentran que su concepto de las tendencias neuróticas es una manera eficaz de clasificar la conducta desviada. Otros aceptan su hincapié en los siguientes aspectos de la personalidad: autoestima, necesidad de seguridad y protección, función de la ansiedad básica e importancia de la autoimagen idealizada. Su trabajo influyó profundamente en las teorías de la personalidad formuladas por Erik Erikson y Abraham Maslow. Este último utilizó los conceptos del yo verdadero y de la autorrealización, y la idea de la desconfianza básica propuesta por Erikson es similar a la idea de ansiedad básica de Horney.

Ella se formó en el psicoanálisis ortodoxo y le rindió tributo a Freud por haberle proporcionado los fundamentos y los instrumentos para su trabajo, pero su teoría se apartó del psicoanálisis en varios aspectos. Así, no es raro que haya recibido muchas críticas de quienes siguieron siendo fieles a la doctrina freudiana. Para ellos, el negar la importancia de los instintos biológicos y el restar importancia a la sexualidad y al inconsciente eran claras debilidades de la teoría de Horney.

La teoría de la personalidad propuesta por Horney no está tan desarrollada ni es tan consistente como la de Freud. Se ha sugerido que como el modelo de éste fue

construido con tanta elegancia y precisión, Horney habría hecho bien en rechazarlo y partir de cero, en lugar de tratar de remodelarlo siguiendo otros lineamientos. Otra crítica señala que, si bien la teoría de Horney toma en cuenta el efecto que los factores socioculturales tienen en la personalidad, ella no emplea muchos datos de investigaciones sociológicas y antropológicas para detallar con precisión cómo la moldean. Otra crítica es que la cultura de la clase media estadounidense influye demasiado en sus observaciones e interpretaciones. Cabe decir en su defensa que la clase, la cultura y la época en que trabajan afectan a todos los teóricos de la personalidad.

A raíz del movimiento feminista que inició en la década de 1960, los libros de Horney han despertado un renovado interés. Sus escritos sobre psicología y sexualidad de la mujer tal vez sean su aportación más importante y ahora, más de 50 años después de su muerte, son muy apreciados por los especialistas del papel de la mujer en la sociedad (véanse, por ejemplo, Gilman, 2001; Miletic, 2002). Uno de sus biógrafos dijo: “Aun cuando no hubiera escrito nada más, esos textos le habrían valido un lugar importante en la historia de la psicología” (Quinn, 1987, p. 211). La obra de la Karen Horney Clinic y de Karen Horney Psychoanalytic Institute (centro de formación de psicoanalistas), ambos en la ciudad de Nueva York, son testimonio del efecto duradero de su trabajo. Un grupo pequeño pero fiel de discípulos sigue desarrollando su obra, publicando mucho de ella en *American Journal of Psychoanalysis*.

Resumen del capítulo

Karen Horney se distanció de Freud por sus ideas acerca de la psicología femenina y porque concedía más importancia a los factores sociales que a los biológicos como forjadores de la personalidad. Sus experiencias durante la niñez le ayudaron a dar forma a la lucha de toda su vida en busca de amor y seguridad, así como a su teoría de la personalidad.

La necesidad de seguridad se refiere a sentirse protegido y sin temores. Depende de que uno sea amado y apreciado de niño. Una seguridad debilitada lleva a la hostilidad. El niño puede reprimir esta hostilidad por un sentimiento de desvalidez, por miedo a los padres, porque necesita recibir el afecto de éstos o porque siente culpa al expresarla. La represión de la hostilidad lleva a la ansiedad básica, definida como la sensación de estar solo e indefenso en un mundo hostil.

Cuatro formas de protegerse contra la ansiedad básica son: ganarse el afecto, ser sumiso, alcanzar el poder o retraerse. Cualquiera de ellas puede degenerar en una necesidad o impulso neurótico. Horney propuso 10 necesidades neuróticas y más adelante las agrupó en tres tendencias neuróticas: moverse hacia los otros (personalidad complaciente), moverse contra los otros (personalidad agresiva) y moverse para alejarse de los otros (personalidad desapegada). El individuo complaciente necesita afecto y aprobación; hará lo que los demás quieran. El individuo agresivo es hostil con las personas y trata de lograr el control y la superioridad. El individuo desapegado se mantiene emocionalmente alejado de los otros y muestra gran necesidad de privacidad.

En la persona normal, la autoimagen idealizada se basa en una evaluación realista de las propias capacidades y metas. Ayuda a alcanzar la autorrealización, esto es, el desarrollo y uso óptimo del potencial. En la persona neurótica, la autoimagen idealizada se basa en una evaluación irreal y equivocada de las propias capacidades.

Horney rechazó la idea de Freud de que las mujeres tienen envidia del pene, de que tienen un superyó poco desarrollado y una imagen corporal inferior. Estaba

convencida de que los hombres envidian la capacidad de procrear de la mujer y, en consecuencia, también envidian el útero, y subliman estos sentimientos por medio de los logros. Negó la base sexual del complejo de Edipo y sugirió que éste implicaba un conflicto entre la dependencia de los padres y la hostilidad contra ellos.

La imagen que nos ofrece Horney de la naturaleza humana es más optimista que la de Freud. Cada persona es única y no está condenada al conflicto. Las influencias de la niñez son importantes, pero también las experiencias posteriores contribuyen a moldear la personalidad. El fin supremo de la vida es la autorrealización, o impulso innato a crecer, que se puede ver impedido o favorecido por las fuerzas sociales. Según Horney, es posible moldear y cambiar conscientemente la personalidad.

Los métodos de evaluación utilizados por Horney fueron la asociación libre y el análisis de los sueños, y su método de investigación fue el estudio de caso. Algunos psicólogos aprecian sus conceptos de las tendencias neuróticas, la necesidad de seguridad, el papel de la ansiedad y la autoimagen idealizada. Las investigaciones apoyan varios aspectos de su teoría, a saber: las tendencias neuróticas, la psicología de la mujer, la tiranía de los “debería” y la competitividad neurótica. Su teoría ha sido criticada por no estar tan plenamente desarrollada como la de Freud, porque no usa datos de la sociología y la antropología y porque tiene una marcada influencia de la cultura de la clase media estadounidense.

Preguntas de repaso

1. Las experiencias de la niñez de Horney, ¿cómo influyeron en su teoría de la personalidad?
2. Describa la necesidad de seguridad en la niñez y los tipos de conductas de los padres que la garantizan.
3. ¿Qué es la ansiedad básica y cómo se produce?
4. Describa los cuatro tipos fundamentales de conducta que utilizamos en la niñez para protegernos de la ansiedad básica.
5. Explique las tres tendencias neuróticas y las conductas correspondientes.
6. Los individuos que tienen una “personalidad complaciente”, ¿cómo interactúan con otras personas?
7. ¿Qué diferencias existen entre la personalidad agresiva y la desapegada? ¿Cuál de las dos es más probable que alcance el éxito en su profesión?
8. Las tendencias neuróticas, ¿cómo se relacionan con las autodefensas que nos protegen de la ansiedad?
9. Explique la diferencia entre los individuos normales y los neuróticos en función de las tendencias neuróticas.
10. ¿Qué diferencias existen entre la autoimagen idealizada de una persona normal y la de una neurótica?
11. Compare la tiranía de los “debería” con el proceso de externalización.
12. Horney rechazó la idea de Freud de que la inferioridad de la mujer tiene un origen biológico. ¿Cómo explicó los sentimientos femeninos de inadecuación?
13. ¿Cómo interpretó Horney el complejo de Edipo?
14. Explique el efecto que los factores culturales tienen en los papeles de la mujer. Ofrezca algunos ejemplos.
15. La imagen de la naturaleza humana planteada por Horney, ¿en qué aspectos se diferencia de la propuesta por Freud?
16. La forma en que Horney usó la asociación libre, ¿en qué se diferencia de la de Freud?
17. Describa los resultados de las investigaciones dedicadas a las tendencias neuróticas, a la competitividad neurótica y a la tiranía de los “debería”.
18. ¿Cuáles son las críticas contra la teoría de la personalidad de Horney?
19. En su opinión, ¿cuál es la principal aportación de Horney al estudio de la personalidad?

Lecturas recomendadas

- Berger, M. M. (ed.). (1991). Número especial para conmemorar el quincuagésimo aniversario de la Association for the Advancement of Psychoanalysis fundada por Karen Horney, doctora en medicina (1885-1952), del American Institute for Psychoanalysis y del *American Journal of Psychoanalysis*, *American Journal of Psychoanalysis*, 51(3). Incluye tributos y recuerdos personales de Horney, así como un resumen y una evaluación de su obra.
- Eckardt, M. H. (2006). "Karen Horney: A portrait: Celebrating the 120th anniversary of Karen Horney's birth", *American Journal of Psychoanalysis*, 66, pp. 105-108. Semblanza biográfica escrita por Marianne, una de las hijas de Horney.
- Gilman, S. L. (2001). "Karen Horney, M.D. 1885-1952", *American Journal of Psychiatry*, 158, p. 1205. En el artículo se comenta la vida de Horney y su obra, y se evalúa la influencia de sus ideas en los albores de la teoría feminista.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*, Norton, Nueva York. En este libro, Horney explica el surgimiento del conflicto y de la ansiedad en la personalidad y relaciona las neurosis con las experiencias pasadas y con los factores socioculturales.
- Horney, K. (1980). *The adolescent diaries of Karen Horney*, Basic Books, Nueva York. Recopilación de las notas de su diario, escritas entre los 13 y 25 años, que reflejan una emoción intensa y su honestidad intelectual.
- Horney, K. (1987). *Final lectures*, Norton, Nueva York. Conferencias que Horney dictó en el último año de su vida.
- En estas conferencias se refinan sus ideas sobre las técnicas psicoanalíticas, como la asociación libre y el análisis de los sueños.
- Paris, B. J. (1994). *Karen Horney: A psychoanalyst's search for self-understanding*, Yale University Press, New Haven, CT. Estudio de la vida de Horney y de su obra que explora la relación entre la lucha por conocerse a sí misma y la evolución de sus ideas. Evalúa sus últimas aportaciones a la psicología, al psicoanálisis y a los estudios de género y de la cultura.
- Patterson, R. H. (2006). "The child within: Karen Horney on vacation", *American Journal of Psychoanalysis*, 66, pp. 109-112. Infancia de Horney vista por Renate, su hija menor.
- Quinn, S. (1987). *A mind of her own: The life of Karen Horney*, Summit Books, Nueva York. En esta biografía se expone la vida de Horney, su obra sobre la psicología de la mujer y sus conflictos con los freudianos ortodoxos.
- Sayers, J. (1991). *Mothers of psychoanalysis: Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein*, Norton, Nueva York. En este libro se describe la modificación a la teoría psicoanalítica por parte de esta especie de matriarcado. Muestra cómo la experiencia de estas psicoanalistas tan influyentes hizo que el interés ya no se centrara tanto en el sexo, la represión ni la ansiedad ante la castración, sino en la identificación, la proyección y la ansiedad ante la separación.

Henry Murray: personología



Para mí, la personalidad es [una] selva sin fronteras.

—HENRY MURRAY

La vida de Murray (1893-1988)

Depresión y compensación durante la niñez

Educación

La influencia de Carl Jung

La Clínica Psicológica de Harvard

Principios de la personología

Las divisiones de la personalidad

El ello

El superyó

El yo

Necesidades: los motivadores de la conducta

Tipos de necesidades

Características de las necesidades

Desarrollo de la personalidad durante la niñez

Los complejos

Etapas del desarrollo

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Murray

El Programa de Evaluación de la Office of Strategic Service OSS

La prueba de apercepción temática

Investigaciones sobre la teoría de Murray

La necesidad de afiliación

La necesidad de logro

Reflexiones en torno de la teoría de Murray

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Henry Murray ideó un enfoque de la personalidad que abarca las fuerzas conscientes e inconscientes, la influencia del pasado, del presente y del futuro, y el efecto de los factores fisiológicos y sociológicos. El influjo del psicoanálisis freudiano se percibe en que reconoce el efecto que las experiencias de la niñez tienen en la conducta del adulto y en su concepto del ello, del yo y el superyó. Aun cuando la influencia es evidente, Murray interpretó todo lo anterior de forma muy personal. Se apartó tanto del psicoanálisis ortodoxo, que su sistema se cataloga entre los neofreudianos, y no entre los partidarios de Freud.

Dos aspectos característicos de Murray son: una concepción muy compleja de las necesidades humanas y la fuente de datos en la que basó su teoría. Planteó una lista de necesidades que todavía se utiliza ampliamente en la investigación y evaluación de la personalidad, así como en el tratamiento clínico. Los datos, a diferencia de los de los teóricos que hemos incluido en capítulos anteriores, provenían de individuos normales (alumnos de la Universidad de Harvard) y no de pacientes que estaban en psicoterapia. Algunos de los datos no proceden de historias de caso, sino de procedimientos empíricos de laboratorio.

Murray colaboró muchos años en una gran universidad, en vez de desempeñar su trabajo en una clínica o en sesiones privadas, y además tenía un notable carisma personal. Lo anterior le permitió reunir y formar a numerosos psicólogos, muchos de los cuales lograron destacar después y continuaron su obra.

La vida de Murray (1893-1988)

Depresión y compensación durante la niñez

La niñez de Henry Murray se caracterizó por el rechazo materno, por elementos de la compensación adleriana a causa de un defecto físico y por una sensibilidad supranormal al sufrimiento ajeno. Nacido en una familia rica, creció en la ciudad de Nueva York, en una casa situada en el actual Centro Rockefeller. Pasaba el verano en Long Island Beach y de niño acompañó a sus padres en cuatro largos viajes a Europa. A los psicólogos de la escuela adleriana les encantaba saber que, como él mismo decía, algunos de sus primeros recuerdos se centraban en esa existencia tan privilegiada (Triplet, 1993).

Otro recuerdo de su niñez resulta más fascinante. Murray lo llamó “el hecho más decisivo” (Murray, 1967, p. 299). Cuando tenía unos cuatro años, estaba mirando la imagen de una mujer triste sentada con su hijo, el cual tenía la misma expresión. Este fue el tipo de ilustración melancólica que utilizaría más adelante en su prueba de apercepción temática. Su madre le dijo: “La idea de la muerte es lo que les ha puesto tristes” (Murray, 1967, p. 299). Para Murray, este recuerdo indicaba la muerte de los vínculos afectivos con su madre, ya que ella le destetó de forma abrupta a los dos meses de edad porque, según creía él, prefería mostrarle afecto a sus otros hermanos. Aseguraba que las acciones de su madre le habían producido depresión a lo largo de toda la vida, estado que constituía la esencia de su personalidad.

Murray veía en su depresión la causa de “la tristeza y la melancolía”, y procuraba disfrazarla en las actividades cotidianas adoptando una actitud bulliciosa, optimista y extrovertida (Murray, 1967). Este desapego de la madre lo llevaría a poner en tela de juicio el complejo de Edipo, dado que no coincidía con su experiencia

personal. Otra circunstancia que le hizo sensible a los problemas emocionales y al sufrimiento fue su relación con dos tías que padecían trastornos psicológicos.

Murray padecía estrabismo y, a los nueve años, lo operaron en el comedor de su casa. Corrigieron el defecto, pero un descuido del cirujano lo dejó sin visión estereoscópica. Por mucho que se esforzara, jamás logró destacar en juegos como el tenis o el beisbol, porque no podía enfocar ambos ojos en la pelota. No se percató del defecto visual hasta que ingresó a la escuela de medicina, cuando un médico le preguntó si de niño había tenido problemas al practicar deportes.

Este defecto físico y el tartamudeo lo impulsaron a compensar sus limitaciones. Cuando jugaba fútbol americano ocupaba la posición de mariscal de campo; nunca tartamudeaba cuando llamaba las jugadas. Después de perder en una riña en el patio de la escuela, tomó lecciones de boxeo y ganó el campeonato local de peso pluma. Más adelante admitiría que “en todo esto había un factor adleriano” para compensar sus limitaciones (Murray, 1967, p. 302).

Educación

Después de asistir a Groton, una escuela de enseñanza media superior, Murray se inscribió en la Universidad de Harvard. Estudió historia, pero obtuvo calificaciones mediocres porque prefería “las tres R: ron, remar y romances” (Robinson, 1992, p. 27). Llegó al estudio de la personalidad por una senda tortuosa. No le gustó el curso de psicología que había tomado en la escuela superior y desertó después de la segunda lección. No volvió a tomar otro curso sino años después, cuando él mismo impartió la materia.

En 1919 se graduó en la Escuela de Medicina de la Universidad de Columbia, en el primer lugar de su grupo. También obtuvo un grado de maestría en biología en esa misma universidad y enseñó fisiología en Harvard. Durante dos años hizo un internado en cirugía en un hospital de Nueva York, donde formó parte del equipo que atendió al futuro presidente de Estados Unidos Franklin D. Roosevelt, que sufría poliomielitis. Terminado el internado, Murray pasó dos años en el Rockefeller Institute, donde efectuó investigaciones biomédicas de embriología. Prosiguió sus estudios en el extranjero y, en 1927, la Universidad de Cambridge le otorgó el doctorado en bioquímica.

La influencia de Carl Jung

La sensibilidad y empatía de Murray por la gente se reforzaron durante su internado, cuando empezó a interesarse por los factores psicológicos de la vida de los pacientes. En 1923 leyó el libro *Tipos psicológicos* de Carl Jung y quedó fascinado. “Una noche, cuando me dirigía a casa, encontré el libro en la biblioteca de la escuela de medicina; estuve leyéndolo toda la noche y todo el día siguiente (Murray, citado en Anderson, 1988, p. 147).

Pocas semanas después de concluida la lectura, Murray se encontró con un serio problema personal. Se había enamorado de Christiana Morgan, una mujer casada muy hermosa, rica y depresiva, que también había quedado profundamente impresionada por el libro de Jung. Tras siete años de matrimonio, Murray no quería abandonar a su esposa, y confesaba que le horrorizaba la idea del divorcio, pero tampoco quería renunciar a su amante, cuya naturaleza jovial y artística contrastaba con la de su mujer. Murray insistía en que necesitaba a las dos.

El conflicto duró dos años, hasta que, por recomendación de Christiana, viajó a Zurich para entrevistarse con Carl Jung. Pasaron un mes juntos, y Jung logró resolver el problema de Murray mediante la instrucción y el ejemplo. Él también tenía un amorío con una mujer más joven y sostenía su relación abiertamente, sin abandonar a su esposa. Aconsejó a Murray que hiciera lo mismo, y éste siguió el consejo durante los siguientes 40 años.

Sin embargo, los actores principales de este drama se reunieron en Zurich antes, con Jung en el papel de director. Así, ordenó que el marido de Christiana Morgan fuera analizado por Toni Wolff, la amante de Jung. Además, él pasó largas horas con Christiana, analizado sus muy extrañas visiones y sueños. Josephine, la esposa de Murray, se negó a desempeñar su papel. Pasó 20 minutos escuchando a Jung, quien insistía en que Murray tenía que vivir con ella y con su amante, y no tardó en decidir que Jung era un viejo lascivo (Robinson, 1992). No obstante, a la larga convenció a la esposa de Murray y al marido de Christiana de que aceptaran el amorío.¹

El contacto personal de Murray con Jung y la resolución de su disyuntiva conyugal lo llevaron a dedicarse a la psicología. Había tratado de resolver un problema personal y la psicología le había dado una respuesta (Anderson, 1988). Jung no se limitó a resolver los problemas personales y profesionales de Murray, sino que también hizo que se percatara de la extensión y la importancia de las fuerzas inconscientes. Murray escribió al respecto: “En ese momento se abrieron las compuertas de un mundo maravilloso. Había palpado el inconsciente” (1940, p. 153).

La actitud de Murray hacia el hombre que le había ayudado en sus crisis cambió radicalmente con el paso de los años. La aceptación inicial de las ideas de Jung se convirtió en un rechazo absoluto. Más adelante diría que Jung “creía todo cuanto le dijera, siempre y cuando coincidiera con su teoría, pero hacía caso omiso de todo lo que no encajara en ella” (citado en Anderson, 1988, p. 155).

La Clínica Psicológica de Harvard

En 1927, el psicólogo Morton Prince, quien trabajaba en la nueva Clínica Psicológica de Harvard, fundada especialmente para estudiar la personalidad, ofreció un puesto a Murray. Éste la describió como una clínica con “*wisteria* (glicina) en el exterior, *histeria* en el interior” (Smith, 1990, p. 537). Como parte de su capacitación, Murray fue sometido a un psicoanálisis freudiano ortodoxo, y comentaba que su psicoanalista se aburría con la naturaleza flemática de su niñez y la ausencia de complejos. Recordaba que el terapeuta tenía poco que decirle. Su estómago hacía ruidos y su oficina era “deprimente, de color de heces; era un cuarto [lo bastante] horrible... como para postrar a los pacientes en cama” (citado en Anderson, 1988, p. 159).

En la década de 1930, con la colaboración de Morgan, diseñó la prueba de percepción temática, una de las técnicas proyectivas que más se utilizan en la actualidad (Morgan y Murray, 1935). Durante años se creyó que la obra era principalmente de Murray, pero en 1985 explicó que Morgan había desempeñado la mayor parte del trabajo. Además, la idea original se debió a una de las alumnas de Murray (Bronstein, 1988, p. 64).

¹ Christiana Morgan, quien a los 63 años de edad era considerada una mujer “atractiva, sensual y misteriosa”, se ahogó en el mar, a una profundidad de 60 cm, en una isla del Caribe. Para entonces se decía que Murray estaba hastiado de su alcoholismo incurable y que sostenía relaciones con una mujer con quien se casaría al morir su primera esposa (Schneidman, 2001, pp. 291, 294).

La prueba de apercepción temática fue un enorme éxito de la Harvard University Press. No obstante que en gran medida era obra de Morgan, su nombre fue omitido en la publicación y se presentaba a Murray como el único autor, decisión que fue tomada con su consentimiento (Douglas, 1993). La decisión resulta imperdonable dada la participación que ella tuvo tanto en la elaboración de la prueba como en la obra posterior de Murray. A los 94 años –mucho después de fallecida su colaboradora–, reconoció que “intervino en todas las obras que él había escrito y en todas las conferencias que había dictado, y que su presencia en la clínica había mejorado ostensiblemente la calidad de su pensamiento” (Douglas, 1993, p. 297).

En 1938, Murray publicó *Explorations in Personality: A Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age*. El libro le significó un éxito casi inmediato y lo colocó como el principal teórico de la personalidad. Actualmente es considerado un clásico, y dio un gran impulso a los esfuerzos de Gordon Allport, iniciados el año anterior, por conseguir que el estudio de la personalidad fuese una parte, académicamente respetable, de la psicología estadounidense.

En la Segunda Guerra Mundial, Murray se enroló en el ejército de Estados Unidos y fue nombrado director de evaluación de la Office of Strategic Services (la OSS, precursora de la CIA); ahí seleccionaba a los candidatos para misiones peligrosas. Nunca perdió el interés por la literatura, sobre todo por la obra de Herman Melville y, en 1951, publicó un análisis del significado psicológico de *Moby-Dick*.

Hasta que se jubiló en 1962, Murray permaneció en Harvard, dedicado a investigar, a perfeccionar su teoría de la personalidad y a formar nuevas generaciones de psicólogos. Recibió la Medalla de Oro conferida por la American Psychological Foundation y el Premio a la Aportación Científica más Distinguida otorgado por la American Psychological Association.

Murray vivió hasta los 95 años, pero los efectos debilitadores de un derrame cerebral minaron los últimos 10 años de su vida. Pensaba que su carrera había estado compuesta por una “serie de fracasos y de promesas incumplidas [y] no podía sustenerse a la idea de que no había logrado sus objetivos” (Triplet, 1993, p. 386). Al final, como apuntara un biógrafo, Murray:

estaba deseando que su vida terminara, pero nunca llegó al punto de perder su sentido del humor. “Estoy muerto” –le dijo a su enfermera. “No, –repuso ella pellizcándole suavemente una mejilla–: Mire, está vivo.” “Yo soy el médico –reviró de inmediato–. Yo soy el médico y usted la enfermera; estoy muerto.” Pocos días después, el jueves 23 de junio, se salió con la suya. (Robinson, 1992, p. 370.)

Principios de la personología

personología
Sistema de la personalidad propuesto por Murray.

El primer principio de la **personología**, término utilizado por Murray para designar el estudio de la personalidad, es que ésta tiene sus raíces en el cerebro. La fisiología de este órgano guía y dirige todos sus aspectos. Un ejemplo simple de lo anterior es que algunas drogas alteran el funcionamiento del cerebro al mismo tiempo que el de la personalidad. Todo cuanto hace y tiene la personalidad está en el cerebro, inclusive los estados afectivos, los recuerdos conscientes e inconscientes, las creencias, las actitudes, los miedos y los valores.

El segundo principio implica la idea de la reducción de la tensión. Murray coincide con Freud y con otros teóricos en que obramos para atenuar la tensión fisiológica

y psicológica, pero esto no significa que luchemos por alcanzar un estado sin tensiones. Según Murray, el proceso de actuar para disminuirla es precisamente lo que produce satisfacción, y no la consecución de un estado sin tensión.

Estaba convencido de que una existencia sin tensiones es una fuente de aflicción. Necesitamos la emoción, la actividad y el movimiento, y todos ellos no aminoran la tensión, sino que la acrecentan. Generamos tensión porque queremos la satisfacción que obtenemos al reducirla. Según Murray, el estado ideal del ser humano siempre incluye cierto grado de tensión.

El tercer principio de la personología establece que la personalidad se sigue desarrollando con el transcurso del tiempo y que se construye en razón de todo lo que nos sucede a lo largo de la vida. Por lo tanto, es muy importante estudiar el pasado de los individuos.

El cuarto principio es el supuesto de que la personalidad cambia y progresa, que no está fija ni es estática.

El quinto principio resalta la singularidad de cada persona y, al mismo tiempo, reconoce las semejanzas entre toda la gente. Murray creía que un individuo no se parece a ningún otro, que es igual a otras personas y que es similar a todos los demás.

Las divisiones de la personalidad

El ello

Murray dividió la personalidad en tres partes, usando la terminología psicoanalítica del ello, el superyó y el yo, pero sus conceptos no corresponden a los de Freud.

A semejanza de Freud, propuso que el **ello** es el depósito de todas las tendencias impulsivas innatas. Por lo tanto, suministra energía a la conducta, la dirige y se relaciona con la motivación. Contiene los impulsos primitivos, amorales y lascivos descritos por Freud. Sin embargo, en el sistema de Murray también abarca los impulsos innatos que la sociedad juzga aceptables y convenientes.

Aquí advertimos la influencia del arquetipo de la sombra de Jung, que ofrece aspectos positivos y también negativos. El ello contiene las tendencias a la empatía, la imitación y la identificación, los tipos de amor que no son lascivos y la tendencia a dominar el ambiente.

La fuerza o intensidad del ello varía de un individuo a otro. Por ejemplo, una persona podría tener apetitos y emociones más intensos que otra. Por lo tanto, el problema de controlar y encauzar las fuerzas del ello no es igual en todos nosotros, porque algunos tenemos más energía con la que debemos convivir.

El superyó

Murray definió el **superyó** como la internalización de los valores y normas culturales, o sea, las reglas que nos permiten evaluar y juzgar nuestra conducta y la ajena. Los padres y otras figuras de autoridad imponen al niño, desde temprana edad, la esencia del superyó.

Otros factores moldean el superyó, entre ellos el grupo de coetáneos, la literatura y la mitología de una sociedad. En este sentido, Murray se apartó de las ideas de Freud porque admitió otras influencias, además de la interacción entre progenitor e hijo. Desde su punto de vista, el superyó no está cristalizado rígidamente a los cinco

ello

Según Murray, el ello contiene los impulsos primitivos, amorales y lascivos que describiera Freud, pero también impulsos positivos como la empatía y el amor.

superyó

Según Murray, los padres y las figuras de autoridad no son los únicos que moldean el superyó, sino que también intervienen el grupo de coetáneos y la cultura.

años como propuso Freud, sino que se sigue desarrollando a lo largo de toda la vida. Esto refleja una mayor complejidad y refinamiento de las experiencias con el transcurso del tiempo.

El superyó no está en conflicto permanente con el ello, como opinaba Freud, dado que el ello contiene fuerzas positivas y negativas. No es necesario eliminar las primeras. El superyó trata de inhibir los impulsos inaceptables para la sociedad, pero también determina cuándo, dónde y cómo se puede expresar y satisfacer una necesidad aceptable.

Mientras el superyó se está desarrollando, también lo está haciendo el **yo ideal**, que nos proporciona metas a largo plazo. El yo ideal representa lo que podemos llegar a ser y es la síntesis de todas nuestras ambiciones y aspiraciones.

yo ideal

Componente del superyó que contiene las conductas morales o ideales que debemos perseguir.

yo

Según Murray, el organizador consciente de la conducta; es un concepto más amplio que el de Freud.

El yo

El **yo** es el director racional de la personalidad; trata de modificar o posponer los impulsos inaceptables del ello. Murray amplió la definición freudiana del yo al señalar que es el organizador central de la conducta. Razona, decide y selecciona, de forma consciente, la orientación de la conducta. Así pues, interviene en ella más activamente de lo que supusiera Freud. No es simple servidor del ello, sino que planea conscientemente los cursos de acción. No se limita a reprimir el placer del ello, sino que también organiza y guía la expresión de los impulsos aceptables de éste para fomentar el placer.

El yo es el árbitro entre el ello y el superyó, y se puede inclinar por uno u otro. Por ejemplo, si favorece al ello, quizá encauce la personalidad por las vías del crimen. Puede integrar ambos aspectos de la personalidad de modo que lo que queremos hacer (ello) coincida con lo que la sociedad piensa que deberíamos hacer (superyó).

El sistema de Murray deja la puerta abierta para el conflicto entre el ello y el superyó. Un yo fuerte puede mediar muy bien entre ambos, mientras que un yo débil deja la personalidad en un campo de batalla. Sin embargo, a diferencia de Freud, Murray pensaba que no se trataba de un conflicto inevitable.

Necesidades: los motivadores de la conducta

La aportación fundamental de Murray a la teoría y la investigación de la personalidad es la forma en que utilizó el concepto de *necesidades* para explicar la motivación y dirección de la conducta. Decía que “la motivación es lo esencial y siempre se refiere a algo que está dentro del organismo” (citado en Robinson, 1992, p. 220).

Una necesidad supone una fuerza psicoquímica del cerebro que organiza y dirige las capacidades intelectuales y perceptivas. Nace de procesos internos como el hambre o la sed y también de procesos ambientales. Las necesidades provocan cierto grado de tensión, misma que el organismo trata de atenuar mediante su intervención para satisfacerlas. En conclusión, las necesidades dirigen y suministran energía a la conducta. La activan en la dirección correcta para lograr la satisfacción.

La investigación de Murray lo llevó a formular una lista de 20 necesidades (Murray, 1938, pp. 144-145). No todos tenemos todas. Con el transcurso de los años podríamos sentir todas o quizá nunca sintamos algunas. Algunas necesidades apoyan a otras, pero muchas se oponen a otras (tabla 5.1).

Tabla 5.1 Lista de necesidades de Murray

<i>Humillación</i>	Someterse pasivamente a una fuerza externa. Aceptar insultos, culpas, críticas y castigo. Resignarse al propio destino. Admitir la inferioridad, el error, las malas acciones o la derrota. Culpar, menospreciar o mutilar al yo. Buscar y disfrutar el dolor, el castigo, la enfermedad y el infortunio.
<i>Logro</i>	Conseguir algo difícil. Dominar, manipular u organizar objetos físicos, personas o ideas. Vencer los obstáculos y cumplir con un criterio muy exigente. Competir con los demás y superarlos.
<i>Afiliación</i>	Acercarse y disfrutar la cooperación o la reciprocidad con un aliado que se parezca a uno o a quien uno le sea simpático. Adherirse a un amigo y permanecerle fiel.
<i>Agresión</i>	Superar la oposición con vigor. Luchar, atacar, insultar o matar a otro. Denigrar intencionalmente, censurar o ridiculizar a la gente.
<i>Autonomía</i>	Liberarse, eliminar las restricciones o salir del confinamiento. Resistir la coerción y la restricción. Ser independiente y obrar libremente según los impulsos propios. Desafiar las convenciones.
<i>Oposición</i>	Dominar el fracaso o compensarlo intentándolo de nuevo. Eliminar una humillación reanudando la acción. Superar la debilidad y reprimir el miedo. Buscar obstáculos y dificultades por vencer. Mantener el respeto de sí mismo y el orgullo personal en un nivel alto.
<i>Defensa</i>	Defenderse contra ataques, críticas y culpas. Ocultar o justificar una acción incorrecta, un fracaso o una humillación.
<i>Deferencia</i>	Admirar y apoyar a un superior. Someterse sin discusión a la influencia de un aliado. Seguir las costumbres.
<i>Dominio</i>	Controlar el entorno. Influir o dirigir la conducta ajena mediante sugerencias, seducción, persuasión u órdenes. Conseguir que otros cooperen. Convencer a otro de que la opinión de uno es la correcta.
<i>Exhibición</i>	Impresionar a la gente. Ser visto y escuchado. Excitar, sorprender, fascinar, divertir, impactar, intrigar o seducir.
<i>Evitar el daño</i>	Evitar el dolor, el daño físico, la enfermedad o la muerte. Eludir una situación peligrosa. Tomar medidas precautorias.
<i>Evitar el oprobio</i>	Evitar la humillación. Alejarse de situaciones embarazosas o de condiciones que puedan significar el desprecio, la burla o la indiferencia de otros. Abstenerse de hacer algo por miedo al fracaso.
<i>Cuidado</i>	Ofrecer simpatía y satisfacer las necesidades de un desvalido, de un bebé o de una persona débil, discapacitada, cansada, inexperta, enferma, humillada, solitaria, despreciada o que sufra confusión mental.
<i>Orden</i>	Poner las cosas en su lugar. Buscar la pulcritud, la armonía, la organización, el equilibrio, la exactitud y la precisión.
<i>Juego</i>	Obrar por diversión y sin ningún otro propósito.
<i>Rechazo</i>	Excluir, abandonar, expulsar a alguien inferior o mostrarse indiferente a él. Burlarse o menospreciar a alguien.
<i>Receptividad</i>	Buscar y disfrutar impresiones sensoriales.
<i>Sexo</i>	Establecer y cultivar una relación erótica. Hacer el amor.
<i>Ayuda</i>	Ser atendido, apoyado, sostenido, protegido, amado, aconsejado, guiado, perdonado o consolado. Permanecer cerca de un protector devoto.
<i>Comprensión</i>	Propender a analizar los hechos y a generalizar. Discutir y polemizar, anteponer siempre la razón y la lógica. Expresar las opiniones con exactitud. Mostrar interés por las formulaciones abstractas de la ciencia, las matemáticas y la filosofía.

necesidades primarias

Necesidades de supervivencia y afines que se originan en los procesos internos del organismo.

necesidades secundarias

Necesidades psicológicas y emocionales, como el logro y la afiliación.

necesidades reactivas

Necesidades que consisten en responder a un objeto específico.

necesidades proactivas

Necesidades que surgen de modo espontáneo.

Tipos de necesidades

Necesidades primarias y secundarias. Las **necesidades primarias** (viscerogénicas) provienen de los estados corporales e incluyen las que son indispensables para sobrevivir (alimento, agua, aire y evitar daños), al igual que las sexuales y las sensoriales. Las **necesidades secundarias** (psicogénicas) surgen indirectamente de las primarias, de manera que Murray no explicó, pero no tienen un origen orgánico específico. Se llaman *secundarias* no porque sean menos importantes, sino porque aparecen después de las primarias. Se centran en la satisfacción emocional y abarcan la mayor parte de las contenidas en la lista original de Murray.

Necesidades reactivas y proactivas. Las **necesidades reactivas implican** una respuesta a un aspecto concreto del entorno y sólo ocurren cuando ese aspecto está presente. Por ejemplo, la necesidad de evitar los daños sólo aparece cuando hay una amenaza. Las **necesidades proactivas** no requieren la presencia de un objeto particular. Son aquellas espontáneas que producen la acción correcta siempre que son activadas, independientemente del entorno. Por ejemplo, un individuo que siente hambre buscará alimento para saciarla, pero para buscar comida, no esperará a que aparezca un estímulo, como un anuncio de hamburguesas en la televisión. Las necesidades reactivas son la respuesta a un objeto particular; las proactivas surgen de forma espontánea.

Características de las necesidades

Las necesidades se distinguen por la fuerza con la que impulsan el comportamiento, característica que Murray llamó *prepotencia*. Por ejemplo, si las necesidades de aire y agua no se satisfacen, dominarán el comportamiento porque se antepondrán al resto de ellas.

La necesidad de afecto se expresa en la cooperación, la lealtad y la amistad.



subsidiaridad

Según Murray, situación donde se activa una necesidad para contribuir a satisfacer otra.

presión

Influencia que el entorno y los hechos pasados tienen en la activación actual de una necesidad.

tema

Combinación de presión (el ambiente) y la necesidad (la personalidad) que pone orden en la conducta humana.

complejo

Según Murray, patrón normal del desarrollo del niño que influye en la personalidad del adulto; las etapas del desarrollo infantil son el complejo claustral, el oral, el anal, el uretral y el genital.

Algunas necesidades son complementarias y se pueden satisfacer mediante una acción o una serie de acciones, en lo que Murray llamó una *fusión de necesidades*. Por ejemplo, cuando nos esforzamos para alcanzar fama y riqueza, satisfacemos las necesidades de logro, de dominio y de autonomía.

El concepto de **subsidiaridad** se refiere a una situación donde una necesidad es activada para ayudar a satisfacer otra. Por ejemplo, para satisfacer la necesidad de afiliación mediante la compañía de otros, tal vez tengamos que adoptar una actitud de deferencia hacia ellos, invocando así la necesidad de deferencia. En tal caso, esta necesidad es subsidiaria de la de afiliación.

Murray reconoció que los hechos ocurridos en la niñez inciden en la aparición de ciertas necesidades y que, más adelante, pueden activarlas, y lo llamó **presión**, porque un objeto o fenómeno del ambiente presiona al individuo para que se comporte de cierta manera.

Dada la posibilidad de que la necesidad y la presión interactúen, Murray introdujo el concepto de **tema** (o tema unitario). El tema combina factores personales (necesidades) con factores ambientales que presionan o impulsan la conducta. Éste se forma en razón de las primeras experiencias de la niñez y después se convierte en un factor poderoso que determina la personalidad. El tema es inconsciente en gran medida y relaciona las necesidades y las presiones en un patrón que confiere coherencia, unidad, orden y especificidad a la conducta humana.

Desarrollo de la personalidad durante la niñez

Los complejos

Basándose en el trabajo de Freud, Murray dividió la niñez en cinco etapas, caracterizadas todas por un estado placentero, pero que siempre llega a su fin a causa de las exigencias de la sociedad. Las etapas dejan su marca en la personalidad en forma de un **complejo** inconsciente que dirige el desarrollo posterior.

Según Murray, todos experimentamos los cinco complejos porque pasamos por las mismas etapas. Éstas no tienen nada de anormal, salvo cuando llegan a un nivel extremo y esa condición deja al individuo fijado en esa etapa. En tal caso, la personalidad no logra adquirir espontaneidad ni flexibilidad, situación que dificulta la formación del yo y del superyó. La tabla 5.2 presenta las etapas de la niñez y sus respectivos complejos.

Tabla 5.2 Etapas y complejos de la niñez en la personología de Murray

Etapa	Complejo
Vida segura dentro de la matriz	Complejos claustrales
Placer sensual al succionar el alimento mientras uno es sostenido en brazos	Complejos orales
Placer obtenido al defecar	Complejos anales
Placer que acompaña la micción	Complejo uretral
Placeres genitales	Complejo genital o de castración

Etapas del desarrollo

La etapa claustal. En el seno materno, el feto se siente seguro, sereno y dependiente, en un estado al que a veces desearíamos regresar. El *complejo claustal simple* es un deseo de estar en lugares pequeños, cálidos y oscuros, que brindan seguridad y reclusión. Por ejemplo, al despertar, uno tal vez quiera permanecer bajo las sábanas en lugar de salir de la cama. Las personas que presentan este complejo suelen ser dependientes y pasivas, y se orientan a conductas seguras y conocidas que les dieron buen resultado en el pasado. La modalidad del complejo claustal *sin soporte* se centra en la inseguridad y la indefensión, lo cual provoca que la persona sienta temor de los espacios abiertos, de caer o ahogarse, de los incendios y los sismos o simplemente de toda situación que entrañe novedad y cambio. La modalidad *anticlaustal* o de *egresión* se basa en la necesidad de escapar de situaciones restrictivas semejantes a las del seno materno. Incluye miedo a la asfixia y al confinamiento y se manifiesta en una preferencia por los espacios abiertos, el aire puro, los viajes, el movimiento, el cambio y las novedades.

La etapa oral. El *complejo de ayuda oral* incluye una combinación de actividades bucales y de tendencias pasivas, así como la necesidad de sentirse apoyado y protegido. Algunas de sus manifestaciones conductuales son succionar, besar, comer, beber, así como el ansia de recibir afecto, comprensión, protección y amor. En el *complejo de agresión oral* se combinan la conducta oral y la agresiva, como morder, escupir y gritar, así como los ataques verbales. Entre las conductas que caracterizan el *complejo de rechazo oral* figuran: vomitar, ser melindroso para los alimentos y comer poco, tener miedo a contaminarse por la boca (por ejemplo con un beso), desear el aislamiento y evitar la dependencia.

La etapa anal. En el *complejo de rechazo anal* se presenta una preocupación por la defecación, el humor anal, los materiales parecidos al excremento, como la mugre, el fango, el yeso y la arcilla. Es frecuente que la agresión forme parte del complejo y se manifiesta dejando caer y arrojando objetos, disparando armas de fuego y activando explosivos. Los individuos que tienen este complejo tal vez sean sucios y desorganizados. El *complejo de retención anal* se expresa acumulando, ahorrando y coleccionado cosas, así como en una pulcritud, aseo y orden exagerados.

La etapa uretral. Este complejo, que sólo aparece en el sistema de Murray, va de la mano con una ambición excesiva, un sentido distorsionado de la autoestima, el exhibicionismo y la enuresis nocturna, así como deseos sexuales y amor a sí mismo. A veces se conoce por el nombre de *complejo de Ícaro*, el personaje de la mitología griega que en su vuelo se acercó tanto al sol que la cera de sus alas se derritió. Tal como Ícaro, estos individuos apuntan demasiado alto, y el fracaso hace añicos sus sueños.

La etapa genital o de castración. Murray no estaba de acuerdo con la afirmación de Freud de que, en los hombres adultos, el temor a la castración es fuente de ansiedad. Interpretó el *complejo de castración* en un sentido más estrecho y literal, diciendo que era la fantasía del niño de que le pudieran cortar el pene. Murray pensaba que ese miedo tiene su origen en la masturbación en la niñez y en el castigo que posiblemente le impusieron los padres.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Si bien la teoría de la personalidad propuesta por Murray se parece a la de Freud en varios aspectos, su imagen de la naturaleza humana es muy distinta. También con-

sidera desde otra perspectiva el objetivo supremo y necesario de la vida que, como en la teoría de Freud, es reducir la tensión. Según Murray, el objetivo no es alcanzar un estado sin tensiones, sino la satisfacción que se deriva de actuar para reducirlas.

En la cuestión del libre albedrío frente al determinismo, Murray sostenía que las necesidades y el entorno moldean la personalidad. Admitió que poseemos cierto libre albedrío dado que tenemos la capacidad de cambiar y de crecer. Cada individuo es único, pero existen similitudes entre las personalidades de todos.

Según Murray, los atributos heredados y el ambiente nos moldean, más o menos con el mismo grado de influencia. Es imposible comprender la personalidad humana sin antes aceptar el efecto de las fuerzas fisiológicas y de los estímulos del entorno físico, social y cultural.

Murray tenía una visión optimista de la naturaleza humana. Criticó la psicología que presenta una imagen negativa y denigrante del ser humano. Sostuvo que, dadas nuestras vastas facultades para crear, imaginar y razonar, somos capaces de resolver cualquier problema. Además, nos orientamos principalmente al futuro. Si bien reconoció la marca que las experiencias de la niñez dejan en la conducta presente, pensaba que las personas no eran cautivas de su pasado. Los complejos de la niñez afectan el desarrollo inconscientemente, pero la personalidad también depende de los hechos presentes y de las aspiraciones futuras.

Somos capaces de desarrollarnos y de crecer, y ese crecimiento es parte de la condición humana. Podemos cambiar en razón de nuestras capacidades racionales y creativas, y también podemos reconfigurar nuestra sociedad.

La evaluación en la teoría de Murray

Los métodos que empleó Murray para evaluar la personalidad no son los mismos que utilizaron Freud y otros neopsicoanalistas. Dado que él no trabajó con personas que padecían trastornos emocionales, tampoco aplicó las técnicas psicoanalíticas de rigor, como la asociación libre y el análisis de los sueños.

A efecto de evaluar exhaustivamente la personalidad normal, Murray aplicó varias técnicas para recabar datos de 51 alumnos de la Universidad de Harvard. Entrevistó a los sujetos y les aplicó pruebas proyectivas, pruebas objetivas y cuestionarios que abarcaban recuerdos de la niñez, relaciones familiares, desarrollo sexual, aprendizaje sensorial-motor, normas éticas, objetivos, interacciones sociales, y capacidades mecánicas y artísticas. El programa de evaluación era tan amplio que los 28 investigadores del equipo de Murray tardaron seis meses en terminarlo. Analizaremos estos datos en la sección dedicada a la investigación de su teoría.

El programa de evaluación de la Office of Strategic Services (OSS)

Durante la Segunda Guerra Mundial (1941-1945), Murray dirigió un programa de evaluación para la Office of Strategic Services (OSS), precursora de la CIA. Su objetivo era reclutar a espías y saboteadores para que operaran dentro de las líneas enemigas en situaciones de gran riesgo. Los candidatos eran entrevistados y se les

aplicaban dos pruebas proyectivas: la de manchas de Rorschach y la prueba de apercepción temática, así como cuestionarios que incluían temas diversos. Además, participaban en pruebas situacionales de gran estrés, que simulaban las experiencias que encontrarían en su tarea. Su conducta en esas pruebas era observada con enorme detenimiento (OSS Assessment Staff, 1948).

Una de las pruebas requería que el candidato construyera un puente sobre un río en un tiempo determinado. No se le proporcionaba plano alguno, pero se le asignaba un grupo de colaboradores para que le ayudaran. Así, en una situación realista, se evaluaba su ingenio, capacidad para improvisar y liderazgo. A efecto de determinar su respuesta a la frustración, se incluía entre los ayudantes a saboteadores, los cuales hacían todo lo posible para impedir la construcción del puente. Muchos candidatos se ponían furiosos, algunos incluso rompían en llanto ante la falta de cooperación y la creciente frustración por no poder concluir la tarea.

Este intento innovador para seleccionar a empleados aplicando pruebas de personalidad a gran escala se ha convertido en el exitoso método de centro de evaluación que hoy en día se emplea en el mundo de los negocios para escoger a los futuros líderes y ejecutivos. El programa OSS es un ejemplo notable de la aplicación práctica de técnicas de evaluación que originalmente fueron diseñadas para la investigación psicológica.

La prueba de apercepción temática

La prueba de apercepción temática (Thematic Apperception Test, TAT) es el método de evaluación que se suele asociar con Murray. Consta de una serie de imágenes ambiguas que describen escenas simples. Se pide a los sujetos que creen una historia que describa a las personas y los objetos de la imagen, explicando los antecedentes de la situación y lo que las personas piensan y sienten.

La prueba es una técnica proyectiva y se inspira en la proyección, uno de los mecanismos freudianos de defensa. En ella, el sujeto atribuye a otro sus impulsos perturbadores; es decir, los proyecta en los personajes y, al hacerlo, se los revela al investigador o terapeuta (figura 5.1). Luego entonces, la prueba es un instrumento que penetra en las ideas, los sentimientos y los temores inconscientes.

La interpretación de los resultados de la TAT es un proceso subjetivo, como admitió Murray en una entrevista cuando dijo:

es una especie de trampa que podría atrapar a más psicólogos novatos que pacientes. El paciente revela parte de su personalidad cuando compone una historia para explicar la imagen. Luego entonces, el psicólogo también revela una parte de sí mismo al ofrecer una interpretación personal de la historia. (Citado en Hall, 1968, p. 61).

La prueba, en manos de un clínico experto, aporta mucha información útil. Sin embargo, dada su subjetividad, se debería usar para complementar los datos recabados con técnicas más objetivas, y no como único instrumento para el diagnóstico. No obstante, a pesar de que carece de procedimientos estandarizados para su aplicación, calificación e interpretación, así como su poca validez relacionada con el criterio, la prueba se sigue empleando con frecuencia en la investigación, la terapia y la evaluación (Kaplan y Saccuzzo, 2005).

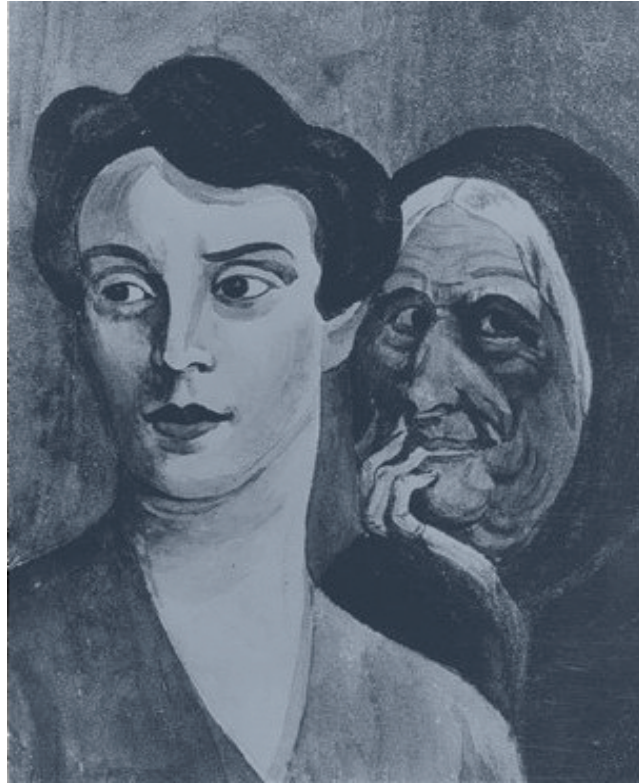


Figura 5.1 Prueba de apercepción temática

Ilustración típica contenida en la prueba de apercepción temática. Al describirla, los sujetos revelan sus sentimientos, necesidades y valores.

Respuestas normales a una lámina de la prueba:

1. Esta ilustración presenta a una mujer que ha sido suspicaz y maliciosa toda la vida. Se está mirando al espejo y, tras su espalda, ve reflejada una imagen de cómo será cuando envejezca una persona suspicaz y maliciosa. No soporta la idea de lo que será su vida en el futuro; rompe el espejo, sale de la casa corriendo y gritando. Enloquece y pasa el resto de su vida recluida en un sanatorio mental.
2. Esta mujer ha dado mucha importancia a la belleza toda su vida. De niña la admiraban por su hermosura y de joven atraía a muchos hombres. Aun cuando la mayor parte del tiempo se sentía en secreto ansiosa y poco digna, su belleza le ayudaba a ocultárselo a los demás y en ocasiones incluso a sí misma. Ahora que está entrada en años y los hijos empiezan a abandonar el hogar, le preocupa el futuro. Se mira al espejo y se imagina como una vieja bruja (fea y malvada), la peor de las personas, y se pregunta qué le depara el futuro. Es un momento difícil y deprimente para ella (Pervin, 1984, p. 110)

FUENTE: Ilustración reproducida con autorización de los editores. Tomada de Henry A. Murray, *Thematic Apperception Test*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, Derechos © 1943 de the President and Fellows of Harvard College, © 1971 de Henry A. Murray.

Investigaciones sobre la teoría de Murray

El programa original de investigación de Murray implicaba un estudio a fondo de la personalidad de 51 estudiantes de enseñanza superior, efectuado por un grupo de psiquiatras, psicólogos y antropólogos. Especialistas de varias disciplinas observaban a cada sujeto empleando varias técnicas, de forma parecida a la usada para preparar un diagnóstico médico. A continuación, presentaban su análisis al Comité de Diagnóstico, un grupo compuesto por los cinco miembros de mayor experiencia. El comité se reunía con cada uno de los sujetos durante 45 minutos para evaluarle en algunas variables. A medida que se iban acumulando datos, el comité volvía a examinar sus calificaciones, revisaba la información y llegaba a una conclusión definitiva.

curso de acción

Segmento básico de la conducta; período dentro del cual ocurre, de principio a fin, un patrón importante de la conducta.

Se obtenía tanta información que era necesario dividirla en segmentos temporales, llamados *curso de acción* o *seriales*. El segmento básico de la conducta –el **curso de acción**– se definía como el tiempo necesario para que se presentara y terminara un patrón de conducta, de principio a fin. Un curso de acción implica una interacción real o imaginaria entre el individuo y otras personas u objetos del entorno. La interacción imaginaria se llama *curso de acción interna* y la interacción real se llama *curso de acción externa*.

Los cursos de acción están ligados en tiempo y función. Por ejemplo, el lunes un hombre quizá conozca a una mujer (curso de acción externa) y le proponga una cita para el sábado por la noche. Durante toda la semana soñará con ella (curso de acción interna) y, preparándose para la cita, quizás acuda a que le corten el cabello o le laven su automóvil (cursos de acción externa). Cada una de esas acciones es un curso de acción. Se les asigna el nombre colectivo de **seriales** porque están relacionadas con la misma función o propósito.

serial

Sucesión de cursos de acción relacionados con la misma función o propósito.

Se han efectuado numerosas investigaciones de varias de las necesidades propuestas por Murray, sobre todo a dos: la afiliación y el logro.

La necesidad de afiliación

Esta necesidad es muy fuerte en algunas personas, especialmente en momentos de estrés. Un experimento clásico arrojó que era más probable que los sujetos que sabían que iban a recibir una descarga eléctrica prefirieran esperar en compañía de otros que aquellos que no la recibirían (Schachter, 1959). Al parecer, la presencia de otras personas contribuía a atenuar la ansiedad debida al estrés de la futura descarga eléctrica. Otro estudio mostró que era más probable que las personas que hubieran sufrido graves consecuencias por una tormenta –por ejemplo, daños en su patrimonio– buscaran la compañía de otros que aquellas que no las habían sufrido (Strumpfer, 1970).

Un experimento efectuado en Israel con 212 niños y 212 padres de familia, arrojó que ante un posible ataque con proyectiles en tiempo de guerra, su tendencia a afiliarse a otros aumentaba considerablemente. Esta necesidad fue evidente tanto en niños como en adultos (Rofe, 2006).

Un grupo de estudiantes de enseñanza superior llevó un registro diario, durante dos semanas, de sus experiencias estresantes y de sus interacciones sociales. Los resultados indicaron que tendían mucho más a afiliarse a los demás después de hechos estresantes que en periodos sin estrés (Cohen y Wills, 1985).

Un trabajo efectuado en Suecia con 176 sujetos reveló que era más probable que aquellos que mostraban mayor probabilidad de afiliación con un grupo de apoyo se abstuvieran de ingerir bebidas alcohólicas que aquellos que no mostraban esa tendencia (Bodin y Romelsjo, 2006).

Otras investigaciones indican que quienes obtienen una puntuación alta en la necesidad de afiliación no son populares, rehuyen los conflictos interpersonales y suelen ser ejecutivos poco exitosos. Estas tendencias tal vez se deban a una gran ansiedad por saber si son simpáticos. Sus modales pueden ser exageradamente asertivos para evitar el rechazo. (McClelland, 1985, McClelland y Boyatzis, 1982).

¿Qué efecto tiene la era de Internet en la necesidad de afiliación? ¿Se puede satisfacer por medio de la interacción virtual o requiere la presencia de otros? Una investigación realizada en los Países Bajos con 687 adolescentes reveló que los sujetos con mayor necesidad de afiliación preferían comunicarse por medio de Internet que en forma personal. El ambiente virtual les permitía ser más sinceros y abiertos, así como mostrar mayor intimidad, que cuando el trato era personal (Peter y Valkenburg, 2006). Esto significa que los contactos por medio de Internet brindan mayor confianza a quienes tienen una gran necesidad de afiliación.

La necesidad de logro

necesidad de logro

Necesidad de superarse, de vencer obstáculos, de destacar, de cumplir las exigencias de altos ideales.

La **necesidad de logro**, que Murray definió como la necesidad de superar obstáculos, de destacar, de cumplir altos criterios de excelencia, ha sido estudiada ampliamente por David McClelland (1917-1998) mediante la prueba de apercepción temática.

En la investigación inicial él y sus colegas pidieron a varios grupos de estudiantes varones, de nivel superior, que escribieran historias breves acerca de las imágenes de la prueba (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Con el propósito de modificar las condiciones experimentales, los investigadores dieron diferentes instrucciones a distintos grupos; en una condición, insistiendo en una elevada necesidad de logro y, en la otra, en una baja necesidad de logro. Los resultados demostraron que en la condición de gran logro había una cantidad significativamente mayor de referencias a la excelencia, al deseo de alcanzarla y a su consecución. Por ejemplo, en una ilustración aparecía un joven sentado, con un libro abierto delante de él. Las historias relatadas por los sujetos con una elevada necesidad de logro se referían a un trabajo duro y a un esfuerzo personal extraordinario. Los sujetos con una escasa necesidad de logro se referían a actividades sedentarias como ensueños, pensamientos y sucesos pasados. En análisis posteriores se confirmó que la prueba de apercepción temática es válida para medir la necesidad de logro. (Véanse por ejemplo, Spangler, 1992; Tuerlinckx, DeBoeck y Lens, 2002).

Se han efectuado muchas investigaciones de las diferencias entre las personas que obtienen una puntuación alta en la necesidad de logro y las que obtienen puntuaciones bajas. Así, se encontró que, por lo general, son más los sujetos con gran necesidad de logro que pertenecen a la clase socioeconómica media y a la alta que a los grupos socioeconómicos bajos. Asimismo, recordaban mejor las tareas inconclusas y tendían más a ofrecerse de voluntarios para la investigación psicológica. Además, resistían mejor la presión social y eran menos conformistas que los que mostraban poca necesidad de logro. Los jóvenes con una gran necesidad de logro tendían a asistir a la universidad, a obtener altas calificaciones y a participar más en

las actividades escolares y de la comunidad. En determinadas circunstancias, también solían hacer trampa con mayor frecuencia en los exámenes. Se llevaban bien con la gente y su salud física era mejor (McClelland, 1985, Piedmont, 1988).

¿Las personas muy motivadas para el logro registran un mejor desempeño en cualquier situación? No, sólo cuando afrontan el desafío de destacar. Con base en estos hallazgos, McClelland predijo que las personas con una elevada necesidad de logro buscarán una vida y una carrera profesional que les permita satisfacer esa necesidad. Además, se fijarán normas de rendimiento personal y se esforzarán por alcanzarlas (McClelland, Koestner y Weinberger, 1989).

Los sujetos que se sienten muy motivados para el logro suelen ocupar puestos de alto nivel. Trabajan más duro, tienen más expectativas de éxito y su trabajo les procura más satisfacción que a los que están poco motivados. Eligen ocupaciones de mucha responsabilidad personal, en las cuales el éxito depende fundamentalmente de su esfuerzo individual, pero no les gustan las ocupaciones en las cuales dependen de otras personas o de factores que ellos no controlan (Reuman, Alwin y Veroff, 1984).

Dado que estas personas prefieren puestos de mucha responsabilidad, McClelland señaló que optan por ser empresarios, dirigir su empresa y ser su propio jefe. Este tipo de situación laboral ofrece un reto y autoridad excelentes. En un estudio de seguimiento de un grupo de estudiantes de enseñanza superior realizado 14 años después de las primeras mediciones de su motivación de logro, se encontró que 83% de los que se convirtieron en empresarios exitosos había obtenido una puntuación alta en la necesidad de logro. Apenas 21% de los que destacaron en ocupaciones de tipo no empresarial había obtenido una puntuación alta en esta necesidad. Investigaciones efectuadas en varios países apoyan el dato de que las personas con alta necesidad de logro se sienten más atraídas a trabajos de tipo empresarial (McClelland, 1965a, 1987).

Estos primeros estudios efectuados en el centro de trabajo sólo incluyeron a sujetos de sexo masculino. En Australia, para determinar si las empresarias también tienen una gran motivación de logro, se estudió a 60 dueñas de negocios. Alrededor de 82% de ellas mostró un nivel entre moderado y alto de esta necesidad, arrojando así un resultado similar al obtenido por McClelland en el caso de los empresarios (Langan-Fox y Roth, 1995).

Las personas con una fuerte motivación de logro incluso prefieren otro tipo de vacaciones. Una investigación de turistas estadounidenses arrojó que aquellos que obtuvieron una puntuación alta en esta necesidad preferían viajar a lugares remotos o exóticos, así como realizar actividades peligrosas: recorridos en balsa, alpinismo o submarinismo. Por el contrario, quienes sienten la necesidad de afiliación prefieren el turismo cultural; es decir, visitan museos, asisten a conciertos o acuden a las casas de escritores famosos (Tran y Ralston, 2006).

Los factores culturales influyen en la necesidad de logro. Un estudio transcultural comparó a 372 estudiantes, de sexo masculino y femenino, que asistían a planteles de enseñanza media y superior en Hong Kong. Algunos estudiantes provenían de Inglaterra (sus padres eran ingleses que trabajaban allí) y otros eran chinos de nacimiento. Los primeros se concentraban en el logro individual en situaciones de competencia; es decir, buscaban el logro personal. Los segundos, con el sentido más fuerte de colectivismo que propicia su cultura, se centraban más en el logro afiliativo

(superación familiar y de grupo) que en la búsqueda de metas individuales (Salili, 1994). El análisis de otra investigación posterior apoya las diferencias culturales observadas entre muestras de europeo-estadounidenses y asiáticos. Los estudios concluyen que el primer grupo se centra más en la consecución de metas personales y que el segundo se concentra más en metas grupales, comunitarias y familiares (Church y Lonner, 1998).

Las prácticas de crianza afectan la necesidad de logro. En las primeras investigaciones se identificaron las conductas de los padres que tienden a crear una fuerte necesidad de logro en el niño, a saber: establecimiento de normas realistas y exigentes de desempeño a una edad en que es posible cumplirlas, sin una actitud sobreprotectora ni indulgente, sin interferir en los esfuerzos del niño por el logro y demostrándole al mismo tiempo una satisfacción sincera por sus éxitos (Winterbottom, 1958).

Una investigación llevada a cabo con adolescentes que emigraron de Vietnam a Estados Unidos reveló que los valores familiares y culturales que se centran en la educación producen una fuerte motivación de logro (Nguyen, 2006). Otro trabajo efectuado con adolescentes latinos nacidos en Estados Unidos mostró que la participación de los padres guarda una relación positiva con esta necesidad. Cuanto más insistan en el valor de la educación, tanto más alta será la motivación de logro en sus hijos (Ibanez, Kuperminc, Jurkovic y Perilla, 2004).

En un estudio longitudinal, 89 hombres y mujeres de entre 40 y 45 años respondían a imágenes estímulo similares a las de la prueba de apercepción temática. Las respuestas se codificaron con base en la presencia o ausencia de las imágenes de la TAT. Lo especial del estudio radica en que las madres habían sido entrevistadas muchos años antes, cuando los sujetos tenían cinco años, y las preguntas versaron en gran medida sobre las prácticas de crianza. Por lo anterior, se pudieron comparar las diferencias de la conducta materna con los niveles de necesidad de logro de sus hijos en la edad adulta. Los resultados mostraron que la presión que los padres ejercieron durante los dos primeros años de vida producía niveles más altos de logro en la edad adulta; en cambio, la presión para el logro ejercida durante los años de la niñez tardía no se relacionaba con una elevada necesidad de logro en la edad adulta. McClelland llegó a la conclusión de que la conducta de los padres en los dos primeros años de vida era decisiva para la creación de un alto nivel de necesidad de logro en la edad adulta (McClelland y Franz, 1992).

Al parecer, la referida necesidad se establece en la niñez, pero existe la posibilidad de mejorarla o eliminarla, de fortalecerla o debilitarla mediante las expectativas que los cuidadores transmiten en las guarderías y los maestros en la escuela. Si unos y otros no esperan un gran desempeño ni fijan normas exigentes, tal como hacían los padres de niños con alta necesidad de logro, quizá priven a éstos del incentivo para continuar esforzándose siempre más.

Resultados de algunas investigaciones indican que lo mismo sucede con los miembros de algunos grupos minoritarios. Por ejemplo, cuando se pidió a 392 estudiantes blancos de enseñanza superior que opinaran sobre ensayos mal escritos, redactados, según se les dijo, por condiscípulos de raza negra o blanca, los estudiantes criticaron con menos severidad a los alumnos de raza negra que a los de raza blanca; los comentarios sobre el trabajo de estudiantes negros eran más indulgentes y positivos que los referentes a los de raza blanca, los cuales fueron más severos en general. En este ejemplo, dados el elogio exagerado y la crítica benigna, los alumnos negros tal

vez se vieron privados de las altas expectativas y los retos presentados a los alumnos blancos. A su vez, esto quizá redujo la determinación y el esfuerzo para mantener un gran logro y tuvo como resultado un desempeño más bajo (Harber, 1998).

El género es otro factor que incide en la necesidad de logro. Estudios con niños y adolescentes indican que algunas niñas y jóvenes experimentan un conflicto entre la necesidad de poner todo su empeño en un logro satisfactorio y la necesidad de mostrar su feminidad, empatía y afecto. Las participantes temían que un desempeño excelente les restara popularidad, especialmente entre los niños y los adolescentes. En Estados Unidos, un estudio realizado con niñas de tercer y sexto grado reveló varias inquietudes que les impedían alcanzar un nivel correspondiente a su capacidad (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1999, p. 179):

- Preocupación por herir los sentimientos ajenos al ganar.
- Inquietud por ser considerada una niña fanfarrona al mostrarse orgullosa de sus éxitos.
- Preocupación por reaccionar negativamente ante situaciones donde uno fracasa.
- Preocupación por el aspecto físico y por los criterios de belleza.
- Mortificación por ser considerada una niña demasiado agresiva en el salón de clases.

Otro campo de investigación abarca la diferencia entre la necesidad de logro como motivo de *acercamiento* y como motivo de *evitación*. Se trata de investigar si la conducta en situaciones de logro, como la escuela o el centro de trabajo, busca ante todo alcanzar el éxito o evitar el fracaso. En otras palabras, ¿sentimos el impulso por ganar o más bien por no perder? Quizá sea una combinación de los dos y dependa de la situación.

Varias investigaciones efectuadas con estudiantes norteamericanos de enseñanza superior arrojaron que, en el curso de un semestre, las metas de evitación disminuyeron la autoestima, el sentido de competencia y el de control, así como la vitalidad y la satisfacción global con la vida. Los investigadores llegaron a la conclusión de que para el bienestar subjetivo es indispensable atender la necesidad de logro mediante la búsqueda del éxito, en vez de tratar de evitar el fracaso (Elliot y Church, 1997; Elliot y Sheldon, 1997). En una investigación efectuada con 93 universitarios alemanes se encontró que los que estaban motivados para el éxito registraban un rendimiento mucho mejor y persistían más en las actividades relacionadas con el logro, que aquellos cuya motivación consistía en evitar el fracaso (Puca y Schmalt, 2001).

En otro experimento se comprobó que el simple hecho de recordar un episodio de logro va acompañado de varias emociones positivas, como sorpresa, alegría y excitación (Zurbriggen y Sturman, 2002). Un trabajo realizado en Israel con estudiantes de enseñanza superior demostró que aquellos que tenían gran necesidad de logro tendían a ser más extrovertidos y meticulosos que los que tenían poca necesidad (Roccas, Sagiu, Schwartz y Knafo, 2002).

Por último, las investigaciones indican dos tipos de metas en la motivación de logro: *dominio* y *desempeño*, o sea, dos maneras de satisfacer esa necesidad. El dominio consiste en adquirir la competencia aprendiendo los conocimientos y habilidades que procuran satisfacción. Las metas de desempeño implican adquirir la competencia con el fin de superar a los demás (Barron y Harackiewicz, 2001).

Una investigación efectuada en los Países Bajos con más de 600 estudiantes de enseñanza superior encontró que la mayoría (dos terceras partes) prefería el dominio a la consecución de metas de desempeño, lo cual se asociaba con mayor bienestar subjetivo, un estado emocional más positivo y un nivel más alto de perfeccionismo. En otras palabras, les parecía preferible sentirse motivados para conseguir la autosatisfacción que demostrar que podían ser mejores que los demás (Van Yperen, 2006).

Reflexiones en torno de la teoría de Murray

Murray ha ejercido una influencia impresionante y duradera en el estudio de la personalidad. Su lista de necesidades, que se sigue empleando en la investigación, para el diagnóstico clínico y la selección de empleados, es particularmente importante, al igual que las técnicas para evaluar la personalidad. En general, estas innovaciones, sumadas al efecto personal que tuvo por lo menos en dos generaciones de investigadores de la personología en Harvard, han producido un efecto más perdurable que los detalles de su teoría.

No faltan las críticas a su teoría. Al evaluar su postura, uno de los problemas radica en que no se han publicado todos sus aspectos. Su ingenio y sus vastos intereses no han recibido suficiente difusión. Murray influyó profundamente en quienes trabajaron con él y tuvieron acceso a sus ideas tan globales, mismas que expresaba como si se tratara de una conversación casi informal. Si bien sus discípulos y colegas han profundizado en algunas de ellas, muchas otras se han perdido.

Se han investigado algunas de las ideas de Murray, en especial las necesidades de logro y afiliación, así como las técnicas de evaluación, pero sólo muy pocas partes de su teoría han sido sometidas a pruebas experimentales. Por supuesto que, como hemos visto en capítulos anteriores, esta limitación no es exclusiva de su obra.

El método de investigación que utilizó con los estudiantes de la Universidad de Harvard ha sido blanco de críticas. El Comité de Diagnóstico contiene un loable espíritu democrático, pero resulta poco riguroso; llegar a una conclusión por mayoría de votos no es un procedimiento científico. Además, algunos conceptos –entre ellos los cursos de acción y los seriales– no están definidos con precisión. ¿Qué constituye un patrón importante de conducta? ¿Qué sucede con los que se consideran insignificantes? ¿Cuánto dura un curso de acción? Hasta hoy, estas preguntas no han tenido respuestas satisfactorias.

La clasificación de las necesidades que ofrece Murray podría ser demasiado compleja, además de que existe mucho traslape entre ellas. No queda claro cómo se relacionan con otros aspectos de la personalidad ni cómo evolucionan en el interior de un individuo. Con todo, la lista ha ejercido un efecto notable en la construcción de las pruebas psicológicas. El concepto de necesidad y la importancia que Murray concedió a la motivación en su sistema también han incidido en el estudio moderno de la personalidad.

Resumen del capítulo

La niñez de Murray se caracterizó por el rechazo de su madre, por la depresión y por la compensación adleriana. El principio rector de su obra es la subordinación de los procesos psicológicos a los de índole fisiológica. Un aspecto esencial de la persona-

lidad es el nivel de tensión que provoca la necesidad. Generamos tensión para sentir la satisfacción de atenuarla.

Las tres divisiones básicas de la personalidad son el ello, el superyó y el yo. El ello contiene impulsos primitivos y amorales, así como tendencias a la empatía, la imitación y la identificación. El superyó es moldeado por los padres, los grupos de coetáneos y los factores culturales. El yo decide y señala conscientemente la dirección de la conducta.

Las necesidades son constructos hipotéticos de naturaleza fisiológica que surgen de los procesos internos y de los procesos ambientales. Generan un grado de tensión que es preciso disminuir y, al hacerlo, producen energía y dirigen el comportamiento—. Las necesidades son primarias (viscerogénicas) —proviene de los procesos orgánicos— y secundarias (psicogénicas) —se centran en la satisfacción mental y emocional—. Las necesidades proactivas son espontáneas y no dependen de los objetos del entorno, y las necesidades reactivas son una respuesta a un objeto ambiental específico. La prepotencia de una necesidad se manifiesta en su insistencia o urgencia. La fusión de necesidades se refiere a aquellas que se pueden atender con una conducta o un grupo de conductas. La subsidiaridad se refiere a una situación donde una necesidad se activa para que coadyuve a la satisfacción de otra.

La presión es producida por objetos ambientales o episodios de la niñez que empujan a adoptar cierto comportamiento. El tema es una fusión de factores personales (necesidades) y ambientales (presiones).

Los complejos son patrones adquiridos en las cinco etapas del desarrollo durante la niñez que rigen inconscientemente el desarrollo del adulto. El complejo claustral se refiere a la existencia segura en el interior de la matriz. El complejo oral consiste en disfrutar sensualmente la succión de los nutrientes. El complejo anal es el placer que se obtiene al defecar. El complejo uretral se refiere al placer que acompaña la micción. El complejo de castración es el placer genital y la fantasía de que alguien podría cortar el pene a uno.

Según Murray, el objetivo supremo de la vida es reducir la tensión. Si bien gozamos de cierto nivel de libre albedrío, las necesidades y el entorno determinan gran parte de la personalidad. Todos somos únicos, pero al mismo tiempo compartimos semejanzas que dependen de factores heredados y ambientales. Murray adoptó una actitud optimista frente a la naturaleza humana, la cual se orienta al futuro y nos proporciona la capacidad de crecer y desarrollarnos.

Murray y Morgan diseñaron la prueba de apercepción temática, que se funda en el concepto freudiano de la proyección. Muchas investigaciones han estudiado las necesidades de afiliación y de logro. En general, las personas con alta necesidad de logro suelen pertenecer a la clase media, recuerdan mejor las tareas incompletas, participan más en las actividades universitarias y de la comunidad y resisten mejor las presiones sociales. Asimismo, tienden más a asistir a la universidad y a obtener buenas calificaciones, ocupan puestos de alto nivel que requieren mucha responsabilidad y esperan ser exitosas. Con frecuencia llegan a ser empresarios o ejecutivos de renombre. La conducta de los padres de familia que suelen producir una fuerte necesidad de logro en los hijos se caracteriza por: establecer normas realistas de desempeño, evitar la protección o indulgencia exageradas, no interferir con los intentos del hijo por destacar y mostrar placer por sus logros. El autoritarismo tiende a disminuir la necesidad de logro en el niño. Los factores culturales y de género pueden influir en ella. Las metas de dominio y de desempeño pueden satisfacerla. La importancia de Murray radica en su lista de necesidades y en sus técnicas para evaluar la personalidad.

Preguntas de repaso

1. Explique por qué la niñez de Murray le ofreció un terreno fértil para convertirse en teórico de la personalidad.
2. ¿Cómo influyó Jung en la vida personal de Murray y en su teoría de la personalidad?
3. ¿Qué relación existe entre los procesos fisiológicos y los psicológicos?
4. Describa el papel de la tensión en el desarrollo de la personalidad. ¿El fin supremo de la existencia es vivir sin tensiones? Explique su respuesta afirmativa o negativa.
5. ¿Qué diferencias existen entre las ideas de Murray acerca del ello, el yo y el superyó y la concepción que tenía Freud de esas estructuras?
6. ¿Qué factores e influencias moldean el superyó? Explique el concepto de Murray en cuanto a la relación entre el superyó y el ello.
7. ¿De dónde proceden las necesidades?
8. Describa algunas formas de clasificar las necesidades y ofrezca ejemplos de cada categoría.
9. Defina los conceptos de subsidiaridad, tema y presión.
10. ¿Cuáles son las cinco etapas del desarrollo de la personalidad del niño y los complejos relacionados con cada una de ellas?
11. Describa la conducta de alguien que sufre una forma de egresión del complejo claustral, del complejo de rechazo anal y del complejo uretral.
12. ¿En qué se diferencian la imagen de la naturaleza humana propuesta por Murray y la planteada por Freud?
13. ¿Cómo se emplea la prueba de apercepción temática para evaluar la personalidad?
14. ¿En qué se pueden criticar las técnicas proyectivas empleadas para evaluar la personalidad?
15. Señale las diferencias entre los cursos de acción y seriales, y entre los procesos internos y externos.
16. ¿Qué tipo de datos recabó Murray en sus investigaciones realizadas con estudiantes de la Universidad de Harvard?
17. ¿La idea de Murray sobre la naturaleza humana es optimista o pesimista? Justifique su respuesta.
18. Describa las diferencias entre las personas con alta o baja necesidad de logro en términos de su desempeño en la universidad y en su carrera.
19. El género y la cultura, ¿cómo afectan la necesidad de logro?
20. ¿Qué conductas de los padres influyen en el desarrollo de la necesidad de logro durante la niñez?
21. Explique la diferencia entre las metas del desempeño y las de dominio en la motivación de logro. En su opinión, ¿cuáles son más importantes? ¿Por qué?

Lecturas recomendadas

- Anderson, J. W. (1988). "Henry A. Murray's early career: A psychobiographical exploration", *Journal of Personality*, 56(1), pp. 139-171. Análisis de la vida de Murray entre los 30 y 35 años de edad; el artículo aborda su decisión de volverse psicólogo, su participación en el psicoanálisis y las repercusiones que sus experiencias personales y académicas tuvieron en su trabajo.
- Douglas, C. (1993). *Translate this darkness: The life of Christiana Morgan*, Simon & Schuster, Nueva York. Biografía de la coautora de la prueba de apercepción temática, en la cual se describe su carrera y su relación personal con Murray.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*, Free Press, Nueva York. Obra clásica que aplica los métodos psicológicos a la evaluación de los factores económicos, históricos y sociales que explican el ascenso y la caída de las civilizaciones.
- McClelland, D. C. y D. G. Winter, (1969). *Motivating economic achievement*, Free Press, Nueva York. En este libro se describen los programas de formación psicológica diseñados para aumentar la motivación de logro en los líderes de empresas con objeto de acelerar el desarrollo económico de un país.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*, Oxford University Press, Nueva York. Obra clásica de Murray dedicada a la personología, la cual incluye la evaluación de un sujeto típico por medio del Comité de Diagnóstico, la lista de necesidades humanas y las ventajas de las técnicas

- cas proyectivas para la evaluación de la personalidad. La edición del septuagésimo aniversario, publicada en 2007 con un prólogo del profesor Dan McAdams de Northwestern University, ofrece una evaluación contemporánea de los logros de Murray.
- Murray, H. A. (1967). "Autobiografía", en E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 5, pp. 283-310), Appleton-Century-Crofts, Nueva York. Reflexiones de Murray acerca de su vida y su obra.
- Murray, H. A. (1981). *Endeavors in psychology: Selections from the personology of Henry A. Murray*, Harper & Row, Nueva York. Colección de los escritos que Murray dedicó a la teoría de la personalidad, a la creatividad y a la prueba de apercepción temática. Editada por Edwin S. Schneidman.
- Robinson, F. G. (1992). *Love's story told: A life of Henry A. Murray*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Biografía que relata algunos de los aspectos más sensacionales del matrimonio de Murray y de sus amoríos.
- Schneidman E. S. (2001). "My visit with Christiana Morgan", *History of Psychology* 4, pp. 289-296. Entrevista con Morgan, quien describe su vida, su trabajo y su influencia en las ideas de Murray.
- Smith, M. B. (1990). "Henry A. Murray (1893-1988): Humanistic Psychologist", *Journal of Humanistic Psychology*, 30(1), pp. 6-13. Bosquejo biográfico que relaciona la obra de Murray con el movimiento de la psicología humanista.
- Triplet, R. G. (1992). "Henry A. Murray: The making of a psychologist?", *American Psychologist*, 47, pp. 299-307. Evalúa el efecto que el trabajo realizada por Murray tuvo en la Clínica Psicológica de Harvard y relata los pleitos personales y académicos entre la clínica y el departamento de psicología de esa universidad.

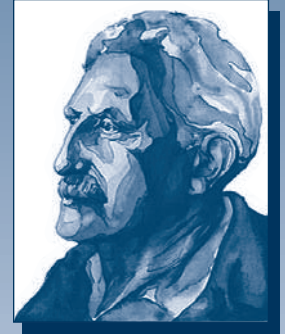
PARTE TRES

Teorías basadas en el ciclo vital

La mayoría de los teóricos de la personalidad centra su atención en el desarrollo de ésta a lo largo del tiempo. Algunos describen etapas de desarrollo en algunos aspectos de la personalidad, otros proponen patrones generales del crecimiento. También difieren respecto del tiempo durante el cual se sigue desarrollando la personalidad. Sigmund Freud decía que ésta evoluciona siguiendo una secuencia de pasos que dura hasta los cinco años, y Henry Murray adoptó una posición similar. Carl Jung sostenía que la madurez es la etapa más importante para el cambio de la personalidad.

El enfoque del ciclo vital, que en este libro está representado por la obra de Erik Erikson, se centra en el desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la vida. Erikson trata de explicar la conducta y el crecimiento en ocho etapas, desde el nacimiento hasta la muerte. Este teórico pensaba que todos los aspectos de la personalidad se pueden explicar en razón de hitos o crisis que es preciso enfrentar y resolver en cada una de las etapas.

Erik Erikson: teoría de la identidad



La personalidad nunca deja de formar parte de los peligros de la existencia, incluso cuando el metabolismo afronta la decadencia.

—ERIK ERIKSON

La vida de Erikson (1902-1994)

Crisis de identidad personal
Estudios del desarrollo del niño
Confusión de la identidad

Etapas del desarrollo psicosocial de la personalidad

Confianza frente a desconfianza
Autonomía frente a duda y vergüenza
Iniciativa frente a culpa
Laboriosidad frente a inferioridad
Cohesión de identidad frente a confusión de roles:
 la crisis de identidad
Intimidad frente a aislamiento
Generatividad frente a estancamiento
Integridad del yo frente a desesperación

Debilidades básicas

Preguntas acerca de la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Erikson

Análisis psichistórico
Pruebas psicológicas

Investigaciones sobre la teoría de Erikson

Construcciones de juego
Confianza y seguridad
Las etapas psicosociales
Desarrollo del adolescente
Identidad virtual
Género e identidad del yo
La crisis de identidad
Generatividad
Madurez
Identidad étnica
Identidad y preferencia de género

Reflexiones en torno de la teoría de Erikson

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

La obra de Erik Erikson ejerció una profunda influencia en el psicoanálisis y en la cultura en general. Se vendieron cientos de miles de sus libros y su imagen apareció en la portada de las revistas *Newsweek* y *New York Times Magazine*, un reconocimiento poco usual para un teórico de la personalidad. Su libro sobre el origen de la no violencia militante, *Gandhi's Truth*, ganó el Premio Pulitzer. Erikson llegó a tener enorme prestigio, a pesar de que nunca tuvo un título universitario.

Fue formado en la tradición psicoanalítica por Anna, la hija de Freud, y planteó un enfoque que amplía el alcance de la obra de éste, pero que al mismo tiempo conserva gran parte de su esencia. Si bien aporta innovaciones importantes, también exhibe una sólida vinculación con la postura de Freud. Él mismo confesó: “El psicoanálisis siempre era el punto de partida” (citado en Keniston, 1983, p. 29). A lo largo de toda su vida profesional “se definió públicamente como un fiel partidario de Freud, incluso cuando se distanció sustantivamente de la teoría psicoanalítica ortodoxa” (Anderson y Friedman, 1997, p. 1063).

Erikson amplió la teoría psicoanalítica en tres sentidos. En primer lugar, profundizó las etapas del desarrollo. A diferencia de Freud, que se concentró en la niñez y afirmaba que la personalidad quedaba fijada por ahí de los cinco años, Erikson sugirió que se sigue desarrollando, en ocho etapas sucesivas, durante todo el ciclo vital.

El segundo sentido en el que se distanció de la teoría freudiana radica en que concedió más importancia al yo que al ello. Según él, el yo es una estructura independiente de la personalidad; es decir, no está subordinado al ello ni sometido a él.

En tercer lugar, Erikson reconoció las repercusiones que las fuerzas culturales e históricas tienen en la personalidad; es decir, los factores biológicos innatos que operan en la niñez no nos dirigen del todo. Son importantes, pero no explican enteramente la personalidad.

En razón de que Erikson amplió estos tres temas básicos del psicoanálisis, cabría catalogarle en este libro dentro de los neopsicoanalistas. Sin embargo, hemos decidido destacar un singular aspecto de su teoría —el ciclo vital o el enfoque desarrollista— que se centra en la búsqueda de la identidad del yo.

La vida de Erikson (1902-1994)

Crisis de identidad personal

No es nada extraño que el teórico que nos legó el concepto de la crisis de identidad haya experimentado varias crisis en su vida. Erikson nació en Frankfurt (Alemania). Su madre era danesa y pertenecía a una acaudalada familia judía. Cuando se casó, el marido desapareció horas después del matrimonio y ella se embarazó de otro hombre, cuyo nombre jamás reveló. Su familia la envió a Alemania para que diera a luz y evitar así el escándalo social que provocaría un hijo nacido fuera del matrimonio. Después del nacimiento, se quedó en Alemania y se casó con el pediatra Theodore Homburger. Por algún tiempo, Erik no supo que el Dr. Homburger no era su padre biológico, por lo cual afirmaba que creció sin estar seguro de su nombre ni de su identidad psicológica. Conservó el apellido Homburger hasta los 37 años, cuando se hizo ciudadano de Estados Unidos y adoptó el nombre de Erik Homburger Erikson.

Erikson tuvo otra crisis de identidad cuando entró a la escuela. No obstante su ascendencia danesa, él se consideraba alemán, pero sus compañeros alemanes lo

rechazaban porque su madre y su padrastro eran judíos. Sus compañeros judíos lo rechazaban a su vez porque era alto y rubio, además de que tenía rasgos faciales nórdicos.

Siempre obtuvo calificaciones mediocres en la escuela, pero tenía cierto talento artístico. Así, después de terminar la preparatoria quiso utilizar ese don para establecer su identidad. Se alejó de la sociedad convencional y recorrió Alemania e Italia; leía mucho, anotando sus ideas en un cuaderno, y observaba todo a su alrededor. Se describía entonces como mórbidamente sensible y neurótico, rayando en la psicosis. Muchos años después, una de sus hijas escribiría:

Mi padre sufría terriblemente porque su padre lo había abandonado y nunca mostró interés en conocerle... toda su vida luchó contra su tendencia a la depresión. La experiencia del abandono y rechazo de su niñez lo atormentaría siempre con la duda de quién era... Se sentía muy inseguro y no podía hacer nada para evitarlo. Siempre estaba deseando que otros lo apoyaran, lo guiaran y le dieran seguridad en sí mismo (Bloland, 2005, pp. 52, 71).

Erikson estudió en dos escuelas de arte e incluso llegó a exhibir su obra en una galería de Munich, pero renunció a la formación artística para poder viajar en busca de una identidad. Más adelante, refiriéndose a su concepto de la crisis de identidad, escribiría: “Estoy seguro de que mis mejores amigos insistirán en que tenía que llamar por su nombre a esta crisis, y que debo verla en todos los demás para realmente poder aceptarme como soy” (Erikson, 1975, pp. 25-26).

Tal como en el caso de muchos de los teóricos de la personalidad que hemos descrito en este libro, existe una visible correspondencia entre las vivencias de Erikson, particularmente las de su niñez y adolescencia, y la teoría que desarrolló de adulto. Un biógrafo comenta que lo que Erikson “vio y sintió que le ocurría (tal como Freud cuando analizó sus sueños, recuerdos y fantasías), se convertiría en la búsqueda que generó el flujo de sus ideas, artículos y libros” (Friedman, 1999, p. 16).

Estudios del desarrollo del niño

Cuando tenía 25 años, Erikson recibió una oferta para dar clases en una pequeña escuela de Viena que había sido creada para los hijos de los pacientes y amigos de Sigmund Freud. Éste estaba atrayendo a pacientes de todo el mundo a sus sesiones psicoanalíticas. Como eran ricos, durante el tratamiento se establecían en Viena con todo y familia. Más adelante, Erikson confesaría que en parte se había sentido atraído por Freud en razón de que buscaba un padre. Ahí fue cuando comenzó su carrera profesional y cuando sintió que finalmente había encontrado una identidad.

Anna Freud lo formó en el psicoanálisis y lo analizó. Las sesiones eran casi diarias y duraron tres años, a un costo de 7 dólares al mes. Anna se especializaba en niños y su influencia, sumada a la propia experiencia docente de Erikson, le permitieron reconocer la importancia de los factores sociales en la personalidad y le llevaron a dedicarse al desarrollo del niño. Cuando terminó su programa de estudios se afilió al Instituto Psicoanalítico de Viena.

En 1929, en un baile de máscaras en Viena, Erikson conoció a Joan Serson, una pintora y bailarina nacida en Canadá que había sido analizada por un discípulo de Freud. Se enamoraron, pero cuando se embarazó, se negó a casarse con ella. Más adelante explicaría que tenía miedo de establecer un compromiso permanente y que creía que su madre y su padrastro no aceptarían a una nuera que no fuera judía. La

intervención de amigos fue lo único que lo convenció de que, si no se casaba con Joan, estaría repitiendo el patrón de conducta del hombre que lo había engendrado y condenando al estigma de ilegitimidad que tanto lo había atormentado.

Cuando decidió casarse con Joan, pasó por tres ceremonias distintas: una judía, una protestante y una civil. Joan hizo a un lado sus intereses profesionales y toda su vida fue la compañera intelectual y la editora de su marido. Le brindó una estable base social y emocional a su vida y lo ayudó a formular la teoría de la personalidad. La media hermana de Erikson comentaría: “Sin Joan, no habría hecho nada” (citado en Friedman, 1999, p. 86). Erikson asintió.

En 1933, dándose cuenta de la creciente amenaza nazi, los Erikson emigraron a Dinamarca y después a Estados Unidos, para establecerse en Boston. Ahí inició la práctica privada del psicoanálisis, especializándose en el tratamiento de niños. Ingresó a la clínica Harvard de Henry Murray en calidad de miembro del Comité de Diagnóstico. También trabajó en un centro de orientación de delincuentes con trastornos psicológicos y en el Hospital General de Massachusetts.

Inició sus estudios de posgrado en la Universidad de Harvard, con la intención de doctorarse en psicología, pero reprobó el primer curso y decidió que un programa académico formal no le satisfacía. En 1936 fue invitado al Institute of Human Relations de la Universidad de Yale, donde dio clases en la escuela de medicina sin interrumpir su trabajo de psicoanálisis con niños. Colaboró con un antropólogo de la universidad en un estudio sobre las prácticas de crianza de los sioux de Dakota del Sur. Esta investigación reforzó su idea de la influencia de la cultura en la niñez. Erikson continuó ampliando sus ideas en el Institute of Human Development de la Universidad de California en Berkeley. A diferencia de muchos otros psicoanalistas, él quería tener una experiencia clínica tan vasta como fuera posible. Por lo mismo, buscaba a pacientes que provenían de distintas culturas y atendía tanto a personas que consideraba normales, como a víctimas de algún problema psicológico.

Confusión de la identidad

En sus observaciones de los pueblos indios de Dakota del Sur y California, Erikson observó algunos síntomas psicológicos que la teoría freudiana ortodoxa no explicaban. Al parecer, estaban relacionados con un sentimiento de enajenación de las tradiciones culturales, que daba por resultado la ausencia de una imagen clara del yo o de una identidad propia. Este fenómeno, que al principio llamó *confusión de la identidad*, se parecía al que había observado en el caso de los excombatientes con alteraciones emocionales después de la Segunda Guerra Mundial. Sugirió que esos hombres no sufrían a causa de conflictos reprimidos, sino más bien debido a una confusión ocasionada por las experiencias traumáticas y por haber sido desarraigados temporalmente de su cultura. Describió la situación de los excombatientes como una confusión de identidad en cuanto a quiénes eran y qué eran.

En 1950, Erikson empezó a trabajar en el Austen Riggs Center de Stockbridge, Massachusetts, un hospital psiquiátrico para adolescentes. Diez años después regresó a la Universidad de Harvard, donde impartió un seminario para graduados y un curso abierto sobre el ciclo vital, y se jubiló en 1970. Cuando tenía 84 años publicó un libro sobre la vejez.

Sin embargo, al final de toda una vida de logros, honores y homenajes, en opinión de su hija, él se sentía decepcionado de lo que había logrado: “Este hombre

tan famoso seguía sintiendo vergüenza por el hecho de ser hijo ilegítimo” (Bloland, 2005, p. 51).



CONÉCTESE

Personality Theories: Erik Erikson

Una exposición de la vida y obra de Erikson.

Key Theorists/Theories in Psychology: Erik Erikson

Material multimedia sobre la vida, la teoría y las investigaciones de Erikson; contiene evaluaciones de sus ideas, así como información sobre su crisis de identidad personal.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 6.

Etapas del desarrollo psicosocial de la personalidad

etapas del desarrollo psicosocial

Según Erikson, ocho etapas sucesivas que abarcan el ciclo vital. En cada una es preciso enfrentar una crisis de manera adaptada o inadaptada.

principio epigenético de la maduración

Idea de que el desarrollo humano se rige por una serie de etapas que dependen de factores genéticos o hereditarios.

crisis

Según Erikson, el momento decisivo en cada una de las etapas del desarrollo.

Erikson dividió el desarrollo de la personalidad en ocho **etapas psicosociales**. Las cuatro primeras se parecen a las de Freud: oral, anal, fálica y latencia. La principal diferencia entre los dos radica en que Erikson ponía énfasis en los correlatos psicosociales, mientras que Freud se concentraba en los factores biológicos.

Según Erikson, lo que él llamaba **principio epigenético de maduración** rige el proceso de desarrollo. Lo anterior significa que las fuerzas heredadas son las características que determinan las etapas del desarrollo. El prefijo griego *epi* significa “de”; por lo tanto, el desarrollo depende de factores genéticos. Las fuerzas sociales y ambientales a las que estemos expuestos influirán en cómo se desarrollen las etapas predeterminadas genéticamente. Así pues, los factores biológicos y sociales, o las variables personales y situacionales, inciden en el desarrollo de la personalidad.

En la teoría de Erikson, el desarrollo humano implica una serie de conflictos personales. El potencial para estos conflictos existe de nacimiento en forma de predisposiciones innatas, y éstas adquirirán preeminencia en diferentes etapas, cuando el entorno exija ciertas adaptaciones. Cada confrontación con nuestro entorno es una **crisis**. Ésta implica un cambio de perspectiva que nos obliga a redirigir la energía de los instintos en razón de las necesidades de cada etapa del ciclo vital.

Cada fase del desarrollo tiene su crisis particular, o punto de quiebre, que requiere algún cambio de conducta y de personalidad. Podemos responder a la crisis de dos maneras: con inadaptación (negativa) o con adaptación (positiva). Mientras no hayamos resuelto el conflicto, la personalidad no podrá proseguir con la secuencia normal del desarrollo ni adquirir la fuerza necesaria para encarar la crisis de la etapa siguiente. Si no se resuelve el conflicto de una etapa cualquiera, es menos probable que podamos adaptarnos a problemas posteriores. No obstante, sigue siendo posible tener un resultado exitoso, pero será más difícil de lograr.

Sin embargo, Erikson pensaba que el yo incorpora las dos maneras de manejar el conflicto, o sea, la inadaptación y la adaptación. Por ejemplo, en la infancia –la primera etapa del desarrollo– podemos responder a la crisis de indefensión y dependencia desarrollando un sentimiento de confianza o desconfianza. Es evidente que la confianza, la manera más deseable de manejar el conflicto, la de mayor adaptación, es la actitud psicológica más sana. Pero todos debemos desarrollar cierta medida de desconfianza como forma de protección. Si somos totalmente confiados o demasiado ingenuos, la gente nos podrá engañar, confundir o manipular con facilidad. En un plano ideal, en cada etapa del desarrollo el yo consistirá primordialmente de una actitud positiva o de adaptación, pero siempre estará equilibrada por una fracción de la actitud negativa. Sólo así se puede considerar que la crisis ha sido resuelta satisfactoriamente.

Erikson también planteó que cada una de las ocho etapas psicosociales ofrece la posibilidad de desarrollar nuestras **fortalezas básicas** (o virtudes), las cuales surgen cuando se ha superado la crisis de modo satisfactorio. También sugirió que las fortalezas básicas son interdependientes; es decir, una no se puede desarrollar mientras no se haya confirmado la fortaleza asociada con la etapa anterior (tabla 6.1).

fortalezas básicas

Según Erikson, características y creencias motivadoras que tienen su origen en una resolución satisfactoria de la crisis de las etapas del desarrollo.

Confianza frente a desconfianza

La etapa oral-sensorial del desarrollo psicosocial, paralela a la etapa oral propuesta por Freud, se presenta en el primer año de vida, tiempo de la máxima indefensión del ser humano. El lactante depende enteramente de su madre o de quien lo cuida para sobrevivir, sentirse seguro y recibir afecto. La boca tiene una importancia vital durante esta etapa. Erikson escribió que el lactante “vive y ama por medio de la boca” (1959, p. 57). Sin embargo, la relación entre el infante y su mundo no es exclusivamente biológica. También es social. La interacción con la madre determina si incorporará a su personalidad una actitud de confianza o desconfianza para sus intercambios futuros con el entorno.

Si la madre reacciona adecuadamente a las necesidades físicas del bebé y le brinda mucho afecto, amor y seguridad, el pequeño adquirirá un sentimiento de confianza, actitud que caracterizará la idea creciente de sí mismo y de los demás. Así,

Tabla 6.1 Etapas del desarrollo psicosocial y fortalezas básicas

Etapa	Edades	Formas adaptadas o inadaptadas de manejar la crisis	Fortaleza básica
Oral-sensorial	Nacimiento-1	Confianza frente a desconfianza	Esperanza
Muscular-anal	1-3	Autonomía frente a duda y vergüenza	Voluntad
Locomotora-genital	3-5	Iniciativa frente a culpa	Propósito
Latencia	6-11	Laboriosidad frente a inferioridad	Competencia
Adolescencia	12-18	Cohesión de identidad frente a confusión de roles	Fidelidad
Adulthood temprana	18-35	Intimidad frente a aislamiento	Amor
Adulthood	35-55	Generatividad frente a estancamiento	Afecto
Madurez-senectud	55 en adelante	Integridad del yo frente a desesperación	Sabiduría

aprendemos a esperar que otras personas y situaciones del entorno sean “congruentes, continuas e iguales” (Erikson, 1950, p. 247). Erikson decía que esta expectativa constituye el inicio de la identidad del yo y recordaba haber establecido ese tipo de vínculo con su madre.

De otra parte, si la madre rechaza al niño, no lo atiende y observa una conducta incongruente, el infante desarrollará una actitud de desconfianza y será suspicaz, miedoso y ansioso. Según Erikson, la desconfianza también se puede presentar si la progenitora no muestra un interés exclusivo por su hijo. Argumentaba que la madre actual, que reanuda su trabajo fuera de casa y deja a su infante al cuidado de parientes o en una guardería, corre el riesgo de fomentar la desconfianza en él.

Si bien el patrón de confianza o desconfianza como dimensión de la personalidad se fija en la infancia, el problema podría resurgir en una etapa posterior del desarrollo. Por ejemplo, una relación ideal entre niño-madre produce un grado elevado de confianza, pero se destruirá si la madre muere o abandona el hogar. Cuando eso ocurre, la desconfianza rige la personalidad. La desconfianza infantil se modifica más adelante en la vida gracias a la compañía de un maestro o un amigo afectuoso y paciente.

La *esperanza* es una fortaleza básica asociada con una resolución adecuada de la crisis registrada durante la etapa oral-sensorial. Erikson la describió como la creencia de que nuestros deseos se verán satisfechos. La esperanza implica un sentimiento persistente de confianza, sentimiento que conservaremos a pesar de los reveses y fracasos temporales.

Autonomía frente a duda y vergüenza

En la etapa muscular-anal, que se presenta durante el segundo y tercer año de vida, y que corresponde a la etapa anal de Freud, el niño desarrolla velozmente varias habilidades físicas y mentales, y es capaz de hacer muchas cosas sin ayuda. Aprende a comunicarse mejor, a caminar y trepar, a empujar y jalar, a retener objetos o a soltarlos. Se siente orgulloso de estas destrezas y casi siempre quiere hacer todo el solo.

Para Erikson, la más importante de estas capacidades es la de retener o soltar. Consideraba que se trata de prototipos de cómo se reaccionará frente a conflictos posteriores por medio de las conductas y las actitudes. Por ejemplo, la acción de retener se puede manifestar de modo afectuoso u hostil. La acción de soltar se puede convertir en la ventilación de una ira destructiva o en una pasividad relajada.

Lo importante es que, durante esta etapa, el niño es capaz de decidir un poco por primera vez, de sentir la fuerza de su voluntad autónoma. A pesar de que todavía depende de sus padres, empieza a verse como una persona, o una fuerza por derecho propio, y quiere poner en práctica las fortalezas recién descubiertas. Entonces la cuestión fundamental es: ¿qué grado de libertad le otorgará la sociedad, representada por los padres, para expresarse y hacer lo que es capaz de hacer?

En esta etapa, la principal crisis entre padre e hijo se suele centrar en el control de esfínteres, visto como la primera situación en la que la sociedad intenta regular una necesidad instintiva. Se enseña al niño a contenerse y a evacuar tan sólo en determinados momentos y lugares. Los padres pueden dejar que aprenda el control de esfínteres a su propio ritmo o pueden enojarse con él. En este caso, estarían negando su autonomía al imponerle el aprendizaje y mostrando impaciencia e ira cuando no se comporta correctamente. Si cortan y frustran así el intento del niño por ejercer

su independencia, éste aprenderá a dudar de sí mismo y experimentará vergüenza al tratar con otros. La región anal es el centro de esta etapa debido a la crisis provocada por el control de esfínteres, pero salta a la vista que la expresión del conflicto es más de índole psicosocial que biológica.

La fortaleza básica que se obtiene con la autonomía es la *voluntad*, que implica la decisión de ejercer el libre albedrío y la autorrestricción frente a las exigencias de la sociedad.

Iniciativa frente a culpa

La etapa locomotora-genital, que se presenta entre los tres y cinco años, se parece a la etapa fálica del sistema de Freud. Las capacidades motoras y mentales siguen desarrollándose, y el niño hace más cosas él solo. Expresa un fuerte deseo de tomar la iniciativa en muchas actividades. Iniciativa que también se puede desarrollar en forma de fantasías, las cuales se manifiestan en el deseo de poseer al progenitor del sexo opuesto y en la rivalidad con el del mismo sexo. ¿Cómo reaccionarán los padres ante estas fantasías y actividades iniciadas por el niño mismo? Si lo castigan o inhiben estas manifestaciones de iniciativa, el niño desarrollará sentimientos de culpa persistentes que influirán en sus actividades autodirigidas a lo largo de toda su vida.

El niño inevitablemente fracasa en la relación edípica, pero si los padres manejan la situación con amor y comprensión, se dará cuenta de la conducta que es permisible y de la que no lo es. Puede canalizar su iniciativa hacia metas realistas y aceptadas por la sociedad como preparación para desarrollar su responsabilidad y moralidad de adulto. En términos freudianos, diríamos que se trata del superyó.

A los niños les enorgullece aprender nuevas destrezas y habilidades.



La iniciativa da origen al *propósito*, fuerza básica que implica imaginar y perseguir metas.

Laboriosidad frente a inferioridad

La etapa de latencia del desarrollo psicosocial de Erikson, que se presenta entre los seis y once años, corresponde al periodo de latencia de Freud. El niño ingresa a la escuela y entra en contacto con nuevas influencias sociales. En teoría, aprende buenos hábitos de trabajo y de estudio (que Erikson llama *laboriosidad*), tanto en casa como en la escuela, primordialmente como un medio para conseguir el elogio y la satisfacción que se deriva de realizar una tarea con éxito.

Su creciente capacidad para el razonamiento deductivo y para jugar siguiendo las reglas conlleva al perfeccionamiento intencional de las destrezas que se muestran al construir cosas. Las ideas de Erikson reflejan los estereotipos sexuales de la época en que propuso su teoría. En su opinión, los niños construirán casas en árboles y modelos a escala; las niñas cocinarán y bordarán. Sin embargo, independientemente de las actividades asociadas con esta edad, el niño está haciendo un serio intento por terminar una tarea aplicando su concentración, diligencia y persistencia. En palabras de Erikson: “El niño aprende las destrezas básicas de la tecnología a medida que su madurez le va permitiendo manejar los utensilios, las herramientas y las armas que usa la gente grande” (1959, p. 83).

De nueva cuenta, las actitudes y las conductas de padres y maestros determinan en gran parte la medida en que el niño percibe que está aprendiendo y utilizando sus habilidades debidamente. Si lo regañan, ridiculizan o rechazan, es probable que desarrolle sentimientos de inferioridad y falta de adecuación. En cambio, el elogio y el reforzamiento favorecen el sentimiento de competencia y estimulan el esfuerzo constante.

La *competencia* es la fortaleza básica que se origina en la laboriosidad durante el periodo de latencia. Implica ejercitar la habilidad y la inteligencia para desempeñar y terminar tareas.

El resultado de la crisis en cada una de las cuatro etapas del desarrollo que hemos descrito hasta ahora depende de otras personas. La resolución está más bien en función de lo que se le haga al niño, que de lo que él haga por su cuenta. A pesar de que el niño se va volviendo más independiente, desde que nace hasta los 11 años, su desarrollo psicosocial está sujeto, en gran medida, a la influencia de los padres y maestros, que casi siempre son las personas más importantes de su vida en este periodo.

En las últimas cuatro etapas del desarrollo psicosocial vamos adquiriendo mayor control de nuestro entorno. Escogemos consciente y deliberadamente a nuestros amigos, colegas, carrera, cónyuge y actividades de tiempo libre. No obstante, es evidente que las características de personalidad que hayamos desarrollado en las fases que van del nacimiento a la adolescencia influirán en estas elecciones deliberadas. El hecho de que, en este punto, nuestro yo exhiba principalmente confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad, o desconfianza, duda, culpa e inferioridad, determinará el curso de nuestra existencia.

identidad del yo

Autoimagen formada durante la adolescencia que integra las ideas de lo que uno es y de lo que quiere ser.

Cohesión de identidad frente a confusión de roles: la crisis de identidad

La adolescencia, entre los 12 y 18 años, es la etapa en la que tenemos que encarar y resolver la crisis básica de la **identidad del yo**. Es cuando formamos nuestra autoimagen, o sea, que integramos lo que pensamos de nosotros mismos y lo que la

gente piensa de nosotros. Si este proceso se resuelve de forma satisfactoria, el resultado será una imagen congruente y constante.

La tarea de moldear y aceptar una identidad no es fácil, y a menudo constituye un periodo lleno de ansiedad. El adolescente ensaya diversos roles e ideologías tratando de seleccionar el más adecuado para él. Erikson sugirió que la adolescencia es una especie de paréntesis entre la niñez y la edad adulta, una pausa psicológica necesaria que proporciona tiempo y energía suficientes para desempeñar varios roles y encarnar diversas autoimágenes.

Las personas que pasan esta etapa con un sólido sentido de identidad personal están preparadas para iniciar la edad adulta con certeza y confianza. Las que no consiguen una identidad congruente –que sufren una **crisis de identidad**– mostrarán confusión de roles. Al parecer, no saben quiénes son o qué son, a dónde pertenecen ni dónde quieren ir. Se alejan de la secuencia de una vida normal (educación, empleo y matrimonio), como le sucedió a Erikson por algún tiempo, o buscan una identidad negativa en el crimen o las drogas. Incluso una identidad negativa –tal como la define la sociedad– es preferible a ninguna identidad, aun cuando no sea tan satisfactoria como una identidad positiva.

Erikson advirtió el efecto potencial tan fuerte que los grupos de coetáneos pueden tener en el desarrollo de la identidad del yo en la adolescencia. Señaló que la afiliación a grupos y cultos fanáticos o la identificación obsesiva con íconos de la cultura popular pueden limitar el desarrollo del yo.

La *fidelidad* es la fortaleza básica que se debe desarrollar en la adolescencia y surge de una identidad cohesionada del yo. Abarca la sinceridad, la autenticidad y un sentido del deber en las relaciones con otros.

Intimidad frente a aislamiento

Erikson pensaba que la adultez joven era una etapa más larga que las anteriores y que iba desde el final de la adolescencia hasta los 35 años, aproximadamente. En ella nos independizamos de nuestros padres e instituciones cuasi paternas, como la

crisis de identidad

No lograr la identidad del yo durante la adolescencia.

Los adolescentes que experimentan una crisis de identidad al parecer no tienen un sentimiento de pertenencia ni saben lo que quieren ser.



universidad, y empezamos a funcionar con mayor autonomía como adultos maduros y responsables. Emprendemos algún tipo de trabajo productivo y establecemos relaciones íntimas: amistades estrechas y uniones sexuales. Según Erikson, la intimidad no se limita a las relaciones sexuales, sino que comprende el cariño y el compromiso. Son emociones que se pueden manifestar abiertamente, sin recurrir a los mecanismos de autoprotección ni de defensa y sin temor a perder el sentido de la identidad personal. Podemos fusionar nuestra identidad con la de otra persona sin sumergirnos ni desaparecer al hacerlo.

Quienes no logran establecer esta clase de intimidad en la adultez temprana tendrán sentimientos de aislamiento. Evitarán el contacto social y rechazarán a la gente, incluso volviéndose agresivos. Prefieren estar solos porque tienen miedo de la intimidad como una amenaza para su identidad del yo.

El *amor* es la fortaleza básica que surge de la intimidad durante los años de la adultez temprana y Erikson consideraba que era la mayor virtud humana. Lo definió como una entrega mutua en una identidad compartida, la fusión de uno con otra persona.

Generatividad frente a estancamiento

La edad adulta, entre los 35 y los 55 años aproximadamente, es una etapa de madurez en la cual necesitamos participar activamente en la enseñanza y la orientación de la siguiente generación. La necesidad va más allá de la familia inmediata. Según Erikson, nuestro interés se extiende y amplía, pues abarca a las generaciones futuras y el tipo de sociedad en que vivirán. No se requiere ser padre o madre para manifestar la generatividad; tampoco el mero hecho de tener hijos satisface este impulso.

Erikson pensaba que todas las instituciones –fueran empresas, gobierno, de servicio social o académicas– ofrecen oportunidades para expresar la generatividad. Por lo tanto, sea cual fuere la organización en la que estemos o la actividad que desarrollemos, siempre podremos encontrar la manera de ser mentores, maestros o guías de personas más jóvenes con el propósito de mejorar la sociedad en general.

Cuando un individuo maduro no puede o no quiere buscar un cauce para la generatividad, se sentirá abrumado por “el estancamiento, el aburrimiento y el empobrecimiento de sus relaciones interpersonales” (Erikson, 1968, p. 138). La descripción que hace Erikson de estos problemas emocionales de la edad madura se parece a la de Jung de la crisis a la mitad de la vida. A veces se observa una regresión a una etapa de seudointimidad, complaciéndose el individuo en actividades de tipo infantil. Estas personas se pueden convertir en inválidos físicos o psicológicos porque sus necesidades y gustos los absorben.

La *solidaridad* es la fortaleza básica que surge de la generatividad de la adultez. Erikson la definió como un gran interés por otros, y pensaba que se manifiesta en la necesidad de enseñar no sólo para ayudar a otros, sino también para realizar la propia identidad.

Integridad del yo frente a desesperación

En la etapa final del desarrollo psicosocial –madurez y senectud– es preciso elegir entre la integridad del yo y la desesperación. Ambas actitudes determinan la manera en que evaluaremos toda nuestra vida. A estas alturas ya hemos cumplido todas

nuestras metas o estamos a punto de cumplirlas. Recorremos nuestra existencia, pensamos en ella y hacemos un balance final. Si al volver la vista atrás nos sentimos realizados y satisfechos, convencidos de que hemos vivido con serenidad los triunfos y los fracasos, cabe decir que poseemos la integridad de yo. En pocas palabras, la integridad implica aceptar el presente y el pasado.

Por el contrario, si cuando repasamos nuestra existencia nos sentimos frustrados, enojados por las oportunidades perdidas y arrepentidos de errores que es imposible enmendar, nos invadirá la desesperación. Nos enfadaremos con nosotros mismos, despreciaremos a la gente y nos amargaremos por lo que pudo haber sido y no fue.

A los 84 años Erikson publicó un libro con los resultados de una investigación, de largo plazo, realizada con 29 personas de entre 80 y 90 años. Los datos de la historia de sus vidas se habían recopilado desde 1928. El título *Vital Involvement in Old Age* refleja las ideas de Erikson sobre cómo conseguir la integridad del yo (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986). Los adultos mayores no se deben contentar con reflexionar sobre el pasado. Deben seguir participando activamente en la vida, buscando retos y estimulación en el entorno. También deben realizar actividades propias de los abuelos, como regresar a la escuela o cultivar nuevas habilidades e intereses.

La *sabiduría* es la fortaleza básica que acompaña esta etapa final del desarrollo. Ésta, derivada de la integridad del yo, se expresa como un interés independiente de la existencia en general. Se transmite a las siguientes generaciones integrando las experiencias, como tan bien describe el término *legado*.

Debilidades básicas

debilidades básicas

Características motivadoras que provienen de la resolución insatisfactoria de las crisis del desarrollo.

desarrollo inadecuado

El que se presenta cuando el yo enfrenta los conflictos de una sola manera.

Tal como las fortalezas básicas se presentan en cada etapa del desarrollo psicosocial, también se presentan las **debilidades básicas**. En páginas anteriores señalamos que la adaptación y la inadaptación como maneras de manejar la crisis de cada etapa se incorporan a la identidad del yo en una especie de equilibrio creativo. El yo debería consistir primordialmente de la actitud de adaptación, pero también contiene cierta medida de la actitud negativa.

En un desarrollo desequilibrado, el yo sólo tiene una actitud, sea la de adaptación o la de inadaptación. Erikson llamó **desarrollo inadecuado a esta condición**. Cuando en el yo sólo está presente la tendencia positiva a la adaptación, se dice que la condición es de “inadaptación”. Cuando sólo está presente la tendencia negativa, se dice que la condición es “maligna”. Las inadaptaciones pueden llevar a neurosis y las malignidades a la psicosis.

Erikson suponía que las dos condiciones se podían corregir por medio de la psicoterapia. Las inadaptaciones, que son trastornos menos severos, también se pueden aliviar mediante un proceso de readaptación, con la ayuda de cambios de ambiente, relaciones sociales de apoyo o una buena adaptación a una etapa posterior del desarrollo. La tabla 6.2 contiene las características de un desarrollo inadecuado en las ocho etapas.

Preguntas acerca de la naturaleza humana

Cabría suponer que un teórico de la personalidad que definió las fortalezas básicas presentaría una idea optimista de la naturaleza humana. Erikson estaba convencido de que no todo el mundo logra alcanzar la esperanza, el propósito, la sabiduría y

Tabla 6.2 Tendencias del desarrollo inadecuado

Etapa	Forma de manejar la crisis	Desarrollo inadecuado
Oral-sensorial	Confianza	Desarrollo sensorial inadecuado
	Desconfianza	Alejamiento
Muscular-anal	Autonomía	Obstinación insolente
	Duda, vergüenza	Compulsión
Locomotor-genital	Iniciativa	Crueldad
	Culpa	Inhibición
Latencia	Laboriosidad	Virtuosismo estrecho
	Inferioridad	Inercia
Adolescencia	Cohesión de la identidad	Fanatismo
	Confusión de roles	Repudio
Adulthood temprana	Intimidad	Promiscuidad
	Aislamiento	Exclusividad
Edad adulta	Generatividad	Sobreextensión
	Estancamiento	Rechazo
Edad madura y vejez	Integridad del yo	Presuntuosidad
	Desesperación	Desdén

FUENTE: Tabla adaptada de *Vital Involvement in Old Age*, de Erik H. Erikson, Joan M. Erikson y Helen Q. Kivnick, con autorización de W. W. Norton & Company, Inc. Copyright © 1986 de Joan M. Erikson, Erik H. Erikson y Helen Kivnick.

otras virtudes, pero que todos tienen potencial para lograrlo. La naturaleza humana no tiene nada que lo impida. Tampoco es inevitable que suframos conflictos, ansiedad y neurosis debido a las fuerzas biológicas instintivas.

El optimismo tiene cabida en la teoría de Erikson porque todas las etapas del desarrollo psicosocial, aun cuando se centran en una crisis, ofrecen la posibilidad de un resultado positivo. Somos capaces de resolver cada situación con adaptación y de un modo que nos fortalece. Aun cuando fracasemos en una etapa y presentemos una respuesta de inadaptación o una debilidad básica, siempre queda la esperanza de cambiar en una etapa subsecuente.

Tenemos potencial para dirigir conscientemente el crecimiento a lo largo de toda nuestra existencia. No somos un producto exclusivo de las experiencias de la niñez. A pesar del escaso control que ejercemos durante las primeras cuatro etapas del desarrollo, vamos obteniendo mayor independencia con el tiempo, y la capacidad de decidir cómo enfrentar las crisis y las exigencias de la sociedad. Las influencias de la niñez son importantes, pero lo que sucede en etapas posteriores puede contrarrestar las experiencias tempranas desafortunadas.

La teoría de Erikson sólo es determinista en parte. En las primeras cuatro etapas no tenemos control de la mayoría de nuestras experiencias con los padres, los maestros, los grupos de coetáneos y sobre diversas oportunidades. Tenemos mayor posibilidad de ejercer nuestro libre albedrío en las últimas cuatro etapas, a pesar de que las actitudes y las fortalezas formadas en las anteriores afectan nuestras decisiones.

En general, Erikson pensaba que el aprendizaje y la experiencia influyen en la personalidad más que la herencia. Las experiencias psicosociales, y no las fuerzas biológicas instintivas, son las más decisivas. La meta suprema es conseguir una identidad positiva del yo que incorpore todas las fortalezas básicas.

La evaluación en la teoría de Erikson

Erikson aceptó algunas formulaciones teóricas de Freud, pero se apartó de ellas en los métodos para evaluar la personalidad. Puso en tela de juicio la utilidad, e incluso la seguridad, de algunas técnicas psicoanalíticas, empezando por el famoso diván. Para él, pedir a los pacientes que se recostaran podía dar lugar a una explotación sádica, crear una ilusión de objetividad, favorecer la exageración del material inconsciente, y producir una impersonalidad y distanciamiento excesivos por parte del terapeuta. Como Erikson quería facilitar una relación más personal con el paciente y asegurarse de que las dos partes se trataran como iguales, prefería que los dos estuvieran sentados en sillas cómodas para poder conversar.

En su trato con los pacientes, utilizaba las técnicas formales de evaluación menos que Freud. A veces recurría a la asociación libre, pero rara vez intentaba analizar los sueños, método que le parecía inútil y hasta nocivo. Estaba convencido de que las técnicas de evaluación se debían seleccionar y adaptar a las necesidades del paciente.

Al formular su teoría de la personalidad, Erikson utilizó datos obtenidos principalmente de la terapia de juego, de estudios antropológicos y del análisis psicohistórico. Prefería la terapia de juego cuando atendía a menores con problemas emocionales y al realizar investigaciones sobre niños y adolescentes normales. A los chicos les ofrecía varios tipos de juguetes y luego observaba cómo interactuaban con ellos. El tipo e intensidad del juego revelaba aspectos de la personalidad que tal vez no se manifestarían verbalmente debido a una expresión verbal limitada.

Antes nos referimos a los estudios antropológicos que Erikson efectuó con pueblos de indios de Estados Unidos. Vivió con ellos para observarlos, llevó registro de su conducta y sostuvo largas entrevistas, sobre todo para investigar las prácticas de crianza.

Análisis psicohistórico

El **análisis psicohistórico** es la original técnica de evaluación utilizada por Erikson. En esencia, se trata de un estudio biográfico. Erikson usaba su teoría del ciclo vital para describir las crisis y las formas de manejarla de personajes de la política, la religión y la literatura, como Gandhi, Martin Luther y George Bernard Shaw. Las psicohistorias se concentraban casi siempre en una crisis importante, un episodio que representa un hito de la vida que une las actividades, actuales, pasadas y futuras. Utilizando lo que llamó “subjetividad disciplinada”, adoptaba el punto de vista del sujeto como propio para evaluar los hechos de su vida con esa mirada.

Pruebas psicológicas

A pesar de que Erikson no aplicaba pruebas psicológicas para evaluar la personalidad, existen varios instrumentos basados en sus ideas. La Escala de Identidad del Yo fue diseñada para medir el desarrollo de la identidad del yo durante la adolescencia (Dignan, 1965). El Cuestionario del Proceso de Identidad del Yo, también diseñado para adolescentes, contiene 32 reactivos que miden dos dimensiones: exploración y compromiso (Balistreri, Busch-Rossnagel y Geisinger, 1995). La Escala Loyola de Generatividad (tabla 6.3) es un inventario de autorreporte de 20 reactivos que mide el

análisis psicohistórico
Aplicación de la teoría del ciclo vital de Erikson y de los principios psicoanalíticos al estudio de personajes históricos

Tabla 6.3 Ejemplos de reactivos de una escala que mide la generatividad**¿Estos reactivos aplican a las personas de edad madura que conoce?**

1. Trato de transmitir a otros el conocimiento que obtuve de mis experiencias.
2. No creo que la gente me necesite.
3. Creo que influí decisivamente en la vida de otras personas.
4. La gente dice que soy productivo.
5. Creo que no he hecho nada que me sobreviva.
6. La gente acude a mí en busca de consejo.
7. Creo que la sociedad no tiene la obligación de alimentar ni albergar a los indigentes.
8. Poseo habilidades importantes que trato de enseñar.
9. No me gusta trabajar en obras de caridad.
10. A lo largo de mi vida he hecho y mantenido muchos compromisos con personas, con grupos y con actividades.

FUENTE: Tabla adaptada de D. P. McAdams y E. de St. Aubin (1992). "A Theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 1003-1015.

nivel de generatividad o estancamiento en la edad adulta (McAdams y De St. Aubin, 1992).

Investigaciones sobre la teoría de Erikson

El principal método de investigación de Erikson fue el estudio de caso. Ahora el lector ya estará familiarizado con las debilidades de este método: el problema de reproducir y comprobar el material estudiado. Pero también sabrá que se puede obtener mucha información valiosa. Erikson sostenía que la historia de caso produce numerosas ideas en cuanto al desarrollo de la personalidad que sirven para resolver problemas.

Construcciones de juego

Erikson se valió de la terapia de juego para investigar su teoría, concentrándose en lo que llamó **construcciones de juego**. En un estudio pidió a 300 niños y niñas de 10 a 12 años de edad que construyeran la escena de una película imaginaria con muñecas, animales de juguete, automóviles y bloques de madera. Las niñas propendieron a construir escenas estáticas, pacíficas, que contenían estructuras bajas y cerradas. Los intrusos (figuras de animales o de hombres, nunca de mujeres) trataban de abrirse paso al interior. En cambio, los niños se concentraron en exteriores, en la acción y la altura. Sus creaciones propendieron hacia la acción, con imponentes estructuras elevadas, automóviles y personas en movimiento (figura 6.1).

Fiel a su formación psicoanalítica, Erikson interpretaba esas construcciones de juego a partir de criterios freudianos. Escribió:

Las diferencias sexuales en la organización de un espacio lúdico parecen reflejar la morfología de la diferenciación genital: en los hombres un órgano externo, de tipo eréctil e intrusivo... en la mujer los órganos internos, con acceso vestibular, conducen a huecos estáticos, expectantes. (Erikson, 1968, p. 271.)

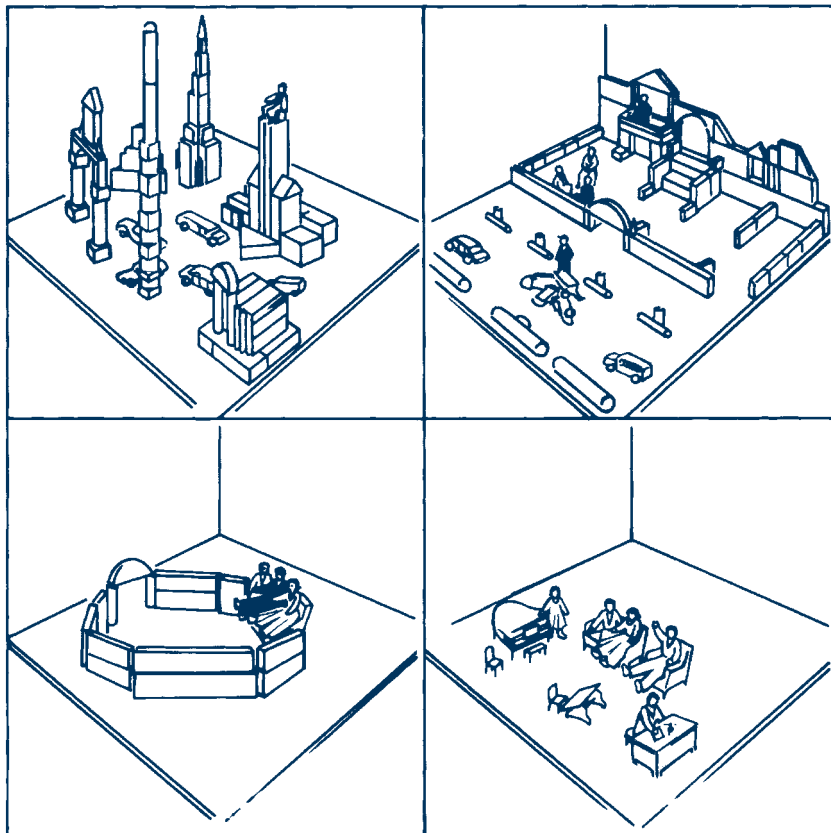
construcciones de juego

Técnica de evaluación de la personalidad de los niños con la cual se analizan las estructuras formadas con muñecas, bloques y otros juguetes.

Figura 6.1

Construcciones de juego creadas por niños (parte superior) y niñas (parte inferior).

FUENTE: Figura tomada de *Childhood and Society*, 2a. ed. por Erik H. Erikson, con autorización de W. W. Norton & Company, Inc. Copyright 1950 © 1963 de W. W. Norton & Company, Inc. Copyright renovado en 1978, 1991 por Erik H. Erikson.



En otras palabras, basándose en el efecto decisivo de las diferencias biológicas, las niñas construían espacios bajos donde las personas quedaban aprisionadas, y los niños construían torres.

Erikson ha sido objeto de críticas por esta interpretación, porque indica que las mujeres son víctimas de su anatomía y que su personalidad está determinada por la ausencia del pene. Erikson admitió que las diferencias en las construcciones de juego tal vez se debían también a las que la sociedad impone en el aprendizaje de los roles de género; es decir, a las mujeres no se las orienta tanto a ser activas y agresivas como a los hombres.

En una réplica de este estudio participaron niños y niñas de entre dos y cinco años (Caplan, 1979). Los resultados no corroboraron los de Erikson. No se detectaron diferencias sexuales importantes en la construcción de torres y espacios cerrados. Se plantea entonces la posibilidad de que el aprendizaje de los roles de género estuviera más completo en el caso de los niños de entre 10 y 12 años del estudio de Erikson. Los más pequeños tal vez no habían sido muy adoctrinados todavía en cuanto a la conducta que la sociedad esperaba de ellos.

Más de 50 años después de la investigación de Erikson sobre las construcciones de juego, persisten los estereotipos de género relacionados con los juguetes y las conductas lúdicas. La mayoría de los pequeños sigue prefiriendo los juguetes orientados a su género. A los niños les gusta jugar con camiones, soldados y armas. Las niñas prefieren hacerlo con muñecas, joyas y utensilios de cocina.

Se ha encontrado que los patrones de la preferencia por los juguetes existen desde los dos años porque los padres los enseñan y alientan. Ellos son los que compran la mayor parte de los juguetes de sus hijos (aunque frecuentemente por la insistencia de éstos). Elogian a los niños por divertirse con los juguetes propios de su sexo y los regañan cuando utilizan los del sexo opuesto. El mensaje se aprende rápidamente. Un psicólogo observó a un menor que “había estado jugando con un automóvil de carreras y el conductor, pero en un momento dado el casco de éste cayó al suelo y dejó al descubierto una larga cabellera rubia. El conductor era una mujer. El niño soltó el automóvil como una *papa caliente*” (Martín, 1999, p. 49).

Los estudios indican que los padres tratan a hijos e hijas de forma más estereotipada que la madre. Por lo tanto, ellos son los que enseñan y refuerzan principalmente el juego basado en el género. También les enseñan a los hijos y las hijas otras conductas y actitudes de género. Así, tienden a premiar la sumisión en las niñas, y la asertividad y la agresión en los niños (Quiery, 1998).

Confianza y seguridad

Erikson subrayó la importancia de adquirir el sentimiento de confianza en la niñez porque, de lo contrario, más adelante no se lograría el sentimiento de seguridad ni el de bienestar personal. Muchas investigaciones apoyan esta posición (por ejemplo, véanse Jacobson y Wille, 1986; Londerville y Main, 1981; y Sroufe, Fox y Pancake, 1983).

Estudios de niños de entre 12 y 18 meses arrojaron que aquellos que habían tenido un fuerte vínculo emocional con la madre (por lo tanto, que supuestamente tenían mucha confianza) funcionaban, cuando se les observó tres años después, en un nivel social y emocional más alto que aquellos cuyo apego a la madre era menos seguro. Los niños con un sentimiento de confianza bien desarrollado también eran más curiosos, sociables y populares. Tendían más a asumir el liderazgo en el juego y también mostraban mayor sensibilidad a las necesidades y los sentimientos de otros. Los niños que tenían poca confianza eran más retraídos en el aspecto social y emocional, más renuentes a jugar con otros niños, menos curiosos y menos decididos para perseguir metas.

Un estudio de 50 sobrevivientes del Holocausto, entrevistados entre 30 y 40 años después de la Segunda Guerra Mundial (1945), reveló que habían manejado con éxito cada una de las etapas psicosociales de Erikson menos la primera: confianza frente a desconfianza. Su visión de otros incluía mucha más desconfianza que confianza (Suedfeld, Soriano, McMurtry, Paterson, Weiszbeck y Krell, 2005). Sin embargo, el hecho de que fueran capaces de manejar las crisis del desarrollo posterior confirma la idea de Erikson de que los hechos positivos de etapas posteriores pueden contrarrestar o superar las experiencias tempranas negativas.

Las etapas psicosociales

Otras investigaciones han abordado las etapas del desarrollo psicosocial. Se pidió a niños de cuatro, ocho y 11 años que inventaran historias basándose en varias imágenes de la prueba (Ciaccio, 1971). A continuación, se analizaron las historias para averiguar cuál etapa reflejaban. Los resultados confirmaron los temas propuestos en la teoría de Erikson. Por ejemplo, las historias de los niños de cuatro años se referían a la autonomía (la fase apenas terminada). Asimismo, en las historias de los niños que tenían más años se advertían las etapas del desarrollo.

El análisis psicohistórico de los diarios, cartas y novelas que Vera Brittain, la feminista y autora inglesa, escribió entre los 21 años y la edad madura mostró un interés inicial por la identidad del yo. Éste cambió con el tiempo a un interés por la intimidad y más adelante por la generatividad (Peterson y Stewart, 1990). Estos cambios coinciden con la teoría del desarrollo formulada por Erikson.

En una investigación se utilizó el Inventario de Desarrollo Psicosocial, prueba diseñada para evaluar el desarrollo adaptado e inadaptado durante las primeras seis etapas. Se descubrió una relación significativa entre la felicidad y el desarrollo adaptado en todas las etapas (Constantinople, 1969). En otra investigación se comprobó una elevada correlación entre el desarrollo inadaptado en las primeras seis etapas y un sentido de enajenación y desarraigo (Reimann, 1974). Dichos resultados apoyan la obra de Erikson, al igual que una investigación efectuada en Canadá con 920 adultos de entre 18 y 25 años. Se observó que el periodo de la adultez incipiente se caracterizaba por un mayor bienestar psicológico (Galambos, Barker y Krahn, 2006).

Una investigación que apoya las etapas de Erikson también utilizó el Inventario de Desarrollo Psicosocial. Se le aplicó a un total de 474 estudiantes de enseñanza superior en un lapso de 22 años. Los resultados arrojaron una resolución cada vez más positiva de las crisis de las etapas entre los 40 y 45 años de edad. Como lo predijo Erikson, la resolución favorable en una fase dependía de que la crisis se superara con éxito en una etapa anterior (Whitbourne, Elliot, Zuschlag y Waterman, 1992).

Psicólogos sometieron a prueba el supuesto de Erikson de que los resultados positivos al resolver la crisis de identidad se relacionan con los obtenidos en etapas previas (Waterman, Buebel y Waterman, 1970). Los adolescentes que adquirían confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad (formas de adaptación para manejar las crisis) en las cuatro primeras etapas mostraban gran cohesión de identidad, en vez de la confusión de roles. Los que no resolvían la crisis de identidad y experimentaban la confusión de roles no habían aprendido formas adecuadas de manejar las crisis en las fases anteriores.

En Canadá, se pidió a tres grupos de varones (de 19-25, 35-55 y 65-87 años) que contestaran cuestionarios proyectivos de identidad, autoestima y problemas psicológicos. Los resultados confirmaron la teoría de Erikson. Los más jóvenes presentaron los niveles más altos de problemas, mientras que los de mayor edad presentaron los niveles más bajos. Esto coincide con la idea de Erikson de que “cuanto más edad tenga un individuo, tanto más fácil le será encarar los retos de la vida gracias a la familiaridad con disyuntivas psicológicas anteriores y su resolución” (Beaumont y Zukanovic, 2005, p. 77).

En Gran Bretaña, se pidió a 50 adultos de entre 62 y 89 años que recordaran sucesos del pasado, y los resultados corroboraron las etapas del desarrollo psicosocial. Los recuerdos de la primera década de vida se centraban en temas de confianza y autonomía, de iniciativa y laboriosidad. Los de la segunda década (de 11 a 20 años de edad) se referían a problemas de identidad, en tanto que los de la adultez temprana se centraban en la intimidad. En conclusión, los recuerdos de los periodos sucesivos se iban concentrando en las situaciones que Erikson previó como decisivas para el desarrollo (Conway y Holmes, 2004).

Desarrollo del adolescente

En un programa exhaustivo de investigación sobre la etapa de la adolescencia se descubrieron cinco tipos –o estados– psicosociales correspondientes a ella (Marcia,

1966, 1980); a saber: logro de la identidad, moratoria, exclusión, difusión de la identidad y logro enajenado.

Logro de la identidad. Describe a adolescentes que se comprometen con decisiones profesionales e ideológicas. En un estudio realizado con 74 estudiantes de enseñanza superior se detectó una correlación positiva entre la condición de logro de la identidad y las medidas objetivas de compromiso (Streitmatter, 1993). Los jóvenes habían adquirido una sólida identidad del yo. Eran estables, buscaban metas realistas y sabían enfrentar las exigencias cambiantes del entorno. Su aprovechamiento en tareas difíciles era mejor que el de los adolescentes con confusión de roles. Optaban por áreas más difíciles en la universidad; les atraían los cursos de ingeniería y de ciencias físicas (Marcia y Friedman, 1970).

Una investigación llevada a cabo con 502 estudiantes de preparatoria reveló que la condición de logro de la identidad presentaba una elevada correlación con la autoestima y con modalidades positivas de manejo de la crisis. Representaba el estado más maduro, tanto en el aspecto psicológico como en el social (Markstrom y Marshall, 2007).

También hay evidencia de que los adolescentes que reflexionan seriamente sobre lo que desean hacer con su vida, y por lo mismo tenían más probabilidad de llegar a una identidad, tenían padres que les ofrecían dirección y control en forma afectuosa y amable, a diferencia de los que eran demasiado permisivos o autoritarios (Berzonsky, 2004).

Moratoria. Es el segundo estado de los adolescentes y describe a los que todavía están pasando por una crisis de identidad. Sus compromisos profesionales e ideológicos son vagos. Tienen ideas ambivalentes respecto de las figuras de autoridad; a veces se rebelan contra ellas y a veces requieren ser orientados. Su conducta fluctúa entre la indecisión, el dinamismo y la creatividad (Blustein, Devenis y Kidney, 1989; Podd, Marcia y Rubin, 1968). También tienden a soñar despiertos, a creer en los fenómenos sobrenaturales y a gozar comportándose como niños (Bilsker y Marcia, 1991).

Exclusión. Describe a adolescentes que no han pasado por una crisis de identidad, pero que están firmemente comprometidos con una profesión o ideología. Sin embargo, los compromisos a menudo han sido impuestos por los padres, sin que ellos hayan participado en la decisión. Estos adolescentes tienden a ser rígidos y autoritarios; además, tienen problemas para manejar el cambio (Marcia, 1967). No obstante, una investigación realizada con 23 universitarios y 37 universitarias demostró que los que se hallaban en el estado de exclusión tendían a orientarse al logro, y concentraban su energía en las metas externas y no en las internas (Stephen, Fraser y Marcia, 1992).

Difusión de identidad. Es un estado que caracteriza a quienes no tienen un compromiso profesional ni ideológico en la adolescencia y que tal vez no hayan pasado por una crisis de identidad. Su estilo de vida no acepta compromiso alguno, llegando a veces al extremo de vagar sin rumbo. Las relaciones con los padres son frías, porque los ven como personas indiferentes y que los rechazan (Waterman, 1982).

Varias investigaciones efectuadas con adolescentes en Grecia, Bélgica y Estados Unidos sobre la difusión de identidad han demostrado que éstos presentan un nivel más bajo en el ajuste psicológico y bienestar subjetivo, así como un nivel más alto en la inestabilidad de la autoimagen y en las relaciones interpersonales. Además propendían más a observar conductas impulsivas y autodestructivas, a manifestar una necesidad exagerada de atención y a tener fantasías grandiosas (Crawford, Cohen,

Johnson, Sheed y Brook, 2004; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers y Vansteenkiste, 2005; Vleioras y Bosma, 2005).

Logro enajenado. Es el quinto estado y describe a los adolescentes que han pasado por una crisis de identidad, que carecen de una meta profesional y se aferran a ideas contrarias al sistema socioeconómico. Su compromiso con ellas excluye cualquier carrera que los vincule con el sistema que atacan. En sus años estudiantiles suelen ser ingeniosos, impasibles y cínicos (Marcia y Friedman, 1970; Orlofsky, Marcia y Lesser, 1973).

Cuatro de estos estados en el siguiente orden (difusión de identidad, exclusión, moratoria y logro de la identidad) representan resoluciones cada vez más exitosas del problema de la identidad. Según lo previsto por Erikson, las personas que están cerca del logro o que han conseguido una identidad integral del yo mostrarán mayor fuerza del yo que aquellas que estén más lejos de resolver la disyuntiva de la identidad. Esta previsión es respaldada por una investigación realizada con alumnos de enseñanza superior (Bourne, 1978a, 1978b).

Según los resultados de un estudio llevado a cabo con más de 500 estudiantes de preparatoria, los que participaban más en actividades extracurriculares y de voluntariado tenían mayor fortaleza del yo relacionada con la fidelidad, que aquellos que participaban menos (Markstrom, Li, Blackshire y Wilfong, 2005).

En otra investigación se detectaron diferencias sexuales en la resolución de la crisis de identidad. Los hombres tienden a separarse y a desligarse de la gente; las mujeres tienden a la unión y al apego (Mellor, 1989). Otros estudios apoyan y amplían ese hallazgo: la identidad de los hombres se centra en la competencia y el conocimiento individual; la identidad de las mujeres se centra más en relacionarse con los demás. Es decir, cuando ellas establecen una identidad, muestran gran dependencia de las relaciones sociales. Los hombres se concentran más en el yo, las habilidades y las aptitudes individuales (Curry, 1998).

El lector recordará su adolescencia como un periodo turbulento y estresante. Se han identificado tres elementos clave en esta etapa del desarrollo; a saber:

- Conflicto con los padres, que se caracteriza por una fuerte resistencia a la autoridad de los adultos.
- Trastorno del estado de ánimo, consistente en altibajos de la vida emocional, cambios de estado de ánimo y episodios de depresión.
- Conductas riesgosas, que se caracterizan por temeridad, violación de las reglas y una conducta antisocial que puede dañar a los demás y a uno mismo.

Un experimento en el cual 155 adolescentes llevaron un diario de su interacción cotidiana durante un periodo de dos semanas reveló que 31% de las interacciones incluía conflictos con otros. Los adolescentes señalaron que el conflicto con sus padres era más importante para ellos y de mayor intensidad emocional que los que tenían con sus coetáneos (Jensen-Campbell y Graziano, 2000).

En investigaciones que dan seguimiento desde la niñez hasta la adolescencia, se descubrió que muchos de los que sufrieron depresión y otros problemas emocionales durante esta etapa también habían presentado alguna clase de trastorno psicológico en la niñez. Ello indica que los problemas de la adolescencia no necesariamente se deben a esta fase del desarrollo (Steinberg y Morris, 2001).

También se ha comprobado que una adolescencia difícil tiende mucho más a ocurrir entre jóvenes blancos de clase media que entre norteamericanos de origen mexicano o asiático. Sin embargo, cuanto más aculturados se vuelvan los miembros de

los grupos minoritarios, tanto mayor será la probabilidad de que muestren los signos y síntomas propios de la población mayoritaria (Arnett, 1999).

Identidad virtual

Los videojuegos y los sitios de Internet brindan al adolescente una excelente oportunidad de alta tecnología para hacer exactamente lo que Erikson juzgó tan necesario en esta etapa del desarrollo: ensayar varios roles y determinar el más adecuado. Además, la navegación en la red se realiza conservando el anonimato. Esto se ejemplifica en *Calabozos y dragones*, un juego de representación de roles que permite a los jóvenes encarnar personajes ficticios para realizar fantasías complejas.

En el vocabulario especializado de la computación, el término *calabozos* designa un lugar virtual. Estos lugares compartidos simultáneamente por varios usuarios reciben el nombre de *calabozos multiusuarios*. Permiten al jugador interactuar con otros y además crear un mundo virtual propio, con personajes imaginarios que interactúan entre sí. Con toda libertad puede asumir roles similares o diferentes a su personalidad, manteniendo siempre el anonimato. Un autor escribe: “Uno puede ser lo que desee. Se puede redefinir si así lo desea” (Turkle, 1995, p. 184). Y eso es precisamente lo que Erikson recomendaba hacer durante la adolescencia: ensayar diversas identidades.

En Alemania, un estudio efectuado con 217 participantes de calabozos multiusuarios, que tenían en promedio 25 años de edad, reveló que la atracción interpersonal de los participantes aumentaba con el tiempo de juego, lo mismo que la intensidad de su identificación social con la comunidad virtual (Utz, 2003). El nivel de identificación con el mundo virtual se consideraba tan intenso y satisfactorio como el que se establece con el mundo real.

Por supuesto que existe el riesgo de que uno se ensimisme tanto en la identidad virtual que, con ella, reemplace al yo verdadero en desarrollo. Pero también se puede trasladar al mundo real con sólo adaptar una personalidad distinta. En conclusión: Internet ofrece a algunos adolescentes una forma segura de intentar establecer una identidad.

Género e identidad del yo

Según Erikson, los factores sociales e históricos afectan la formación de la identidad del yo y, a su vez, esto afecta la naturaleza de la personalidad. El movimiento feminista de las décadas de 1960 y 1970 ofreció un laboratorio realista para probar los efectos de las fuerzas sociales. En concreto, los psicólogos se preguntaron si las mujeres que estaban entonces en la etapa de la adolescencia –periodo en el cual se lucha por conseguir la identidad del yo– recibieron una influencia mayor del movimiento feminista que las que tenían más años. Suponían que estas últimas ya habían formado su identidad.

La respuesta fue afirmativa en dos estudios. En ambos se seleccionó a mujeres que se habían graduado de instituciones de enseñanza superior durante la década de 1940 y a mediados de la de 1960. Se recabaron datos mediante entrevistas, cuestionarios y pruebas de autorreporte referentes a la personalidad. Las mujeres que asistían a esos planteles cuando se inició el movimiento feminista tenían aspiraciones más elevadas. Apreciaban su independencia más que las de mayor edad y, con el tiempo, obtuvieron una escolaridad más completa, mejor empleo y más ingresos.

En la edad madura eran más asertivas y seguras de sí mismas que las que habían vivido la etapa de la adolescencia antes de que comenzara el movimiento feminista (Duncan y Agronick, 1995; Helson, Stewart y Ostrove, 1995).

Un legado del movimiento implica en que hoy existe un número mayor de mujeres adolescentes que incluyen la orientación vocacional en la identidad del yo. Es un punto de vista que influye en la conducta de noviazgo, lo mismo que en la edad en que se casan (Matula, Huston, Grotevant y Zamutt, 1992). En una investigación se aplicaron cuestionarios a cientos de alumnas de enseñanza superior. Se comprobó que aquellas que siguen una carrera se suelen casar a una edad mayor. Tienen menos novios mientras estudian y evitan un compromiso serio en sus relaciones afectivas. También se descubrió lo contrario en el caso de los hombres. Los resultados de los cuestionarios aplicados a 56 estudiantes de enseñanza superior revelaron que cuanto más sólida era la identidad profesional, tanto más en serio tomaban el noviazgo. En efecto, difícilmente tenían novia antes de optar por una carrera u ocupación.

Se realizó un estudio longitudinal de mujeres que se habían graduado en la década de 1960 y de sus maridos, el cual se centró en los cambios de su vida emocional a lo largo del tiempo; en concreto:

- En los cambios de la emotividad positiva, definida como una participación activa, feliz, en el trabajo y en el entorno social.
- En la emotividad negativa, caracterizada por sensaciones de estrés, ansiedad, ira y otras emociones no deseables.

Las medidas de ambas variables, efectuadas en varias edades de entre 20 y 50 años hasta los años intermedios entre 50 y 60, indicaron que las adultas jóvenes tendían a obtener una puntuación más alta en la emotividad negativa que su marido y en la emotividad positiva al final de la madurez. En opinión de los investigadores, estos resultados indican que una vez terminado el periodo de la crianza, las mujeres mostraban un mayor sentimiento de poder social, de logro y de diversidad de intereses, al mismo tiempo que un menor estrés y enajenación. ¿La conclusión? Los factores sociales influyen en la dimensión afectiva de la identidad del yo (Helson y Klohnen, 1998).

Para Erikson, la consolidación de la identidad es un proceso que implica sortear exitosamente las realidades de la vida adulta. Para tal efecto es preciso realizar ajustes en las exigencias cambiantes del mundo social. La consolidación se suele presentar entre los 20 y 30 años de edad, cuando se asumen las responsabilidades del matrimonio, la familia y la carrera. En una investigación con graduadas de institutos de enseñanza superior evaluadas a los 21 y a los 27 años, se comprobó que las que mostraban gran resiliencia del yo y habían encontrado una identidad en el matrimonio presentaban mayor consolidación que las que no cumplían con ambos criterios (Pals, 1999).

Un estudio efectuado con 112 mujeres de entre 22 y 60 años demostró una relación positiva entre su disposición y deseo de cambiar y las transformaciones de su compromiso de identidad durante varias etapas del desarrollo. El hecho de ver hacia adelante y de contemplar los cambios de la vida guardaba una relación positiva con la probabilidad de explorar otra identidad en la vida futura. (Anthis y LaVoie, 2006).

La crisis de identidad

Algunas investigaciones se concentran en los tiempos de la crisis de identidad. Erikson sugirió que la crisis inicia hacia los 12 años y que a los 18 años ha sido resuelta de

una u otra manera. Sin embargo, en algunos casos se presenta más adelante. Un estudio arrojó que hasta 30% de los sujetos seguía buscaban una identidad a los 24 años de edad (Archer, 1982).

La enseñanza superior retrasa la resolución de la crisis y alarga el periodo en que los adultos jóvenes ensayan varios roles e ideologías (Cote y Levine, 1988). En una comparación de estudiantes con personas de su misma edad que trabajaban en empleos de tiempo completo, se observó que estos últimos llegaban antes a la identidad del yo. Los estudiantes permanecían más tiempo en el estado de moratoria (Adams y Fitch, 1982). Trabajos posteriores indican que, a veces, la construcción de la identidad es un proceso que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital (McAdams, 2001).

Generatividad

Las investigaciones en torno a la etapa adulta del desarrollo psicosocial han demostrado que la generatividad en la edad madura guarda una correlación positiva con la motivación de poder y de intimidad (McAdams, Ruetzel y Foley, 1986). Así pues, como lo previó Erikson, la generatividad produce la necesidad de intimidad con la gente y una estrecha relación con ella. En otra investigación se asoció la generatividad al afecto (Van de Water y McAdams, 1989). Todo ello es indispensable para enseñar y orientar a la siguiente generación.

Al parecer, la generatividad en la edad madura está estrechamente relacionada con una crianza afectuosa (Franz, McClelland y Weinberger, 1991). Los resultados de investigaciones corroboran la importancia del padre y la madre para el bienestar emocional del niño. Los adultos de edad madura que obtuvieron una puntuación alta en generatividad propendían a creer en la bondad y en el valor de la vida humana, y a sentirse más felices y satisfechos con la propia que aquellos que obtuvieron una calificación baja (McAdams y De St. Aubin, 1992; Van de Water y McAdams, 1989).

Otros trabajos confirmaron y ampliaron los hallazgos anteriores. Las personas con mucha generatividad también obtuvieron puntuaciones más altas en extroversión, escrupulosidad y apertura a nuevas experiencias que aquellas que obtuvieron una puntuación baja en generatividad (Peterson, Smirls y Wentworth, 1997). Tendían más a participar en relaciones sociales importantes y satisfactorias, a sentir un fuerte apego a la comunidad y a mostrar más estabilidad (McAdams, Hart y Maruna, 1998). Tenían un matrimonio feliz, conseguían mayores logros en el trabajo y contaban con amigos más íntimos. Además, expresaban una conducta más altruista que aquellos que tenían una puntuación baja en las medidas de generatividad (Westermeyer, 2004). En Bélgica, un estudio de sujetos adultos demostró que las personas con mucha generatividad obtenían puntuaciones altas en las medidas de extroversión, afabilidad, apertura a experiencias nuevas y escrupulosidad (Van Hiel, Mervielde y DeFruyt, 2006).

En dos estudios longitudinales se aplicaron pruebas a mujeres graduadas de enseñanza superior, las cuales fueron observadas a intervalos de entre los 31 y 48 años de edad. Se encontró que las que mostraban mucha generatividad en la edad madura obtenían puntuaciones más altas en bienestar emocional que aquellas con poca generatividad (Vandewater, Ostrove y Stewart, 1997). En otro estudio longitudinal realizado con universitarias se comprobó que las que apreciaban el reconocimiento social y el logro presentaban una identidad más desarrollada entre los 40 y 50 años, y también que obtenían una puntuación más alta en generatividad, que aquellas que no los apreciaban (Helson y Srivastava, 2001).

En otra investigación con mujeres universitarias de entre 40 y 50 años se descubrió que, como previó Erikson, la generatividad era mayor en esa etapa que cuando las mujeres tenían entre 20 y 30 años. Empero, también se descubrió, a diferencia de la idea de Erikson, que el grado de generatividad se mantenía igual entre los 60 y 70 años (Zucker, Ostrove y Stewart, 2002).

En un estudio similar, las mujeres graduadas de la universidad que habían obtenido una puntuación alta en generatividad a los 43 años seguían conservándola 10 años después. Cuidaban más y mejor a sus padres ancianos, y también al marido y a los hijos, que aquellas de la misma edad que tenían poca generatividad (Peterson, 2002).

Se pidió a un grupo de 70 hombres y mujeres que describieran los temas principales de su vida, y los que habían obtenido una puntuación alta en la Escala Loyola de Generatividad se refirieron a temas diferentes de los que mencionaron aquellos que habían recibido una puntuación baja. Los temas comunes de los primeros incluían algún hecho afortunado de su niñez, sensibilidad ante el sufrimiento, un sistema estable de creencias personales, y objetivos claros tanto para ellos como para la sociedad. Los que habían obtenido una puntuación baja no mencionaron ninguno de esos temas (McAdams, Diamond, De St. Aubin y Mansfield, 1997).

Se pidió a un grupo de adultos de edad madura que escribieran relatos sobre los episodios de su pasado que fueran importantes para ellos, inclusive, sucesos que marcaran un punto alto, uno bajo o uno de quiebre. Los que obtuvieron una puntuación alta en generatividad propendían mucho más a describir escenas donde una experiencia negativa de la vida era transformada en una positiva redentora. Los que obtuvieron una puntuación baja propendían a describir lo contrario: una escena donde una experiencia positiva era convertida en una experiencia negativa. Los sujetos con mucha generatividad también obtuvieron calificaciones más altas en las medidas de satisfacción con la vida y de autoestima (McAdams, Reynolds, Lewis, Patten y Bowman, 2001). Por lo tanto, podemos concluir, como sugiere la teoría de Erikson, que la generatividad conlleva muchos beneficios en la edad madura.

Madurez

Erikson pensaba que las personas que están en las etapas de la edad madura y de la vejez de su desarrollo psicosocial pasan el tiempo recordando y repasando su vida, así como aceptando o lamentando sus decisiones pasadas. Una investigación que tomó a 49 psicólogos como sujetos reveló que la mayor parte de sus recuerdos se refería a sus años de universitarios y a su edad adulta temprana, o sea un periodo que involucró la mayor cantidad de decisiones importantes que afectaron el curso de su vida (Mackavey, Malley y Stewart, 1991). Otra investigación arrojó que las personas mayores que obtuvieron una puntuación alta en integridad del yo dedicaban parte de su tiempo a repasar su vida para resolver problemas molestos y comprender mejor sus circunstancias. En general, las que obtuvieron una calificación baja en integridad del yo dijeron que no dedicaban tiempo al autoexamen (Taft y Nehrke, 1990). Un estudio efectuado con 259 adultos de entre 60 y 65 años reveló, como previó Erikson, que la aceptación de los arrepentimientos y las oportunidades perdidas guardaba una relación directa con la satisfacción y la salud física de hombres y mujeres (Torges, Stewart y Miner-Rubino, 2005).

Una comparación de las etapas de juventud y vejez del ciclo de vida de una muestra de 108 adultos (17-82 años) descubrió que las personas mayores estaban mucho

más orientadas hacia la generatividad y la integridad del yo, y mucho menos preocupadas por la identidad del yo que las más jóvenes. Estos resultados corroboran las ideas de Erikson. Los resultados también indican una correlación positiva significativa entre la edad y el bienestar subjetivo; en términos generales, las personas mayores son más felices que los jóvenes (Sheldon y Kasser, 2001). En Australia, una investigación llevada a cabo con 184 hombres y mujeres de entre 55 y 93 años demostró que la participación continua en actividades familiares y comunitarias produce un sentimiento permanente de generatividad bien avanzada la vejez (Warburton, McLaughlin y Pinsker, 2006).

En otro estudio se comparó a adultos jóvenes (de entre 23 y 35 años) con adultos mayores (de entre 60 y 85 años). Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos respecto de la frecuencia sobre la reflexión de la vida. Sin embargo, las razones para hacerlo sí diferían. Los adultos jóvenes reflexionaban para conocerse mejor y para encontrar una respuesta a los problemas actuales. Los adultos mayores lo hacían para evaluar su vida y conseguir el sentido de integridad del yo (Staudinger, 2001*a*, 2001*b*).

Durante el envejecimiento, las diferencias de género dificultan más que las mujeres, a diferencia de los hombres, sigan un proceso objetivo de reflexión, o repasen su vida, tal como explicó Erikson. Una investigación realizada con 259 adultos de entre 60 y 70 años demostró lo anterior. Los hombres mostraron niveles mucho más altos de identidad, certeza, confianza y poder que las mujeres (Miner-Rubino, Winter y Stewart, 2004). La doble vara de la sociedad considera que el envejecimiento es más negativo para las mujeres y las califica de “viejas” mucho antes que a los hombres. Por ejemplo, un actor de 50 años puede recibir ofertas para hacer películas en el papel de hombre sabio, maduro y poderoso, mientras que el papel para una actriz de la misma edad caerá en el estereotipo de viuda o abuela, si tiene suerte de que le ofrezcan uno.

Además, las mujeres suelen vivir más tiempo que los hombres, por lo cual es más probable que tengan que lidiar con problemas de salud e incapacidad, el duelo, la pérdida de apoyo social y un ingreso más bajo. Lo anterior podría contribuir a la observación de que el repaso de su vida suele ser menos positivo que el de los hombres y que es más probable que conduzca a la condición que Erikson señaló como desesperanza en los años posteriores, y no en la integridad del yo (Rainey, 1998).

Identidad étnica

El efecto de la identidad étnica es un aspecto del desarrollo del yo que Erikson no tomó en cuenta. Las investigaciones del tema consistentemente demuestran la importancia que la identidad racial o étnica tiene para los miembros de los grupos minoritarios: negar la propia identidad racial puede causar enorme estrés (véase por ejemplo a Franklin-Jackson y Carter, 2007). Un estudio a gran escala con 582 hombres y mujeres, adolescentes y adultos, de raza blanca y de grupos étnicos minoritarios arrojó que los blancos obtenían puntuaciones significativamente más bajas en las medidas de identidad racial y étnica que los miembros de cualquiera de los grupos minoritarios estudiados (Gaines y otros, 1997). Otra investigación realizada con más de 6000 estudiantes (de entre 14 y 18 años) demostró que los afroamericanos propendían a escoger amigos basándose en la identidad étnica mucho más que los blancos o los americanos de origen asiático (Hamm, 2000).

Un experimento efectuado con unos 300 adolescentes negros arrojó una relación clara, constante y sólida entre la identidad racial y la salud psicológica. Los que lograron una puntuación alta en identidad racial también la obtuvieron en bienestar

subjetivo, satisfacción con la vida y autoestima (Constantine, Alleyne, Wallace y Franklin-Jackson, 2006; Pillay, 2005). Otro estudio realizado con más de 3 000 adolescentes negros, asiáticos y mestizos reveló que la autoestima alcanzaba el máximo nivel en el caso de los negros y que tocaba fondo en los asiáticos. La de los adolescentes mestizos era mucho más baja que la de los negros y significativamente más alta que la de los asiáticos (Bracey, Bamaca y Umana-Taylor, 2004). Así pues, al parecer, la identidad racial era un factor más importante y fuerte para la autoestima de los adolescentes negros que para la de los mestizos o los de origen asiático.

Se ha demostrado que la estima de grupo (es decir, lo que uno siente por pertenecer a un grupo racial o étnico) aumenta en los jóvenes afroamericanos o latinos durante la adolescencia temprana y la intermedia. La estima de grupo se mantenía estable en los estudiantes blancos, con niveles altos tanto al inicio como al final del periodo estudiado (French, Seidman, Allen y Aber, 2006).

Se descubrió que, en las adolescentes negras, la identidad étnica era el factor más importante para definir el sentido del yo (Aries y Moorehead, 1989). En otra investigación se observó que para los adolescentes de los dos sexos era el factor más importante para desarrollar una sólida identidad del yo (Helms, 1990). En estudiantes negros de enseñanza superior, una baja identidad étnica estaba asociada con baja autoestima, ansiedad y sentimientos de inferioridad (Parkham y Helms, 1985a, 1985b).

En un experimento se encontró que los adolescentes negros que obtenían una puntuación alta en identidad étnica manifestaban actitudes menos positivas hacia las drogas y más positivas hacia la escuela, ambas relacionadas con una conducta más asertiva en la escuela. Los que obtuvieron una puntuación alta en la medida de actitudes contra los blancos propendían mucho más a consumir drogas, mostraban actitudes negativas hacia la escuela y conductas indeseables en ella (Resnicow, Soler, Braithwaite, Ben Selassie y Smith, 1999).

Una encuesta aplicada a 248 estudiantes negros de nivel superior arrojó que los partidarios de una sólida identidad nacionalista negra –concentrada en la singularidad de la experiencia de los negros–, tenían en sus calificaciones escolares un promedio más bajo que aquellos que ostentaban una postura menos extremista. De otra parte, quienes obtuvieron una puntuación alta en un cuestionario sobre la necesidad de integrarse a la sociedad general, lograban calificaciones escolares más bajas que los que adoptaban una postura más moderada (Sellers, Chavous y Cooke, 1998). En una investigación efectuada con 474 estudiantes negros de nivel superior se encontró que los que tenían una elevada identidad étnica tendían más a tomar cursos relacionados con los negros y a interactuar socialmente con otros alumnos de su misma raza. Aquellos que insistían en las semejanzas entre los negros y otros grupos étnicos más que en la singularidad de la identidad de su raza estaban más dispuestos a interactuar con los alumnos blancos. Los que asistían a instituciones superiores destinadas a los negros estaban mucho más dispuestos a insistir en la singularidad de su experiencia que los que acudían principalmente a instituciones para blancos (Sellers, Rowley, Chavous, Shelton y Smith, 1997).

Además, los estudiantes que sufrían más racismo mostraban mayor estrés y un funcionamiento psicológico más bajo que los que padecían pocos o ningún ataque racista (Bynum, Burton y Best, 2007).

Un experimento realizado con negras e hispanas reveló que la confusión de identidad (conflicto de identidad entre una cultura minoritaria y una mayoritaria) puede provocar trastornos alimentarios. La identificación con un modelo norteamericano de la belleza que destaca la delgadez extrema producía en algunas mujeres una inclinación a padecer trastornos como la anorexia. Los investigadores sugirieron que este

problema se debe al intento por emular las normas del aspecto físico de una mujer ideal según los cánones de la cultura de los blancos (Harris y Kuba, 1997).

Estudios con adolescentes norteamericanos de origen asiático e hispano confirman que la etnicidad es un aspecto fundamental en la formación de una identidad del yo. Una sólida identidad étnica iba de la mano con una elevada autoestima, así como con sólidas relaciones familiares y con los coetáneos (Phinney y Chavira, 1992). En un estudio de 1 062 adolescentes norteamericanos hispanos se descubrió que los que asistían principalmente a escuelas de blancos presentaban mayor identidad étnica que los que asistían a escuelas más integradas (Umana-Taylor, 2004).

Los jóvenes norteamericanos de origen asiático que poseían una firme identidad étnica mostraron mayor resistencia a la ingestión de bebidas alcohólicas o al consumo de marihuana que los de origen asiático que se habían asimilado muy bien a la cultura de las mayorías (Suinn, 1999).

El Modelo Revisado de Identidad Racial diseñado por William Cross es un modelo de identidad étnica de los adolescentes afroamericanos. Éste también publicó la Escala Cross de Identidad Racial, compuesta por 64 reactivos que miden las etapas de desarrollo del modelo. Las investigaciones han demostrado que la escala es una prueba válida para la identidad étnica (Vandiver, Cross, Worrell y Fhagen-Smith, 2002). El modelo de Cross postula las siguientes cuatro etapas de desarrollo de una identidad negra psicológicamente sana (Cokley, 2002):

1. Preencuentro
2. Encuentro
3. Inmersión-emersión
4. Internalización

La *etapa de preencuentro* incluye tres racimos de identidad. La identidad de asimilación del preencuentro contiene poca conciencia de raza o identidad racial. En esta etapa, la educación errónea de la identidad internaliza los estereotipos negativos del hecho de ser negro. En el preencuentro, la identidad del odio a sí mismo implica tener ideas muy negativas respecto de los negros, lo cual origina actitudes contra éstos y de odio a sí mismo.

En la *etapa de encuentro* el individuo es víctima de racismo o de discriminación, lo cual provoca un viraje en la visión que el adolescente tiene del mundo. La *etapa de inmersión-emersión* propone dos identidades. En ella, la identidad de una intensa participación negra celebra todo lo que es negro como bueno y adecuado. La identidad anti-blancos considera que todo lo de los blancos es malo y está equivocado.

La *etapa de internalización* consta de dos identidades. Una es el nacionalismo negro, que opta por una perspectiva afrocéntrica favorable a los negros, mientras que la identidad multiculturalista incluyente no sólo adopta la identidad de esta raza, sino también otras clases de identidad étnica, racial y de género.

Un estudio llevado a cabo con 130 hombres negros, con una edad promedio de 20 años, demostró que los que se hallaban en la etapa de preencuentro de su identidad étnica mostraban mucho menos autoestima, problemas psicológicos más grandes y menor bienestar psicológico que aquellos que se encontraban en la etapa de internalización (Pierre y Mahalik, 2005). Además, un experimento efectuado con estudiantes negros de nivel superior arrojó que conforme la identidad racial pasaba de la etapa inicial del modelo a las más maduras, el nivel de los mecanismos de defensa pasaba de las defensas menos complejas e inmaduras a otras más maduras. Lo anterior es

lo que se puede prever a medida que la identidad racial de una persona adquiere un desarrollo más maduro (Nghe y Mahalik, 2001).

La importancia de este tipo de modelo del desarrollo de la identidad del yo de minorías radica en que reconoce la identidad étnica como un elemento vital de la identidad del yo y en que sugiere que se desarrolla siguiendo una serie de etapas, de forma parecida a las etapas psicosociales. Como dijimos en páginas anteriores, Erikson no abordó directamente el concepto de identidad étnica, pero este modelo sigue el patrón de desarrollo que él propuso.

Identidad y preferencia de género

Este es otro aspecto de la identidad del yo que Erikson no abordó directamente y que puede influir en la identidad global del yo y variar en función de la identidad étnica. Por ejemplo, en un estudio realizado con 863 niños blancos, negros e hispanos cuya edad promedio era de 11 años, los negros y los hispanos hablaban de mucha mayor presión para que se conformaran a su género que los blancos (Corby, Hodges y Perry, 2007).

Los investigadores han propuesto que la identidad homosexual o gay se desarrolla siguiendo una serie de etapas, de forma similar a la planteada por Erikson y otros teóricos para explicar el origen de la identidad del yo o la étnica. Un modelo incluye cuatro etapas para el desarrollo de la identidad de preferencia de género (Frable, 1997).

1. *Sensibilización*. Esta etapa, que se presenta antes de la adolescencia, se refiere a la primera vez que uno se da cuenta de que es diferente de los coetáneos del mismo sexo.
2. *Confusión de la identidad*. Esta fase de la adolescencia se caracteriza por la conciencia ambigua, quizás hasta aterradora, de que los sentimientos y los pensamientos que tiene uno se podrían considerar homosexuales.
3. *Asunción de la identidad*. En esta etapa, el individuo se convence de que es homosexual y empieza a aceptar el inicio de una identidad gay.
4. *Compromiso*. El individuo acepta sin reservas la identidad homosexual como una forma de vida.

Algunos estudios han demostrado que las personas que logran una puntuación alta en los inventarios de autorreporte de identidad homosexual también la obtienen en las medidas de salud mental y emocional. Además, no expresan deseo alguno de modificar su identidad ni de ocultarla (Frable, 1997). En un trabajo realizado con 825 hombres homosexuales y bisexuales no se observaron diferencias en la autoestima, el bienestar emocional y el nivel general de ajuste entre los que pensaban que sufrían un estigma social por su preferencia de género y los que no se sentían tan estigmatizados. Sin embargo, quienes no hacían tan visible su preferencia en sus conductas sociales obtuvieron puntuaciones más altas en autoestima y bienestar que los hombres que mostraban una conducta homosexual más abierta (Frable, Wortman y Joseph, 1997).

Se ha comprobado que quienes tienen conflictos por su preferencia de género presentan efectos psicológicos negativos, entre ellos, poca autoestima, estrés, uso de defensas neuróticas, depresión, ansiedad y abuso de sustancias, así como sentimientos de fracaso, de culpa y pesimismo (Liu, Rochlen y Mohr, 2005).

Un estudio efectuado con 366 reclusos de una cárcel de mediana seguridad reveló que los presos que tenían una gran necesidad de relaciones personales mostraban menos conflictos en sus roles de género. “Esta necesidad de estar con otros podría pesar más que su homofobia o el miedo de parecer femenino” en una cultura

como la carcelaria, que dicta cautela para establecer relaciones estrechas con otros reos. Los reclusos que mostraron menos necesidad de contacto personal tenían un conflicto más grave de los roles de género en lo tocante a las tendencias homosexuales (Schwartz, Buboltz, Seemann y Flye, 2004, p. 63).

Reflexiones en torno de la teoría de Erikson

Las aportaciones más notables que Erikson hizo a la psicología incluyen el reconocimiento del desarrollo de la personalidad durante el ciclo vital, el concepto de la crisis de identidad durante la adolescencia y la inclusión de los efectos de los factores históricos y socioculturales. Sin embargo, a su sistema no le faltan críticas, que se refieren a la ambigüedad de sus términos y conceptos, a algunas conclusiones sin datos que las apoyen y a una falta general de precisión (Rosenthal, Gurney y Moore, 1981; Waterman, 1982). Erikson aceptó la validez de esas críticas, y las atribuyó a su temperamento artístico y a la falta de una formación científica. Al respecto escribió: “Llegué a la psicología, pero venía del arte, lo cual explicaría, si bien no justificaría, el hecho de que el lector a veces encontrará que estoy pintando contextos y antecedentes, siendo que preferiría que yo mencionara hechos y conceptos” (Erikson, 1950, p. 13).

Una crítica más concreta se refiere a la descripción incompleta de la etapa de madurez, misma que Erikson trató de corregir en un libro que publicó en 1986 (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986). Algunos psicólogos dudan de que el desarrollo de la personalidad después de los 55 años sea tan positivo como él propuso mediante el concepto de integridad del yo. Muchos piensan que se trata de una etapa que se caracteriza por el sufrimiento, la pérdida y la depresión, inclusive para aquellos que aprenden la fortaleza básica de la sabiduría.

La posición de Erikson sobre las diferencias de los sexos, reveladas en su interpretación de la investigación de las construcciones de juego, también ha sido blanco de ataques. Lo que él consideró diferencias de orden biológico, de la personalidad de los niños y las niñas debidas a la presencia o ausencia del pene, también podrían ser diferencias culturales o resultado del aprendizaje de los roles sexuales. Más adelante Erikson admitió ambas posibilidades.

Las etapas del desarrollo tal vez no se apliquen a la mujer. Cuando la psicóloga social Carol Tavris leyó la descripción de las etapas del *hombre*, escribió: “Estaba muy preocupada porque no estaba teniendo ninguna de las crisis en el orden correcto... Mi identidad se tambaleaba, a pesar de que había dejado atrás la adolescencia. Además, no me había casado a la edad en que supuestamente debía hacerlo. Todo ello posponía las crisis de intimidad y generatividad” (Tavris, 1992, p. 37).

En opinión de algunos críticos, la teoría de la personalidad formulada por Erikson no se aplica a quienes se hallen en una situación económica difícil, porque no están en condiciones de permitirse una moratoria en la adolescencia, a fin de explorar otros roles y adquirir una identidad del yo. La moratoria es una etapa de lujo que sólo está al alcance de quienes disponen de medios para asistir a la universidad o de tiempo para viajar (Slugoski y Ginsburg, 1989).

A Erikson no le interesaba mucho responder a los críticos. Admitió que hay muchas formas de describir el desarrollo de la personalidad y que no había una que fuera la más adecuada. Su influencia se difundió por medio de sus libros y la obra de las generaciones subsecuentes de psicólogos, psiquiatras, maestros y consejeros; todos ellos encontraron en sus ideas formas útiles de explicar la personalidad desde la infancia hasta la senectud. Las ideas de Erikson han recibido amplio reconocimiento

tanto en los círculos profesionales como en los medios masivos. La revista *Time* lo llamó el “psicoanalista vivo de mayor influencia” (17 de marzo, 1975) y *Psychology Today* lo calificó como “un auténtico héroe intelectual” (Hall, 1983, p. 22). Sus conceptos son útiles en la educación, el trabajo social, la orientación vocacional y matrimonial y la práctica clínica con niños y adolescentes. El Erikson Institute for Early Childhood Education fue creado en la Loyola University de Chicago.

La psicología del desarrollo a lo largo del ciclo vital –especialidad que en años recientes se ha enriquecido con numerosas teorías e investigaciones– debe gran parte de su dinamismo al enfoque de Erikson. Lo mismo podemos decir del interés actual por los problemas de desarrollo en la edad madura y en la vejez.

Hoy en día, el método de la terapia de juego es una herramienta diagnóstica y terapéutica para trabajar con niños maltratados y con trastornos psicológicos. Los que no pueden verbalizar un ataque físico o sexual expresan sus sentimientos mediante el juego: usan muñecos para representarse a sí mismos o a sus agresores.

Resumen del capítulo

Erikson sufrió varias crisis de identidad y formuló una teoría de la personalidad en la cual la búsqueda de la identidad personal ocupa un lugar primordial. Se inspiró en la teoría de Freud, profundizando en las etapas del desarrollo, dando preferencia al yo sobre el ello y reconociendo el efecto que la cultura, la sociedad y la historia tienen en la personalidad. El desarrollo de la personalidad se divide en ocho etapas. En cada una se afronta un conflicto con una forma adaptada o inadaptada para manejarlo. El desarrollo se rige por un principio epigenético; es decir, una etapa depende de las fuerzas genéticas, pero el entorno contribuye a determinar si se realizan o no.

La etapa oral-sensorial (del nacimiento a un año de edad) produce confianza o desconfianza. La etapa muscular-anal (de uno a tres años) culmina en el libre albedrío o en la autoduda. La etapa locomotora-genital (de tres a cinco años) da origen a la iniciativa o culpa. La etapa de latencia (de seis a 11 años) produce laboriosidad o inferioridad. La adolescencia (de 12 a 18 años) es la etapa en la que se construye la identidad del yo (periodo de la crisis de identidad), que lleva a la cohesión de la identidad o a la confusión de roles. La adultez temprana (18 a 35 años) produce intimidad o aislamiento. En la adultez (de 35 a 55 años) se origina la generatividad o el estancamiento. La madurez (de 55 años en adelante) se expresa en la integridad del yo o en la desesperación.

Las etapas permiten adquirir las fortalezas básicas provenientes de las formas adecuadas de encarar los conflictos; a saber: esperanza, voluntad, propósito, competencia, fidelidad, amor, afecto y sabiduría. El desarrollo inadecuado se presenta cuando el yo está dominado totalmente por la tendencia adaptada o inadaptada.

Erikson nos legó una imagen optimista y halagadora de la naturaleza humana. Tenemos la capacidad de conseguir las fortalezas básicas, de resolver los conflictos de un modo positivo y de dirigir conscientemente el crecimiento personal. No somos víctimas de factores biológicos ni de las experiencias de la niñez; la influencia del aprendizaje y de las interacciones sociales es más decisiva que la de la herencia.

Los métodos de evaluación utilizados por Erikson son la terapia de juego, los estudios antropológicos y el análisis psicohistórico. En la investigación dio prioridad al estudio de caso. Muchos estudios apoyan las seis primeras etapas del desarrollo psicosocial, así como el concepto de identidad del yo. Sin embargo, las crisis de identidad pueden ocurrir en una época posterior a la mencionada por Erikson y el hecho de asistir a la universidad a veces puede retrasar la resolución de la crisis.

Otros trabajos de investigación confirman la importancia de adquirir un sentimiento de confianza en el primer año de vida, así como los beneficios de la generatividad en la edad madura. En el caso de los miembros de grupos minoritarios, la formación de la identidad étnica durante la adolescencia afecta el desarrollo de la identidad del yo y la conducta consecuente. El Modelo Cross de Identidad Racial describe cuatro etapas de la identidad de un adolescente negro que goce de salud psicológica. La identidad de la preferencia de género también repercute en las características de la identidad del yo. Al parecer, las personas que tienen conflictos respecto de su preferencia de género son menos sanas psicológicamente que aquellas que no tienen conflicto alguno.

Las críticas a Erikson se centran en su terminología ambigua, las descripciones incompletas de las etapas psicológicas y las afirmaciones poco fundamentadas de las diferencias de la personalidad entre hombres y mujeres basadas en factores biológicos.

Preguntas de repaso

1. Describa los tipos de crisis de identidad que experimentó Erikson en la niñez y en la adolescencia. Explique cómo se reflejaron después en su teoría.
2. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre la teoría de Erikson y la de Freud?
3. Para Erikson, ¿qué significaba el concepto de confusión de la identidad? ¿Qué pruebas a su favor encontró en los indios nativos de Estados Unidos?
4. El principio epigenético de maduración, ¿cómo explica los efectos que los factores genéticos y sociales tienen en la personalidad?
5. Explique el papel del conflicto en las etapas del desarrollo psicosocial.
6. Describa las cuatro etapas del desarrollo psicosocial durante la niñez. Exponga los efectos de varias conductas de los padres en los resultados de cada una de ellas.
7. Compare la cohesión de identidad y la confusión de roles como formas adaptadas o inadaptadas de manejar las crisis durante la adolescencia.
8. ¿Cuál es la principal diferencia entre las cuatro primeras etapas del desarrollo y las últimas cuatro?
9. ¿Qué factores afectan el desarrollo de la identidad del yo? ¿Por qué algunas personas no logran una identidad en esta etapa?
10. ¿Cómo se pueden resolver de forma positiva los conflictos de las etapas adultas del desarrollo psicosocial?
11. Mencione las dos formas de adaptarse a la edad madura y a la vejez. ¿Cómo podemos conseguir una adaptación positiva?
12. Explique las fortalezas básicas en cada una de las etapas del desarrollo psicosocial.
13. Señale las diferencias entre las dos clases de desarrollo inadecuado. ¿Cómo se pueden corregir?
14. ¿Qué diferencias existen entre la imagen de la naturaleza humana propuesta por Erikson y la propuesta por Freud?
15. ¿Qué métodos de evaluación utilizó Erikson al formular su teoría?
16. ¿Qué conclusión sacó Erikson, basándose en los resultados de la investigación sobre las construcciones de juego, respecto de las diferencias sexuales de la personalidad? ¿Por qué podemos criticar esas conclusiones?
17. Mencione los resultados de las investigaciones de la identidad del yo en la adolescencia y de la generatividad en la edad madura.
18. Explique cómo la identidad étnica de los adolescentes de las minorías étnicas afecta la formación de la identidad del yo y también las actitudes y las conductas posteriores.
19. ¿Los videojuegos en que se representan roles, cómo ayudan al adolescente a crearse una identidad del yo?
20. ¿En qué se diferencian los individuos con una elevada generatividad de los que tienen poca generatividad?
21. Describa las etapas de desarrollo de la identidad de la preferencia de género.

Lecturas recomendadas

- Bloand, S. E. (2005). *In the shadow of fame*, Viking, Nueva York. Una semblanza escrita por la hija de Erikson.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*, Norton, Nueva York. Colección de ensayos dedicados a las prácticas de crianza, a la vida familiar y a las estructuras socioculturales que muestran su relación con el desarrollo de la personalidad. Este libro tuvo una excelente acogida entre los especialistas en el tema y el público en general.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*, Norton, Nueva York. Obra clásica de Erikson sobre la crisis de identidad y las formas de encarar los conflictos conexos.
- Erikson, E. H. (1987). *A way of looking at things: selected papers from 1930 to 1980*, Norton, Nueva York. Colección de los escritos que Erikson consagró a las construcciones de juego, a los sueños del adulto, a la investigación transcultural y al desarrollo durante el ciclo vital. Obra editada por Stephen Schlein.
- Erikson, E. H. Erikson, J. M. y Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*, Norton, Nueva York. Excelente análisis psicosocial de la necesidad de estimulación y desafío en la vejez y una perspectiva personal de Erikson al acercarse a los 90 años de vida.
- Evans, R. I. (1967). *Dialogue with Erik Erikson*, Harper & Row, Nueva York. Conversaciones con Erikson acerca de su vida y obra.
- Friedman, L. J. (1999). *Identity' architect: A biography of Erik. H. Erikson*, Simon & Schuster, Nueva York. Un enfoque empático que muestra cómo las ideas de Erikson en cuanto a la crisis de identidad y las etapas de la vida se inspiraron en sus experiencias personales.
- Hopkins, J. R. (1995). "Erik Homburger Erikson (1902-1994)", *American Psychologist*, 50, pp. 796-797; Wallerstein, R. S. (1995). "Erik Erikson (1902-1994)", *International Journal of Psycho-Analysis*, 76, pp. 173-175. Obituarios de Erikson y tributos dedicados a él.
- Josselson, R. (1996). *Revising herself: The story of women's identity from college to midlife*, Oxford University Press, Nueva York. En una aplicación de la teoría de Erikson, este estudio longitudinal recopilado de entrevistas examina los cambios culturales en los roles y la identidad de la mujer durante el último tercio del siglo xx.
- McAdams, D. P. (2001). "The psychology of life stories", *Review of General Psychology*, 5, pp. 100-122. En este artículo se explora la idea de que la identidad es una historia de vida: construimos autorrelatos cambiantes a lo largo del ciclo vital para darle sentido y propósito a nuestra existencia.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: a four-decade study*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Presenta y analiza los resultados de un estudio de 30 años efectuado dentro del marco de la teoría psicosocial del desarrollo de Erikson sobre la paternidad y la generatividad.

PARTE CUATRO

La teoría de los rasgos: genética de la personalidad

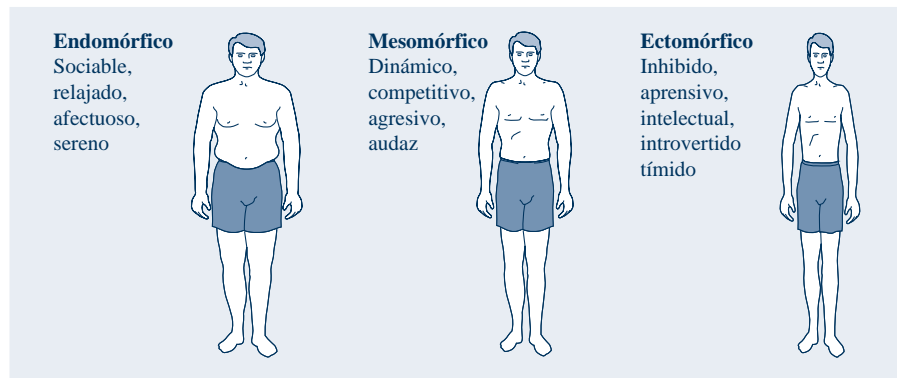
Un rasgo es una característica o cualidad distintiva del individuo. En la vida diaria con frecuencia recurrimos a la teoría de los rasgos para describir la personalidad de nuestros conocidos y, para resumirla, propendemos a seleccionar los más sobresalientes. Decimos: “Elisa es muy segura”, “Enrique es competitivo”, “Rebeca es muy inteligente”.

Agrupar a la gente por sus rasgos es una cuestión fácil y de sentido común, lo cual explicaría por qué la teoría de los rasgos ha gozado de tanta popularidad desde hace mucho tiempo. Este tipo de clasificación se remonta a la época de Hipócrates (460-377 a. C.), médico griego que la propuso 2000 años antes de que se formularan las teorías que se describen en este libro. Hipócrates distinguió cuatro tipos de personas: alegres, tristes, temperamentales y apáticas. Unos líquidos internos del organismo, llamados “humores”, producían los tipos. Él pensaba que los rasgos de la personalidad tenían su origen en la constitución de la persona; que se debían al funcionamiento biológico y no a la experiencia ni al aprendizaje.

En la década de 1940 el médico norteamericano William Sheldon (1899-1977) ofreció otra tipología de la constitución de la personalidad basada en la estructura del cuerpo (figura 7.1). Propuso tres somatotipos, cada uno asociado con un temperamento diferente (Sheldon, 1942). Tal como hizo Hipócrates, Sheldon considera que los rasgos de la personalidad suelen ser fijos; es decir, son constantes e invariables independientemente de la situación en la que nos encontremos.

Figura 7.1

Somatotipos y características de la personalidad propuestos por Sheldon. Esta teoría no cuenta con respaldo de investigaciones.



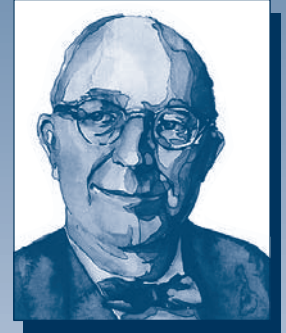
Algunos psicólogos criticaron la idea de que la personalidad conste de rasgos distintivos. La rebatieron diciendo que, si los rasgos individuales bastaran para explicar la personalidad, nos comportaríamos igual en todas las situaciones. Las investigaciones y nuestra experiencia en el trato con la gente no sustentan esta idea. Sabemos muy bien que la conducta humana suele variar con cada situación.

Quienes participan en la controversia en ocasiones olvidan que los posteriores teóricos de los rasgos, principalmente Gordon Allport y Raymond Cattell, nunca supusieron la uniformidad de la conducta humana en cualquier situación. En realidad, ambos tomaron en cuenta el efecto que los hechos concretos, así como los factores ambientales y sociales, tienen en la conducta. Su enfoque es de índole interaccionista o, en otras palabras, reconocen que la conducta depende de la interacción de variables tanto individuales como situacionales.

La teoría de los rasgos no ha perdido su vitalidad. Formulada inicialmente por Allport y Cattell hace varias décadas, sigue siendo esencial para el estudio de la personalidad. Ambos se diferencian de los teóricos de capítulos anteriores en un aspecto importante: sus ideas no se fundan en el método psicoterapéutico que utiliza estudios de caso o entrevistas a pacientes psiquiátricos recostados en un diván o atendidos en una clínica. Por el contrario, la personalidad se estudia observando a individuos sanos en un ambiente académico de laboratorio. Más allá de esta similitud, y de que los dos querían identificar los rasgos de la personalidad, Allport y Cattell adoptaron un enfoque distinto. (Allport pertenece a la corriente humanista porque se concentró en el ser humano total y en el potencial innato de crecimiento y autorrealización.)

Ambos teóricos coinciden en la importancia que los factores genéticos tienen en la formación de los rasgos. Los resultados de las investigaciones apoyan el concepto de que los factores biológicos influyen en su caracterización. Al parecer, la personalidad tiene un componente genético decisivo. Después de exponer las teorías de Allport y Cattell, explicaremos la obra de Hans Eysenck, el modelo de cinco factores y la teoría del temperamento.

Gordon Allport: motivación y personalidad



Conforme el individuo va madurando, se rompe el vínculo con el pasado.

—GORDON ALLPORT

La vida de Allport (1897-1967)

Aislamiento e identidad
Los años en la universidad
El encuentro con Freud
El estudio de los rasgos

La naturaleza de la personalidad

Herencia y ambiente
Dos personalidades distintas

Los rasgos de la personalidad

Disposiciones personales
Hábitos y actitudes

Motivación: la autonomía funcional de los motivos

Autonomía funcional perseverante
Autonomía funcional del proprium

Desarrollo de la personalidad en la niñez: el yo único

Etapas del desarrollo
Interacciones entre progenitor e hijo

La personalidad adulta sana

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Allport

La técnica de los documentos personales
El Estudio de Valores

Investigaciones sobre la teoría de Allport

La conducta expresiva

Reflexiones en torno a la teoría de Allport

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Gordon Allport, con una carrera que abarcó más de cuatro décadas, se convirtió en uno de los psicólogos más estimulantes y polémicos en el campo del estudio de la personalidad. Él y Henry Murray la elevaron a un tema respetable en el ámbito académico. Se consideraba que el psicoanálisis y las teorías de la personalidad que surgieron de él no formaban parte de la corriente general de la psicología científica. El reconocimiento pleno del estudio sistemático y formal de la personalidad tuvo lugar en la década de 1930.

En 1937 Allport publicó *Personality: A Psychological Interpretation*. El libro fue un éxito inmediato y se convirtió en un punto de referencia para el estudio de la personalidad. Así, Allport cumplió dos propósitos: contribuyó a introducir el tema en la psicología general y formuló una teoría del desarrollo de la personalidad en la cual los rasgos ocupan un lugar prominente.

Allport se apartó de Sigmund Freud en varios puntos. En primer lugar, no aceptó la idea de que fuerzas inconscientes dominan la personalidad de los adultos maduros normales. Señaló que los individuos emocionalmente sanos funcionan en términos racionales y conscientes, además de que conocen y controlan muchas de las fuerzas que los motivan. En su opinión, el inconsciente sólo es importante en el caso de una conducta neurótica o perturbada.

En segundo lugar, por cuanto se refiere al determinismo histórico, o sea la importancia del pasado para determinar el presente, Allport sostuvo que no somos, como decía Freud, cautivos de los conflictos de la niñez ni de las experiencias pasadas. Por el contrario, nos regimos más por el presente y la visión del futuro. Al respecto escribió: “Nos concentramos en dirigir nuestra vida hacia el futuro, mientras que la psicología casi siempre trata de encauzarla hacia el pasado” (Allport, 1955, p. 51).

En tercer lugar, Allport se opuso a recabar datos de individuos con trastornos emocionales. A diferencia de Freud, que encontraba una continuidad entre la personalidad normal y la anormal, Allport trazó una distinción clara: la personalidad anormal funciona en un nivel infantil. La única forma correcta de estudiar la personalidad consiste en obtener información de los adultos emocionalmente sanos. Otras poblaciones –neuróticos, niños y animales– no se deben comparar con ellos. No existe similitud funcional alguna entre la personalidad del niño y la del adulto, la normal y la anormal, el animal y el ser humano.

Otro aspecto distintivo de la teoría de Allport es su énfasis en la singularidad de la personalidad, definida por los rasgos del individuo. Se opuso a la tradición científica de crear constructos o leyes generales para aplicarlos a todos. Sostuvo que la personalidad no es general ni universal, sino algo particular y propio de cada individuo.

La vida de Allport (1897-1967)

Aislamiento e identidad

Nacido en Montezuma (Indiana), Allport fue el más pequeño de cuatro hermanos. Su madre era maestra y su padre un vendedor que decidió convertirse en médico. La situación familiar era tan precaria mientras el padre estudiaba en la escuela de medicina en Baltimore, que introducía drogas de Canadá a Estados Unidos y las vendía para mantener a su familia. Cuando la policía llegó a la casa, el padre se escabulló por la puerta trasera y escapó saltando una cerca. Trasladó la familia a Indiana y

abrió un consultorio. Allport pensaba que su propio nacimiento fue el primer caso de su padre.

La fe y las prácticas religiosas de la madre dominaban el hogar. No estaba permitido fumar, ingerir bebidas alcohólicas, bailar ni jugar a las cartas; ningún miembro de la familia podía usar colores brillantes, ropa especial ni ningún tipo de joyas. Allport escribió que su madre “era severa, con un acendrado sentido del bien y del mal, con ideales morales sumamente estrictos” (citado en Nicholson, 2003, p. 17).

Era demasiado pequeño para jugar con sus hermanos mayores, pero Allport también estuvo aislado de otros niños fuera del ámbito familiar. Al respecto recuerda: “Inventé un círculo de actividades. Era un círculo selecto porque nunca encajé en los grupos de niños” (Allport, 1967, p. 4). Más tarde escribiría: “Sufría terriblemente en el patio de la escuela. Nunca me llevé bien con mis hermanos. No les caía bien y no podía competir con ellos. Eran un poco más masculinos que yo” (citado en Nicholson, 2003, p. 25). Se consideraba hábil en la expresión oral, no así en los deportes ni en los juegos. Con los pocos amigos que tenía, se esforzaba mucho por ser el centro de atención.

Uno de los postulados fundamentales de la teoría de la personalidad de Allport dice que los sucesos de la niñez no afectan a los adultos emocionalmente sanos. Tal vez eso explica por qué no aportó mucha información acerca de su niñez. Sin embargo, lo que relata muestra un paralelo entre sus experiencias tempranas y la teoría que formularía después.

Debido al aislamiento y rechazo que sufrió de niño, desarrolló sentimientos de inferioridad que trató de compensar esforzándose por destacar. Escribió sobre la búsqueda de identidad, la cual tuvo su origen en esos sentimientos hacia sus hermanos y otros niños. Al crecer, se fue identificando con Floyd, su hermano mayor, tal vez porque envidiaba algunos de sus logros.

Bien entrado en la edad adulta, Gordon Allport, se seguía sintiendo inferior a Floyd e intentaba emular sus logros. Como su hermano mayor, él también se inscribió en la Universidad de Harvard y obtuvo un doctorado en psicología. Floyd llegó a ser un psicólogo social de gran prestigio, pero cuando Gordon empezó a tener renombre en el mismo campo, se siguió sintiendo inferior a su hermano. A los 31 años escribió que “había publicado varios artículos de poca importancia y no se le debía confundir con su eminente hermano” (citado en Nicholson, 2003, pp. 168-169).

El intento por emular a Floyd quizá fue una amenaza para el sentido de identidad de Gordon. Para afirmar su individualidad, tal vez sintió que debía rechazar la identificación con el hermano y por ello dice en su teoría de la personalidad que sus motivos e intereses de adulto eran independientes de sus experiencias de la niñez. Más adelante formalizaría esta idea como el concepto de la *autonomía funcional*.

Los años en la universidad

Allport ocupó el segundo lugar de un grupo de 100 estudiantes que se graduaron de preparatoria, pero admitía que no sabía muy bien qué quería hacer a continuación. A finales del verano de 1915 presentó su solicitud para ingresar a la Universidad de Harvard y fue aceptado. Más adelante escribiría: “Mi mundo se reconstruyó de la noche a la mañana.” Sus años en la universidad fueron una gran aventura en la cual fue descubriendo nuevas fronteras del intelecto y la cultura. El impacto que le produjeron sus malas calificaciones en sus primeros exámenes lo llevaron a redoblar

esfuerzos y terminó el año con la calificación más alta en todas las materias. Su interés por la ética y el servicio social, que había aprendido de sus padres, se hizo más fuerte en la universidad. Participó como voluntario en un club para niños, en un grupo de obreros y en otro de estudiantes extranjeros. También trabajó como agente de vigilancia de libertad condicional. Encontraba satisfacción en estas actividades porque su deseo de ayudar a la gente era sincero. “Me permitían sentirme competente y neutralizar un sentimiento generalizado de inferioridad.” Estaba convencido de que ese tipo de servicio reflejaba su búsqueda de una identidad (Allport, 1967, pp. 5-7).

Tomó cursos de psicología, pero en esa época no tenía la intención de dedicarse a esta profesión. En 1919 obtuvo su título de licenciatura, en la misma fecha que su hermano Floyd obtenía el de doctorado. Después de graduarse, durante un año Allport formó parte del cuerpo docente del Robert College, en Estambul (Turquía), y más adelante aceptó una beca de la Universidad de Harvard para estudios de posgrado en psicología. Su biografía comenta: “Le atraía mucho la idea de ser psicólogo y de poder parecerse más a su destacado hermano” (Nicholson, 2003, p. 67).

El encuentro con Freud

En su viaje de regreso a Estados Unidos, Allport hizo una escala en Viena para ver a uno de sus hermanos. Estando ahí, envió una nota a Sigmund Freud y recibió una invitación para visitar al gran hombre. Cuando entró en la oficina de Freud, lo encontró esperándole pacientemente para conocer el motivo de su visita. El embarazoso silencio se prolongó hasta que un incómodo Allport apenas si acertó a relatar un incidente que había presenciado en el tranvía camino a su cita. Dijo que había visto a un niño pequeño que tenía un evidente miedo a la suciedad. Todo le parecía sucio al pequeño. Hasta había cambiado de asiento, suplicándole a la madre que no permitiera que el hombre desaseado se sentara junto a él.

Freud estudió detenidamente al joven tan formal y acicalado y le preguntó: “¿Usted era ese niño?” Al hacer esa pregunta, estaba expresando que creía que la historia que había contado Allport reflejaba sus miedos y sus conflictos inconscientes. Freud pensaba que Allport parecía un individuo “pulcro, meticuloso, ordenado y puntual, es decir, con muchos de los rasgos que [él] asociaba a la personalidad compulsiva” (Pervin, 1984, p. 267). Más adelante, Henry Murray comentaría que “Freud le propinó a Allport un certero golpe en la cabeza, directo en la nariz” (citado en J. W. Anderson, 1990, p. 326).

La pregunta de Freud cimbró a Allport, quien pasaría el resto de su vida negando que él era ese niño formal y superlimpio, pero el incidente le dejó una huella profunda. Años después escribiría: “Mi único encuentro con Freud fue traumático” (Allport, 1967, p. 22). Sospechaba que el psicoanálisis profundizaba demasiado en el inconsciente, como Freud había intentado hacerlo con él. Decidió que la psicología debería prestar más atención a las motivaciones conscientes o visibles. Ésa fue la senda que escogió para estudiar la personalidad.

El estudio de los rasgos

Después de dos años de estudio, Allport obtuvo su doctorado en la Universidad de Harvard en 1922. Su tesis, *Un estudio experimental de los rasgos de la personalidad*, fue un presagio del trabajo al que se dedicaría toda su vida y, en Estados Unidos, fue la primera investigación dedicada a los rasgos de la personalidad. Gracias

a una beca para viajar pudo pasar dos años estudiando al lado de psicólogos de renombre, tanto en Alemania como en Inglaterra. Regresó a la Universidad de Harvard como profesor de un curso sobre los aspectos psicológicos y sociales de la personalidad, el cual probablemente fue el primer curso formal del tema que se impartió en las universidades estadounidenses. Estuvo cerca de 40 años en Harvard, donde realizó investigaciones de la personalidad y la psicología social y fue profesor de varias generaciones de estudiantes.

Considerado todo un especialista en su campo, Allport recibió muchos reconocimientos, entre ellos la medalla de oro otorgada por la American Psychological Foundation, el premio de la American Psychological Association a la más distinguida aportación científica y la presidencia de esta institución y de la Society for the Psychological Study of Social Issues.



CONÉCTESE

Personality Theories: Gordon Allport

Breve biografía de Allport y una amplia exposición de su teoría.

Para obtener un vínculo directo con el sitio anterior conéctese a los sitios destinados a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz> y seleccione Chapter 7.

La naturaleza de la personalidad

En su libro *Pattern and Growth in Personality*, Allport repasó cerca de 50 definiciones de *personalidad* antes de proponer la suya. “La personalidad es la organización dinámica interna de los sistemas psicofísicos del individuo que determinan... su conducta y pensamiento característicos” (Allport, 1961, p. 28).

En esta definición, *organización dinámica* significa que la personalidad cambia y crece constantemente, que el crecimiento es organizado y no aleatorio. El adjetivo *psicofísico* significa que la personalidad se compone de mente y cuerpo, los cuales funcionan juntos como una unidad; la personalidad no es sólo mental ni sólo biológica. El verbo *determinan* significa que todos los aspectos de la personalidad activan o dirigen las acciones y los pensamientos concretos. La expresión *conducta y pensamiento característicos* indica que todo cuanto pensamos y hacemos es típico de nosotros. Así pues, cada individuo es único.

Herencia y ambiente

Para apoyar su énfasis en la singularidad de la personalidad del individuo, Allport decía que somos reflejo de la herencia y también del ambiente. La herencia proporciona la materia prima (psique, inteligencia y temperamento), y las condiciones del entorno la moldean, expanden o limitan. Así, Allport se refiere a las variables personales y situacionales para señalar la importancia de la genética y del aprendizaje. No obstante, gran parte de nuestra individualidad es resultado de nuestros antecedentes genéticos. El número de combinaciones genéticas posibles es infinito y, salvo en el

caso de gemelos idénticos, la probabilidad de que la estructura genética de alguien se duplique en otro cualquiera es demasiado pequeña como para considerarla.

La estructura genética interactúa con el entorno social y no hay dos individuos que tengan un entorno idéntico, ni siquiera dos hermanos criados en el mismo hogar. El resultado siempre será una personalidad única. Por lo tanto, Allport llegó a la conclusión de que, para estudiar la personalidad, la psicología debe abordar casos individuales y no resultados promedio de varios grupos.

Dos personalidades distintas

Según Allport, la personalidad es distinta y discontinua. No sólo se distingue de todas las demás, sino que el adulto también está divorciado de su pasado. Allport no encontró un continuo de la personalidad de la niñez a la de la edad adulta. Los impulsos y los reflejos biológicos primitivos rigen la conducta del lactante, en tanto que el funcionamiento del adulto es de índole más bien psicológica. En cierto sentido, existen dos personalidades: una en la niñez y otra en la edad adulta. Las experiencias infantiles no limitan la personalidad del adulto.

Así, encontramos la visión única que Allport tenía de la naturaleza de la personalidad. Anteponía el consciente al inconsciente, el presente y el futuro al pasado. Reconocía la singularidad de la personalidad en vez de recurrir a generalidades o semejanzas entre grupos numerosos de individuos. Además, optó por estudiar la personalidad normal y no la anormal.

Los rasgos de la personalidad

rasgos

Según Allport, características distintivas que rigen la conducta. Los rasgos se miden sobre un continuo y están sujetos a influencias sociales, ambientales y culturales.

Allport consideraba que los **rasgos** de la personalidad son predisposiciones a responder a diversas clases de estímulos de la misma manera o de manera semejante. En otras palabras, son formas consistentes y duraderas de reaccionar frente al entorno. Resumió así las características de los rasgos (Allport, 1937):

1. Los rasgos de la personalidad son reales y existen en nuestro interior. No son constructos teóricos ni simples etiquetas inventadas para explicar el comportamiento.
2. Los rasgos determinan la conducta o la causan. No sólo ocurren frente a ciertos estímulos. Nos impulsan a buscar los estímulos correctos e interactúan con el entorno para producir conducta.
3. Los rasgos se pueden demostrar de forma empírica. Si observamos la conducta durante cierto tiempo, podremos inferir la existencia de los rasgos en razón de la consistencia de las reacciones de un individuo a estímulos idénticos o similares.
4. Los rasgos están interrelacionados y se pueden traslapar no obstante que representen características diferentes. Por ejemplo, la agresividad y la hostilidad son rasgos distintos pero están relacionados y muchas veces se presentan juntos en el comportamiento de una persona.
5. Los rasgos varían con la situación. Por ejemplo, un individuo puede mostrar el rasgo de orden en una situación y el de desorden en otra.

Al principio, Allport propuso dos clases de rasgos: los individuales y los comunes. Los *individuales* son peculiares de una persona y definen su carácter. Los *comunes* son compartidos por varias personas, digamos los miembros de una cultura. Por lo

tanto, los miembros de diferentes culturas tendrán distintos rasgos comunes. Además, es probable que éstos cambien a lo largo del tiempo conforme van modificándose las normas y los valores sociales. Esto demuestra que estos rasgos están sujetos a influencias sociales, ambientales y culturales.

Disposiciones personales

Allport se dio cuenta de que designar los dos fenómenos antes descritos con la palabra *rasgos* podría llevar a confusiones y, por lo tanto, más adelante modificó su terminología. Reservó el término **rasgos** para los rasgos comunes y llamó **disposiciones personales** a los rasgos individuales. No todas las disposiciones personales tienen la misma intensidad o importancia; pueden ser rasgos cardinales, centrales o secundarios.

Un **rasgo cardinal** está tan generalizado e influye tanto que toca casi todos los aspectos de la vida. Allport lo definió como una pasión avasalladora, una fuerza poderosa que domina el comportamiento. Ofreció los ejemplos del sadismo y la patriotería. No todos tienen una pasión avasalladora, y quienes sí la tienen no siempre la muestran en toda situación.

Todos tenemos unos cuantos **rasgos centrales**, entre cinco y diez temas que describen muy bien nuestro comportamiento. Agresividad, autocompasión y cinismo son tres ejemplos citados por Allport. Constituyen la clase de características que mencionaríamos al hablar de la personalidad de un amigo o al escribir una carta de recomendación.

Los **rasgos secundarios** son los menos influyentes y se manifiestan con menor consistencia que los cardinales o los centrales. Pueden pasar tan inadvertidos o ser tan débiles que sólo un amigo íntimo se pecatará de ellos. Incluyen, entre otras cosas, una preferencia menor por determinado tipo de música o de comida.

Hábitos y actitudes

Cuando Allport desarrolló su sistema, señaló que los rasgos y las disposiciones personales se distinguen de otras características, como los hábitos y las actitudes. Sin embargo, aceptó que las dos últimas también pueden iniciar y dirigir la conducta.

Uno sólo tiene que fijarse en sus propios **hábitos** para ver cómo influyen en su forma de comportarse. Éstos tienen menos repercusiones que los rasgos y las disposiciones personales, porque son relativamente inflexibles e implican una respuesta específica a un estímulo concreto. Los rasgos y las disposiciones personales son más generales porque provienen de la integración de varios hábitos que comparten alguna función de adaptación. Por lo tanto, los hábitos se combinan para formar un solo rasgo.

Los niños que están aprendiendo a cepillarse los dientes o a lavarse las manos antes de comer ejemplifican la idea de Allport. Transcurrido algún tiempo, las dos conductas se vuelven automáticas o habituales. En conjunto, los dos hábitos persiguen el mismo propósito y forman el rasgo que llamamos *pulcritud*.

Explicar la diferencia entre rasgos y **actitudes** es más difícil. Pongamos el caso del patriotismo: ¿es un rasgo que fomentan las tradiciones de una cultura o es una actitud hacia el país propio? El autoritarismo y la extroversión también se pueden clasificar como rasgos y como actitudes. Allport no resolvió el problema y se limitó a señalar que ambas categorías serían correctas.

Sin embargo, los rasgos se diferenciarían de las actitudes en dos sentidos generales. En primer lugar, las actitudes tienen un objeto de referencia específico. Se

disposiciones personales

Rasgos propios de un individuo en contraste con los que comparten varias personas.

rasgos cardinales

Los rasgos humanos más generalizados y potentes.

rasgos centrales

Unos cuantos rasgos sobresalientes que describen el comportamiento de una persona.

rasgos secundarios

Los rasgos menos importantes que uno puede mostrar de un modo discreto y de manera irregular.

hábitos

Respuestas específicas, inflexibles, frente a determinados estímulos; a veces se combinan varios hábitos para formar un rasgo.

actitudes

Según Allport, las actitudes se parecen a los rasgos, pero tienen objetos de referencia específicos y suponen una evaluación positiva o negativa.

tiene una actitud hacia algo; por ejemplo, hacia los pelirrojos, un grupo musical o una marca de calzado deportivo. Un rasgo o una disposición personales no van dirigidos a un solo objeto o a una categoría de objetos. Si alguien tiene una disposición personal hacia la timidez, interactuará con otros de esa misma manera independientemente del color de su cabello o de la marca de su calzado. En conclusión, los rasgos son más generales que las actitudes.

En segundo lugar, las actitudes son positivas o negativas; están en favor o en contra de algo. Llevan a la simpatía o al odio, a aceptar o a rechazar, a acercarnos a un objeto o a evitarlo. A diferencia de los rasgos o las disposiciones personales, suponen un juicio o una evaluación.

Motivación: la autonomía funcional de los motivos

Allport pensaba que el problema central de toda teoría de la personalidad radica en cómo aborda el concepto de la motivación. Tanto en su teoría como en el concepto de motivación, puso énfasis en la influencia que tiene la situación presente de un individuo. Lo importante es el estado actual del sujeto, no lo que sucedió en el adiestramiento del control de esfínteres, en la instrucción escolar o en alguna otra crisis de la niñez. Lo que ocurrió en el pasado es exactamente eso: *pasado*. Ha dejado de ser activo y no explica la conducta del adulto, salvo que exista como una fuerza motivadora en el momento actual.

Los procesos cognoscitivos —es decir, los planes e intenciones conscientes— constituyen un aspecto esencial de la personalidad. Allport criticó las teorías que, como la de Freud, se centran en las fuerzas inconscientes e irracionales a costa de lo consciente y racional. Las intenciones deliberadas forman parte esencial de la personalidad humana. Lo que queremos y lo que buscamos son la clave para entender el comportamiento. Así pues, Allport trató de explicar el presente en función del futuro, no en función del pasado.

Su concepto de **autonomía funcional** propone que los motivos de los adultos maduros y emocionalmente sanos no dependen de las experiencias anteriores en las cuales se manifestaron por primera vez. Las fuerzas que nos impulsaron en los primeros años de vida adquieren autonomía y se independizan de las circunstancias originales. De modo análogo, cuando maduramos nos independizamos de nuestros padres. Aun cuando sigamos ligados a nuestros progenitores, ya no dependemos funcionalmente de ellos y no deberían tratar de controlar ni de dirigir nuestra vida. Allport ofreció el ejemplo del árbol. Es evidente que el origen de su desarrollo está en una semilla. Sin embargo, cuando ha llegado a su crecimiento pleno, deja de necesitarla como fuente de nutrimentos. Ahora el árbol es autónomo y no tiene una relación funcional con la semilla.

Por ejemplo, los egresados de la carrera de administración de empresas inician su desempeño profesional en los negocios y están motivados a trabajar duro para conseguir el éxito financiero. Con el tiempo y la energía que han invertido tendrán sus réditos y habrán ahorrado bastante dinero para jubilarse a los 50 años de edad. Sin embargo, siguen trabajando con igual empeño que cuando fueron contratados para su primer empleo. Ahora no persiguen la misma meta; han alcanzado e incluso rebasado la meta de la seguridad financiera. La motivación para trabajar duro, que fuera un medio para conseguir un fin específico (dinero), se ha convertido en un fin en sí mismo. El motivo se ha independizado de la fuente original.

autonomía funcional de los motivos

Hipótesis que plantea que los motivos de un adulto maduro normal no dependen de las experiencias de la niñez en que se presentaron originalmente.

Todos conocemos casos parecidos, como el del artesano que insiste en realizar un trabajo meticuloso a sabiendas de que el esfuerzo adicional no será recompensado con un ingreso mayor, o el del avaro que decide vivir en la pobreza mientras amasa una enorme fortuna. La conducta que cumplía con un motivo particular ahora se ha convertido en un fin en sí. El motivo original se ha transformado en algo autónomo. Por lo tanto, los motivos de los adultos no se pueden entender por medio del análisis de la niñez. La única manera de entenderlos es investigar por qué la gente se comporta de cierta manera en el presente.

Autonomía funcional perseverante

autonomía funcional perseverante

Nivel de la autonomía funcional que se relaciona con conductas rutinarias de bajo nivel.

Allport postuló dos niveles de la autonomía funcional: la perseverante y la del *proprium*. La **autonomía funcional perseverante**, el nivel más elemental, se refiere a conductas como las adicciones y las acciones físicas repetitivas, por ejemplo la forma habitual de desempeñar una tarea diaria. Las acciones continúan o perseveran por cuenta propia, sin recompensa externa alguna. En algún momento tuvieron un propósito, pero ya no lo hacen y su nivel es demasiado bajo como para considerarlas parte integral de la personalidad.

Allport menciona ejemplos de animales y de personas como prueba de este tipo de autonomía. Cuando una rata adiestrada para recorrer un laberinto recibe más comida de la que necesita, seguirá recorriéndolo, pero evidentemente con un fin que no es la comida. En el caso de las personas, basta recordar nuestra preferencia por conductas rutinarias y conocidas que observamos incluso en ausencia de un reforzamiento externo.

Autonomía funcional del *proprium*

autonomía funcional del *proprium*

Nivel de autonomía funcional que se relaciona con nuestros valores, autoimagen y estilo de vida.

La **autonomía funcional del *proprium*** es más importante que la perseverante y es indispensable para comprender la motivación de los adultos. Allport utiliza el latín *proprium* para designar el yo o el sí mismo. Los motivos del *proprium* son exclusivos del individuo. El yo determina cuáles motivos se conservarán y cuáles se eliminarán. Retenemos los que mejoran la autoestima o autoimagen. En consecuencia, existe una relación directa entre los intereses y las capacidades: nos gusta hacer lo que hacemos bien.

proprium

Término utilizado por Allport para designar el yo o el sí mismo.

La motivación original para aprender una habilidad como la de tocar el piano podría no tener relación alguna con nuestros intereses. Por ejemplo, en la niñez tal vez nos hayan obligado a tomar lecciones de piano y a practicarlo. Conforme vamos dominando esta habilidad, quizá nos interese más tocar este instrumento. El motivo original (miedo a enfadar a los padres) ha desaparecido, y seguir tocando el piano se vuelve algo necesario para nuestra autoimagen.

El funcionamiento del *proprium* es un proceso de organización que mantiene el sentido del sí mismo. Determina cómo percibimos el mundo, lo que recordamos de nuestras experiencias y hacia dónde se dirigen nuestros pensamientos. Estos procesos perceptuales y cognoscitivos son selectivos. De entre la masa de estímulos que hay en el entorno, sólo eligen los relevantes para nuestros intereses y valores. Tres principios rigen este proceso de organización:

- Organización del nivel de energía.
- Dominio y competencia.
- Estructuración del *proprium*.

El primer principio, la *organización del nivel de energía*, explica cómo se adquieren nuevos motivos. Éstos surgen de una necesidad: ayudar a consumir el exceso de energía que de lo contrario expresaríamos de formas destructivas y dañinas. Por ejemplo, cuando alguien se jubila dispone de más tiempo y energía y, en teoría, los debería encauzar hacia nuevos intereses y actividades.

El *dominio y competencia*, el segundo principio, se refiere a la medida en que uno decide satisfacer los motivos. No basta con alcanzar una medida adecuada. Los adultos maduros y sanos se sienten motivados a tener un desempeño mejor y más eficiente, a dominar nuevas habilidades y a aumentar su grado de competencia. El tercer principio, la *estructuración del proprium*, describe la lucha por conseguir la congruencia y la integración de la personalidad. Organizamos los procesos perceptuales y cognoscitivos en torno al sí mismo, conservando lo que mejora nuestra autoimagen y rechazando lo demás. En conclusión, los motivos del proprium dependen de la estructura o el patrón del sí mismo.

Allport aclaró que los principios de la autonomía funcional no explican todas las conductas ni motivos. Los motivos funcionales autónomos no controlan algunas conductas, como los reflejos, las fijaciones, las neurosis y las derivadas de impulsos biológicos.

Desarrollo de la personalidad en la niñez: el yo único

Como dijimos antes, Allport escogió el término *proprium* para designar el yo o sí mismo. No empleó términos como *yo* o *sí mismo* en razón de los muchos significados que les habían adjudicado otros teóricos. La mejor manera de entender la palabra *proprium* es pensar en la acepción del adjetivo *apropiado*. El *proprium* incluye los aspectos de la personalidad distintivos de nuestra vida emocional y que, por lo mismo, son propios de ella. Estos aspectos son únicos de cada individuo y unen nuestras actitudes, percepciones e intenciones.

Etapas del desarrollo

Allport explicó la naturaleza y el desarrollo del *proprium* a lo largo de siete etapas, desde la infancia hasta la adolescencia (tabla 7.1).

Antes de que el *proprium* empiece a surgir, el niño no tiene conciencia de sí mismo ni del yo. Todavía no separa el “mí” de todo lo demás. Recibe impresiones sensoriales del mundo externo y reacciona ante ellas de un modo automático y reflejo, sin que el yo medie entre el estímulo y la respuesta. Allport describió a los niños como buscadores de placer, destructivos, egoístas, impacientes y dependientes. Los calificó de “horrores no socializados”. En la infancia existe la herencia genética, origen de la personalidad posterior, pero no existe mucho de lo que se podría llamar una “personalidad”. Los reflejos por reducir la tensión y maximizar el placer impulsan al niño.

Las tres primeras etapas del desarrollo del *proprium* van del nacimiento hasta, más o menos, los cuatro años. El yo corporal se desarrolla cuando el niño se empieza a percatar de lo que Allport llamaba “mi cuerpo”. Por ejemplo, el niño comienza a distinguir sus dedos del objeto que han asido. A continuación, el sentido de continuidad de la propia identidad marca la etapa de la identidad del sí mismo. El infante se da cuenta de que sigue siendo la misma persona a pesar de los cambios de su cuerpo

Table 7.1 Desarrollo del *proprium*

Etapa	Desarrollo
1. <i>Yo corporal</i>	Las etapas 1-3 se presentan en los tres primeros años de existencia. En ellas el niño tiene conciencia de su vida y distingue su cuerpo de los objetos del entorno.
2. <i>Identidad del sí mismo</i>	El infante comprende que su identidad permanece intacta a pesar de los numerosos cambios que se están registrando.
3. <i>Autoestima</i>	El niño aprende a sentir orgullo por sus logros.
4. <i>Extensión del sí mismo</i>	Las etapas 4 y 5 se presentan entre el cuarto y el sexto año de vida. En ellas, el menor se da cuenta de que los objetos y las personas forman parte de su mundo.
5. <i>Autoimagen</i>	El niño crea una imagen real e idealizada de su persona y de su conducta; sabe que satisface o no las expectativas de sus padres.
6. <i>El sí mismo como agente racional</i>	La etapa 6 se presenta entre los seis y los 12 años. El chico empieza a aplicar la razón y la lógica a la solución de los problemas cotidianos.
7. <i>Esfuerzo del <i>proprium</i></i>	La etapa 7 se presenta en la adolescencia. El joven empieza a formular planes y metas de largo plazo.
<i>Edad adulta</i>	El adulto maduro normal desarrolla una autonomía funcional que no depende de los motivos de la niñez. Funciona racionalmente en el presente, creando su propio estilo de vida de forma consciente.

y de sus destrezas. La identidad del sí mismo mejora cuando aprende su nombre y se da cuenta de que es diferente de otros. La autoestima se desarrolla cuando descubre que puede hacer cosas sin ayuda. Está motivado para construir, explorar y manipular objetos, conductas que a veces resultan destructivas. Si en esta etapa los padres frustran la necesidad de explorar, frenarán el sentido incipiente de autoestima, el cual será sustituido por sentimientos de humillación e ira.

La etapa de extensión del sí mismo incluye una creciente conciencia de los objetos y de las personas del entorno, así como de su identificación como algo que pertenece al niño. Los chicos hablan de “mi casa”, “mis papás” y “mi escuela”. A continuación se desarrolla la autoimagen, la cual incorpora cómo se ve el niño y cómo le gustaría verse. Esas imágenes reales e ideales de sí mismo surgen de la interacción con los padres, quienes comunican al hijo sus expectativas y la medida en que está cumpliéndolas o no. Las etapas de extensión del sí mismo y de la autoimagen por lo normal se presentan entre los cuatro y seis años.

El sí mismo como agente racional para manejar las cosas se presenta entre los seis y los 12 años, cuando el niño comprende que puede aplicar la razón y la lógica para resolver problemas cotidianos. Después viene la etapa del esfuerzo del *proprium*, cuando el adolescente empieza a formular planes y metas para el futuro. Mientras no lo haga, el sentido de sí mismo (su *proprium*) permanecerá incompleto.

Interacciones entre progenitor e hijo

La interacción social con los padres es indispensable a lo largo de las etapas de desarrollo del *proprium*, en especial el vínculo materno– infantil como fuente de afecto

El niño desarrolla imágenes de sí mismo, reales e idealizadas, que reflejan cómo se ve y cómo le gustaría verse.



© Radius Images/Lupiterimages

y de seguridad. Si la madre o el cuidador primario ofrecen suficiente afecto y seguridad, el *proprium* se irá desarrollando de forma gradual y constante, y el niño tendrá un crecimiento psicológico positivo. Los motivos de la niñez se podrán transformar en los afanes autónomos propios de la edad adulta. Se formará un patrón de disposiciones personales y su resultado será un adulto maduro y psicológicamente sano.

En cambio, si se frustran las necesidades de la niñez, el sí mismo no madurará correctamente. El niño se volverá inseguro, agresivo, exigente, celoso y egoísta. El crecimiento psicológico se estancará y el resultado será un adulto neurótico que funciona en el nivel de los impulsos de la infancia. Los motivos del adulto no lograrán la autonomía funcional, sino que permanecerán atados a las condiciones originales. No se desarrollarán los rasgos ni las disposiciones personales y la personalidad continuará tan indiferenciada como lo era en la infancia.

La personalidad adulta sana

Según Allport, la personalidad sana pasa de ser un organismo dominado por fuerzas biológicas en la infancia, a ser un organismo psicológico maduro en la adultez. Las motivaciones se separan de la niñez y se orientan hacia el futuro. Como acabamos de

Los adultos maduros normales tienen una autonomía funcional que no depende de los motivos de la niñez. Funcionan racionalmente en el presente y crean su propio estilo de vida de forma consciente.



© Suzanne Arms/The Image Works

señalar, si se satisficieron las necesidades de afecto y seguridad, el *proprium* se desarrollará de manera adecuada. La personalidad adulta proviene de la niñez, pero deja de estar dominada o determinada por los impulsos de esa etapa. Allport no explicó si el adulto neurótico podía contrarrestar o superar las experiencias negativas de la infancia; le interesaba más el crecimiento psicológico positivo. Expuso seis criterios de la personalidad adulta normal, madura y sana:

1. El adulto maduro extiende su sentido de sí mismo a personas y a actividades del mundo exterior.
2. El adulto maduro tiene una relación afectuosa con otros, mostrando intimidad, compasión y tolerancia.
3. El adulto maduro se acepta a sí mismo y esto le ayuda a tener seguridad emocional.
4. El adulto maduro tiene una percepción realista de la vida, desarrolla habilidades personales y se compromete con algún tipo de trabajo.
5. El adulto maduro tiene sentido del humor y objetivación del sí mismo (conocimiento o discernimiento de su propio ser).
6. El adulto maduro adopta una filosofía unificadora de la vida, que le sirve para dirigir la personalidad hacia metas futuras.

Cabe decir que el adulto que cumple los seis criterios anteriores es sano en el aspecto emocional, autónomo en el aspecto funcional e independiente de los motivos de la niñez. Ello le permite lidiar con el presente y hacer planes para el futuro, sin ser víctima de las experiencias de los primeros años de vida.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Según el concepto de Allport de la autonomía funcional y del desarrollo de la personalidad, los adultos psicológicamente sanos no están atados a los conflictos de la niñez ni son impulsados por ellos. Por lo tanto, su teoría nos ofrece una perspectiva optimista de adultos que controlan conscientemente su vida, que encaran los problemas actuales en forma racional, hacen planes para el futuro y se forjan una identidad. En el proceso de nuestro devenir creamos y ponemos en práctica un estilo adecuado de vida, más influidos por los hechos presentes y los planes para el futuro, que por nuestro pasado.

Allport adoptó una posición moderada en la cuestión del libre albedrío frente al determinismo. Concedió que había libre albedrío para decidir respecto del futuro, pero también admitió que los rasgos y las disposiciones personales determinan algunas conductas. Una vez formadas, no es fácil cambiarlas. En lo tocante a la cuestión de la herencia frente al entorno, estaba convencido de que ambos inciden en la personalidad. La herencia genética explica una parte importante de aquélla: proporciona la psique básica, el temperamento y el grado de inteligencia. Son la materia prima que después será moldeada por el aprendizaje y la experiencia. Allport pensaba que los individuos son únicos. Aun cuando los rasgos comunes muestran cierto grado de universalidad en el comportamiento, los rasgos individuales o las disposiciones personales explican nuestra naturaleza con mayor precisión.

Según Allport, la meta suprema y necesaria de la vida no consiste en atenuar la tensión como aseguraba Freud, sino en aumentarla, de modo que nos impulse a buscar nuevas sensaciones y retos. Una vez superado un reto, nos sentimos motivados para buscar otro. La recompensa está en el proceso mismo del logro y no en un logro particular; en esforzarnos por la meta y no en alcanzarla. Sin metas no estaríamos motivados ni podríamos mantener un nivel óptimo de tensión en la personalidad.

La imagen optimista de la naturaleza humana propuesta por Allport se manifiesta en su posición liberal y en su interés por la reforma social. La actitud humanista que expresa en sus escritos se reflejaba en su personalidad. Sus colegas y alumnos recuerdan que mostraba verdadero interés por la gente y que estos sentimientos eran correspondidos.

La evaluación en la teoría de Allport

Allport escribió más sobre las técnicas de evaluación de la personalidad que los otros teóricos. En su popular libro *Pattern and Growth in Personality* (1961), señaló que si bien había muchos métodos de evaluación, no había una técnica óptima. La personalidad es tan compleja que para evaluarla debemos emplear muchas técnicas legítimas. Enumeró los once métodos principales:

- Diagnóstico de la constitución y la fisiología.
- Marco cultural, pertenencia y papel.
- Documentos personales y estudio de caso.
- Autovaloración.
- Análisis de la conducta.
- Estimaciones.
- Pruebas y escalas.
- Técnicas proyectivas.

- Análisis profundo.
- Conducta expresiva.
- Procedimientos sinópticos (combinar en una sinopsis información de diversas fuentes).

Allport utilizó ampliamente el método de los documentos personales y el estudio de valores. También observaba la conducta expresiva, tema que abordaremos en la sección dedicada a las investigaciones.

La técnica de los documentos personales

técnica de los documentos personales
Método de evaluación de la personalidad con el cual se estudian los registros escritos o hablados de un sujeto.

Esta **técnica consiste en examinar** diarios, autobiografías, cartas, ensayos y otras muestras de los registros escritos o hablados de una persona para determinar el número y los tipos de rasgos de su personalidad. El caso más famoso de Allport es el análisis de una colección de más de 300 cartas escritas por Jenny, una mujer de edad madura, a lo largo de un periodo de 12 años (Allport, 1965, 1966). Más adelante se sabría que era la madre de su compañero de cuarto en la universidad y que se las había escrito a Allport y a su esposa (Winter, 1993a).

Un análisis similar se puede efectuar con material de terceros; por ejemplo, historias de caso y biografías. Con la técnica de Allport, un grupo de jueces leía el material biográfico o autobiográfico y anotaba los rasgos que detectaba. Dada una medida razonable de coincidencia entre los jueces, las evaluaciones se pueden agrupar en un número relativamente pequeño de categorías. En la investigación de las cartas de Jenny, 36 jueces anotaron cerca de 200 rasgos. Como muchos de los términos eran sinónimos, Allport los pudo reducir a ocho categorías.

Uno de sus alumnos sometió las cartas a un análisis por computadora con el fin de descubrir categorías de palabras que pudieran indicar la existencia de un rasgo particular (Paige, 1966). Por ejemplo, las palabras que expresaban enojo, ira, hostilidad y agresión fueron codificadas como reveladoras del rasgo de agresión. Este método es más complejo y cuantitativo que el análisis original de Allport, porque implica menos juicios subjetivos. El análisis por computadora produjo ocho rasgos prominentes en la personalidad de Jenny, semejantes a las categorías que señaló Allport. Gracias a esa consistencia, éste llegó a la conclusión de que su método subjetivo para evaluar la personalidad aportaba información válida acerca de los rasgos y era comparable con la del análisis más objetivo realizado por computadora.

El Estudio de Valores

Allport y dos colegas diseñaron una prueba objetiva de autorreporte llamada Estudio de Valores (Allport, Vernon y Lindzey, 1960). Propusieron que los valores personales constituyen el fundamento de nuestra filosofía unificadora de la vida, que es uno de los seis criterios de la personalidad madura sana. Los valores son rasgos de la personalidad y representan motivaciones e intereses profundamente arraigados. Allport creía que todos poseemos cierto grado de cada tipo de valor, pero que uno o dos de ellos dominan la personalidad. Las categorías de valores son.

1. *Valores teóricos*. Se refieren al descubrimiento de la verdad y se caracterizan por una actitud intelectual, empírica y racional frente a la vida.
2. *Valores económicos*. Conciernen a lo que es útil y práctico.

3. *Valores estéticos*. Remiten a las experiencias artísticas, así como a la forma, armonía y gracia.
4. *Valores sociales*. Reflejan las relaciones humanas, el altruismo y la filantropía.
5. *Valores políticos*. Se centran en el poder personal, la influencia y el prestigio en todas las actividades, no sólo en las de carácter político.
6. *Valores religiosos*. Se refieren a la mística y a la comprensión del universo entero.



CONÉCTESE

Allport's Study of Values

Es una prueba resumida del Estudio de Valores. Contéstela para evaluar su personalidad.

Para obtener un vínculo directo con este sitio, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz> y seleccione Chapter 7.

Investigaciones sobre la teoría de Allport

Allport criticaba a los psicólogos que insistían en que el método experimental y el correlacional eran la única forma legítima de estudiar la personalidad. Sostenía que no todos los aspectos de la personalidad se pueden someter a esas pruebas. Por lo tanto, los psicólogos deben estar más abiertos y ser más eclécticos en su metodología para investigar. También se oponía a que los métodos que se utilizaban con personas afectadas de algún trastorno emocional (como el estudio de caso y las técnicas proyectivas) fueran aplicados a personas sanas. Dado que el estudio de caso se centra en el pasado, pensaba que no servía para entender al adulto normal, porque su personalidad es ajena a las influencias de la niñez.

Las técnicas proyectivas, como la prueba de apercepción temática y la prueba de manchas de tinta de Rorschach, podrían presentar una imagen distorsionada de la personalidad normal porque se centran en fuerzas inconscientes que repercuten muy poco en la personalidad del adulto normal. Allport creía que se podía obtener información más confiable con sólo pedirle a la gente que se describiera, y que este método revelaría sus rasgos dominantes.

Prefería el método idiográfico —es decir, el estudio de casos individuales— como lo indica su uso de documentos personales. Sin embargo, también empleó métodos nomotéticos cuando lo consideró conveniente. Pruebas psicológicas del tipo del Estudio de Valores emplean el método nomotético.

La conducta expresiva

Allport realizó numerosas investigaciones de lo que él llamaba **conducta expresiva**, o sea, la que expresa los rasgos de la personalidad. También identificó la **conducta de afrontamiento**, que se dirige a un propósito específico, se planea conscientemente y se pone en práctica. Las necesidades inspiradas en la situación determinan esta conducta, la cual suele estar dirigida a producir un cambio en el entorno.

conducta expresiva

Conducta espontánea, aparentemente carente de propósito, que se suele realizar sin que nos percatemos de ella.

conducta de afrontamiento

Conducta planeada conscientemente que depende de las necesidades dentro de una situación y que se diseña con un propósito específico, casi siempre para modificar el entorno.

La conducta expresiva es espontánea y refleja los aspectos fundamentales de la personalidad. A diferencia de la de afrontamiento, es difícil de cambiar, carece de un propósito concreto y se suele manifestar de forma inconsciente. Allport ofreció el ejemplo de hablar en público. El expositor se comunica con la audiencia en dos niveles. El nivel formal planeado (conducta de afrontamiento) incluye el contenido de la conferencia. El nivel informal no planeado (conducta expresiva) incluye los movimientos del expositor, sus gestos y sus inflexiones de voz. Tal vez esté nervioso, hable rápido, camine o juegue con un arete. Son conductas espontáneas que expresan elementos de su personalidad.

En su estudio clásico de la conducta expresiva, Allport pidió a los sujetos que desempeñaran diversas tareas y después juzgó la uniformidad de sus movimientos expresivos en diferentes situaciones (Allport y Vernon, 1933). Encontró una importante medida de consistencia en la voz, la escritura, la postura y los gestos. Con base en estas conductas, dedujo la existencia de rasgos como la introversión y la extroversión.

Las investigaciones al respecto ahora gozan de más aceptación que en la época de Allport. Ha habido muchos trabajos teóricos y experimentales que describen la conducta expresiva facial y oral (Russell, Bachorowski y Fernandez-Dols, 2003). Estas investigaciones han demostrado que la personalidad se puede evaluar por medio de audiocintas, películas y videocintas. Tanto las expresiones faciales y las inflexiones de la voz, como los gestos y los manierismos idiosincrásicos revelan rasgos de personalidad a un observador experto. Las conductas expresivas relacionadas con determinados rasgos se han evaluado incluso por medio de fotografías (Allport y Cantril, 1934; Berry, 1990; DePaulo, 1993; Riggio y Friedman, 1986; Riggio, Lippa y Salinas, 1990).

Un análisis de las fotografías del anuario de mujeres que se graduaron de la universidad arrojó que aquellas que a los 21 años mostraban expresiones emocionales positivas obtenían una puntuación alta en inventarios de autorreporte de la sensación de bienestar subjetivo cuando se les aplicaron pruebas a la edad de 27, 43 y 52 años. Además, tenían un matrimonio más feliz y obtuvieron puntuaciones más altas en afiliación, competencia y orientación al logro que las que externaban menos emociones positivas en las fotografías del anuario (Harker y Keltner, 2001).

Los investigadores han ido acumulando una enorme cantidad de datos para demostrar que algunas personas se forman impresiones confiables respecto de la personalidad de un extraño partiendo tan sólo del aspecto y la expresión facial (Berry y Wero, 1993). Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los observadores evalúan con mucha exactitud factores de la personalidad como la ansiedad con sólo ver una película del individuo durante 30 segundos (Ambady y Rosenthal, 1992). En otro estudio los investigadores observaron fotografías de desconocidos y así se formaron impresiones acerca de ellos. Las evaluaciones eran tan exactas como las realizadas por los condiscípulos que conocían a los sujetos desde hacía varias semanas (Berry, 1990). Estos trabajos y otros similares apoyan la idea de Allport de que la conducta expresiva refleja los rasgos de la personalidad.

Una investigación de largo plazo encabezada por Paul Ekman identificó las expresiones faciales de siete emociones que es posible distinguir entre sí de modo objetivo y uniforme; a saber: ira, desprecio, repugnancia, miedo, tristeza, sorpresa y alegría (Ekman, Matsumoto y Friesen, 1997). Ekman, director del Human Interaction Laboratory de la Universidad de California en San Francisco, y sus colegas diseñaron un sistema de codificación basado en su análisis de 43 músculos faciales. El sistema

proporciona 3000 configuraciones que permiten leer las expresiones emocionales del rostro. Actualmente, los departamentos de policía de Estados Unidos, la CIA y el FBI emplean este Sistema Codificador de Acciones Faciales para detectar las mentiras de sospechosos y de terroristas. Según el referido sistema, los pequeños movimientos de los músculos del rostro traicionan a estos individuos (Kaufman, 2002).

Otras investigaciones indican que las expresiones de la faz manifiestan algunos aspectos básicos de la personalidad. Por ejemplo, el neuroticismo se refleja en miradas de enojo, desprecio y miedo. La afabilidad se manifiesta en la risa y en otras expresiones de una interacción social amistosa. La extroversión se advierte en sonrisas, risas y otras exteriorizaciones de gozo y diversión. La escrupulosidad se caracteriza por manifestaciones de vergüenza: sonrisa muy controlada, voltear la vista hacia otra parte, y movimientos de la cabeza hacia abajo y en dirección opuesta al observador (Keltner, 1997).

En ocasiones, las experiencias personales afectan la capacidad para reconocer las emociones en las expresiones faciales de la gente. Por ejemplo, en un estudio de niños de entre ocho y diez años que habían sufrido maltrato físico, se comprobó que podían identificar más fácilmente las señales exteriores de ira en fotografías de adultas que un grupo de niños que no habían sufrido maltrato (Pollak y Sinha, 2002).

La conducta tipo *A*, patrón que se asocia con el riesgo de cardiopatía, se distingue de la de tipo *B* por las expresiones de repugnancia, iracundia, muecas y aspecto ceñudo (Chesney, Ekman, Friesen, Black y Hecker, 1997). En Suiza, un estudio con pacientes deprimidos reveló que las expresiones faciales diferenciaban a los que más adelante intentaron suicidarse de los que no lo intentaron (Heller y Haynal, 1997). Otra investigación realizada en Japón reveló que quienes obtenían una puntuación alta en ansiedad mostraban señales faciales –sobre todo alrededor de la boca y en el lado izquierdo de la cara– distintas de aquellos que obtenían una puntuación baja (Nakamura, 2002). Estos resultados confirman las ideas de Allport.

Una investigación realizada con 76 adultos demostró que el estado emocional puede influir en la capacidad para interpretar las expresiones faciales de otros. Los sujetos con un diagnóstico de depresión mayor tenían que ver expresiones de mayor intensidad para poder identificar correctamente la alegría en los rostros de las fotografías que se les mostraron. En cambio, tenían que ver expresiones menos intensas para identificar la tristeza (Joormann y Gotlib, 2006).

¿Y qué decir de la universalidad de las expresiones faciales? ¿Las mismas exteriorizaciones revelan los mismos factores de la personalidad de una cultura a otra? La evidencia no es contundente. Estudios efectuados con niños y adultos estadounidenses y chinos arrojaron que algunas emociones básicas se reflejan con las mismas marcas faciales en las dos culturas y grupos de edad (Albrigh y otros, 1997; Camras, Oster, Campos, Miyake y Bradshaw, 1997). Sin embargo, un estudio que comparó las expresiones del rostro de niños estadounidenses, chinos y japoneses llegó a otra conclusión. Los chinos mostraban menor variedad en la conducta expresiva facial que los japoneses y los estadounidenses. Las manifestaciones faciales de las emociones de los niños estadounidenses diferían sustantivamente de las de los chinos, pero no tanto de las de los japoneses (Camras, 1998).

Otra investigación efectuada con 163 niñas de tres años de edad reveló que las caucásico-americanas sonreían más que las de China continental o que las estadounidenses de ascendencia china. El grado de rigor de la madre y el número de niños y adultos en el hogar también influían en la intensidad de la expresión facial en esas sociedades. Se encontró que la profundidad con la que el rostro de las pequeñas

reflejaba sus emociones variaba en función de las características culturales y familiares (Camras, Bakeman, Chen, Norris y Cain, 2006).

Si nosotros podemos interpretar correctamente las expresiones faciales de otros, ¿falta mucho para que las computadoras las puedan reconocer? Parece que no. Se ha diseñado un programa de cómputo que monitorea imágenes de video de las caras a una velocidad de 30 cuadros por segundo. La computadora logra una importante medida de precisión en el reconocimiento de las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, repugnancia, ira y sorpresa (Susskind, Littlewort, Bartlett, Movellan y Anderson, 2007).

Y si las computadoras pueden reconocer las emociones que exterioriza el rostro humano, ¿también se pueden utilizar para transmitir estados emocionales? En una investigación realizada en los Países Bajos con 158 adolescentes de una edad promedio de 16 años, se utilizaron *emoticonos* para estudiar la transmisión de sentimientos personales por Internet. (Un *emoticon* –emoción + icono– es un método abreviado para comunicar sentimientos y se emplea mucho en los correos electrónicos, en las salas de *chateo* y en el envío de mensajes instantáneos.) En salas de *chateo* simuladas, se encontró que los adolescentes usaban más *emoticonos* en su comunicación dentro de un contexto social, que en otro orientado a una tarea o a un empleo. Usaban más iconos positivos –entre ellos los que representan sonrisas– en situaciones positivas, y más iconos negativos –entre ellos los que representan tristeza– en situaciones negativas, tal como sucede en el contacto frente a frente. Por lo tanto, los investigadores llegaron a la conclusión de que las personas expresan emociones en la comunicación por computadora de forma muy similar a la que usan en situaciones frente a frente (Derks, Bos y Von Grumbkow, 2007).

Reflexiones en torno a la teoría de Allport

Un buen número de investigaciones se ha concentrado en la conducta expresiva, pero en general la teoría de Allport ha estimulado más bien pocas para comprobar sus propuestas. Su método ideográfico iba en contra de la corriente de la psicología contemporánea, la cual aceptaba, en cambio, la investigación nomotética (el estudio de grandes grupos de sujetos por medio de un análisis estadístico de gran complejidad). El hecho de que Allport se concentrara en adultos psicológicamente sanos era también contrario a la práctica que prevalecía en la psicología clínica, la cual se ocupaba de neuróticos y psicóticos.

Es difícil traducir los conceptos de Allport a actividades y términos específicos adecuados para su estudio con el método experimental. Por ejemplo, ¿cómo se puede observar la autonomía funcional o el esfuerzo del *proprium* en un laboratorio?, ¿cómo se pueden manipular esas dos variables para comprobar las repercusiones o el efecto que otras tienen en ellas?

El concepto de la autonomía funcional ha sido objeto de muchas críticas. Allport no aclaró cómo un motivo original se convierte en autónomo. Así, una vez que alguien tiene seguridad económica, ¿qué proceso provoca que el motivo para trabajar duro por una ganancia económica se modifique y se convierta en un motivo para trabajar duro por la tarea en sí? Si el mecanismo de la transformación no queda explicado, ¿cómo se puede predecir cuáles motivos infantiles se volverán autónomos en la edad adulta?

El hincapié de Allport en la singularidad de la personalidad también ha recibido críticas, porque su posición se centra tan exclusivamente en el individuo que impide generalizar de una persona a otra. Muchos psicólogos no aceptan la discontinuidad

entre el niño y el adulto, entre el animal y el ser humano, entre lo normal y lo anormal. Señalan que las investigaciones de la conducta de niños, animales y sujetos con problemas psicológicos han producido abundante información respecto del funcionamiento del adulto normal y psicológicamente sano.

Pese a las críticas anteriores, la teoría de Allport ha sido bien recibida en la comunidad académica. Su enfoque del desarrollo de la personalidad, el énfasis en la singularidad y su interés por la importancia de las metas se reflejan en la obra de Carl Rogers y Abraham Maslow, dos psicólogos humanistas. El interés por la obra de Allport ha renacido en años recientes como parte de la atención que ahora se dirige a los rasgos de la personalidad y que está brindando apoyo empírico a algunas de sus ideas. Sus libros están escritos en un estilo ameno y el sentido común hace que sus conceptos resulten atractivos. El énfasis en los factores racionales conscientes que determinan la conducta ofrece una alternativa para el psicoanálisis que ve al hombre impulsado, de forma irracional e inconsciente, por fuerzas incontrolables. La idea de Allport de que las expectativas futuras moldean más al hombre que los hechos del pasado coincide con una filosofía positiva y humanista. Sus aportaciones más duraderas a la psicología han propiciado que el estudio de la personalidad sea respetable en los círculos académicos y que, dentro de la teoría de la personalidad, se haga hincapié en la función de los factores genéticos.

Resumen del capítulo

Gordon Allport se centró en la conciencia en lugar de en el inconsciente. Pensaba que el presente y el futuro guían más la personalidad que el pasado. Estudió a individuos normales y no a los que sufrían problemas psicológicos. Definió la personalidad como una organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determinan la conducta y el pensamiento característicos. También consideró que es producto de la herencia y el entorno y que está divorciada de las experiencias de la niñez.

Los rasgos son predisposiciones duraderas consistentes, orientadas a responder de la misma o similar manera a estímulos diversos. Los rasgos individuales (disposiciones personales) son exclusivos del sujeto; los rasgos comunes son compartidos por muchos. Los hábitos son más específicos que los rasgos, ofrecen poca flexibilidad e implican una respuesta determinada a un estímulo concreto. Las actitudes tienen objetos de referencia específicos y son en favor o en contra de algo. Los rasgos cardinales son potentes y generalizados; los rasgos centrales son menos generalizados. Los rasgos secundarios se manifiestan con menor visibilidad y consistencia que los otros dos tipos.

Autonomía funcional significa que, en el adulto normal, un motivo no guarda una relación funcional con las experiencias pasadas en las que se presentó originalmente. Consta de dos niveles: la autonomía perseverante (conductas como las adicciones y los movimientos físicos repetitivos) y la autonomía del *proprium* (intereses, valores, actitudes, intenciones, estilo de vida y autoimagen relacionados con el núcleo de la personalidad). Los tres principios de la autonomía funcional del *proprium* son: organización del nivel de energía, dominio y competencia y estructuración del *proprium*.

El *proprium* (yo o sí mismo) se va formando desde la infancia hasta la adolescencia en siete etapas: yo corporal, identidad del sí mismo, autoestima, extensión del sí mismo, autoimagen, el sí mismo como agente racional y esfuerzo del *proprium*. El infante es controlado por impulsos y reflejos y tiene escasa personalidad. La perso-

alidad del adulto maduro sano se caracteriza por: la extensión del sí mismo a otros individuos y actividades, la relación afectuosa con ellos, la seguridad emocional, la percepción realista, el desarrollo de habilidades, la dedicación al trabajo, la objetivación del sí mismo y una filosofía unificadora de la vida.

Allport nos ofrece una imagen optimista de la naturaleza humana y pone de relieve la singularidad del individuo. No estamos bajo el dominio de los hechos de la niñez. Al controlar nuestra vida de una manera consciente, creamos un estilo de vida y crecemos gracias a la necesidad intrínseca de autonomía, individualidad e identidad. La meta suprema consiste en aumentar la tensión que nos impulsa a buscar nuevas sensaciones y retos.

La evaluación de la personalidad por medio de documentos personales requiere analizar diarios, cartas y otros registros personales para descubrir sus rasgos. El Estudio de Valores es una prueba psicológica con la cual se evalúan seis clases de valores. Las investigaciones dedicadas a la conducta expresiva revelan uniformidad en los movimientos faciales y los relacionan con diversas emociones y patrones de la personalidad. Algunas investigaciones sugieren que las expresiones faciales son iguales de una cultura a otra y que los programas de cómputo las pueden reconocer y utilizar para comunicar emociones a otros.

La teoría de Allport ha recibido críticas porque es difícil comprobar empíricamente conceptos como la autonomía funcional. También se ha cuestionado la importancia que concedió a la singularidad de la personalidad y a la discontinuidad entre la personalidad del niño y la del adulto.

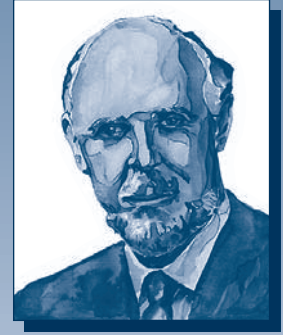
Preguntas de repaso

1. ¿Cuáles fueron los principales temas, cuestiones y problemas de la niñez y la adolescencia de Allport?
2. La visita que hizo Allport a Freud, ¿cómo influyó en su interpretación de la personalidad?
3. ¿Su teoría en qué aspectos se distingue de la de Freud?
4. Explique la definición de personalidad que ofreció Allport. En su sistema, ¿la herencia y el entorno cómo afectan la personalidad?
5. Describa cuatro características de los rasgos. ¿En qué se distinguen de las actitudes?
6. ¿Cuáles son las diferencias entre los rasgos cardinales, los centrales y los secundarios? ¿Cuál de las tres categorías ejerce la influencia más decisiva en la personalidad?
7. Según Allport, ¿qué relación existe entre la personalidad y la motivación?
8. ¿Qué es la autonomía funcional del *proprium*? Explique los tres principios que la rigen.
9. ¿Qué función cumplen los procesos cognoscitivos en el desarrollo de la personalidad?
10. ¿Qué relación existe entre los motivos del adulto y las experiencias de la niñez?
11. Según Allport, ¿cuáles son las tres primeras etapas del desarrollo humano? Describa brevemente los cambios que ocurren en cada una de ellas.
12. Defina el concepto de *proprium*.
13. ¿Qué conductas de los padres necesita el niño para conseguir un crecimiento psicológico positivo?
14. La teoría de Allport, ¿cómo explica los problemas emocionales de la edad adulta?
15. ¿Cuáles son las características de una personalidad adulta madura sana?
16. Describa la meta que, según Allport, es la más importante y necesaria en la vida. ¿Cómo se alcanza?
17. Comente los resultados de las investigaciones sobre cómo la conducta expresiva refleja aspectos de la personalidad humana.
18. ¿Las expresiones faciales son universales en todas las culturas o cambian de una cultura a otra?

Lecturas recomendadas

- Allport G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*, Holt, Nueva York. Obra clásica de Allport que estableció el estudio de la personalidad como parte integral de la psicología académica científica y que propone que el tema central debe ser el individuo único.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*, Yale University Press, New Haven, CT. En este libro Allport expone brevemente su teoría de la personalidad y subraya la capacidad que tenemos para desarrollarnos y crecer.
- Allport, G. W. (1967). "Autobiography", en E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography*, vol. 5, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, pp. 1-25. Narración de la vida y la carrera de Allport.
- Elms, A. C. (1994). *Uncovering lives: The uneasy alliance of biography and psychology*, capítulo 5, "Allport meets Freud and the clean little boy", Oxford University Press, Nueva York, pp. 71-84. El autor explica el encuentro de Allport y Freud en 1920.
- Evans, R. I. (1971). *Gordon Allport: The man and his ideas*, Dutton, Nueva York. Entrevistas con Allport acerca de su vida y su obra.
- Harker, L. y Keltner, D. (2001). "Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood", *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 112-124. Explora la idea de que las emociones positivas que se manifiestan en las expresiones faciales guardan una correlación con aspectos de la personalidad y con resultados favorables en el matrimonio y en el bienestar del individuo.
- Rosenzweig, S. y Fisher, S. L. (1997). "'Idiographic' vi-á-vis 'idiodynamic' in the historical perspective of personality theory: Remembering Gordon Allport, 1897-1967", *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 33, pp. 405-419. El autor revisa la importancia que Allport concedió a la singularidad de la personalidad y señala que posiblemente la espiritualidad y las creencias religiosas influyeron en su imagen de la naturaleza humana.

Raymond Cattell, Hans Eysenck y otros teóricos de los rasgos



La personalidad es aquello que permite predecir lo que alguien hará en una situación dada.

—RAYMOND CATTELL

La vida de Cattell (1905-1998)

Los rasgos de la personalidad según Cattell

Rasgos comunes y rasgos únicos
Los rasgos de la capacidad, el temperamento
y los dinámicos
Rasgos superficiales y rasgos fuente
Rasgos de constitución y rasgos moldeados
por el entorno

Rasgos fuente: los factores básicos de la personalidad

Rasgos dinámicos: las fuerzas motivadoras

Ergios y sentimientos
Actitudes
Subsidiariedad
El sentimiento de uno mismo

Influencias de la herencia y del entorno

Etapas del desarrollo de la personalidad

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Cattell

La prueba de los 16 factores de la personalidad

Investigaciones sobre la teoría de Cattell

Reflexiones en torno de la teoría de Cattell

Genética de la conducta

Hans Eysenck (1916-1997)

Las dimensiones de la personalidad

Extroversión
Neuroticismo
Psicoticismo
El papel primario de la herencia

Robert McCrae y Paul Costa: el modelo de cinco factores

Consistencia transcultural
Estabilidad de los factores
Correlaciones emocionales
Correlaciones conductuales

Arnold Buss y Robert Plomin: la teoría de los temperamentos

Emotividad
Actividad
Sociabilidad
Estudios de gemelos y otras investigaciones

Reflexiones en torno de la teoría de los rasgos

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

La meta que perseguía Cattell con su estudio de la personalidad era predecir cómo se comportará un individuo frente a una situación de estímulo dada. A diferencia del enfoque que habían adoptado otros teóricos, él no hizo referencia alguna a modificar la conducta de negativa a positiva o de anormal a normal. Esos teóricos, más orientados a la clínica, se basaban en el estudio de caso de pacientes que acudían al psicólogo porque eran infelices o sufrían algún trastorno emocional y querían cambiar. Los sujetos de Cattell eran individuos normales y él se propuso estudiar su personalidad, no modificarla. Estaba convencido de que sería imposible, o cuando menos desaconsejable, tratar de cambiarla sin saber de antemano lo que se debería transformar.

Así pues, su teoría de la personalidad no se originó en un entorno clínico. Adoptó un método rigurosamente científico: se basó en observaciones de la conducta y en enormes cantidades de datos. En sus investigaciones, con frecuencia obtenía más de 50 tipos de mediciones de un solo sujeto. “En su teoría, la información derivada de la investigación era tan exhaustiva y fidedigna que no tenía parangón” (Horn, 2001, p. 72).

Cattell se distingue por su manera de procesar los datos. Los sometía al procedimiento estadístico del **análisis factorial**, el cual consiste en evaluar la relación entre los pares posibles de medidas tomadas a un grupo de sujetos con el propósito de detectar factores comunes. Por ejemplo, analizaba las puntuaciones de dos pruebas psicológicas o de dos subescalas de una misma prueba a fin de encontrar su correlación. Si las dos medidas mostraban una correlación elevada, Cattell concluía que median aspectos similares o conexos de la personalidad. Pongamos el caso de que las subescalas de tendencia a la culpa y de introversión produjeran un elevado coeficiente de correlación, entonces inferiríamos que las dos proporcionan información respecto del mismo factor de la personalidad. Así pues, se combinan dos conjuntos de datos referentes a un individuo para obtener una sola dimensión —o factor— que describa la información extraída de ambos conjuntos.

Cattell se refería a estos factores llamándolos *rasgos*, y los definía como elementos mentales de la personalidad. Mientras no conozcamos los rasgos de alguien, no podremos predecir cómo se comportará en una situación dada. Es decir, si queremos entender plenamente a alguien, primero tendremos que describir con precisión el patrón global de rasgos que lo definen como individuo.

análisis factorial

Técnica estadística que se funda en la correlación entre varias medidas, las cuales se pueden explicar en razón de factores subyacentes.

La vida de Cattell (1905-1998)

Cattell nació en Staffordshire (Inglaterra) y tuvo una niñez feliz. Sus padres eran muy estrictos en cuanto a las normas del desempeño que esperaban de sus hijos, pero les permitían disponer libremente de su tiempo. Cattell y sus hermanos y amigos pasaban mucho tiempo al aire libre velando, nadando, explorando cuevas y combatiendo en batallas simuladas. Cattell recordaba que “a veces estaban a punto de ahogarse o despeñarse”. Cuando tenía nueve años, Inglaterra entró en la Primera Guerra Mundial. Una mansión que estaba cerca de su casa fue convertida en hospital y él recordaba haber visto vagones llenos de soldados heridos que regresaban de los campos de batalla de Francia. Más adelante escribiría que esa experiencia lo volvió un niño demasiado serio para su edad y lo hizo darse cuenta de que “la vida era muy breve y que era importante hacer las cosas mientras se pudiera”. Esas experiencias tal vez hayan sido el origen de su intensa dedicación al trabajo. También sentía el impulso de

competir con un hermano mayor y escribió acerca de los problemas para conservar la libertad en su desarrollo al mismo tiempo que enfrentaba a su hermano, a quien no podía “superar” (Cattell, 1974a, pp. 62-63).

A los 16 años se inscribió en la Universidad de Londres con el propósito de estudiar física y química y, tres años después, se graduó con honores. Su estadia en Londres acentuó su interés por los problemas sociales, pero se dio cuenta de que sus estudios de las ciencias físicas no le daban armas para enfrentarlos. Así, decidió que su mejor opción era dominar el estudio de la mente humana. En 1924 fue una decisión valiente, porque en ese entonces, en Inglaterra, el campo de la psicología ofrecía pocas oportunidades profesionales y sólo había seis cátedras. Se consideraba que era una disciplina para excéntricos. En contra de los consejos de los amigos, inició sus estudios de posgrado en la Universidad de Londres, donde trabajó con Charles E. Spearman, el eminente psicólogo-estadístico e inventor del método del análisis factorial.

Cattell obtuvo su doctorado en 1929 y descubrió que sus amigos tenían razón. No había muchos empleos para los psicólogos. Impartió algunos cursos en la Universidad de Exeter, escribió un libro sobre la campaña inglesa y abrió una clínica de psicología para las escuelas en la ciudad de Leicester, pero sin dejar de lado su interés por la investigación. Cattell decidió aplicar el análisis factorial a la estructura de la personalidad, a diferencia de Spearman, que lo había usado para medir las habilidades mentales.

En esa época sufrió problemas digestivos crónicos por el exceso de trabajo, por una dieta deficiente y por tener que vivir en un frío sótano. Su esposa lo abandonó en razón de las tristes perspectivas económicas y porque el trabajo absorbía todo su tiempo. Sin embargo, Cattell reconoció algunos beneficios positivos de esa época de penuria. La experiencia lo obligó a concentrarse en problemas prácticos y no en cuestiones teóricas o experimentales, como había hecho en circunstancias más cómodas y seguras. No lo habría hecho de habérselo permitido las circunstancias. “Esos años me hicieron tan astuto y desconfiado como una ardilla que ha conocido un largo invierno. Alimenté el ascetismo y la impaciencia ante lo irrelevante, al grado de ser despiadado” (Cattell, 1974b, p. 90).

Ocho años después de obtener su doctorado, finalmente tuvo la posibilidad de trabajar de tiempo completo en el campo que había elegido. Edward L. Thorndike, el destacado psicólogo estadounidense, lo invitó a pasar un año en su laboratorio de la Universidad de Columbia en Nueva York. Al año siguiente Cattell aceptó una cátedra en la Universidad de Clark en Worcester, Massachusetts y en 1941 se trasladó a la Universidad de Harvard donde, según sus propias palabras, estaba la “flor y nata de la creatividad” (Cattell, 1974a, p. 71). Algunos de sus colegas eran Henry Murray, Gordon Allport y William Sheldon, el cual estaba desarrollando su teoría de la personalidad y de los somatotipos. Cattell se casó con una matemática que compartía su interés por la investigación y, a los 40 años, se estableció en la Universidad de Illinois como profesor investigador. Publicó más de 500 artículos y 43 libros, una hazaña monumental que refleja su dedicación y perseverancia.

Los siguientes 20 años mi vida fue un zumbante dínamo, terso pero potente. Por lo habitual, era el último en salir del estacionamiento a medianoche. Se cuenta que un día llegué al laboratorio y, para mi asombro, encontré que no había ni un alma. Llamé por teléfono [a casa] y me dijeron: “Estamos festejando la cena de Acción de Gracias.” Para mí, todos los días eran iguales. (Cattell, 1993, p. 105.)

Cuando tenía 70 años, Cattell se incorporó al cuerpo docente de posgrado de la Universidad de Hawai, donde se daba el lujo de nadar en el mar todos los días. Se cuenta que trabajaba “tan duro como un ayudante de profesor en busca de la titularidad, pero sin estar seguro de obtenerla” (Johnson, 1980, p. 300). Murió en Honolulu a los 92 años de edad.

En 1997, la American Psychological Association le otorgó la Medalla de Oro por toda una vida dedicada a la psicología. La mención honorífica dice,

En su extraordinaria carrera de 70 años, Raymond B. Cattell ha hecho prodigiosas aportaciones a la psicología, entre ellas la descripción, aplicando el análisis factorial, de los campos de la personalidad, la motivación y las capacidades... Cattell no tiene igual en la creación de una teoría unificada de las diferencias individuales que integra el campo intelectual, el dinámico y el temperamental de la personalidad. (Gold Medal Award, 1997, p. 797.)



CONÉCTESE

Key Theorists/Theories in Psychology: Raymond Cattell

Información acerca de la vida y la teoría de Cattell, incluso una entrevista con él que tuvo lugar en 1984. También presenta una evaluación de su obra.

Raymond B. Cattell: A Memorial

Sitio dedicado, por su familia, a la memoria de Cattell. Contiene una biografía, fotos, premios, panegíricos y obituarios.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 8.

Los rasgos de la personalidad según Cattell

rasgos

Según Cattell, tendencias reactivas, descubiertas con el análisis factorial, que son parte relativamente permanente de la personalidad.

rasgos comunes

Rasgos que todos poseemos en cierta medida.

rasgos únicos

Rasgos que posee un solo individuo o unos cuantos.

Cattell definió los **rasgos** como tendencias, relativamente permanentes, a ciertas reacciones que son las unidades estructurales básicas de la personalidad. Los clasificó en varios sentidos (tabla 8.1).

Rasgos comunes y rasgos únicos

Cattell diferenció los rasgos comunes de los únicos. Un **rasgo común** es el que todos poseemos en cierta medida, por ejemplo, la inteligencia, la extroversión y la afiliación. Todo el mundo tiene estos rasgos, pero unos los tienen en mayor medida que otros. La razón que explica por qué Cattell sugirió que estos rasgos son universales es que todos tenemos un potencial similar para heredarlos y también estamos sujetos a presiones sociales similares, por lo menos dentro de una misma cultura.

Como hemos dicho, los individuos son diferentes porque tienen estos rasgos comunes en distintas medidas o grados. También son diferentes porque tienen **rasgos únicos**, o los aspectos de la personalidad que comparten con pocas personas más. Son rasgos que se manifiestan sobre todo en los intereses y las actitudes. Por ejemplo, alguien podría tener un enorme interés por la geología y otro podría estar

Tabla 8.1 Formas de clasificar los rasgos

<i>Rasgos comunes</i>	Todos compartimos estos rasgos en determinada medida; por ejemplo, tenemos cierto grado de inteligencia o de extroversión.
<i>Rasgos únicos</i>	Todos tenemos rasgos únicos que nos distinguen como individuos; por ejemplo, gusto por la política o el béisbol.
<i>Rasgos de capacidad</i>	Nuestras capacidades y habilidades determinan la eficiencia con la cual nos esforzamos para alcanzar una meta.
<i>Rasgos de temperamento</i>	Nuestras emociones y sentimientos (asertividad, irritabilidad o trato fácil) contribuyen a determinar cómo reaccionaremos frente a las personas y situaciones del entorno.
<i>Rasgos dinámicos</i>	Fuerzas que dan origen a nuestras motivaciones e impulsan nuestro comportamiento.
<i>Rasgos superficiales</i>	Características integradas por varios rasgos fuente, o elementos de la conducta; son inestables y transitorias; se fortalecen o debilitan en diversas situaciones.
<i>Rasgos fuente</i>	Elementos individuales, estables y permanentes de la conducta.
<i>Rasgos de constitución</i>	Rasgos fuente que tienen origen biológico, como las conductas que resultan en el consumo excesivo de alcohol.
<i>Rasgos moldeados por el entorno</i>	Rasgos fuente que se originan en el entorno, como las conductas que se deben a la influencia de amigos, el entorno laboral o el vecindario.

apasionadamente interesado en las batallas de la guerra civil de Estados Unidos, en el béisbol o en las artes marciales chinas.

rasgos de capacidad

Rasgos que describen las habilidades y la eficiencia con la cual nos esforzamos para alcanzar nuestras metas.

rasgos del temperamento

Rasgos que describen nuestro estilo general de conducta en respuesta al entorno.

rasgos dinámicos

Rasgos que describen nuestras motivaciones e intereses.

rasgos superficiales

Rasgos que muestran una correlación, pero que no son un factor porque no provienen de una sola fuente.

Los rasgos de la capacidad, el temperamento y los dinámicos

Otra manera de clasificar los rasgos consiste en dividirlos en tres categorías: los de la capacidad, los del temperamento y los dinámicos. Los **rasgos de la capacidad** determinan la eficiencia con la que podemos esforzamos para alcanzar una meta. La inteligencia es un rasgo de capacidad: el grado de inteligencia afectará el cómo nos esforcemos para alcanzar nuestras metas. Los **rasgos del temperamento** describen el estilo general y el tono emocional de la conducta, como nuestra medida de asertividad, afabilidad o irritabilidad. Estos rasgos afectan nuestra forma de actuar y de reaccionar ante las situaciones. Los **rasgos dinámicos** son la fuerza motora del comportamiento. Definen nuestras motivaciones, intereses y ambiciones.

Rasgos superficiales y rasgos fuente

Una tercera clase son los rasgos superficiales frente a los rasgos fuente, en razón de su estabilidad o permanencia. Los **rasgos superficiales** son características de la personalidad que se correlacionan, pero que no constituyen un factor porque no son determinados por una sola fuente. Por ejemplo, varios elementos de la conducta, como la ansiedad, la indecisión y el miedo irracional se combinan para formar el rasgo superficial llamado *neuroticismo*, el cual no se deriva de una sola fuente. Como los rasgos superficiales están compuestos por varios elementos, son menos estables y permanentes y, por lo tanto, son menos importantes para describir la personalidad.

rasgos fuente

Rasgos estables y permanentes que son los factores básicos de la personalidad; se identifican mediante el análisis factorial.

rasgos de constitución

Rasgos fuente que dependen de nuestras características fisiológicas.

rasgos moldeados por el entorno

Rasgos fuente que se aprenden por medio de la interacción social y ambiental.

Los **rasgos fuente**, o factores unitarios de la personalidad que son mucho más estables y permanentes, son los más importantes. Cada uno de estos rasgos da origen a algún aspecto de la conducta. Son factores individuales que se obtienen con el análisis factorial y que, combinados, explican los rasgos superficiales.

Rasgos de constitución y rasgos moldeados por el entorno

Los rasgos fuente, en razón de su origen, se clasifican en rasgos de constitución o moldeados por el entorno. Los **rasgos de constitución** se originan en condiciones biológicas, pero no siempre son innatos. Por ejemplo, el consumo de alcohol puede producir conductas como la negligencia, la locuacidad y el farfuleo. El análisis factorial indicará si estas características son rasgos fuente.

Los **rasgos moldeados por el entorno** provienen de las influencias del ambiente social y físico. Se trata de características y conductas aprendidas que imponen un patrón a la personalidad. El comportamiento de un individuo criado en un vecindario pobre no tendrá el mismo molde que el de otro criado en el lujo de la clase alta. Un militar de carrera mostrará un patrón de conducta distinto al de un músico de jazz. Así, vemos que Cattell reconoció la interacción entre las variables del individuo y las de la situación.

Rasgos fuente: los factores básicos de la personalidad

Tras veintitantos años de muchas investigaciones empleando el análisis factorial, Cattell identificó 16 rasgos fuente como los factores básicos de la personalidad (Cattell, 1965). Estos factores se conocen más por la forma en que se suelen usar en una prueba objetiva de la personalidad llamada *Cuestionario de los 16 Factores de la Personalidad* (tabla 8.2).

Cattell los presentó de forma bipolar y, como advertirá el lector, las características de la personalidad asociadas con los rasgos se expresan en las palabras que utilizamos en la conversación diaria al describirnos y al describir a los amigos. El lector seguramente podrá decir de inmediato si su puntuación en estos factores es alta, baja o intermedia. Más adelante, Cattell identificó otros factores que llamó *rasgos del temperamento*, porque se relacionan con el estilo general y el tono emocional de la conducta. Por ejemplo, habló de excitabilidad, entusiasmo, autodisciplina, cortesía y seguridad en sí mismo (Cattell, 1973; Cattell y Kline, 1977).

Es importante recordar que, en el sistema de Cattell, los rasgos fuente constituyen los elementos básicos de la personalidad, tal como los átomos son las unidades básicas del mundo físico. Decía que los psicólogos no podrán entender ni generar leyes referentes a la personalidad sin describir con precisión la índole de estos elementos.

Rasgos dinámicos: las fuerzas motivadoras

Cattell definió los rasgos dinámicos como aquellos que se relacionan con la motivación, un tema importantísimo en muchas teorías de la personalidad. Pensaba que una teoría de la personalidad no estaría completa si no tomaba en cuenta el efecto de las fuerzas dinámicas o motivacionales; sería como tratar de describir un motor sin mencionar el tipo de combustible que utiliza.

Tabla 8.2 Rasgos (factores) fuente de la personalidad según Cattell

Factor	Con puntuación baja	Con puntuación alta
A	Reservados, distantes, retraídos	Sociables, afectuosos, de trato fácil
B	Poco inteligentes	Muy inteligentes
C	Poca fuerza del yo, irritables, con menor estabilidad emocional	Mucha fuerza del yo, tranquilos, estables en lo emocional
E	Sumisos, obedientes, dóciles, inseguros, apacibles	Dominantes, asertivos, vigorosos
F	Serios, sobrios, deprimidos,	Despreocupados, entusiastas, alegres
G	Oportunistas, superyó débil	Escrupulosos, con un superyó fuerte
H	Tímidos, reservados, distantes, comedidos	Atrevidos, arriesgados
I	Inflexibles, seguros de sí mismos, exigentes	Bondadosos, sensibles, dependientes
L	Confiados, comprensivos, condescendientes	Susplicaces, celosos, retraídos
M	Prácticos, detallistas	Creativos, distraídos
N	Franco, ingenuos, sencillos	Astutos, mundanos, perspicaces
O	Seguros de sí mismos, complacientes	Aprensivos, inseguros, propensos al autorreproche
Q ₁	Conservadores, con valores tradicionales, no les gusta el cambio	Radicales, liberales, experimentadores, aceptan el cambio
Q ₂	Dependientes del grupo, prefieren unirse a los demás y seguirlos	Autosuficientes, ingeniosos, independientes
Q ₃	Incontrolables, laxos, impulsivos	Controlados, compulsivos, exigentes
Q ₄	Relajados, tranquilos, serenos	Tensos, impulsivos, irritables

Ergios y sentimientos

Cattell propuso dos clases de rasgos dinámicos motivadores: los ergios y los sentimientos. El término *ergio* proviene del griego *ergon*, que significa “trabajo” o “energía”. Cattell lo utilizó para designar el concepto de instinto o impulso. Los **ergios** son la fuente innata de energía o de fuerza motora de todas las conductas, unidades básicas que nos dirigen hacia metas específicas.

Las investigaciones de Cattell con el análisis factorial identificaron 11 ergios:

- ira
- atractivo
- curiosidad
- repugnancia
- sociabilidad
- hambre
- protección
- seguridad
- autoafirmación
- sumisión
- sexo

ergios

Rasgos fuente constitucionales permanentes que suministran energía a la conducta propositiva. Son las unidades innatas básicas de la motivación.

sentimientos

Según Cattell, rasgos fuente moldeados por el entorno y que motivan la conducta.

Mientras que el ergio es un rasgo fuente constitucional, el **sentimiento** es un rasgo fuente moldeado por el entorno, porque se debe a factores sociales y físicos externos. Es un patrón de actitudes aprendidas que se centran en un aspecto importante de la vida: comunidad, cónyuge, profesión, religión o afición. Tanto los ergios como los sentimientos motivan la conducta, pero entre ellos existe una diferencia esencial. Dado que el ergio es un rasgo constitucional, es una estructura permanente de la personalidad. Se puede fortalecer o debilitar, pero no desaparece. En cambio como el sentimiento es resultado del aprendizaje, se puede desaprender y desaparecer de modo que deja de ser importante para la vida de una persona. (Más adelante, Cattell los llamaría *multiplicidades érgicas socialmente moldeadas*, razón suficiente para que sigamos llamándolos *sentimientos*.)

actitudes

Según Cattell, las actitudes son los intereses, las emociones y las conductas hacia alguna persona, objeto o hecho. Esta definición es más amplia que la que se emplea comúnmente en la psicología.

Actitudes

Cattell definió las **actitudes** como los intereses, las emociones y las conductas que dirigimos a una persona, objeto o hecho. En su aplicación del término, no se refiere exclusivamente a una opinión en favor o en contra de algo, que sería la acepción que comúnmente adjudicamos al término *actitud*. La definición que propone es mucho más amplia y abarca todas las emociones y los actos referentes a un objeto o situación.

subsidiariedad

Según Cattell, relación entre ergios, sentimientos y actitudes en la cual algunos elementos están subordinados a otros.

Subsidiariedad

Los rasgos dinámicos –ergios y sentimientos– se relacionan con las actitudes en razón del concepto de **subsidiariedad**, el cual significa que, en la personalidad, algunos elementos son *subsidiarios* o subordinados de otros. Las actitudes son subsidiarias de los sentimientos y éstos lo son de los ergios. Cattell describió estas relaciones en un diagrama que llamó **rejilla dinámica** (figura 8.1). Las fuerzas motivadoras –los ergios– se colocan a la derecha. Los círculos en el centro del diagrama indican los sentimientos. Nótese que un sentimiento está subordinado a uno o varios ergios. Las actitudes se colocan a la izquierda y denotan los sentimientos del individuo y su conducta frente a un objeto.

rejilla dinámica

Representación de la relación entre ergios, sentimientos y actitudes en un diagrama o en una gráfica.

El sentimiento de uno mismo**sentimiento de uno mismo**

El autoconcepto, el cual es el organizador de las actitudes y de las motivaciones.

Un sentimiento dominante llamado **sentimiento de uno mismo** organiza el patrón de los que caracterizan a una persona. Es el autoconcepto que se refleja prácticamente en todas sus actitudes y acciones. Este sentimiento proporciona estabilidad, coherencia y organización a los rasgos fuente y está vinculado con la expresión de los ergios y los sentimientos. Es el último de los sentimientos en alcanzar el nivel pleno de desarrollo. Contribuye a satisfacer los rasgos dinámicos y, por lo tanto, controla todas las estructuras de la personalidad.

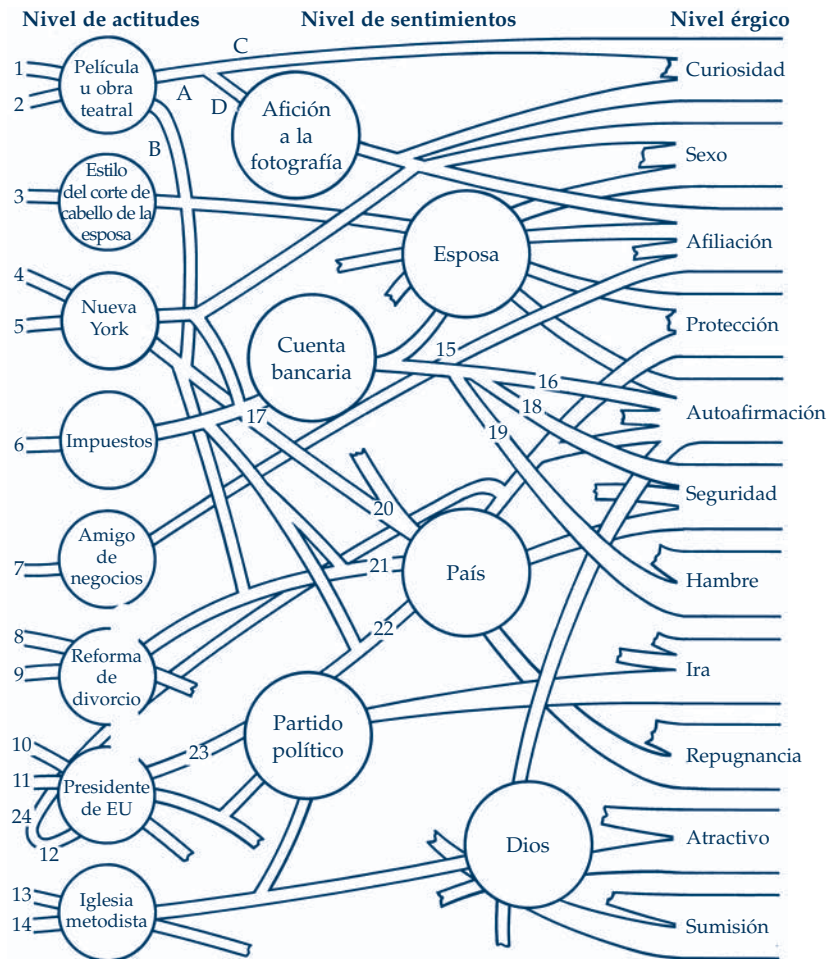
Influencias de la herencia y del entorno

Cattell tenía un enorme interés por las influencias relativas que la herencia y el entorno tenían en moldear la personalidad. Investigó la importancia de ambas comparando estadísticamente las semejanzas encontradas entre gemelos que habían sido criados

Figura 8.1

Fragmento de una rejilla dinámica que muestra la subsidiariedad de las actitudes, la estructura de los sentimientos y las metas érgicas.

FUENTE: R. B. Cattell, *Personality: A systematic Theoretical and Factual Study*, McGraw-Hill, Nueva York, 1950, p. 158. Derechos registrados 1950 por Raymond B. Cattell. Figura reproducida con autorización.



en la misma familia, entre los que se habían criado separados, entre hermanos no gemelos educados en la misma familia y entre hermanos no gemelos criados en forma separada. Esto le permitió determinar la medida en que las diferencias de los rasgos se podían atribuir a factores genéticos o a ambientales.

Los resultados de su análisis indicaron que la herencia desempeña un papel central en el caso de algunos rasgos. Por ejemplo, los datos sugieren que 80% de la inteligencia (factor B) y 80% de la timidez frente a audacia (factor H) se deben a factores genéticos. Cattell llegó a la conclusión de que, en general, una tercera parte de la personalidad tiene origen genético y dos terceras partes dependen de factores sociales y ambientales.

Etapas del desarrollo de la personalidad

Cattell planteó seis etapas del desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la vida (tabla 8.3). La infancia, del nacimiento a los seis años, es el principal periodo formativo de la personalidad. Los padres y los hermanos, así como las experiencias del destete y el control de esfínteres influyen en el niño. Las actitudes sociales se desa-

Tabla 8.3 Etapas del desarrollo de la personalidad según Cattell

Etapa	Edad	Desarrollo
Infancia	Nacimiento-6	Destete; control de esfínteres; formación del yo, superyó y actitudes sociales.
Niñez	6-14	Independencia de los padres e identificación con coetáneos.
Adolescencia	14-23	Conflictos relativos a la independencia, a la autoafirmación y al sexo.
Madurez	23-50	Satisfacción con la carrera, el matrimonio y la familia.
Madurez tardía	50-65	Cambios de la personalidad ante circunstancias físicas y sociales.
Vejez	65+	Ajuste ante la pérdida de amigos, de la carrera y del estatus.

rrollan al mismo tiempo que el yo y el superyó, el sentimiento de seguridad o de inseguridad, las actitudes hacia la autoridad y una posible tendencia al neuroticismo. Cattell no era seguidor de Freud, pero incorporó varios de sus conceptos a su teoría; a saber: los primeros años de vida son decisivos para la formación de la personalidad, y el conflicto oral y el anal pueden afectar la personalidad.

Entre los seis y 14 años, o la etapa de la niñez formativa de la personalidad, existen pocos problemas psicológicos. Es un periodo que marca el inicio de una tendencia a independizarse de los padres y a identificarse más con los coetáneos. A continuación viene la adolescencia, entre los 14 y 23 años, una etapa más difícil y estresante. Los trastornos emocionales y la delincuencia pueden surgir cuando los jóvenes experimentan conflictos que se centran en la independencia, la autoafirmación y el sexo.

La adolescencia puede ser una etapa estresante del desarrollo.



En los últimos años de la edad madura, cuando los hijos se han independizado, muchas veces se vuelven a examinar los valores de la vida.



© Ronnie Kaufman/Corbis

La cuarta etapa del desarrollo –la de la madurez– se extiende, aproximadamente, de los 23 a los 50 años. Suele ser una fase productiva y satisfactoria en lo tocante a la carrera, el matrimonio y la vida familiar. La personalidad se vuelve menos flexible que en etapas anteriores, por lo cual la estabilidad emocional mejora. Cattell observó pocos cambios en los intereses y las actitudes durante este periodo.

En los últimos años de la madurez –entre los 50 y 65 años– se dan cambios de la personalidad frente a los de tipo físico, social y psicológico. La salud, la fuerza y el atractivo físico posiblemente disminuyan, de modo que se vislumbra el final de la vida. Durante esta fase se reexaminan los valores propios y se busca un yo nuevo. El lector advertirá cierta semejanza con la idea de Carl Jung respecto de este periodo. En la última etapa –la vejez– se hacen ajustes ante varias clases de pérdidas: fallecimiento del cónyuge, de parientes y amigos; la jubilación pone fin a la carrera profesional; se pierde el estatus en una cultura que rinde culto a la juventud; sobreviene un sentido generalizado de soledad e inseguridad.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La definición de personalidad nos permite conocer el concepto que Cattell tenía de la naturaleza humana: “La personalidad es lo que nos permite predecir lo que un individuo hará en una situación dada” (Cattell, 1950, p. 2). Una conducta debe ser legal y ordenada para poder considerarla predecible. Sería difícil hacer un pronóstico si la personalidad no fuera regular ni congruente. Por ejemplo, un cónyuge predice con bastante exactitud lo que hará su pareja en una situación porque su comportamiento siempre ha sido ordenado y congruente. Por lo tanto, la idea de la naturaleza humana de Cattell admite poca espontaneidad porque eso dificultaría la posibilidad de predecirla. En lo tocante al libre albedrío frente al determinismo, se inclina más hacia este último.

Cattell no propuso una meta suprema o necesaria que domine la conducta, tampoco un impulso de autorrealización que nos atraiga ni conflictos psicosexuales que nos impulsen. Si bien señaló el efecto de las experiencias de los primeros años, sus escritos no contienen nada que nos lleve a pensar que considerara que las fuerzas de la niñez determinan la personalidad de forma permanente.

Aceptó en cambio la influencia de la herencia y el entorno. Por ejemplo, tanto los rasgos de constitución como los ergios son innatos, mientras que los rasgos moldeados por el entorno se aprenden. En la cuestión de singularidad-universalidad adoptó una posición moderada: existen rasgos comunes que se aplican a todos los miembros de una cultura y rasgos únicos que describen al individuo.

Su concepción de la naturaleza humana es más clara. En su juventud tenía una actitud optimista respecto de la capacidad para resolver problemas sociales. Predijo que tendríamos mayor conciencia y control del entorno. Esperaba que se elevara el nivel de inteligencia y que se desarrollara “una vida comunitaria más plena de ciudadanos ocupados en actividades creativas” (Cattell, 1974b, p. 88). La realidad no cumplió sus expectativas y, con el tiempo, se convenció de que la naturaleza humana y la sociedad habían retrocedido.

La evaluación en la teoría de Cattell

Para medir la personalidad con objetividad, Cattell utilizó tres técnicas fundamentales que llamó: datos V (registros de vida), datos C (cuestionarios) y datos P (pruebas).

datos V

Evaluaciones en registros de vida sobre las conductas observadas en situaciones realistas, como el aula o la oficina.

Registros de vida (datos V). Con la técnica de los datos V, el observador califica conductas específicas que los individuos exhiben en contextos reales, como un aula o una oficina. Por ejemplo, los observadores podrían registrar la frecuencia del ausentismo, las calificaciones escolares, la meticulosidad en el desempeño de las obligaciones laborales, la estabilidad emocional en un campo de fútbol o la sociabilidad en la oficina. Lo importante de esta clase de datos es que se refieren a conductas externas que se pueden observar y que ocurren en un contexto natural y no en el entorno artificial de un laboratorio de psicología.

datos C

Evaluaciones por medio de cuestionarios de autorreporte sobre rasgos, actitudes e intereses.

Cuestionarios (datos C). Esta técnica utiliza cuestionarios. Mientras que los datos V requieren que observadores califiquen a los sujetos de la investigación, los datos C requieren que éstos se califiquen a sí mismos. Cattell reconoció las limitaciones de esta técnica. En primer lugar, algunos sujetos podrían tener un conocimiento superficial de su yo y, por lo tanto, sus respuestas no reflejarán la verdadera índole de su personalidad. En segundo lugar, aun cuando los sujetos se conozcan bien, quizás no quieran que el investigador los conozca y, por lo tanto, falsificarán con toda intención las respuestas. Dados estos problemas, Cattell advirtió que no se debe asumir automáticamente que los datos C son exactos.

datos P

Información que se recopila con las pruebas de personalidad que son resistentes al engaño.

Pruebas de la personalidad (datos P). Esta técnica emplea lo que Cattell llamó pruebas “objetivas”, que el sujeto responde sin saber cuál aspecto de la conducta se está evaluando. Estas pruebas evitan las limitaciones de los datos C, porque dificultan que el examinado sepa con precisión qué está midiendo la prueba. Si uno no tiene idea de lo que el experimentador está tratando de averiguar, no podrá distorsionar las respuestas para ocultar sus rasgos. Por ejemplo, si le mostraran una mancha de tinta,

Cattell formuló algunas variantes de la prueba de los 16 factores. Además, se han diseñado escalas para medir algunos aspectos específicos de la personalidad –como la ansiedad, la depresión y el neuroticismo– y para propósitos especiales, como el matrimonio, la asesoría y la evaluación del desempeño de ejecutivos de negocios. También existen versiones que se aplican a niños y adolescentes.

Investigaciones sobre la teoría de Cattell

Al referirse a los métodos de investigación, Cattell planteó tres caminos para estudiar la personalidad: el bivariado, el clínico y el multivariado. El *bivariado*, o de dos variables, es el método estándar para los experimentos de laboratorio. El psicólogo manipula la variable independiente para determinar su efecto en la conducta (la variable dependiente) de los sujetos. Este método también se conoce como *univariado*, porque se estudia una variable a la vez. Cattell coincidía en que esta forma de investigación es científica, rigurosa y cuantitativa, pero decía que sólo abordaba una cantidad limitada de aspectos de la personalidad. En la realidad, muchas variables que interactúan entre sí afectan la personalidad. Además, en la situación artificial típica de laboratorio no es posible manipular ni reproducir experiencias emocionales significativas. En conclusión, Cattell pensaba que el método bivariado era demasiado limitante como para poder revelar mucho acerca de los rasgos de la personalidad.

El método *clínico*, que incluye el estudio de caso, el análisis de los sueños, la asociación libre y técnicas similares, es extremadamente subjetivo, como hemos explicado en los capítulos dedicados a los teóricos psicoanalíticos. Estos métodos no producen datos comprobables ni cuantificables. Cattell escribió: “El clínico tiene el corazón bien puesto, pero tal vez podríamos decir que su mente está un poco obnubilada” (1959, p. 45).

Optó por estudiar la personalidad con el método multivariado, el cual produce datos muy específicos e implica el complejo procedimiento estadístico del análisis factorial. Él prefería dos formas de éste: la técnica R y la técnica P. La primera consiste en recabar grandes cantidades de datos de un grupo de sujetos. Después se correlacionan las puntuaciones para identificar los factores o rasgos de la personalidad. La segunda técnica consiste en recabar gran cantidad de datos de un solo sujeto durante un periodo largo.

Veamos algunos de los centenares de estudios que realizaron Cattell y sus colegas empleando el análisis factorial. En páginas anteriores dijimos que le interesaban los efectos relativos que la herencia y el entorno producían en la personalidad. Con base en el análisis de 16 factores de 3000 sujetos varones de entre 12 y 18 años, Cattell llegó a la conclusión de que tres rasgos fuente dependen principalmente de la herencia (Cattell, 1982): el factor F (serio frente a despreocupado), el factor I (duro frente a tierno o sensible) y el factor C3 (descontrolado frente a controlado). Otros tres rasgos dependen principalmente de influencias ambientales: factor E (sumiso frente a dominante), factor G (expedito frente a concienzudo) y factor C4 (relajado frente a tenso).

Cattell también utilizó la prueba de 16 factores para definir la relación entre personalidad y estabilidad matrimonial (Cattell y Nesselroade, 1967). Los sujetos eran personas casadas que tenían un matrimonio estable o inestable. El criterio de estabilidad era que hubieran o no tomado medidas para disolver el vínculo. El análisis factorial reveló que las calificaciones de la prueba permitían predecir la estabilidad marital. Los cónyuges de las uniones estables presentaban rasgos similares de personalidad, mientras que los de las inestables mostraban rasgos muy distintos.

Reflexiones en torno a la teoría de Cattell

No obstante que Cattell acertadamente afirmaba que el análisis factorial es una técnica objetiva y precisa, los críticos señalan que existe la posibilidad de que la subjetividad afecte el resultado. En varias etapas del proceso de investigación se deben tomar decisiones que estarían influidas por las preferencias personales. En el primer paso de la recopilación de datos, el investigador debe decidir cuáles pruebas utilizará y cuáles aspectos de la conducta medirá. A continuación debe seleccionar la técnica de análisis factorial que utilizará y el nivel de significancia estadística que considerará apropiado. Una vez que ha identificado los factores o rasgos, les debe asignar nombres. Si éstos son ambiguos en algún sentido, podrían no explicar con exactitud la índole de los factores. Esta crítica no sugiere debilidad alguna en la teoría de Cattell, sino que el análisis factorial tiene potencial para los errores subjetivos. Esta subjetividad podría explicar por qué algunos investigadores han tenido tanta dificultad para repetir los hallazgos de Cattell y confirmar los 16 rasgos fuente básicos.

Cattell organizó muchísimas investigaciones y acumuló cantidades impresionantes de datos experimentales de un terreno que con frecuencia se caracteriza por las historias de caso, las intuiciones y las especulaciones. Sin embargo, la sola cantidad del trabajo de Cattell y la complejidad del análisis factorial se cuentan entre las razones que explican que su teoría goce de poca aceptación.

Comprendía que no había conseguido convencer a otros psicólogos de que sus ideas eran muy sabias, y defendió su método como el único adecuado para estudiar la personalidad. A los 85 años reiteró su convicción, criticó a los psicólogos contemporáneos por no dominar ni aplicar el análisis factorial y se lamentó de que su obra siguiera aislada del grueso de la corriente de las teorías de la personalidad. Estaba convencido de que, algún día, su trabajo permitiría predecir la conducta humana con la misma precisión con la que los astrónomos pronostican el movimiento de los planetas (Cattell, 1974a, 1974b, 1990, 1993).

Las publicaciones de Cattell gozan de amplio respeto, pero tienen pocos lectores, por lo menos en Estados Unidos. Su libro de texto publicado en 1970, *The Scientific Analysis of Personality*, se vendió más en Inglaterra, Alemania, Australia y Japón. La teoría y la investigación de este teórico son más apreciadas por los psicólogos europeos que por los estadounidenses.

Sea cual fuere el resultado final de las ideas específicas de Cattell, queda claro que el estudio de la personalidad a partir de los rasgos y la exploración de los factores genéticos sigue fascinando a los investigadores contemporáneos.

Genética de la conducta

genética de la conducta

Estudio de la relación que existe entre los factores genéticos o heredados y los rasgos de la personalidad.

Hemos dicho que cada vez más datos apoyan la idea de que los factores hereditarios influyen en algunos rasgos. La **genética de la conducta** es la especialidad que se centra en la relación que existe entre la genética y la personalidad. Sea cual fuere el método que se utiliza para evaluar o investigar la personalidad, siempre se debe tener en cuenta la presencia significativa de un componente genético. Allport y Cattell fueron algunos de los primeros en afirmar que los factores heredados moldean la personalidad con la misma fuerza que los factores ambientales. A continuación hablaremos de otros investigadores que estudiaron este nexo causal entre la herencia genética y la personalidad.

Hans Eysenck (1916-1997)

Hans Eysenck nació en Berlín y emigró a Inglaterra en 1934, después de que Adolfo Hitler llegó al poder en Alemania. Pensaba estudiar física en la Universidad de Londres, pero le dijeron que no contaba con la formación académica necesaria. Desanimado, preguntó a los funcionarios de la universidad si había otra ciencia en la que se pudiera titular. Recuerda: “Me dijeron que psicología. Mi ignorancia me llevó a preguntar: ‘¿Qué es eso?’ Me respondieron: ‘Te va a gustar’. Y así me inscribí en una materia que tenía una estatura científica bastante más cuestionable de lo que suponían mis consejeros” (Eysenck, 1980, p. 156). Más de 40 años después, le preguntaron a Eysenck, para entonces un psicólogo sumamente productivo y prolífico, si alguna vez se había arrepentido de aquella decisión. Repuso que muchas, pero admitió que ya estaba resignado.

En su larga y productiva carrera publicó 79 libros, entre ellos algunos para el público general, y 1 097 artículos en revistas. Cuando murió, era el psicólogo citado con mayor frecuencia en el mundo (Farley, 2000). Diseñó varios instrumentos para evaluar la personalidad: el Inventario Eysenck de la Personalidad, el Indicador Eysenck de la Personalidad, el Cuestionario Maudsley Médico y el Inventario Maudsley de la Personalidad. Su obra ha sido decisiva para apoyar el papel de la herencia en la descripción de la personalidad.

Las dimensiones de la personalidad

Eysenck pasó la mayor parte de su carrera profesional en el hospital Maudsley y en el Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Londres, efectuando investigaciones sobre la medición de la personalidad. Coincidió con Cattell en que ésta se compone de rasgos, o factores, derivados por medio del análisis factorial. Sin embargo, criticó el método y la investigación de Cattell en razón de la posible subjetividad de la técnica y de la dificultad para reproducir los resultados que éste obtuvo. Eysenck utilizó el análisis factorial para descubrir los rasgos de la personalidad, pero lo complementaba con pruebas y trabajos experimentales que incluían una amplia gama de variables.

Eysenck y su esposa Sybil (doctorada por la Universidad de Londres) elaboraron muchos de los cuestionarios que emplearon en sus investigaciones. El Inventario Eysenck de la Personalidad (Eysenck y Eysenck, 1963) requirió 12 años de investigación conjunta y 20 análisis factoriales. Eysenck escribió: “Aun cuando publicado con nuestros nombres, el inventario es, en gran medida, un monumento a la habilidad de Sybil, a su paciencia y perseverancia” (Eysenck, 1980, p. 172). Pocos científicos, de la disciplina que sea, han reconocido con tanta sinceridad la aportación de su cónyuge.

El resultado de su esfuerzo es una teoría de la personalidad basada en tres dimensiones, definidas como combinaciones de rasgos o factores. Podríamos decir que las dimensiones son *superfactores* (Eysenck, 1990a, 1990b; Eysenck y Eysenck, 1985). Las tres dimensiones de la personalidad son.

E- Extroversión frente a introversión.

N- neuroticismo frente a estabilidad emocional.

P- Psicoticismo frente a control de impulsos (o funcionamiento del superyó).

Tabla 8.4 Rasgos de las dimensiones de la personalidad según Eysenck

Extroversión/ introversión	Neuroticismo/ estabilidad emocional	Psicoticismo/ control de impulsos
Sociable	Ansioso	Agresivo
Vivaz	Depresivo	Frío
Activo	Con sentimientos de culpa	Egocéntrico
Asertivo	Baja autoestima	Impersonal
Buscador de sensaciones	Tenso	Impulsivo
Despreocupado	Irracional	Antisocial
Dominante	Tímido	Creativo
Arriesgado	Malhumorado	Inflexible

Eysenck señaló que la extroversión y el neuroticismo han sido catalogados como elementos básicos de la personalidad desde tiempos de los filósofos griegos. También sugirió que casi todos los instrumentos de evaluación de la personalidad contienen las dos dimensiones (Eysenck, 1997).

Veamos la lista de los rasgos de la personalidad asociados con esas tres dimensiones (tabla 8.4). Por ejemplo, podremos ver con claridad que las personas que obtienen una puntuación alta en los rasgos de la dimensión E quedan clasificadas como extrovertidas, mientras que aquellas que obtienen una puntuación baja son clasificadas como introvertidas.

Las investigaciones han demostrado que los rasgos y las dimensiones que propuso Eysenck tienden a permanecer estables a lo largo del tiempo que va de la niñez a la edad adulta, no obstante las diferentes experiencias sociales y ambientales de cada uno. La situación puede cambiar, pero las dimensiones permanecen constantes. Por ejemplo, el niño introvertido tiende a seguir siéndolo de adulto.

Eysenck también consagró muchas investigaciones a la inteligencia. Aun cuando no la incluyó entre los rasgos de la personalidad, consideraba que influía mucho en la personalidad. Decía que es muy probable que un individuo que tiene un coeficiente intelectual de 120 tenga una personalidad más compleja y multidimensional que otro con un coeficiente de 80. Presentó evidencia que sugiere que alrededor de 80% de la inteligencia se hereda y sólo asignó 20% a los factores sociales y ambientales (Eysenck y Eysenck, 1985).



CONÉCTESE

Personality Theories: Hans Eysenck

Exposición de la vida y la obra de Eysenck, junto con otras teorías de los rasgos y del temperamento incluidas en este capítulo, entre ellas las de Sheldon, Cattell, Buss, Plomin y la teoría de los cinco factores.

Para obtener un vínculo directo con el sitio anterior, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y selección Chapter 8.

Extroversión

Si usted piensa en su experiencia personal, seguramente podrá describir con precisión tanto a los extrovertidos como a los introvertidos. Los primeros se orientan hacia el mundo exterior, prefieren estar en compañía y tienden a ser sociables, impulsivos, audaces, asertivos y dominantes. Además, las personas que obtienen una puntuación alta en esta variable del Inventario Eysenck de la Personalidad tienen emociones más placenteras que aquellas que obtienen una puntuación baja (Lucas y Fujita, 2000). Se dice que los introvertidos presentan las características contrarias.

Eysenck estaba interesado en las diferencias biológicas y genéticas entre estos dos tipos de personalidad. Descubrió que los extrovertidos presentan un nivel base de activación cortical inferior al de los introvertidos. Por lo mismo, necesitan, y buscan activamente, la emoción y la estimulación. Por el contrario, los introvertidos las rehuyen porque su nivel de activación cortical es elevado de por sí (Eysenck, 1990*b*).

En consecuencia, los introvertidos reaccionan a la estimulación sensorial con más fuerza que los extrovertidos. Algunos estudios han demostrado que manifiestan mayor sensibilidad a estímulos de poca intensidad y que tienen un umbral de dolor más bajo que su contraparte. Otras investigaciones apoyan las diferencias de sus reacciones a la estimulación sensorial, pero aportan evidencia menos convincente de que se pueda atribuir a variaciones en el nivel de la activación cortical (Bullock y Gilliland, 1993; Stelmack, 1997). No obstante, tal como predijera Eysenck, estas diferencias son de orden genético.

Neuroticismo

Examinemos los rasgos asociados con esta dimensión. Como se aprecia en la tabla 8.4, el neurótico es una persona llena de ansiedad, depresiva, tensa, irracional y malhumorada. Tiene baja autoestima y suele albergar sentimientos de culpa. Eysenck sugirió que el neuroticismo se hereda en gran medida, o sea, que es producto de la genética más que del aprendizaje o la experiencia. Se manifiesta en características biológicas y conductuales diferentes de las que muestran las personas que se encuentran en el extremo de la estabilidad emocional de esta dimensión.

Una investigación realizada en Estados Unidos con 1 130 sujetos de entre 16 y 70 años a lo largo de dos años, reveló que una mayor satisfacción derivada del trabajo y las relaciones sociales estaba asociada con un nivel más bajo de neuroticismo y un grado más alto de extroversión (Scollon y Diener, 2006). Otros estudios efectuados en Australia arrojaron que, cuando el entorno laboral era estresante y veloz, las personas que obtenían una puntuación alta en neuroticismo en el Inventario Eysenck de la Personalidad tenían mejor desempeño que aquellas que tenían una calificación baja. En otras palabras, la investigación demostró que, al parecer, los neuróticos funcionaban mejor cuando se veían obligados a trabajar más duro (Smillie, Yeo, Furnham y Jackson, 2006).

Un experimento en Inglaterra arrojó que los sujetos que registraban una puntuación muy alta en neuroticismo obtenían una más baja en habilidades verbales, que aquellos con una puntuación baja en neuroticismo (Chamorro-Premuzic, Furnham y Petrides, 2006). Una investigación efectuada en Suecia con más de 4000 sujetos reveló que era mucho más probable que aquellos que obtuvieron una puntuación alta en neuroticismo en su edad madura manifestaran deterioro cognoscitivo cuando se les aplicó otra prueba 25 años después (Crowe, Andel, Pedersen, Fratiglioni y Gatz, 2006).

Al parecer, los individuos con una puntuación alta en neuroticismo presentan actividad más intensa en las áreas del cerebro que controlan la rama simpática del sistema nervioso autónomo. Ésta constituye el sistema de alarma del organismo, el cual responde a hechos estresantes o peligrosos con un aumento de la respiración, la frecuencia cardíaca, el flujo de sangre hacia los músculos y la liberación de adrenalina. Eysenck sostenía que el sistema simpático de los neuróticos reacciona de forma exagerada incluso cuando se trata de estresores moderados, lo cual ocasiona hipersensibilidad crónica. Esta condición lleva a una mayor emocionalidad en la respuesta a casi todas las situaciones difíciles. En efecto, los neuróticos reaccionan emocionalmente a hechos que otras personas considerarían insignificantes. Según Eysenck, estas diferencias en la reactividad biológica de la dimensión del neuroticismo son innatas. Estamos genéticamente predisuestos al neuroticismo o a la estabilidad emocional.

Psicoticismo

Las personas con una puntuación alta en esta dimensión son agresivas, antisociales, inflexibles, frías y egocéntricas. Asimismo, se ha comprobado que son crueles, hostiles e insensibles a las necesidades y sentimientos de otros. Además, presentan más problemas de alcoholismo y consumo de drogas que las personas que obtienen una puntuación baja en psicoticismo (Sher, Bartholow y Wood, 2000).

Por paradójico que parezca, quienes registran una puntuación alta en psicoticismo también son sumamente creativos. Los resultados de investigaciones tienden a sugerir un importante componente genético. No obstante, también se ha visto que estos sujetos tenían padres más autoritarios y controladores que quienes obtuvieron una puntuación baja en psicoticismo, lo cual indicaría la influencia del entorno en la niñez (Heaven y Ciarrochi, 2006).

Los hombres, como grupo, suelen obtener puntuaciones más altas en la dimensión de psicoticismo que las mujeres, pero un estudio con 660 adolescentes australianos reveló que tanto los niños como las niñas que obtuvieron una puntuación elevada en este aspecto obtuvieron una más baja en bienestar emocional (Ciarrochi y Heaven, 2007). No obstante, los resultados llevaron a Eysenck a sugerir que el psicoticismo podría estar relacionado con las hormonas masculinas. También especuló que los sujetos que obtienen una alta puntuación en las tres dimensiones podrían tener una propensión a conductas delictivas, pero aportó poca evidencia empírica para sustentar su idea (Eysenck y Gudjonsson, 1989). Investigaciones en China demostraron una importante correlación positiva entre la conducta delictiva y las puntuaciones altas en las dimensiones de psicoticismo y neuroticismo (Huo-Liang, 2006).

En opinión de Eysenck, la sociedad necesita la diversidad que aportan las personas que se caracterizan por tener todos los aspectos de estas tres dimensiones de la personalidad. Una sociedad ideal brinda a toda persona la posibilidad de hacer buen uso de sus rasgos y capacidades. Sin embargo, algunas se adaptarán al entorno social mejor que otras. Por ejemplo, el individuo que obtiene una puntuación alta en psicoticismo, tipificado por una conducta hostil y agresiva, podría sufrir un trastorno psicológico, exhibir tendencias criminales o canalizar los rasgos agresivos hacia una actividad social aceptable, como entrenar un equipo de fútbol.

El papel primario de la herencia

Según Eysenck, la herencia determina primordialmente los rasgos y las dimensiones, pero la evidencia de las investigaciones indica que la extroversión y el neuroticismo

tienen un componente genético más fuerte que el psicoticismo. Eysenck no descartó la influencia del entorno y de la situación en la personalidad, como las interacciones familiares durante la niñez, pero pensaba que influían poco (Eysenck, 1990a).

El diseño de su investigación incluía la comparación de gemelos idénticos (monocigóticos) y fraternales (dicigóticos). Los estudios revelaron que la personalidad de los gemelos idénticos se parece más que la de los fraternales, aun cuando durante la niñez sean criados por padres diferentes y en entornos también distintos. Investigaciones realizadas con niños adoptados demuestran que su personalidad se parece más a la de sus padres biológicos que a la de sus padres adoptivos, incluso si no han tenido contacto con los primeros. Esto apoya la idea de Eysenck de que la personalidad depende más de la herencia genética que del entorno.

Investigaciones transculturales demuestran una presencia constante en más de 35 países de las tres dimensiones de personalidad propuestas por Eysenck, entre ellos Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Japón, China, Nigeria y Suecia (por ejemplo, véase Bouchard, 1985; Eaves, Eysenck y Martin, 1989; Floderus-Myrhed, Pedersen y Rasmuson, 1980; Martin y Jardine, 1986; Tellegen y otros, 1988). La confirmación de la presencia de las tres dimensiones de la personalidad en diversas culturas corrobora la primacía de los factores hereditarios en el moldeamiento de la personalidad.

Robert McCrae y Paul Costa: el modelo de cinco factores

El número de los rasgos de la personalidad que derivaron Cattell y Eysenck varía cuando se emplea el análisis factorial. Esto no significa una debilidad intrínseca del método, sino que refleja la forma que eligió cada uno para medir la personalidad. Algunos investigadores no están satisfechos con ninguna de las dos teorías y sugieren que Eysenck incluyó muy pocas dimensiones y Cattell demasiados factores. La investigación contemporánea indica la presencia de cinco factores generales de la personalidad.

En el Gerontology Research Center, del National Institutes of Health de Baltimore (Maryland), Robert McCrae (1949-) y Paul Costa (1942-) emprendieron un amplio programa de investigación que identificó los llamados *Cinco Factores robustos* o *grandes* (McCrae y Costa, 1985b, 1987); a saber: neuroticismo, extroversión, apertura, afabilidad y escrupulosidad.

Confirmaron estos factores mediante varias técnicas de evaluación, como autoestimaciones, pruebas objetivas e informes de observadores. Después elaboraron una prueba de la personalidad –el Inventario NEO de la Personalidad– usando un acrónimo formado con las iniciales de los tres primeros factores. Una versión abreviada ha sido diseñada para utilizarse en Internet (Buchanan, Johnson y Goldberg, 2005). El hecho de que diferentes procedimientos de evaluación hayan encontrado los mismos factores de forma consistente sugiere que son confiables para diferenciar aspectos de la personalidad. La tabla 8.5 contiene los cinco factores y sus rasgos característicos.

Otros investigadores, siguiendo el camino de McCrae y Costa, elaboraron listas de adjetivos que miden más rápido los cinco factores. Los sujetos normalmente contestan poniendo una marca junto a las palabras que los describen mejor. Una de las listas tiene 100 adjetivos, otra sólo tiene 40. Una forma más de medir los Cinco Grandes factores y los rasgos de personalidad emplea una entrevista con 120 preguntas que los sujetos responden de forma oral (Trull y otros, 1998).

Tabla 8.5 Los Cinco Grandes factores de la personalidad según McCrae y Costa

Factor	Descripción
Neuroticismo	Preocupado, inseguro, nervioso, sumamente tenso
Extroversión	Sociable, locuaz, divertido, afectuoso
Apertura	Original, independiente, creativo, osado
Afabilidad	Bondadoso, tierno, confiado, cortés
Escrupulosidad	Cuidadoso, confiable, trabajador, organizado

Es importante señalar que se han diseñado otras pruebas para medir los Cinco Grandes factores, pero el Inventario de la Personalidad sigue siendo la técnica que se emplea con mayor frecuencia. Sin embargo, las investigaciones demuestran que el comportamiento deliberado de sujetos que quieren dar la impresión de un ajuste psicológico positivo puede distorsionar los resultados de este recurso, al igual que los de la mayor parte de las pruebas de la personalidad.

Se advierte una semejanza entre los factores de extroversión y neuroticismo de McCrae-Costa y las dimensiones de extroversión y neuroticismo propuestas por Eysenck. Es más, la afabilidad y la escrupulosidad del modelo McCrae-Costa representarían el extremo inferior del psicoticismo de Eysenck (control de impulsos). La apertura, a su vez, muestra una importante correlación positiva con la inteligencia. De otra parte, la afabilidad se correlaciona con el concepto adleriano de interés social, tema que tratamos en el capítulo 3.

Las investigaciones efectuadas con gemelos han descubierto que cuatro de los cinco factores revelan un componente hereditario más marcado: neuroticismo, extroversión, apertura y escrupulosidad. Se encontró, además, que la afabilidad contiene un componente ambiental más marcado (Bergeman y otros, 1993; Pedersen, Plomin, McClearn y Friberg, 1998).

Consistencia transcultural

El hecho de que los cinco factores se hayan observado de forma consistente en la cultura oriental y en la occidental sustenta la existencia de un componente genético. McCrae y Costa señalaron que los Cinco Grandes factores y sus rasgos al parecer representan una “estructura común de la personalidad humana” que trasciende las diferencias culturales (McCrae y Costa, 1997, p. 515). Estos factores y sus rasgos han sido detectados en más de 50 países, entre ellos Gran Bretaña, Alemania, Portugal, República Checa, Turquía, Israel, China, Corea, Japón, Francia, Filipinas, Rusia, India, Dinamarca, Italia, Líbano y Canadá, así como en los indoamericanos y los hispanos que habitan en Estados Unidos.

Aun cuando los mismos factores son comunes a muchas culturas, su importancia relativa y su aceptación social presentan grandes diferencias. Los australianos prefieren la extroversión y la afabilidad a los tres factores restantes. En cambio, los japoneses conceden mayor importancia a la escrupulosidad que a los otros cuatro. Dicho de otra manera, en la sociedad nipona es más importante que alguien sea meticuloso que extrovertido, afable, abierto e incluso emocionalmente estable.

El factor más importante en Hong Kong e India es la afabilidad. La estabilidad emocional es más importante en Singapur, mientras que la extroversión es el rasgo que más se aprecia en Venezuela. Se encontró que en Chile, Finlandia, Alemania, Países Bajos, Noruega, Turquía y Estados Unidos ninguno de los factores es más importante que los otros. En general, los europeos y los estadounidenses propendieron a

obtener puntuaciones más altas en extroversión y apertura a la experiencia, y más bajas en afabilidad que los asiáticos y africanos (Allik y McCrae, 2004; McCrae y Terracciano, 2005).

Estabilidad de los factores

Los factores han sido detectados en niños y en adultos. Una investigación longitudinal que estudió a las mismas personas durante un periodo de seis años demostró una importante medida de estabilidad de los cinco rasgos (Costa y McCrae, 1988). Era muy probable que los niños que eran muy afables siguieran siéndolo de adultos. En Finlandia, un trabajo realizado con unos 15 000 gemelos, de los 18 a los 59 años, reveló que la extroversión y el neuroticismo de hombres y mujeres fueron bastante estables a lo largo de los 40 años (Viken, Rose, Kaprio y Koskenvuo, 1994). Un seguimiento durante 19 años a 121 hombres y mujeres estadounidenses, desde la adolescencia hasta la adultez, demostró una estabilidad modesta, pero estadísticamente significativa, de la extroversión y el neuroticismo (Carmichael y McGue, 1994). Una comparación de más de 2 000 adolescentes estadounidenses y 789 belgas durante un periodo de cuatro años, descubrió que los factores de extroversión, afabilidad y escrupulosidad permanecieron estables, en tanto que la apertura a la experiencia aumentó en hombres y mujeres (McCrae y otros, 2002).

Se aplicaron pruebas a más de 3 000 hombres y mujeres graduados de nivel superior para conocer su medida de extroversión mientras estudiaban, y luego 20 años después. Los investigadores encontraron una correlación positiva importante entre las puntuaciones de las pruebas en las dos edades, lo cual sugiere que los que fueron extrovertidos en la universidad seguían siéndolo en la edad madura. El estudio también demostró, como cabía suponer, que quienes obtuvieron una puntuación alta en extroversión eran más sociables y comunicativos que aquellos que tuvieron una puntuación baja. Además, era más probable que quienes registraron puntuaciones altas, a diferencia de los que las obtuvieron bajas, buscaran el apoyo social para enfrentar situaciones estresantes en la edad madura (Von Dras y Siegler, 1997).

Otro estudio de gran escala que comparó las medidas originales de 800 adultos estadounidenses con las tomadas 40 años después arrojó que los factores de extroversión y escrupulosidad fueron los más estables durante el periodo de la investigación (Hampson y Goldberg, 2006). Valoraciones de los cambios de personalidad dentro de un periodo más corto, entre la adolescencia y la adultez, efectuados en Rusia y la República Checa arrojaron que el neuroticismo, la extroversión y la apertura a la experiencia disminuían durante esos años, pero la afabilidad y la escrupulosidad aumentaban (McCrae y otros, 2004a, 2004b). En Alemania, un investigación con 865 adultos de entre 40 y 60 años de edad arrojó que el neuroticismo iba disminuyendo de la primera década a la posterior (Allemand, Zimprich y Hertzog, 2007).

En otro experimento, se pidió a maestros del grado preescolar que predijeran cómo serían sus alumnos, que entonces tenían entre tres y seis años, 20 años después. Sus expectativas, basadas en la observación de la conducta de los niños, correspondieron con las puntuaciones de los alumnos en los Cinco Grandes factores de la personalidad. Los resultados anteriores indican que los maestros supusieron que el comportamiento preescolar se parecería mucho a su manifestación adulta (Graziano, Jensen-Campbell y Sullivan-Logan, 1998).

Así, surge la duda de si las expectativas llevaron a los maestros y a los padres de familia a reforzar ciertas conductas para afianzar los rasgos de personalidad genéticamente heredados. Por ejemplo, ¿los cuidadores trataron a los niños extrovertidos

de otra manera que a los introvertidos, reforzando así las tendencias conductuales heredadas que diferenciaban a los grupos?

Correlaciones emocionales

En varios análisis, la extroversión guardó una relación positiva con el bienestar emocional (véase por ejemplo a Heller, Watson y Hies, 2004; Lischetzke y Eid, 2006). El neuroticismo ha arrojado una asociación negativa con el bienestar emocional. Los investigadores han llegado a la conclusión de que los individuos muy extrovertidos y poco neuróticos presentan una predisposición genética a la estabilidad emocional (Costa y McCrae, 1984; Watson, Clark, McIntyre y Hamaker, 1992). Un estudio realizado con 100 hombres y mujeres estudiantes de nivel superior descubrió que los muy extrovertidos lidiaban con el estrés común mejor que los poco extrovertidos. Además, tendían más a buscar el soporte social para afrontarlo (Amirkhan, Risinger y Swickert, 1995).

Esto coincide con el hallazgo reportado antes de que, en la edad madura, los extrovertidos propendían más a buscar el apoyo social para encarar las situaciones estresantes. Además, se ha visto que el aspecto depresivo del neuroticismo y el emocional positivo y alegre de la extroversión son los predictores más consistentes de una satisfacción general con la vida y el bienestar emocional (Schimmack, Oishi, Furr y Funder, 2004).

Investigaciones llevadas a cabo con estudiantes estadounidenses de nivel superior descubrieron que las personas que obtenían una puntuación alta en extroversión tenían mejor estatus y ascendencia entre sus compañeros que aquellos con puntuación baja (Anderson, John, Keltner y Kring, 2001). Además, sólo calificaban una situación social de positiva si era agradable, lo cual denota la importancia que las emociones asertivas tienen para el factor de extroversión (Lucas y Diener, 2001).

Otro experimento con estudiantes de nivel superior reveló que, dentro de un periodo de cuatro años, era más probable que los extrovertidos experimentaran un mayor número de experiencias positivas, como buenas calificaciones, incrementos salariales y matrimonio. En cambio, aquellos con una puntuación alta en neuroticismo estaban más predispuestos a experiencias negativas, como enfermedad, aumento de peso, multas de tránsito o rechazo en escuelas de posgrado (Magnus, Diener, Fujita y Pavot, 1993). Una investigación realizada con más de 1 000 adultos estadounidenses, de entre 25 y 74 años, reveló que los estresores de la vida diaria tenían efectos emocionales mucho más adversos en las personas que obtuvieron una puntuación alta en neuroticismo (Mroczek y Almeida, 2004).

En Suecia, un estudio efectuado con 320 parejas de gemelos idénticos y fraternales que habían sido criados juntos y separados confirmó, en el caso de las mujeres, la relación entre las variables de la personalidad y las experiencias positivas. Las que obtuvieron puntuaciones altas en extroversión y en apertura a la experiencia propendían mucho más a disfrutar hechos positivos en su vida. Además, era mucho más probable que las mujeres que obtuvieron una puntuación alta en neuroticismo experimentaran hechos negativos en su vida (Saudino, Pedersen, Lichtenstein, McClearn y Plomin, 1997).

En otro trabajo, las personas con un grado alto de afabilidad y escrupulosidad exhibieron mayor bienestar emocional que aquellas que tenían puntuaciones bajas en estos rasgos (McCrae y Costa, 1991). Otros investigadores descubrieron que las personas con una puntuación alta en neuroticismo propendían a la depresión, la ansiedad y la culpa (Jorm, 1987; Parkes, 1986). Los registros elevados en neuroticismo

se han relacionado con una mayor cantidad de problemas físicos y psicológicos (De-Raad, 2000; Larsen y Kasimatis, 1991; Ormel y Wohlfarth, 1991). Una investigación que estudió, durante cuatro años, a 174 pacientes (hombres y mujeres) que sufrían insuficiencia renal crónica (una enfermedad de los riñones) arrojó que los que obtuvieron una puntuación más alta en neuroticismo en el Inventario de la Personalidad tenían un índice de mortalidad 37.5% más alto que aquellos que obtuvieron una puntuación más baja (Christensen y otros, 2002).

Se pidió a un grupo de 48 adultos físicamente sanos que, durante ocho días, llevaran un diario pormenorizado de sus problemas y estados de ánimo. Se observó que quienes obtuvieron una puntuación alta en neuroticismo reportaron que habían tenido problemas diarios con más frecuencia, y que les parecían más estresantes, que aquellos que obtuvieron una notación baja (Suls, Green y Hillis, 1998). Otra investigación demostró que los adultos con un nivel bajo en neuroticismo y alto en extroversión y en escrupulosidad mostraban una gran vitalidad subjetiva, que los estudiosos describieron como energía, entusiasmo y vivacidad (Ryan y Frederick, 1997).

Correlaciones conductuales

Las personas muy abiertas suelen tener una amplia gama de intereses intelectuales y buscar retos. Cambian de empleo, ensayan varias carreras y desean experiencias más variadas que las que obtienen puntuaciones bajas en apertura (McCrae y Costa, 1985a, 1985b).

No es extraño que las personas muy escrupulosas sean responsables, puntuales, eficientes y confiables. Por lo general, obtienen calificaciones más altas en la escuela que las poco escrupulosas (Back, Schmukle y Egloff, 2006; Chowdhury y Amin, 2006; Wagerman y Funder, 2007). Un estudio realizado con más de 300 estudiantes británicos reveló que los muy escrupulosos eran más organizados, disciplinados y orientados al logro cuando planeaban metas para el futuro (Conner y Abraham, 2001). En una investigación realizada en un centro de trabajo se encontró que era más probable que los empleados con una puntuación alta en escrupulosidad se fijaran metas importantes y se esforzaran por alcanzarlas, iniciaran conductas positivas en el trabajo y recibieran buenas evaluaciones del desempeño, que aquellos que obtenían una puntuación baja. También se comprobó que el factor escrupulosidad es un predictor válido del desempeño de profesionales, policías, vendedores y obreros calificados (Barrick y Mount, 1996; Barrick, Mount y Strauss, 1993; Stewart, Carson y Cardy, 1996).

Un comparativo efectuado con 256 estadounidenses que estudiaban quinto y octavo grado arrojó que era más probable que los muy escrupulosos fueran aceptados por sus compañeros, tuvieran más y mejores amigos y sufrieran menos agresiones que aquellos que eran menos escrupulosos (Jensen-Campbell y Malcolm, 2007).

Las investigaciones también indican que es probable que las personas con alta calificación en escrupulosidad sean más sanas y vivan más. Un estudio con 343 fumadores adultos reveló que era menos probable que los más escrupulosos fumaran en casa que aquellos que lo eran menos. Esto significa que estaban más conscientes del peligro que significa para la salud fumar en lugares cerrados (para ellos y para quienes viven con ellos) y procuraban disminuirlo (Hampson, Andrews, Barckley, Lichtenstein y Lee, 2000).

Otro trabajo con 358 adolescentes y adultos jóvenes diagnosticados de diabetes, arrojó que los más escrupulosos buscaban más información sobre cómo manejar su

padecimiento y cuidaban mejor de su salud que los menos escrupulosos (Skinner, Hampson, Fife-Schau, 2002). Una investigación con 366 universitarios británicos reveló que los más escrupulosos tendían mucho menos a manifestar síntomas hipcondríacos (es decir, a creer que estaban enfermos y a tener miedo de enfermarse) que los menos escrupulosos (Ferguson, 2000). Una encuesta telefónica aplicada a 509 adultos estadounidenses detectó que los que obtenían una puntuación alta en escrupulosidad tenían más conciencia de observar conductas sanas que aquellos que tenían una marcación baja (Tucker, Elliott y Klein, 2006).

Estudios longitudinales, algunos de los cuales investigaron a los mismos sujetos durante cerca de 70 años, revelaron que los niños que tuvieron puntuaciones altas en escrupulosidad gozaron de mejor salud física y vivieron más que los que mostraron puntuaciones bajas (Booth-Kewley y Vickers, 1994; Friedman y otros, 1993, 1995; Marshall, Wortman, Vickers, Kusulas y Hervig, 1994).

En otros trabajos, se observó que los sujetos muy afables eran cooperativos, serviciales, honestos, desinteresados y altruistas (Digman, 1990; John, 1990). Un estudio, efectuado a lo largo de 25 años con 194 finlandeses, descubrió que los que eran muy afables a los ocho años obtenían mejores calificaciones escolares y exhibían menos problemas de conducta que los poco afables de esa misma edad. Al cabo de 25 años, los primeros presentaban menos alcoholismo y niveles más bajos de depresión, tenían menos arrestos y mostraban mayor estabilidad en su carrera que los poco afables (Laurson, Pulkkinen y Adams, 2002). Un comparativo con 835 adultos arrojó que era mucho más probable que los que eran poco escrupulosos y afables ingirieran grandes cantidades de alcohol o consumieran drogas que aquellos que tenían puntuaciones altas en los dos factores (Walton y Roberts, 2004).

Una investigación con 1 620 personas diagnosticadas con el trastorno de déficit de atención con hiperactividad descubrió que algunos síntomas, como la hiperactividad, la impulsividad, la falta de atención, la desorganización cognoscitiva y la conductual, eran mucho menos severos en las que obtuvieron una puntuación alta en afabilidad que en aquellas que registraron una puntuación baja (Nigg y otros, 2002).

Un seguimiento a 132 universitarios alemanes que duró 18 meses y se inició desde el primer año escolar, encontró importantes efectos de tres de los Cinco Grandes factores de la personalidad en sus relaciones sociales. Los muy extrovertidos hicieron más amigos durante el periodo de 18 meses y tendieron más a enamorarse que los poco extrovertidos. Los muy afables tuvieron menos conflicto con las personas del sexo contrario y los muy escrupulosos propendieron a tener un contacto estrecho con sus padres y hermanos. El factor de apertura no se reflejó de un modo significativo en las relaciones sociales (Asendorpf y Wilpers, 1998).

En los Países Bajos, un estudio con 690 parejas heterosexuales demostró que cuando los dos tenían una puntuación baja en neuroticismo y una alta en extroversión, se daba la felicidad conyugal (Barelds, 2005). En Estados Unidos, una investigación con parejas recién casadas reveló que, en los dos primeros años de matrimonio, las autoevaluaciones de afabilidad y escrupulosidad aumentaban mucho, en tanto que las de neuroticismo disminuían considerablemente. Sin embargo, las evaluaciones hechas por un cónyuge acerca del otro eran diferentes y mostraban, dentro de ese mismo periodo, una reducción significativa en la escrupulosidad, afabilidad, extroversión y apertura (Watson y Humrichouse, 2006). En otras palabras, los adultos pensaban que habían mejorado durante los dos años de matrimonio, pero sus parejas no pensaban lo mismo.

Cuando se pidió a 672 estudiantes estadounidenses de nivel superior que juzgaran la importancia que concedían a varias metas de su vida –por ejemplo, el matrimonio, las actividades divertidas y una carrera profesional–, se descubrió que quienes deseaban un nivel socioeconómico y político más alto obtenían una puntuación elevada en extroversión y baja en afabilidad (Roberts y Robins, 2000).

Las investigaciones sobre una amplia gama de emociones y conductas indica claramente que el modelo de los cinco factores tiene un gran valor predictivo. En casi todas ellas éstos se utilizan como entidades independientes y no los rasgos individuales que los componen (tabla 8.5). Los estudios que comparan el valor predictivo de los cinco factores y de los rasgos indican que tanto los factores de nivel superior como los rasgos de nivel inferior lo poseen en gran medida, pero la validez de los rasgos es mayor que la de los factores (Paunonen, 1998; Paunonen y Ashton, 2001).

Algunos análisis factoriales de 14 estudios efectuados con niños, universitarios y adultos de Estados Unidos, Alemania y Hong Kong, inclusive con niños estadounidenses de origen asiático, sugieren la existencia de dos factores de orden superior que se obtuvieron con el modelo de los cinco factores. El factor A incluye afabilidad, escrupulosidad y estabilidad emocional, así como una serie de rasgos que se consideran deseables en las sociedades de muchas culturas. El factor B incluye extroversión, así como un factor independiente llamado “intelecto”. En este caso, extroversión no sólo se refiere a la sociabilidad, sino también a una actitud dinámica, vigorosa y aventurada frente a la vida. El intelecto no sólo se refiere a la concepción convencional de la inteligencia, sino más bien a un pensamiento creativo y disidente y a la apertura a nuevas ideas (Digman, 1997).

No todos los psicólogos aceptan el modelo de McCrae y Costa. Algunos han postulado más de cinco factores. Otros señalan que ninguna lista puede describir la complejidad de la personalidad humana. Y otros más dicen que puede haber cinco grandes factores, pero no coinciden en cuáles son. No obstante, los hallazgos de McCrae y Costa han sido reproducidos y siguen inspirando un número considerable de investigaciones. Ofrecen un enfoque fascinante y bien fundamentado de la personalidad y, en nuestra opinión, de la importancia relativa de la herencia y del entorno.

Arnold Buss y Robert Plomin: la teoría de los temperamentos

Dijimos que Cattell clasificó algunos factores de la personalidad como rasgos del temperamento, es decir, aquellos que describen el estilo general y el nivel emocional de la conducta. A partir de la década de 1970, Arnold Buss (1924-), de la Universidad de Texas en Austin, y Robert Plomin (1948-), de la Universidad Estatal de Pennsylvania, identificaron tres temperamentos que, a su juicio, son las estructuras básicas de la personalidad; a saber: emotividad, actividad y sociabilidad. Ambos autores sostienen que cada personalidad se compone de distintas cantidades de cada uno de ellos. Los temperamentos se combinan y forman patrones o superrasgos, como la introversión o la extroversión (Buss y Plomin, 1984, 1986).

Buss y Plomin diseñaron dos pruebas para evaluar la personalidad: la Encuesta de Emotividad, Actividad y Sociabilidad para adultos y la Encuesta de Emotividad, Sociabilidad y Temperamento Infantil. En el caso de ésta, los progenitores o el cuidador primario contestan el cuestionario (Buss y Plomin, 1975, 1986). Basándose en una amplia investigación realizada con gemelos idénticos y fraternales, los dos autores llegaron a la conclusión de que los temperamentos son básicamente hereda-

dos y forman parte de la dotación genética con la que nacemos. Muchas investigaciones independientes han reproducido y apoyan estos hallazgos. Algunos resultados indican que existe una estrecha relación entre las disposiciones del temperamento y los Cinco Grandes factores de la personalidad.

Dado que los tres temperamentos heredados son muy amplios, explican la variedad de diferencias individuales que existen en la conducta y que permiten que seamos únicos. Además, el temperamento no cambia a lo largo del ciclo vital, lo cual indica una influencia relativamente menor del aprendizaje derivado de las interacciones ambientales y sociales.

Sin embargo, Buss y Plomin reconocen la importancia de los factores ambientales. No heredamos una medida específica de temperamento, sino una gama de respuestas posibles. Un individuo heredará más que otro. ¿Qué determina lo mucho o lo poco de nuestro potencial para un temperamento dado que llegamos a realizar? El entorno social es la clave. Al respecto, un investigador escribió: “Heredamos disposiciones, no destinos” (Rose, 1995, p. 648). El hecho de que nuestras predisposiciones genéticas se realicen o no dependerá de nuestra experiencia, sobre todo durante la niñez. Por tanto, Buss y Plomin tienen en cuenta la influencia del estímulo externo o de las variables situacionales, así como de las variables genéticas internas. Pero sugieren que existen límites para la medida en que el entorno puede modificar el temperamento. Cuando los hechos nos obligan a desviarnos de una tendencia innata y a comportarnos de forma contraria a nuestra naturaleza durante demasiado tiempo, sobrevendrán el conflicto y el estrés.

Emotividad

Este temperamento designa nuestro grado de activación o excitabilidad. Consta de tres componentes: la aflicción, el temor y la ira. Cuando decimos que alguien es emocional, queremos indicar que se enfada y estalla fácilmente. En un extremo del continuo de la emotividad están las personas que parecen apáticas e indiferentes a todo. En el otro extremo se encuentran aquellas que son sensibles a la menor provocación. Las dos respuestas extremas son negativas porque impiden que una persona reaccione a una situación de manera correcta. Un nivel óptimo de emotividad hace que respondamos con rapidez, de forma correcta y alerta.

Según Buss y Plomin, la emotividad denota reacciones negativas o desagradables, como aflicción, miedo o ira, más que emociones agradables como alegría o amor. Lo anterior coincide con el uso común de la palabra *emocional*. En general, no llamamos así a personas que parecen equilibradas y felices. Reservamos el adjetivo para las que se agitan o molestan fácilmente. Los tres componentes de la emotividad que acabamos de mencionar han sido observados no sólo en seres humanos, sino también en animales. Ésta es relativamente estable en la niñez y se mantiene en la vida adulta.

Actividad

Buss y Plomin definen el temperamento de la actividad en términos de energía y vigor físicos. Todos conocemos a individuos que son más dinámicos y activos que otros y que despliegan una gran energía en diversas situaciones. Caminan y hablan rápido, les cuesta mucho quedarse quietos, juegan constantemente con los dedos de la mano o golpetean con la punta de los pies. Las investigaciones con gemelos revelaron que la actividad tiene un componente heredado. Se encontró que permanece bastante estable durante la niñez y la edad adulta.

Sociabilidad

Este temperamento se refiere el grado de preferencia por el contacto y la interacción con la gente. Los individuos muy sociables prefieren las actividades de grupo y la compañía. Los no sociables eligen actividades solitarias, además de que tienden a evitar a los demás. Las investigaciones indican que la sociabilidad es un rasgo persistente desde la infancia. Cerca de 10% de la población la presenta en alto grado al nacer y 10% muestra un grado bajo (Kagan, 1984).

Estudios sobre la inhibición social indican que entre 15 y 20% de los niños muestran conductas que podríamos calificar de “inhibidas” cuando tienen contacto con desconocidos (Kagan, Snidman y Arcus, 1992). El fenómeno de inhibición social posiblemente se relaciona con un bajo nivel de la sociabilidad. Este temperamento permanece estable durante la niñez y perdura en la edad adulta.

La sociabilidad es un rasgo positivo. Debemos interactuar con la gente para satisfacer muchas de nuestras necesidades y conseguir el reforzamiento positivo. Muchas actividades laborales y de tiempo libre se realizan mejor con otras personas que individualmente. La evidencia empírica que sustenta los tres temperamentos es más sólida en el caso de la sociabilidad.

Estudios de gemelos y otras investigaciones

Gran parte de las investigaciones del temperamento provienen directamente del trabajo de Buss y Plomin, mientras que otros análisis se centran, de modo más general, en el concepto de disposiciones heredadas. Vamos a comentar el resultado de los estudios más representativos y que, en su mayor parte, utilizan la comparación de gemelos.

Investigaciones que compararon a gemelos idénticos y fraternales han demostrado que el temperamento es heredado.



Se encontró que gemelos idénticos, de entre 42 y 57 años, se parecen más que los fraternales en la empatía, o sea, la capacidad de sentir de manera vicaria lo mismo que los demás (Matthews, Batson, Horn y Rosenman, 1981). Si la empatía se hereda, entonces el altruismo o la conducta de ayuda podrían tener una base genética. Un estudio de gemelos efectuado en Inglaterra corroboró esta propuesta (Rushton, Fulker, Neale, Blizard y Eysenck, 1984).

Los resultados de estudios de gemelos en cuanto a la sociabilidad corroboran la posición de Buss y Plomin, la cual afirma que ese temperamento es heredado. Se observó que durante el primer año de vida los gemelos idénticos se parecían mucho más que los fraternales en conductas como sonreír a los demás o manifestar miedo ante desconocidos (Freedman, 1974). Cuando se les comparó en esas conductas a los 18 y 24 meses, se observaron las mismas diferencias de sociabilidad entre gemelos idénticos y fraternales (Matheny, 1983). La comparación efectuada a los seis y 10 años de edad indicó que los gemelos idénticos se parecían más que los fraternales en el deseo de afiliación, así como en las puntuaciones que obtuvieron en amigabilidad y timidez (Scarr, 1968).

Un experimento que incluía dos series de calificaciones de los padres realizadas con un intervalo de 10 años de hijos adoptivos y no adoptivos, medía la extroversión, la socialización y la estabilidad. Los resultados indicaron que en promedio la personalidad de los niños tendía a cambiar para parecerse a la de sus padres biológicos (Loehlin, Horn y Willerman, 1990). Lo anterior significa que la herencia, no los factores ambientales, contribuyen a moldear la personalidad.

En otro estudio se descubrió que un grupo de niños que habían sido descritos como inquietos a los tres años, a los 18 eran impulsivos, agresivos, arriesgados y enajenados de la gente. Aquellos que a los tres años parecían más inhibidos, a los 18 años obtuvieron una puntuación más baja en las medidas de impulsividad (Caspi y Silva, 1994). Los resultados anteriores confirman otros hallazgos que sugieren que los temperamentos que nos definen en la niñez son estables y perduran a lo largo de toda la vida, por lo cual nos caracterizan en la edad adulta.

En otra investigación se evaluó periódicamente a 133 sujetos, desde la infancia hasta la adultez, con el propósito de establecer un temperamento clasificado como *difícil*. Los niños que presuntamente lo tenían eran descritos como difíciles de manejar. Toda actividad nueva “era pretexto para estallar en un fuerte llanto; los patrones de sueño y alimentación eran irregulares y los niños exhibían muchas expresiones de un intenso malhumor” (Thomas, 1986, p. 50). Se observó una elevada correlación entre este temperamento y la aparición posterior de trastornos de la conducta (Thomas, Chess y Korn, 1982).

El temperamento del niño puede repercutir en el trato que le den sus padres. Se suele considerar que el padre y la madre son factores ambientales y sociales, pero la relación entraña un evidente componente genético. Un análisis comparó a bebés irritables y no irritables de entre uno y seis meses de edad. Las madres de los segundos trataban a sus hijos de forma más positiva que las mamás de los bebés irritables. Eran más sensibles, los estimulaban y calmaban más, iniciando con mucha mayor frecuencia un contacto visual y físico (Van den Boom y Hoeksma, 1994).

Algunos estudios de gemelos en cuanto a los atributos generales de la personalidad sugieren que cuando menos 50% de la personalidad total de un individuo es heredada. El comparativo de apoyo se basó en 850 pares de gemelos estadounidenses (Loehlin y Nichols, 1976), en 573 pares de gemelos ingleses (Rushton y otros, 1984) y en datos de 13 000 pares de gemelos recopilados por investigadores suecos

(Floderus-Myrhed, Pedersen y Rasmuson, 1980). En Alemania, otra investigación con parejas de gemelos reveló que cuando menos 40% de la personalidad total es heredada. Al parecer, cabe decir lo mismo de una parte importante de la extroversión (Borkenau, Riemann, Angleitner y Spinath, 2001).

Es importante recordar que, si bien los resultados apoyan la influencia que los factores genéticos tienen en la personalidad, la evidencia que confirma la posibilidad de heredar los temperamentos de la emotividad, la actividad y la sociabilidad propuestos por Buss y Plomin es incluso más sólida.

Los trabajos anteriores también indican la función que tiene el entorno para moldear la personalidad. Así lo reconocen Buss y Plomin, quienes no niegan los factores del entorno ni de la situación. En un estudio se detectó una relación significativa entre la timidez de hijos adoptivos y la sociabilidad de sus madres adoptivas (Daniels y Plomin, 1985). Ni ellos ni ellas comparten la misma dotación genética, por lo cual los investigadores concluyeron que la semejanza en la sociabilidad se debía a factores ambientales.

Dichos factores no afectan igual a la personalidad de hermanos, pues sus experiencias son distintas. Por ejemplo, los padres no tratan igual a los hijos y a las hijas, ni a los primogénitos y a los hijos que nacen después. Los hermanos y las hermanas ofrecen otra serie de experiencias. Un primogénito dominante y asertivo influye en los hermanos menores, de modo que éstos adquieren una personalidad pasiva y no competitiva.

Sea cual fuere la influencia relativa que tanto la herencia como el entorno tienen en la personalidad, existe evidencia sólida de que el temperamento se mantiene estable desde el nacimiento hasta la adultez y de que la fuerza de la estabilidad aumenta muchísimo después de los tres años. Plomin aportó pruebas de que los factores genéticos repercuten en la percepción de las experiencias estresantes, entre ellas la jubilación o la muerte de un hijo o cónyuge. En conclusión, el temperamento heredado ejerce una influencia general y duradera en el comportamiento.

Reflexiones en torno de la teoría de los rasgos

Las teorías expuestas en el capítulo y las investigaciones que las sustentan indican que la herencia explica hasta 50% de la personalidad (Brody, 1997; Buss, 1988, Stelmack, 1997). La evidencia se refiere sobre todo a la extroversión, el neuroticismo y el psicoticismo, pero casi todos los otros factores investigados por los psicólogos revelan un sólido elemento biológico. En muchos casos, el entorno común de la familia influye poco. Algunos psicólogos adoptan una perspectiva más rígida y aseguran que los gemelos, se críen juntos o separados, se parecerán en todos los aspectos de su personalidad independientemente de la situación familiar. Dicho de otra manera, el efecto genético supera con mucho al ambiental.

Este campo de investigación tiene consecuencias prácticas y teóricas para los psicólogos de la personalidad, quienes antes se concentraban en la familia y en las interacciones sociales durante la niñez temprana. Los avances de la genética de la conducta precisan una reestructuración de los métodos futuros de investigación para que podamos explicar a fondo el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, debemos proceder con cautela. No debemos llegar a la conclusión prematura de que es posible descartar a la familia y otros factores ambientales como moldeadores de la personalidad.

Plomin escribe al respecto:

Es positivo que el estudio de la personalidad se haya alejado de un ambientalismo simplista. Ahora el peligro radica en que se llegue al otro extremo, a pensar que la biología determina la mayor parte de la personalidad. (Plomin, Chipeur y Loehlin, 1990, p. 225-226.)

Los distintos componentes de la personalidad son producto de la estructura genética y también de las experiencias de la vida. La tarea de los psicólogos es determinar la importancia relativa de esos factores.

Resumen del capítulo

En la teoría de Cattell los factores –o rasgos– constituyen las unidades estructurales básicas de la personalidad. Todos poseemos los mismos rasgos en cierta medida; los rasgos únicos caracterizan a uno o varios individuos. Los rasgos de la capacidad determinan la eficiencia con la cual nos esforzamos por alcanzar una meta. Los rasgos del temperamento definen el estilo emocional de la conducta. Los rasgos dinámicos se refieren a la motivación.

Los rasgos superficiales son cualidades que se correlacionan entre sí, pero no son un factor, porque no provienen de una sola fuente. Los 16 rasgos fuente identificados por Cattell son factores individuales y cada uno es la fuente exclusiva de algún aspecto de la conducta. Los rasgos fuente pueden ser de constitución (procedentes de las condiciones internas del organismo) o pueden ser moldeados por el entorno (procedentes de factores ambientales).

Entre los factores dinámicos figuran los ergios (fuente de energía de cualquier actividad) y los sentimientos (patrones aprendidos de actitudes). Unos y otros se manifiestan por medio de las actitudes, que son los intereses en alguna área, objeto o persona. El sentimiento que uno tiene de sí mismo es el autoconcepto que brinda estabilidad y que organiza los rasgos fuente. Las investigaciones efectuadas por Cattell indican que una tercera parte de la personalidad es de origen genético; el resto depende de factores ambientales. Así pues, Cattell adopta una visión determinista de la personalidad. No propone metas supremas en la vida. Las influencias de la niñez son importantes en el desarrollo de la personalidad, lo mismo que la herencia y el entorno.

Los tres métodos principales de evaluación utilizados por Cattell son: datos V (evaluaciones hechas por los observadores); datos C (autoevaluaciones hechas mediante cuestionarios, inventarios de la personalidad y escalas de actitudes), y datos P (recabados con pruebas resistentes al engaño). Cattell elaboró la prueba de 16 FP y el Cuestionario de Análisis Clínico. Utilizó dos modalidades del análisis factorial: la técnica R, con la cual se recopila gran cantidad de datos de un grupo de sujetos; y la técnica P, que los recopila de un solo sujeto a lo largo del tiempo. La obra de Cattell es sumamente técnica y los datos que la apoyan son numerosísimos. El análisis factorial ha sido criticado por su posible subjetividad.

Las investigaciones dedicadas a la genética de la conducta revelan que los factores heredados tienen una influencia significativa en la personalidad. Eysenck la demostró en la extroversión, el neuroticismo y el psicoticismo. McCrae y Costa propusieron cinco factores biológicos: neuroticismo, extroversión, apertura, afabilidad y escrupulosidad. Se trata de factores estables a lo largo de la vida que aparecen en muchas culturas. Son predictores válidos de las emociones y el comportamiento. Buss y Plomin demostraron el potencial innato de tres temperamentos: emotividad, actividad y sociabilidad. Los estudios de los atributos de la personalidad de gemelos indican que hasta 50% de la personalidad es heredada.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué diferencia existe entre el concepto de los rasgos de la personalidad propuesto por Cattell y la visión de los rasgos planteada por Allport?
2. ¿Cómo emplea Cattell el análisis factorial para identificar los rasgos?
3. Describa tres formas de clasificar los rasgos.
4. Defina los rasgos superficiales y los rasgos fuente. Ofrezca dos ejemplos de cada uno.
5. Señale las diferencias entre rasgos, sentimientos y actitudes.
6. ¿Qué diferencias existen entre los rasgos fuente y los rasgos moldeados por el entorno?
7. Según la investigación de Cattell, ¿cuáles rasgos fuente se deben principalmente a la herencia?
8. ¿Qué significado daba Cattell al concepto de *subsidiariedad*?
9. ¿Qué quiere decir *sentimiento de uno mismo*? ¿Qué importancia tiene en la personalidad?
10. ¿Qué ideas freudianas incorporó Cattell en sus etapas del desarrollo de la personalidad?
11. Mencione tres tipos de datos recopilados por Cattell. Ofrezca ejemplos de cada uno.
12. Describa la postura de Cattell en cuanto al libre albedrío frente al determinismo.
13. Describa los tres tipos de personalidad propuestos por Eysenck. ¿Él sugiere que los factores genéticos determinan los rasgos en gran medida o que los determinan los factores ambientales?
14. Los sujetos que obtienen una puntuación alta en extroversión en la prueba de personalidad de Eysenck, ¿en qué aspectos se diferencian de los que obtienen una puntuación baja?
15. Describa la conducta de las personas que, en la prueba de personalidad de Eysenck, obtienen una puntuación alta en psicoticismo.
16. ¿Las investigaciones efectuadas por Eysenck con gemelos idénticos y fraternales, y con niños adoptivos sustentan el papel que los factores genéticos desempeñan en la personalidad?
17. Explique los cinco factores de la personalidad propuestos por McCrae y Costa. ¿La herencia y el entorno, qué papel desempeñan en cada uno de ellos?
18. Las personas que obtienen puntuaciones altas en extroversión y en escrupulosidad, ¿en qué aspectos se diferencian de los que obtienen puntuaciones bajas?
19. ¿Cuáles son las correlaciones emocionales y conductuales de las puntuaciones altas en neuroticismo?
20. Describa los tres temperamentos propuestos por Buss y Plomin.
21. ¿Los resultados de estudios de gemelos, cómo apoyan la teoría de los temperamentos de Buss y Plomin?

Lecturas recomendadas

- Buss, A. H. (1989). "Personality as traits", *American Psychologist*, 44, pp. 1378-1388. El artículo habla de la teoría de los rasgos y dice que el objeto de la investigación de los rasgos es entender a las personas como una combinación de éstos.
- Cattell, R. B. (1974). "Autobiography", en G. Lindzey (ed.), *A history of psychology in autobiography*, vol. 6, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 59-100; "Travels in psychological hyperspace", en T. S. Krawiec (ed.), *The Psychologists*, vol. 2, Oxford University Press, Nueva York, pp. 85-133. Dos ensayos de Cattell sobre su vida y obra.
- Cattell, R. B. (1993). "Planning basic clinical research", en E. C. Walker (ed.), *The history of clinical psychology in autobiography*, vol. 2, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, pp. 101-111. Cattell evalúa su obra y llega a la conclusión de que su método de medición de la personalidad es el único correcto.
- Eysenck, H. J. (1976). "H. J. Eysenck", en R. I. Evans (ed.), *The making of psychology: Discussions with creative contributors*, Alfred A. Knopf, Nueva York, pp. 255-265. Entrevistas con Eysenck sobre su obra, sus críticas al psicoanálisis y sus ideas respecto del origen genético de la inteligencia.

- Eysenck, H. J. (1990). "Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality", *Journal of Personality*, 58, pp. 245-261. Explica la relativa influencia que la herencia y el entorno tienen en las dimensiones de la personalidad (extroversión, neuroticismo y psicoticismo), subrayando la importancia de la genética de la conducta.
- Eysenck, H. J. (1997). *Rebel with a cause: The autobiography of Hans Eysenck*, Transaction Publishers, Londres. Eysenck reflexiona sobre su vida y obra. Habla del efecto continuo de sus ideas en cuanto a las dimensiones de la personalidad y de la importancia relativa de la herencia y el entorno en su propia personalidad.
- Farley, F. (2000). "Hans J. Eysenck (1916-1997)", *American Psychologist*, 55, pp. 674-675. Apunte conmemorativo que describe las aportaciones de Eysenck a la psicología.
- Hampson, S. y Goldberg, L. (2006). "A first large cohort study of personality trait stability over 40 years between elementary school and midlife", *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 763-779. El artículo describe la metodología para investigar los Cinco Grandes factores a lo largo del ciclo vital.
- Horn, J. (2001). "Raymond Bernard Cattell (1905-1998)", *American Psychologist*, 56, pp. 71-72. Apunte conmemorativo que expone las aportaciones de Cattell a la psicología.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Avia, M. D., Sanz, J., Sanchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. T. y Smith, P. T. (2000). "Nature over nurture: Temperament, personality and life span development", *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 173-186. El artículo habla de investigaciones transculturales, de gran escala, que estudian la heredabilidad de los cinco factores como explicación de la gama completa de rasgos de la personalidad.
- Nettle, D. (2006). "The evolution of personality variation in humans and other animals", *American Psychologist*, 61, pp. 622-631. El artículo reseña investigaciones y teorías sobre los Cinco Grandes factores de la personalidad dentro del marco de la psicología evolutiva y sugiere que en casi todas las especies es posible documentar variaciones heredadas.
- Plomin, R. (1990). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA. Reseña los métodos de investigación y los resultados empíricos de la genética de la conducta y explica cómo la herencia afecta el comportamiento.
- Triandis, H. C. y Suh, E. M. (2002). "Cultural influences on personality", *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 133-160. La sección "Dimensions of personality" explora la naturaleza transcultural de los rasgos de la personalidad propuestos por McCrae y Costa.
- Wright, L. (1997). *Twins and what they tell us about who we are*, Wiley, Nueva York. Explica investigaciones y teorías referentes a los gemelos, así como los efectos relativos que el determinismo genético tiene en la personalidad, en comparación con las condiciones ambientales. Afirma que los teóricos de los dos bandos de esta cuestión han empleado estudios de gemelos para reforzar su posición.

La teoría humanista

El humanismo es una corriente de pensamiento que se centra en los intereses y los valores del hombre. Esta teoría forma parte del movimiento que floreció en la psicología durante las décadas de 1960 y 1970, y que todavía sigue influyendo en ella. El objetivo de los partidarios de este movimiento fue modificar tanto los métodos como la disciplina. Se rebelaron contra el psicoanálisis y el conductismo, que entonces eran las dos grandes escuelas de la psicología en Estados Unidos, porque pensaban que ofrecían una imagen limitada y denigrante de la naturaleza humana.

Los psicólogos humanistas criticaron a Freud y a los partidarios de la tradición psicoanalítica porque sólo estudiaban el aspecto patológico de la personalidad. Se preguntaban cómo llegaríamos algún día a conocer las características y cualidades positivas si sólo nos ocupábamos de las neurosis y psicosis. Así, estudiaron nuestras fortalezas y virtudes mediante la exploración del lado amable de la conducta, en lugar de su lado oscuro.

Pensaban que los conductistas tenían una perspectiva estrecha y estéril, porque prescindían de las fuerzas conscientes e inconscientes y sólo utilizaban la observación objetiva de la conducta manifiesta. Una psicología basada en la respuesta condicionada a los estímulos describe a los seres humanos como simples robots que reaccionan al mundo exterior de formas predeterminadas.

Los psicólogos humanistas rechazaron esta concepción diciendo que no somos grandes ratas blancas ni computadoras lentas. Nuestra conducta es tan compleja que no se puede explicar sólo por medio de métodos conductistas.

Gordon Allport acuñó el nombre de *psicología humanista* en 1930 y se considera que él y Henry Murray fueron los precursores de este enfoque de la personalidad. Esta sección presenta la obra de Abraham Maslow y Carl Rogers como representantes de esa corriente. Sus teorías subrayan las virtudes y las aspiraciones del hombre, el libre albedrío consciente y la realización de nuestro potencial. Nos ofrecen una imagen optimista y halagüeña de la naturaleza humana; describen a los individuos como seres creativos, activos e interesados en crecer y en realizarse.

Abraham Maslow: teoría de la jerarquía de necesidades



Lo que los humanos puedan ser, eso han de ser. Deben ser fieles a su naturaleza.

—ABRAHAM MASLOW

La vida de Maslow (1908-1970)

Sentimientos de inferioridad y compensación
De los monos a la autorrealización

Desarrollo de la personalidad: la jerarquía de necesidades

Características de las necesidades
Necesidades fisiológicas
Necesidades de seguridad
Necesidades de pertenencia y de amor
Necesidades de estima
Necesidad de autorrealización
Necesidades cognoscitivas

El estudio de las personas autorrealizadas

Metamotivación
Características de las personas autorrealizadas
Incapacidad para la autorrealización

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Maslow

El Inventario de Orientación Personal

Investigaciones sobre la teoría de Maslow

Estudios correlacionales
La jerarquía de necesidades
La necesidad de pertenencia
La autoestima

Teoría de la autodeterminación

Reflexiones en torno de la teoría de Maslow

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Se considera que Abraham Maslow fue el fundador y líder espiritual del movimiento humanista dentro de la psicología. Fue un feroz crítico del conductismo y el psicoanálisis, en especial de la teoría de la personalidad propuesta por Freud. Decía que cuando los psicólogos sólo estudian a pacientes que sufren trastornos psicológicos como ejemplos de la humanidad, están prescindiendo de las cualidades positivas como la alegría, la felicidad y la paz espiritual. Una cita mencionada con frecuencia resume su posición: “El estudio de especímenes lisiados, mal desarrollados, inmaduros y enfermos inevitablemente producirá una psicología con esos mismos defectos” (Maslow, 1970b, p. 180).

Maslow sostenía que si no estudiamos los mejores ejemplos de la humanidad, a las personas más creativas, sanas y maduras de la sociedad, estaremos subestimando la naturaleza humana. Así, decidió que, en su estudio de la personalidad, se ocuparía de los mejores representantes de la especie humana. Si alguien quiere saber a qué velocidad corren los seres humanos, no debe estudiar al corredor promedio, sino al más veloz que encuentre, pues sólo así estará en posición de determinar la envergadura del potencial del hombre.

La teoría de la personalidad de Maslow no está basada en las historias de caso de pacientes, sino en la investigación de adultos creativos, independientes, autosuficientes y realizados. Dado lo anterior, llegó a la conclusión de que todos nacemos con las mismas necesidades instintivas que nos permiten crecer, desarrollarnos y alcanzar nuestro potencial.

La vida de Maslow (1908-1970)

Sentimientos de inferioridad y compensación

Maslow, el mayor de siete hermanos, nació en 1908 en Brooklyn (Nueva York). Sus padres eran inmigrantes con pocos estudios y escasas posibilidades de superar su pobreza. Movidó por su ambición de llegar a Estados Unidos, su padre abandonó Rusia a los 14 años y atravesó Europa occidental a pie y en vehículos que le ayudaron a transportarse en algunos trechos. Él le inculcó al hijo este intenso impulso por alcanzar el éxito.

La niñez de Maslow fue difícil, como le confesara a un entrevistador: “Con la infancia que tuve, es raro que no sea psicótico” (citado en Hall, 1968, p. 37). En sus obras inéditas, descubiertas después de su muerte, se encontró que había escrito: “Mi familia era miserable y mi madre era una criatura horrible” (citado en Hoffman, 1996, p. 2). Creció aislado y triste, sin amigos íntimos ni padres amorosos. El padre era muy retraído y, de cuando en cuando, se apartaba de su infeliz matrimonio. Maslow decía que a su padre “le encantaban el whisky, las mujeres y los pleitos” (citado en Wilson, 1972, p. 131). Con el paso de los años se reconcilió con él, pero de niño y adolescente sólo le profesó hostilidad.

La relación de Maslow con su madre fue incluso peor. Un biógrafo comenta que “llegó a la madurez sintiendo un profundo odio por ella y nunca hubo el más mínimo asomo de reconciliación entre los dos” (Hoffman, 1988, p. 7). Era una mujer supersticiosa y castigaba a Maslow hasta por la más mínima falta. Decía que Dios se vengaría de su mal comportamiento. Le mostraba poco afecto y rechazo, exhibiendo una abierta preferencia por los hijos menores. En cierta ocasión, Maslow llevó a casa dos gatitos extraviados y su madre los mató estrellándolos contra la pared. Él

nunca le perdonó el trato que le había dado y, cuando murió, se negó a asistir a su funeral. Esta experiencia no sólo afectó su vida emocional, sino también su trabajo en el campo de la psicología. “Mi filosofía de la vida, todas mis investigaciones y teorías... tienen su origen en el odio y el rechazo de todo lo que ella representaba” (citado en Hoffman, 1988, p. 9).

De niño pensaba que era diferente de los demás. Más adelante recordaría que le avergonzaban su delgadez y su larga nariz, y que su adolescencia estuvo dominada por un gran complejo de inferioridad. Le dijo a un entrevistador: “Estaba solo en el mundo. Me sentía peculiar. En verdad tenía un profundo sentimiento de que algo no estaba bien. Nunca me sentí superior en nada. Sólo sentía un enorme y doloroso complejo de inferioridad” (citado en Milton, 2002, p. 42).

En otros textos había escrito: “Intenté compensar lo que consideraba una terrible carencia [física] encauzando mi desarrollo a los logros atléticos” (citado en Hoffman, 1988, p. 13). Así, el hombre que más adelante se interesaría por la obra de Alfred Adler, fue en muchos sentidos un ejemplo viviente del concepto adleriano de la compensación de los sentimientos de inferioridad.

Cuando los primeros intentos de compensación no obtuvieron su reconocimiento y aceptación como atleta, Maslow se refugió en los libros. La biblioteca fue su terreno de juego en la niñez y la adolescencia; la lectura y los estudios le abrieron la puerta para salir de la pobreza y superar la soledad. Los recuerdos de su niñez son importantes porque indican el estilo de vida que elegiría más adelante: la vida de un erudito. Recuerda que acudía a la biblioteca del barrio muy temprano por la mañana y que, sentado en los escalones, esperaba a que abrieran las puertas. Llegaba a la escuela una hora antes de que empezaran las clases y su maestra le permitía entrar al salón vacío, donde leía libros que ella le prestaba. Sus calificaciones escolares fueron mediocres, pero bastantes para ser aceptado en el City College de Nueva York. Reprobó una materia en el primer trimestre y hasta el final de ese primer año estuvo a prueba, pero gracias a su perseverancia sus calificaciones fueron mejorando. Empezó a estudiar derecho a petición de su padre, pero al cabo de dos semanas se dio cuenta de que no le gustaba. En realidad, lo que quería era estudiar *todo*.

De los monos a la autorrealización

El deseo de Maslow por aprender era tan intenso como el amor que sentía por su prima Bertha. Abandonó el hogar muy pronto, primero para asistir a la Universidad de Cornell y después a la Universidad de Wisconsin, donde ella lo alcanzó. Cuando se casaron, Maslow tenía 20 años y Bertha 19. El matrimonio le dio un sentido de orientación y de pertenencia. Más adelante diría que la vida no había tenido mucho sentido hasta que se casó e inició sus estudios en Wisconsin. Antes, cuando asistió a la Universidad de Cornell, tomó un curso de psicología y se quejó de que le parecía “terrible y aburrido”. “No tenía nada que ver con la gente, de modo que lo interrumpí” (citado en Hoffman, 1988, p. 26). Sin embargo, en la Universidad de Wisconsin conoció a John B. Watson, el psicólogo de la corriente conductista y líder de la revolución que la convirtió en una ciencia de la conducta. A principios de la década de 1930, Maslow, como muchos otros, se sintió fascinado por el conductismo y estaba convencido de que éste podría resolver todos los problemas del mundo. Su formación en el campo de la psicología experimental incluyó trabajos sobre el dominio y la conducta sexual de los primates. Por lo mismo, dio un paso gigantesco

cuando dejó este tipo de investigaciones del enfoque conductista para abrazar las ideas de la psicología humanista; es decir, pasó de los monos a la autorrealización.

Este radical cambio de pensamiento se debió a varias influencias. Leyó las obras de Freud, de la psicología gestaltista, de los filósofos Alfred North Whitehead y Henri Bergson. Lo afectó muchísimo el inicio de la Segunda Guerra Mundial y el nacimiento de su primer hijo. Sobre esto último dijo: “Me dejó atónito el misterio y la sensación de no tener el control. Me siento pequeño y débil ante todo ello. Estoy seguro de que alguien que haya tenido un bebé no puede ser conductista” (citado en Hall, 1968, p. 56).

Maslow obtuvo su grado de doctorado de la Universidad de Wisconsin en 1934 y regresó a Nueva York, donde obtuvo una beca posdoctoral para estudiar con E. L. Thorndike en la Universidad de Columbia y, más adelante, trabajó de profesor en el Brooklyn College hasta 1951. Se sometió a varias pruebas de aptitudes académicas y de inteligencia, que arrojaron un coeficiente intelectual de 195 puntos, puntuación que, según Thorndike, está en el rango de los genios. Al principio, esta revelación sorprendió a Maslow, pero pronto aceptó el grato descubrimiento y, a partir de ahí, lo consideró un triunfo, y con frecuencia se las arreglaba para introducir el tema en las conversaciones sociales.

Cuando trabajaba de profesor en Nueva York, a finales de la década de 1930 y comienzos de la de 1940, tuvo la ocasión de tratar a la oleada de intelectuales que huyeron de la Alemania nazi, entre ellos a Karen Horney y Alfred Adler. Bertha Maslow recordaba: “No cesaba de hablar de Adler y le interesaban muchísimo sus teorías” (citada en Hoffman, 1988, p. 304). También conoció a Max Wertheimer, el psicólogo gestaltista, y a la antropóloga estadounidense, Ruth Benedict. Sus ideas sobre la autorrealización nacieron de su admiración por estos dos últimos.

En 1941, poco después del inesperado ataque de Japón a la base naval de Pearl Harbor que precipitaría la participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, presencié un desfile. Fue una experiencia que cambió su vida. Resolvió que se dedicaría a elaborar una psicología centrada en los ideales más altos de la humanidad. En lo sucesivo trabajaría para mejorar la personalidad y para demostrar que somos capaces de observar conductas más nobles que el prejuicio, el odio y la agresión.

De 1951 a 1969, Maslow impartió clases en la Brandeis University de Massachusetts. Un subsidio a la investigación le permitió trasladarse a California, donde se consagró a la filosofía política, la economía y la ética, basadas en una psicología humanista. Se volvió un personaje muy popular entre los psicólogos y el público general. Recibió muchos premios y honores; en 1967 fue nombrado presidente de la American Psychological Association.

En la cúspide de su fama, empezó a sufrir varios padecimientos: problemas estomacales, insomnio, depresión y cardiopatía. Ante sus crecientes limitaciones físicas, se esforzó por trabajar cada vez más para alcanzar la meta de humanizar la psicología. En 1968 declaró en una entrevista: “Cada vez estoy más aislado. He dejado de ir al teatro y he renunciado a la poesía, a hacer nuevos amigos... Mi trabajo me gusta y me absorbe tanto que todo lo demás me empieza a parecer más y más insignificante” (citado en Frick, 2000, p. 135).

En 1970, Maslow murió de un infarto que sufrió mientras corría alrededor de su alberca haciendo el ejercicio que le había recomendado su cardiólogo.



CONÉCTESE

Personality Theories: Abraham Maslow

Resumen de la vida y la teoría de Maslow; incluye una evaluación de sus métodos de investigación.

Key Theorists/Theories in Psychology: Abraham Maslow

Vínculos con todo lo que le gustaría saber de Maslow y de su obra. Incluye un artículo original (1943) sobre la motivación y la personalidad, y comentarios sobre las aplicaciones de sus teorías a la educación y a la motivación de los empleados.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 9.

Desarrollo de la personalidad: la jerarquía de necesidades

jerarquía de necesidades

Orden de las necesidades innatas –de las más fuertes a las más débiles– que activan y dirigen la conducta.

necesidades instintoides

Expresión utilizada por Maslow para designar las necesidades innatas en su teoría de la jerarquía.

Maslow propuso una **jerarquía de cinco necesidades innatas** que activan y dirigen la conducta humana (Maslow, 1968, 1970*b*); a saber: las necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima y de autorrealización (figura 9.1). Las llamó **instintoides**, porque tienen un elemento genético. Sin embargo, el aprendizaje, las expectativas sociales y el miedo a la desaprobación las afectan o nos llevan a superarlas. Si bien venimos al mundo dotados de estas necesidades, las conductas para satisfacerlas son aprendidas y, por lo mismo, varían de un individuo a otro.

El orden de las necesidades va de las más fuertes a las más débiles. Las de orden inferior deben estar satisfechas, cuando menos parcialmente, para que las de orden superior ejerzan su influencia. Por ejemplo, las personas hambrientas no sienten el impulso de atender su necesidad de estima, que es de orden superior. Ante todo, buscarán satisfacer la necesidad fisiológica de alimentarse, y no la de conseguir la

Figura 9.1

Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow



aprobación o la estima de otra gente. No es sino hasta que las personas han obtenido comida y abrigo suficientes, y hasta que han satisfecho el resto de las necesidades de orden más bajo, que se sentirán motivadas por cubrir las de orden más alto de la jerarquía.

Luego entonces, no nos mueven todas las necesidades al mismo tiempo. En general, sólo una dominará nuestra personalidad y ésta depende de las que hayamos cubierto antes. Quienes han alcanzado el éxito profesional ya no sienten el impulso de las necesidades fisiológicas ni de seguridad y, a veces, ni siquiera se percatan de ellas, porque han quedado plenamente satisfechas. Más bien, estarán motivadas por las necesidades de estima y autorrealización. No obstante, Maslow señaló que el orden de las necesidades podría cambiar. Las personas que pierden su empleo en una recesión económica volverán a dar prioridad a las necesidades fisiológicas y de seguridad; para ellas será más importante pagar la hipoteca que obtener la aceptación de los colegas o el premio de una organización cívica.

Características de las necesidades

Maslow describió varias características de las necesidades.

- Cuanto más bajo sea el lugar que una necesidad ocupa en la jerarquía, tanto mayor será su fuerza, potencia y prioridad. Las de orden más alto son las más débiles.
- Las necesidades de nivel más alto aparecen más tarde en la vida. Las fisiológicas y de seguridad se presentan en la infancia; las de pertenencia y estima ocurren en la adolescencia. La necesidad de autorrealización no se manifiesta antes de la edad madura.
- Dado que las necesidades de orden más alto no son indispensables para la supervivencia, se pueden posponer. Si no se satisfacen, no sobreviene una crisis, como sucedería en el caso de una necesidad de orden inferior. Por lo anterior, Maslow llamó **necesidades deficitarias (por deficiencia)** a las de orden inferior; es decir, si no se satisfacen originan un déficit o carencia en el individuo.
- Las necesidades de carácter superior no son indispensables para la supervivencia, pero contribuyen a ésta y al crecimiento. Su satisfacción conduce a una mayor salud y longevidad. Por lo anterior, Maslow las llamó **necesidades de crecimiento (del ser)**.
- La satisfacción de las necesidades de orden superior es benéfica desde el punto de vista psicológico: nos sentimos contentos, alegres y realizados.
- La gratificación de las necesidades de nivel más alto requiere circunstancias externas (sociales, económicas y políticas) más favorables que la gratificación de las de orden más bajo. Por ejemplo, perseguir la autorrealización exige mayor libertad de expresión y oportunidades que perseguir las necesidades de seguridad.
- Una necesidad no tiene que estar plenamente satisfecha para que la siguiente en el orden jerárquico cobre importancia. Maslow propuso un porcentaje decreciente de satisfacción para cada una de ellas. Describió, con un ejemplo hipotético, a una persona que a la vez fue satisfaciendo 85% de las necesidades fisiológicas, 70% de las de seguridad, 50% de las de pertenencia y amor, 40% de las de estima y 10% de la de autorrealización.

necesidades deficitarias (por deficiencia)

Necesidades de orden inferior; la incapacidad para satisfacerlas produce una deficiencia en el organismo.

necesidades de crecimiento (del ser)

Necesidades de orden superior; si bien las de crecimiento son menos necesarias para sobrevivir que las deficitarias, incluyen la realización y el desarrollo del potencial humano.

Necesidades fisiológicas

Si alguna vez mientras nadaba le ha faltado el aire y ha tenido la sensación de asfixia, o si alguna vez ha pasado demasiado tiempo sin comer, seguramente habrá advertido que las necesidades de amor, de estima o de otro tipo carecen de importancia cuando su cuerpo experimenta una deficiencia física. Antes dijimos que lo único que desea una persona hambrienta es tener comida. Sin embargo, una vez que ha comido, esa necesidad desaparece y deja de dirigir o controlar su conducta.

Lo anterior describe la situación de la mayoría de los miembros de una cultura industrializada rica. Las necesidades de subsistencia rara vez preocupan a los estadounidenses de clase media, mientras que las fisiológicas tienen más efecto como factores motivadores en las personas de culturas donde la subsistencia es lo más importante. Dado que una necesidad satisfecha deja de motivar la conducta, las de tipo fisiológico tienen un papel mínimo en muchos de nosotros.

Necesidades de seguridad

Maslow pensaba que las necesidades de seguridad suelen ser un impulso importante en niños de menos de un año y en los adultos neuróticos. Los adultos emocionalmente sanos suelen haber cubierto sus necesidades de seguridad, para lo cual se requiere estabilidad, seguridad y ausencia de miedo y ansiedad. En el caso de infantes y niños, las necesidades se observan con claridad en su conducta porque reaccionan de forma visible e inmediata frente a toda amenaza para su seguridad. En cambio, los adultos han aprendido a inhibir sus reacciones frente a esas situaciones.

Cuando no están satisfechas las necesidades de comida y abrigo, las de orden superior, como la estima y la autorrealización, tendrán menos importancia.



© Michael Newman/PhotoEdit

Otra señal visible de las necesidades de seguridad en la niñez es la preferencia por un mundo estructurado o rutinario, ordenado y predecible. El exceso de libertad y la permisividad llevan a la ausencia de estructura y orden. Esta situación probablemente producirá ansiedad e inseguridad en el niño porque amenaza su seguridad. Hay que darle cierta medida de libertad, pero dentro de los límites de su capacidad para manejarla. Se le debe brindar libertad con orientación porque todavía no es capaz de regular su conducta ni de comprender las consecuencias.

Los adultos neuróticos e inseguros también requieren una estructura y orden, porque las necesidades de seguridad les siguen dominando. Los neuróticos evitan compulsivamente las experiencias nuevas. Organizan su mundo de tal modo que sea previsible, administran su tiempo y ordenan sus pertenencias. Guardan los lápices en un cajón determinado y cuelgan todas las camisas en el armario con el frente hacia el mismo lado.

Maslow señaló que aun cuando el adulto normal haya cubierto las necesidades de seguridad, éstas podrían seguir influyendo en su comportamiento. Muchos preferimos lo previsible a lo desconocido y el orden al caos. Por eso ahorramos para el futuro, compramos una póliza de seguro y optamos por conservar un empleo estable sin arriesgarnos a buscar otro. Sin embargo, las necesidades de seguridad no representan una fuerza motora tan dominante en el adulto normal como en el niño o en los neuróticos.

Necesidades de pertenencia y de amor

Una vez que nuestras necesidades fisiológicas y de seguridad quedan razonablemente satisfechas, pasamos a atender las de pertenencia y de amor. Éstas pueden encontrar expresión en una relación estrecha con un amigo o pareja y también en las relaciones sociales que se establecen dentro de un grupo.

Dada la creciente movilidad de la sociedad moderna, cada vez es más difícil cubrir la necesidad de pertenencia. Hoy en día, pocos viven en el vecindario donde crecieron e hicieron amigos en la primaria o secundaria. Cambiamos tanto de escuela, de trabajo y de comunidad que resulta casi imposible echar raíces y tener una sensación de pertenencia segura. Muchos tratamos de obtenerla de otras maneras: formamos parte de una iglesia, nos inscribimos en un club o en una sala de chateo por Internet, tomamos algún curso o trabajamos de voluntarios en una organización de beneficencia.

Una relación íntima satisface la necesidad de dar y recibir amor. Según Maslow, el amor no es sinónimo de sexo, una de las necesidades fisiológicas, aun cuando admitió que éste es una forma de manifestar esta necesidad. Sugirió que la incapacidad para satisfacer la necesidad de amor es una causa fundamental de la inadaptación emocional.

Necesidades de estima

Una vez que nos sentimos amados y tenemos un sentimiento de pertenecer, nos impulsarán dos formas de la necesidad de estima. Requerimos la estima y el respeto que nacen de nosotros mismos, en forma de autoestima, y los que provienen de otros, en forma de estatus, reconocimiento o éxito social. La satisfacción de la necesidad de autoestima nos permite sentirnos seguros de nuestra fuerza, valor y suficiencia y, a su vez, eso nos ayudará a ser más competentes y productivos en todos los aspectos de

la vida. Cuando carecemos de autoestima nos sentimos inferiores, indefensos y desalentados, y no confiamos mucho en nuestra capacidad para manejar las cosas.

Necesidad de autorrealización

autorrealización
Desarrollo pleno del yo.

La **autorrealización** es la necesidad más alta de la jerarquía de necesidades y depende de la máxima satisfacción y realización de nuestros potenciales, talentos y capacidades. Aun cuando una persona satisfaga el resto de las necesidades de la jerarquía, si no se realiza a sí misma se sentirá inquieta, frustrada o descontenta. Maslow escribió: “Al final de cuentas, para sentirse en paz, un músico debe producir música, un pintor debe pintar, y un poeta debe escribir...” (1970b, p. 46).

El proceso de autorrealización adopta muchas formas, pero cada persona, independientemente de sus intereses u ocupación, es capaz de aprovechar al máximo sus capacidades personales y de alcanzar el desarrollo pleno de su personalidad. La autorrealización no se limita a las superestrellas creativas e intelectuales, como músicos, artistas o astrofísicos. Lo importante es que uno realice sus potenciales tanto como sea posible, independientemente del quehacer que haya elegido. Maslow lo expresó así: “Una sopa de primera es más creativa que un cuadro de segunda... la cocina, la paternidad o el trabajo del hogar pueden ser muy creativos y la poesía puede no serlo” (1987, p. 159).

Las siguientes condiciones son imprescindibles para satisfacer la necesidad de autorrealización:

- Debemos liberarnos de las restricciones impuestas por la sociedad y por nosotros mismos.
- No nos deben distraer las necesidades de orden más bajo.
- Debemos sentir seguridad en nuestra autoimagen y en las relaciones con otros; debemos amar y ser amados a cambio.
- Debemos conocer en realidad cuáles son nuestras fuerzas y debilidades, nuestras virtudes y vicios.

Las necesidades de pertenencia y de amor se satisfacen en una relación con un amigo o amiga.



La jerarquía de necesidades de Maslow es aplicable a la mayoría de las personas, pero existen algunas excepciones. Algunos sujetos dedican su vida a un ideal y sacrifican todo por él. Se conocen casos de personas que ayunan hasta morir, sacrificándose por sus ideales y negando sus necesidades fisiológicas y de seguridad. Un fraile podría renunciar a los bienes materiales para cumplir un voto de pobreza, satisfaciendo así la necesidad de autorrealización, pero frustrando las necesidades de orden inferior. A lo largo de la historia, los artistas han arriesgado su salud y seguridad en aras de su obra. Una inversión más común de la jerarquía se presenta cuando los individuos conceden más importancia a la estima que al amor, convencidos de que satisfarán sus necesidades de pertenencia y de amor cuando hayan adquirido confianza en sí mismos.

Necesidades cognoscitivas

**necesidades
cognoscitivas**
Necesidades innatas de
saber y comprender.

Maslow propuso otra serie de necesidades innatas, las **necesidades cognoscitivas** (saber y comprender), que no están dentro de la jerarquía que acabamos de definir. La necesidad de saber es más fuerte que la de comprender. Por lo tanto, debe quedar cuando menos parcialmente satisfecha para que surja la de comprender. La existencia de las necesidades cognoscitivas está fundada en varios elementos de prueba (Maslow, 1970*b*).

- Estudios de laboratorio indican que los animales exploran y manipulan el entorno sin otra razón aparente que la curiosidad, o sea, el deseo de saber y comprender.
- Datos históricos demuestran que las personas muchas veces han buscado el conocimiento a riesgo de su vida, anteponiendo la necesidad de saber y de comprender a la de seguridad.
- Estudios revelan que los adultos emocionalmente sanos se sienten atraídos por hechos misteriosos e inexplicables y que les mueve el deseo de saber más de ellos.
- En su práctica clínica, Maslow observó que los adultos emocionalmente sanos se quejaban de aburrimiento y de falta de interés y emoción en la vida. Los describió como “individuos inteligentes que llevaban una vida estúpida en un trabajo también estúpido”, y encontró que mejoraban cuando tomaban medidas para satisfacer su necesidad de saber y comprender mediante su participación en actividades más interesantes.

La necesidad de saber y comprender se presenta en los últimos años de la infancia y en los primeros de la niñez, y se expresa como una curiosidad natural. Dado que estas necesidades son innatas, no es necesario enseñarlas, pero las acciones de padres y maestros pueden inhibir la curiosidad espontánea del niño. La insatisfacción de las necesidades cognoscitivas es nociva e impide el pleno desarrollo y funcionamiento de la personalidad.

La jerarquía de estas dos necesidades se traslapa con la jerarquía original de cinco necesidades. El saber y el comprender –en esencia, encontrar el significado de nuestro entorno– son indispensables para interactuar con el medio que nos rodea de forma madura y emocionalmente sana para satisfacer los requerimientos fisiológicos, de seguridad, amor, estima y autorrealización. Es imposible llegar a la autorrealización si antes no se satisfacen las necesidades de saber y comprender.

El estudio de las personas autorrealizadas

metamotivación

Motivación de los individuos autorrealizados, la cual consiste en aumentar al máximo el potencial en lugar de perseguir una meta determinada.

metanecesidades

Estados de crecimiento o del ser hacia el cual avanzan los individuos autorrealizados.

metapatología

Frustración del desarrollo personal que se relaciona con la incapacidad para satisfacer las metanecesidades.

Según la teoría de Maslow, estos individuos se distinguen de otros por su motivación fundamental. Propuso un tipo especial de motivación para ellos y la llamó **metamotivación** (a veces llamada motivación B (de *Being* o *ser*). El prefijo griego *meta* significa “después” o “más allá”. Así pues, la metamotivación indica que va más allá de la idea tradicional de motivación.

Metamotivación

La metamotivación implica un estado en el que no interviene la motivación como la conocemos. Los individuos autorrealizados no se sienten motivados para luchar por una meta en particular. En cambio, se dice que se desarrollan a partir de su interior. Maslow llamó *condición D* (deficiencia) a la motivación de las personas que no persiguen la autorrealización. La motivación D implica luchar por algo específico para compensar alguna carencia personal. Por ejemplo, no ingerir alimento produce una deficiencia en el organismo que sentimos como un malestar. Esta sensación nos impulsa a hacer algo para atenuar la tensión. Por lo tanto, una necesidad fisiológica específica (hambre) que requiere un objeto meta concreto (comida) nos impulsa a obrar para obtener algo que no tenemos (buscamos comida). Los escritos de Maslow referentes a la motivación B y D son incompletos, pero al parecer esta última se aplica no sólo a las necesidades fisiológicas, como en el ejemplo anterior, sino también a las de seguridad, las de pertenencia y amor y las de estima (Maslow, 1971).

En cambio, los individuos autorrealizados se interesan por alcanzar su potencial y por conocer y comprender su entorno. En su estado de metamotivación no buscan disminuir la tensión, compensar una deficiencia o luchar por un objeto particular. Su meta es enriquecer su existencia procurando que aumente la tensión a efecto de experimentar una serie de hechos estimulantes e interesantes. Dado que han cubierto las necesidades deficitarias de orden inferior, funcionan en un nivel que trasciende la lucha por los objetos metaespecíficos que subsanan el déficit. En consecuencia, se encuentran en un estado de “ser” y expresan su humanidad completa con espontaneidad, naturalidad y alegría.

Tras explicar que, en cierto sentido, los individuos autorrealizados no están motivados, Maslow, planteó una lista de **metanecesidades** hacia las cuales evolucionan estos individuos (tabla 9.1). Las metanecesidades son estados del ser –bondad, singularidad y perfección– más que objetos meta concretos. El hecho de no satisfacerlas es nocivo y produce un tipo de **metapatología**, la cual obstaculiza el desarrollo pleno de la personalidad. La metapatología impide que las personas autorrealizadas expresen, usen y realicen su potencial. A veces se vuelven indefensas, se deprimen y son incapaces de identificar la causa de ese estado de ánimo o una meta que alivie el sufrimiento.

Características de las personas autorrealizadas

Las investigaciones de personas emocionalmente sanas efectuadas por Maslow constituyen el fundamento de su teoría de la personalidad (Maslow, 1970b, 1971). No encontró muchos ejemplos de individuos autorrealizados y calculó que éstos representan 1% o menos de la población. Sin embargo, llegó a la conclusión de que presentan ciertas características comunes (tabla 9.2).

Tabla 9.1 Metanecesidades y metapatologías de Maslow

Metanecesidades	Metapatologías
Verdad	Desconfianza, cinismo, escepticismo
Bondad	Odio, repulsión, malestar, confianza en el yo y para el yo
Belleza	Vulgaridad, inquietud, pérdida del gusto, monotonía
Unidad, integridad	Desintegración
Dicotomía-trascendencia	Pensamiento en blanco/negro, y/o idea simplista de la vida
Vivacidad, proceso	Opacidad, robotización, sentirse absolutamente determinado, pérdida de emoción y del gusto por la vida, vacío vivencial
Singularidad	Pérdida del sentido del yo y de la individualidad, sentirse intercambiable o anónimo
Perfección	Desesperanza, ningún motivo para trabajar
Necesidad	Caos, impredecibilidad
Totalidad, finalidad	Desintegración, indefensión, suspensión del esfuerzo y del enfrentamiento
Justicia	Ira, cinismo, desconfianza, anarquía y egoísmo absoluto
Orden	Inseguridad, aburrimiento, pérdida de seguridad y de predecibilidad, necesidad de permanecer alerta
Simplicidad	Complejidad excesiva, confusión, desconcierto, desorientación
Riqueza, totalidad, globalidad	Depresión, inquietud, pérdida de interés en el mundo
Facilidad/flexibilidad	Fatiga, tensión, torpeza, rigidez, ineptitud
Carácter alegre	Severidad, depresión, seriedad paranoide, pérdida del gusto por la vida, melancolía
Autosuficiencia	Responsabilidad depositada en otros
Con sentido	Sinsentido, desesperación, futilidad de la vida

FUENTE: Figura adaptada de *The Farther Reaches of Human Nature*, de A. H. Maslow. Copyright © 1971 de Bertha G. Maslow.

Tabla 9.2 Características de las personas autorrealizadas

Percepción clara de la realidad
Aceptación del yo, de otros y de la naturaleza
Espontaneidad, sencillez y naturalidad
Dedicación a una causa
Independencia y necesidad de intimidad
Frescura de apreciación
Experiencias cumbre
Interés social
Relaciones interpersonales profundas
Tolerancia y aceptación de los otros
Creatividad y originalidad
Resistencia a la presión social

- *Percepción adecuada de la realidad.* Los individuos autorrealizados perciben su mundo, incluyendo a otros, con claridad y objetividad, sin ningún prejuicio ni ideas preconcebidas.
- *Aceptación de sí mismos, de otros y de la naturaleza.* Los sujetos autorrealizados reconocen sus cualidades y defectos. No intentan distorsionar ni falsificar su autoimagen, tampoco se culpan de sus fracasos. Aceptan las debilidades de los demás y de la sociedad en general.
- *Espontaneidad, sencillez, naturalidad.* Los individuos autorrealizados observan una conducta franca, directa y espontánea. Rara vez ocultan sus sentimientos y emociones o representan un papel para satisfacer a la sociedad, aunque a veces lo hacen con tal de no lastimar a nadie. Sus opiniones e ideales son individualistas, pero su conducta no necesariamente es no convencional. Tienen suficiente seguridad para ser ellos mismos sin exagerar la asertividad.
- *Interés por los problemas fuera de su mundo interior.* Las personas autorrealizadas poseen un sentido de misión, de compromiso, al cual consagran sus energías. La dedicación a una causa o vocación es un requisito de la autorrealización. Estos sujetos derivan placer y emoción del trabajo arduo. Su intensa dedicación les permite satisfacer las metanecesidades. Un escritor o científico buscará la verdad, un artista la belleza, un abogado la justicia. Los individuos autorrealizados no obran por dinero, fama o poder sino por el solo deseo de satisfacer las metanecesidades. Su compromiso desafía y desarrolla sus habilidades y contribuye a definir su sentido del yo.
- *Sentido de distanciamiento y necesidad de privacidad.* Los individuos autorrealizados experimentan el aislamiento sin sentir efectos perjudiciales y al parecer necesitan la soledad más que las personas que no son autorrealizadas. Dependen de sí mismos, y no de otros, para obtener sus satisfacciones. Su independencia hace que a veces parezcan poco amistosos o retraídos, a pesar de que ésta no sea su intención. Tan sólo se trata de individuos que son más autónomos que la mayoría de las personas y que no buscan el apoyo social.
- *Frescura de apreciación.* Los sujetos autorrealizados saben percibir y experimentar el entorno con frescura, admiración y respeto. Para ellos, a diferencia de los demás, una experiencia nunca dejará de ser novedosa y mostrarán el mismo interés por ella que la primera vez. Todo les produce deleite: una puesta de sol, un cuadro, una obra teatral, un partido de béisbol o un regalo de cumpleaños. Aprecian lo que tienen y no dan las cosas por sentado.
- *Experiencias místicas o cumbre.* Las personas autorrealizadas conocen momentos de verdadero éxtasis, semejante al de una experiencia religiosa profunda, derivados casi de todas las actividades. Maslow las llamó **experiencias cumbre**, en las cuales el yo trasciende y el individuo se siente muy poderoso, seguro y resuelto. Maslow escribió que una experiencia cumbre implica:

un sentimiento de enorme éxtasis, asombro y admiración, la pérdida de ubicación en el tiempo y el espacio y, al final de cuentas, la convicción de que ha sucedido algo de suma importancia y valor, de modo que la persona... se transforma y fortalece". (Maslow, 1970b, p. 164.)

experiencia cumbre

Momento de éxtasis intenso, semejante a una experiencia religiosa o mística, durante el cual se trasciende al yo.

Maslow señaló diferencias entre las personas autorrealizadas en razón de la cantidad y la calidad de sus experiencias cumbre. Los que podríamos calificar de auto-

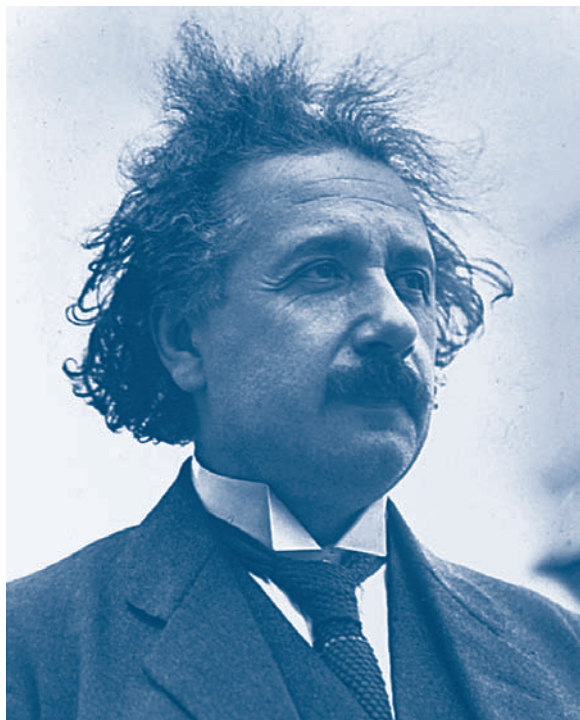
realizados *cumbre* tienen más experiencias de este tipo que los que no lo son; las experiencias de los primeros suelen ser más místicas y religiosas. De hecho, cabría decir que son más santos y poéticos que los que no son *cumbre*. Éstos muestran más interés práctico por los asuntos mundanos. Los autorrealizados *cumbre* han sido identificados con diversos grupos ocupacionales como artistas, escritores, científicos, líderes de negocios, educadores y políticos. Maslow señaló que una persona no autorrealizada a veces alcanza una experiencia *cumbre*.

- *Interés social.* Maslow adoptó el concepto adleriano de interés social para designar la solidaridad y empatía que los individuos autorrealizados sienten por toda la humanidad. Con frecuencia les irrita la conducta de otros, pero se sienten solidarios con la gente, la comprenden y desean ayudarla.
- *Relaciones interpersonales profundas.* A pesar de que su círculo de amistades no es grande, los individuos autorrealizados tienen amistades íntimas duraderas. Suelen tener amigos que se parecen a ellos. Con frecuencia atraen a admiradores o discípulos. Estas relaciones normalmente son unilaterales: el admirador les pide más de lo que están dispuestos o son capaces de dar.
- *Estructura democrática del carácter.* Las personas autorrealizadas son tolerantes y aceptan la personalidad y el comportamiento ajenos. No muestran prejuicios raciales, religiosos ni sociales. Están dispuestos a escuchar y a aprender de quienquiera que sepa enseñarles y rara vez muestran una actitud condescendiente.
- *Creatividad.* Los individuos autorrealizados son sumamente creativos y la originalidad y el ingenio caracterizan su trabajo y otros aspectos de su existencia. Son flexibles y espontáneos, y están dispuestos a cometer errores y a aprender de ellos. Son abiertos y humildes, a semejanza de los niños antes de que la sociedad les enseñe a avergonzarse de hacer algo tonto.
- *Resistencia a la enculturación.* Los individuos autorrealizados son autónomos, independientes y autosuficientes. Se resisten a las presiones sociales y culturales para observar una conducta determinada. No se rebelan abiertamente contra las normas culturales ni contra los códigos sociales, pero se rigen por su propio carácter y no por las restricciones sociales.

La serie anterior contiene muchos atributos. Según las investigaciones efectuadas por Maslow, los individuos autorrealizados parecen casi perfectos. Sin embargo, no dejan de presentar fallas e imperfecciones. En ocasiones son descorteses, rayando en lo despiadado, y tienen conflictos, dudas y tensión. Sin embargo, se trata de incidentes raros y menos intensos que los de quienes no se autorrealizan.

Incapacidad para la autorrealización

Si la necesidad de autorrealización es innata y, por lo tanto, no es preciso enseñarla ni aprenderla, ¿por qué no todo el mundo es capaz de la autorrealización? ¿Por qué menos de 1% de la población llega a este estado? Una explicación es que cuanto más alto sea el lugar que la necesidad ocupa en la jerarquía de Maslow, tanto más débil será. Dado que la autorrealización es la más alta, también es la menos fuerte. Por lo tanto, se inhibe con facilidad. Por ejemplo, unos padres hostiles dificultarán la satisfacción de las necesidades de amor y estima. En este caso, la necesidad de autorrealización podría no surgir. En un nivel más bajo, la pobreza dificultará la satisfac-



Entre las personas autorrealizadas que Maslow estudió analizando biografías y otros documentos figuran el famoso físico Albert Einstein y Harriet Tubman, líder del movimiento antiesclavista durante la Guerra Civil de Estados Unidos.

ción de las necesidades fisiológicas y de seguridad, por lo cual la autorrealización tendrá menos importancia.

La educación insuficiente y las prácticas de crianza incorrectas frustran el impulso de autorrealización en la edad adulta. Maslow citó el caso del entrenamiento de los papeles sexuales en el caso de los niños varones, a los cuales se les enseña a inhibir cualidades como la ternura y el sentimentalismo. Por lo tanto, no se estimula el pleno desarrollo de este aspecto de su personalidad.

Cuando un niño es sobreprotegido y no se le permite ensayar conductas nuevas, explorar otras ideas ni ejercitarse en destrezas diferentes, propenderá a convertirse en un adulto inhibido e incapaz de expresarse plenamente en actividades indispensables para la autorrealización. La conducta contraria —o la permisividad excesiva de los padres— puede ser perjudicial. El exceso de libertad en la infancia puede conducir a la ansiedad y la inseguridad, las cuales minarán las necesidades de seguridad. Según Maslow, la situación ideal durante la niñez es un equilibrio entre permisividad y regulación.

Una cantidad suficiente de amor en la infancia es un requisito indispensable para la autorrealización, al igual que la satisfacción de las necesidades fisiológicas y de seguridad en los dos primeros años de vida. Si el niño se siente seguro y confiado en esa etapa, lo seguirá siendo de adulto. Esta posición es similar a la de Erik Erikson, con su hincapié en la adquisición de confianza durante la niñez temprana, y a las ideas de Karen Horney respecto de la necesidad de seguridad. Sin suficiente

complejo de Jonás

Miedo de que, al aumentar al máximo nuestro potencial, sobrevenga una situación que no podremos sortear.

amor, seguridad y estima de los padres, el niño difícilmente se esforzará por autorrealizarse cuando sea adulto.

Otra explicación de que no haya autorrealización está en lo que Maslow llamó el **complejo de Jonás**, basado en el relato bíblico, y que describió así: “Dios eligió a Jonás como profeta, pero éste sintió temor de la tarea. Trató de escapar, pero fuera donde fuera, no se podía esconder de la mirada de Dios. Al final de cuentas, comprendió que no le quedaba otro remedio que aceptar su suerte” (citado en Hoffman, 1996, p. 50).

Luego entonces, el complejo de Jonás se refiere a las dudas respecto de nuestras capacidades. Podríamos sentir temor de que hacer algo para incrementar al máximo el potencial nos pueda llevar a situaciones desconocidas que tal vez no podamos manejar. Las posibilidades nos asustan y emocionan al mismo tiempo, pero con mucha frecuencia el temor se impone.

La autorrealización requiere valor. Aun cuando las necesidades de orden inferior hayan quedado cubiertas, no debemos sentarnos a esperar pasivamente a que un camino de rosas nos lleve al éxtasis y la realización. El proceso de autorrealización requiere esfuerzo, disciplina y autocontrol. De ahí que muchas personas piensen que es más fácil y seguro aceptar la vida tal como es, en lugar de buscar nuevos retos. Los individuos autorrealizados no cesan de ponerse a prueba, abandonando rutinas seguras, así como conductas y actitudes conocidas.

**CONÉCTESE****Association for Humanistic Psychology**

El sitio web de la Association for Humanistic Psychology incluye acceso a su biblioteca electrónica, una lista de programas universitarios de estudios de las humanidades, una historia del movimiento de la psicología humanista y vínculos con sitios afines.

APA: Humanistic Psychology

El sitio web de la Humanistic Psychology Division de la American Psychological Association incluye la historia y los objetivos de la división, así como acceso a su diario, programas de estudio, premios a los alumnos y mucho más.

Para obtener un vínculo directo con los sitios anteriores conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 9.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

Maslow tenía una visión humanista y optimista de la personalidad. Se concentró en la salud psicológica y no en la enfermedad, en el desarrollo y no en el estancamiento, en las virtudes y el potencial y no en las debilidades o las limitaciones. Creía decididamente en nuestra capacidad para moldear nuestra vida y sociedad.

Pensaba que somos capaces de dar forma a nuestro libre albedrío incluso frente a factores biológicos y de constitución negativos. Escribió:

la realidad de la injusticia e inequidad biológicas: que algunos niños nazcan sanos y otros enfermos, algunos inteligentes y otros tontos, algunos hermosos y otros feos... y no podemos hacer nada al respecto. Está determinado. Es una limitación al libre albedrío. [Pero todo el mundo tiene] un enorme margen para su libre albedrío, para su responsabilidad y para ser un agente activo, y no un juguete de la vida. Existe un enorme margen para poder ayudarme, en lugar de desistir y hundirme, para hacer lo mejor que pueda, en lugar de lamentarme... Lo que yo haga con mi dotación genética y mi cuerpo definitivamente será más importante que mi herencia genética. (Citado en Hoffman, 1996, pp. 64-65.)

Todos gozamos de libre albedrío para decidir la mejor manera de satisfacer nuestras necesidades y actualizar nuestro potencial. Tenemos dos opciones: crear un yo que se actualiza o abstenernos de buscar ese estado supremo de logro. En conclusión, somos responsables del grado de desarrollo de nuestra personalidad.

Aun cuando las necesidades de la jerarquía de Maslow son innatas, las conductas para satisfacerlas son aprendidas. Por lo tanto, la personalidad depende de la interacción entre herencia y ambiente, de las variables situacionales y personales. Maslow no lo dijo explícitamente en sus escritos, pero al parecer es partidario de la singularidad de la personalidad. Los motivos y las necesidades son universales, pero la forma en que se satisfacen estas últimas varía de un individuo a otro, porque es algo que se aprende. Ni siquiera la conducta de las personas autorrealizadas es idéntica, no obstante que comparten algunas cualidades.

Maslow admitió que las experiencias de la niñez temprana favorecen o inhiben el desarrollo del adulto, pero no aceptaba que somos víctimas de esas experiencias. Tenemos más potencial del que sabemos para manejar nuestra vida y nuestra sociedad, y seríamos más felices y productivos si aprendiéramos a hacerlo. Al sostener que la autorrealización es la meta suprema y necesaria, Maslow proyecta la idea de que, dadas condiciones apropiadas, podemos alcanzar el nivel óptimo de funcionamiento humano.

Argumentaba que la naturaleza humana es esencialmente buena, decente y amable, pero no negaba la existencia del mal. Pensaba que algunas personas eran malas en extremo y escribió en su diario: “al final de cuentas lo único que se puede hacer es fusilarlas” (Maslow, 1979, p. 631). Sugirió que la maldad no es un rasgo heredado, sino resultado de un ambiente inadecuado. La compasión de Maslow por la humanidad es evidente en sus obras, y su optimismo se asoma en la idea de que todos somos capaces de realizar nuestro vasto potencial humano.

La evaluación en la teoría de Maslow

El trabajo de Maslow referente a la autorrealización no comenzó como un programa formal de evaluación e investigación de la personalidad. Inició su investigación debido a su curiosidad por dos personas que le impresionaban: la antropóloga Ruth Benedict y el psicólogo gestaltista Max Wertheimer. Los admiraba mucho y quería saber por qué eran diferentes de otras personas que conocía. Tras observarlos cuidadosamente, llegó a la conclusión de que compartían ciertas cualidades que los distinguían del individuo promedio.

Después trató de medir esas características en otras personas. Los primeros sujetos de su investigación fueron estudiantes universitarios, pero descubrió que sólo podía describir como individuos autorrealizados a uno de cada 3000. Decidió que

las características de la personalidad autorrealizada, ésas que había descubierto en Benedict y Wertheimer, no aparecían en los jóvenes. Su siguiente paso fue estudiar a personas maduras y mayores. Pero incluso en ese grupo descubrió que menos de 1% reunía sus criterios de la autorrealización.

Entre las personas autorrealizadas que finalmente identificó había decenas de individuos que clasificó como casos seguros o probables, parciales o potenciales. Algunos eran contemporáneos de Maslow. Otros eran personajes históricos como Thomas Jefferson, Albert Einstein, George Washington Carver, Harriet Tubman y Eleanor Roosevelt. Maslow utilizó varias técnicas para evaluar sus personalidades. En el caso de personajes históricos, reunió material biográfico y analizó los testimonios escritos en busca de semejanzas de sus rasgos personales. En el caso de personas vivas, utilizó entrevistas, asociación libre y pruebas proyectivas. Descubrió que muchas de ellas se mostraban cohibidas durante los interrogatorios, por lo cual con frecuencia tuvo que estudiarlas en forma indirecta, aunque no explicó cómo lo hizo.

El Inventario de Orientación Personal

Este instrumento es un cuestionario de autorreporte que contiene 150 pares de afirmaciones y fue diseñado por el psicólogo Everett Shostrom para medir la autorrealización (Shostrom, 1964, 1974). En cada par, los sujetos deben indicar cuál enunciado se aplica mejor a ellos (tabla 9.3).

El inventario se califica en dos escalas principales y en 10 subescalas. Las primeras indican la competencia temporal, que evalúa cómo vivimos el presente, y la dirección interna, que evalúa la medida en que nuestros juicios y valores dependen de nosotros mismos y no de otros.

Tabla 9.3 Reactivos muestra del Inventario de Orientación Personal.
En cada par los sujetos escogen el reactivo que mejor los describe.

Hago lo que la gente espera de mí.	No me siento obligado a hacer lo que la gente espera de mí.
Debo justificar mis acciones cuando persigo mis intereses.	No necesito justificar mis acciones cuando persigo mis intereses.
Obedezco las reglas y normas de la sociedad.	No siempre necesito obedecer las reglas y normas de la sociedad.
Necesito razones para justificar mis sentimientos.	No necesito razones para justificar mis sentimientos.
Sólo me siento en libertad de expresar sentimientos afectuosos cuando estoy con mis amigos.	Me siento en libertad de expresar sentimientos hostiles y afectuosos cuando estoy con mis amigos.
Sólo seguiré creciendo si pongo la mira en una meta alta y aprobada por la sociedad.	Seguiré creciendo mejor si soy espontáneo.
La gente siempre debería controlar su ira.	La gente debería expresar honestamente sus sentimientos de ira.

FUENTE: Tomado de "An Inventory for the Measurement of Self-Actualization", de E. L. Shostrom, 1964, *Educational and Psychological Measurement*, 24, pp. 207-218.

Investigaciones sobre la teoría de Maslow

En sus investigaciones Maslow no utilizó el estudio de caso, el método experimental ni el de correlaciones. Los críticos han señalado que los métodos que utilizó para estudiar a los individuos autorrealizados no eran rigurosos ni controlados. Maslow estaba de acuerdo con ellos; sabía que sus investigaciones no cumplían con los requisitos de la investigación científica y escribió: “Al tenor de las normas comunes para la investigación de laboratorio, ésta simplemente no era una investigación” (1971, p. 42). Sin embargo, dado que la autorrealización no se puede estudiar aplicando procedimientos científicos, había dos opciones: esperar a que se diseñaran técnicas adecuadas o no estudiar el tema en absoluto.

Maslow estaba demasiado impaciente para posponer su investigación, demasiado comprometido con su idea de que podía ayudar a la humanidad. Escribió que no disponía de tiempo suficiente para efectuar experimentos rigurosos. “Tomarían demasiado tiempo, considerando los años que me quedan y la envergadura de lo que quiero hacer” (1979, p. 694). Se refería a su programa sólo como un conjunto de estudios piloto. Convencido de que los resultados eran válidos, confiaba en que otros investigadores confirmarían su teoría más adelante. Pensaba que para apoyar y justificar sus conclusiones –que consideraba correctas– necesitaba recabar menos datos que otros teóricos.

Estudios correlacionales

El Inventario de Orientación Personal se ha usado mucho en investigaciones correlacionales, donde las puntuaciones del inventario se correlacionan con otras medidas de la conducta y la personalidad. Las puntuaciones que indican una mayor autorrealización muestran relación positiva con varios factores: salud emocional, creatividad, bienestar después de la terapia, logro académico, autonomía y tolerancia racial. Otros estudios demuestran una correlación negativa entre las puntuaciones elevadas en autorrealización y el alcoholismo, el internamiento por trastornos mentales, el neuroticismo, la depresión y la hipocondría. Con base en la descripción de los individuos autorrealizados que presentara Maslow, estos resultados apuntan en la dirección esperada. Una investigación del Inventario de Orientación Personal aplicado a mujeres de entre 19 y 55 años confirma la idea de que la autorrealización ocurre gradualmente a lo largo del ciclo vital.

Conviene recordar que esta investigación implica estudios correlacionales y que no existe una medida independiente de la autorrealización válida para correlacionarla con las puntuaciones del inventario. Ello no significa necesariamente que éste mida de hecho la autorrealización, a pesar de que se correlaciona bien con las variables que se supone que están asociadas con ella.

La jerarquía de necesidades

Acorde con la teoría de Maslow, un trabajo realizado con estudiantes de enseñanza superior de ambos sexos arrojó que la satisfacción de las necesidades de seguridad, pertenencia y estima guardaba una relación negativa con el neuroticismo y la depresión (Williams y Page, 1989). Dicha investigación, que utilizó una prueba diseñada para medir las tres necesidades, también demostró que las de estima eran más fuertes que las de pertenencia. Los sujetos manifestaban menos preocupación por las necesidades de seguridad, como cabría suponer en personas de su edad.

Una investigación que utilizó el Inventario de Satisfacción de Necesidades, un cuestionario de autorreporte diseñado para calificar la medida en que una persona

satisface las necesidades de Maslow, correlacionó las puntuaciones de estudiantes de nivel superior con las que obtuvieron en el Inventario de Personalidad de Eysenck. De nueva cuenta, los resultados indicaron que una calificación más alta en la satisfacción de necesidades correspondía a una puntuación más baja en neuroticismo (Lester, 1990).

Una elaborada prueba de la jerarquía utilizó una muestra representativa de la población general y corroboró el orden de las cinco necesidades (Graham y Balloun, 1973). El estudio también demostró que la medida de preocupación que las personas manifestaban por cada una de las necesidades iba aumentando de la más baja a la más alta. Las necesidades fisiológicas, presuntamente bien satisfechas en estos sujetos, les preocupaban muy poco. La que más les interesaba era la de autorrealización, supuestamente porque no estaba tan bien satisfecha.

La necesidad de pertenencia

Esta necesidad sólo se puede satisfacer mediante la asociación con otras personas y, sobre todo, siendo aceptado por ellas. En opinión de algunos psicólogos, se trata de un impulso tan potente como las necesidades fisiológicas de alimento y agua. En un estudio se hizo creer a 91 estudiantes de nivel superior que estaban interactuando con otros en una sala de chateo y después estos otros usuarios los rechazaban y excluían. Nadie contestaba sus mensajes, nadie respondía sus comentarios o preguntas. El resto de los usuarios parecían absortos en una amistosa conversación por Internet, pero a los sujetos del estudio se les había aislado socialmente.

Después de esa experiencia, se pidió a los sujetos que leyeran un diario, supuestamente escrito por un estudiante. A continuación se les indicó que anotaran el mayor número de actividades mencionadas en el diario que pudiesen recordar. Los estudiantes cuya necesidad de pertenencia se había visto frustrada por la experiencia en Internet recordaban mucho más eventos sociales que aquellos cuya necesidad había quedado satisfecha en la sala simulada de chateo. Los investigadores llegaron a la conclusión de que la insatisfacción de la necesidad de pertenencia influye en una actividad cognoscitiva como el recuerdo y el tipo de hechos que se rememoran (Gardner, Pickett y Brewer, 2000).

En otro estudio se hizo creer a 43 estudiantes de nivel superior que habían sido excluidos o rechazados por los miembros de una sala de chateo. Éstos mostraron niveles más bajos de autoestima, control y pertenencia que aquellos a los que no se les dijo que fueron aislados (Smith y Williams, 2004). Los sentimientos negativos se presentaron en un plazo de ocho minutos a partir de que se les dijo que estaban excluidos.

La autoestima

La investigación apoya la idea de Maslow de que las personas que tienen mucha autoestima también se consideran valiosas y están seguras de sí mismas. Se sienten más competentes y productivas que aquellas que tienen poca autoestima. Además, funcionan mejor en muchas situaciones. En un estudio con universitarios que buscaban empleo, los que tenían mucha autoestima recibieron más ofertas y los reclutadores les dieron evaluaciones más favorables (Ellis y Taylor, 1983). En otro estudio se comprobó que los sujetos con mucha autoestima encaraban mejor los problemas de la pérdida de empleo (Shamir, 1986). Además, se percibían con calificaciones sustantivamente más altas en habilidades intelectuales, afabilidad y moral, y como más extrovertidos que los que tenían poca autoestima (Campbell, Rudich y Sedikides, 2002).

Investigaciones efectuadas en Estados Unidos y Canadá con adultos jóvenes arrojaron que era mucho más probable que los que obtenían una puntuación alta en autoestima participaran en deportes escolares y presentaran niveles más bajos de ansiedad y conducta defensiva (Bowker, 2006; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt y Schimel, 2004).

Dos programas de investigación de gran escala estudiaron a cerca de 6000 hombres y mujeres, de entre cinco y 26 años, durante un periodo de 11 años en Estados Unidos y Nueva Zelanda. Los resultados arrojaron que la poca autoestima se relacionaba con ansiedad, depresión, tabaquismo, deserción escolar, condenas de cárcel, problemas financieros y conflictos en el trabajo (véanse Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton y Caspi, 2006).

En Canadá, un trabajo realizado con 1362 adolescentes de séptimo, noveno y onceavo grados arrojó que más de la tercera parte dijo que su percepción de su aspecto físico (qué tan atractivos pensaban que eran) determinaba la medida de su autoestima. Los resultados también revelaron que los adolescentes que estaban más preocupados por su aspecto decían tener una autoestima más baja que aquellos que le daban menos importancia. En el caso de estas variables, no se encontró diferencias entre hombres y mujeres (Seidah y Bouffard, 2007).

Las investigaciones también han demostrado que los sujetos con poca autoestima, a los cuales se les hizo creer que otros miembros de un grupo de laboratorio les habían excluidos intencionalmente del grupo, sentían mucho mayor rechazo que los que tenían mucha autoestima (Nezlek, Kowalski, Leary, Blevins y Holgate, 1977). Un experimento longitudinal efectuado con 642 estudiantes de nivel superior reveló que los que obtenían una puntuación baja en autoestima presentaban muchos más problemas sociales de ajuste y en sus relaciones con aquellos que mantenían su estima en un alto nivel (Crocker y Luhtanen, 2003).

La autoestima también puede afectar la precisión de los recuerdos. En un estudio se proporcionó a un grupo de estudiantes de nivel superior realimentación sobre su personalidad, en parte favorable y halagadora y en parte desfavorable y nada halagadora. Los que tenían mayor autoestima recordaban la realimentación favorable con mucha más precisión que los que tenían poca autoestima. Por el contrario, estos últimos recordaban mejor la retroalimentación desfavorable (Story, 1998).

Análisis de otros aspectos de este concepto indican que los sujetos que tienen un sentido inestable de autoestima no poseen un yo tan sólido como aquellos cuya autoestima permanece constante en casi todas las situaciones (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman y Goldman, 2000). Estudios de gran escala que implicaron a más de 400000 sujetos revelaron que los niveles de autoestima eran altos en la niñez, disminuían en la adolescencia y volvían a elevarse en la edad adulta. Luego empezaban a disminuir en la edad madura y la vejez, descendiendo finalmente a los mismos niveles de la adolescencia (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003).

Otras investigaciones han demostrado que los adolescentes negros tienen más autoestima que los blancos. También se observó que cuando ésta era elevada se correlacionó con las tasas de delincuencia en una muestra de adolescentes norteamericanos de origen mexicano (Caldwell, Beutler, Ross y Silver, 2006; Swenson y Prellow, 2005).

Los beneficios de una elevada autoestima parecen evidentes, pero cuando no se logran las metas relacionadas con ella (buenas calificaciones en la escuela o éxito en

el trabajo) pueden llevar a ira, vergüenza, tristeza y sentimientos de futilidad en los sujetos que la tienen en alta proporción (Crocker y Park, 2004). En conclusión, el nivel de autoestima puede producir efectos duraderos; quienes la tienen baja pueden pensar y obrar de forma tan contraproducente que “disminuye su calidad de vida” (Swann, Chang-Schneider y McClarty, 2007, p. 92).

Teoría de la autodeterminación

Esta teoría se inspira en la esencia de la teoría de la autorrealización de Maslow, la cual postula que existe una tendencia innata a expresar nuestros intereses, ejercitar y perfeccionar nuestras capacidades y potencialidades y superar los desafíos (Ryan y Deci, 2000). La autodeterminación se facilita gracias a la *motivación intrínseca*; por ejemplo, realizar una actividad por el interés y el reto que supone. (La *motivación extrínseca* implica efectuar una actividad por una recompensa externa, como el elogio, un ascenso o una mejor calificación.) Existe una semejanza fundamental entre los conceptos de motivación intrínseca y autodeterminación y la descripción de la autorrealización que presenta Maslow. Ambos se refieren a la realización de los propios talentos y capacidades que ofrecen una satisfacción interna en lugar de una recompensa externa.

La teoría de la autodeterminación especifica tres necesidades básicas y establece que la persona sólo podrá alcanzar el estado de bienestar después de satisfacerlas.

1. *Competencia*. La necesidad de sentir que uno es capaz de dominar tareas difíciles.
2. *Autonomía*. La libertad de basar el curso de acción propio en los intereses, necesidades y valores personales.
3. *Afinidad*. La necesidad de sentir una estrecha conexión con otros.

Las investigaciones han demostrado que la satisfacción de las tres necesidades anteriores, y el correspondiente enfoque en la motivación intrínseca, guardan una relación positiva con la elevada autoestima y la autorrealización (Ryan y Deci, 2000).

Reflexiones en torno de la teoría de Maslow

Las críticas a la teoría de Maslow giran en torno a sus métodos de investigación y a la ausencia de datos de apoyo tomados de experimentos. La muestra de personas de la cual se derivaron los datos, de las cuales menos de la mitad fueron entrevistadas, es demasiado pequeña para generalizarla a toda la población. La forma en que Maslow acumuló información acerca de los sujetos autorrealizados es poco sistemática y vaga. No describió cómo interpretó los resultados de las pruebas ni cómo analizó los materiales biográficos; tampoco explicó cómo la asociación libre y las entrevistas lo llevaron a identificar a las personas autorrealizadas. Sin embargo, como señalamos en el caso de otros teóricos, la debilidad de la metodología científica no es exclusiva de este caso.

Maslow seleccionó a sujetos que admiraba con base en sus criterios de autorrealización. No especificó los criterios en ese momento y más adelante admitiría que es difícil describir la autorrealización con exactitud. Toda la lista de características es fruto de las interpretaciones clínicas de los datos, por lo cual la filosofía y los valores morales personales pueden haber influido en ellas. Por lo tanto, las descripciones de hecho podrían reflejar el ideal de Maslow para un individuo valioso que goza de salud mental.

Otras críticas se centran en la definición de varios conceptos: metanecesidades, metapatología, experiencias cumbre y autorrealización. El empleo que hizo de esos términos no siempre es congruente y a veces es ambiguo. Los críticos preguntan por qué se supone que la autorrealización es innata. ¿Acaso no podría ser una conducta aprendida, el resultado de una combinación especial de experiencias de la niñez? Maslow se defendió de esas críticas diciendo que su teoría no contaba con gran apoyo de investigaciones de laboratorio, pero era válida en términos sociales, clínicos y personales, y escribió: “Ha encajado muy bien en la experiencia de la mayor parte de la gente y con frecuencia les ha brindado una teoría estructurada que les ayuda a comprender mejor su vida interior” (Maslow, 1970*b*, p. xii).

En parte debido al optimismo y a la compasión de Maslow, su teoría, así como el enfoque humanista en general, fue muy popular en las décadas de 1960 y 1970. En esos años se sentaron las bases de una escuela formal del pensamiento. Se fundaron revistas y organizaciones relacionadas con la psicología humanista y en la American Psychological Association se creó una división especializada en ella. Hoy en día, los intereses de los psicólogos humanistas están registrando una resurrección en el movimiento de la psicología positiva (por ejemplo, véase Diener, Oishi y Lucas, 2003). Así pues, el legado de Maslow ha perdurado más de 40 años, pasando de un siglo a otro.

Como pionero de la psicología humanista, atrajo a admiradores y discípulos entre los estudiantes y los profesionales que se sentían decepcionados de los enfoques conductista y psicoanalista de la personalidad y de la psicología. Pocas teorías han tenido un impacto tan profundo en otros ámbitos. Las ideas de Maslow han sido de gran utilidad para profesores y orientadores, líderes de la iniciativa pública y privada, profesionales de la salud y muchas personas que tratan de lidiar con las dificultades de la vida diaria. Maslow hizo un llamado para que la psicología respondiera a los problemas de la sociedad moderna. Insistió mucho en que la supervivencia de la civilización dependerá de nuestra capacidad para desarrollar plenamente nuestro potencial y llegar a la autorrealización.

Resumen del capítulo

Según Maslow, todos nacemos con necesidades instintoides que favorecen el crecimiento, el desarrollo y la realización. La jerarquía incluye las necesidades fisiológicas (agua, alimento, aire, sueño y sexo) y las de seguridad, pertenencia, amor, estima y autorrealización. Las de orden inferior deben estar satisfechas para que surjan las de orden más alto. Cuanto más bajo sea el orden de una necesidad, tanta más fuerza tendrá. Se dice que las de orden inferior son deficitarias porque cuando no son satisfechas producen un déficit en el organismo. Las de orden más alto (las de crecimiento y ser) son menos necesarias para la subsistencia, pero mejoran la salud física y psicológica. Las necesidades de seguridad (de incolumidad, estabilidad, orden, ausencia de miedo y de ansiedad) son muy importantes en niños y en adultos neuróticos. Las de pertenencia y amor se pueden satisfacer afiliándose a un grupo o mediante relaciones afectuosas con un individuo o con la gente en general. Las de estima incluyen la autoestima y el aprecio brindado por los demás. La autorrealización implica realizar el propio potencial y requiere conocer las propias cualidades y debilidades reales. Las necesidades de saber y comprender constituyen la jerarquía de las necesidades cognoscitivas y surgen a finales de la infancia y en la niñez temprana.

La motivación de los individuos autorrealizados (metamotivación) no sirve para compensar las deficiencias ni atenuar la tensión, sino para enriquecer la vida e incrementar la tensión. Las metanecesidades son estados del crecimiento al que tienden quienes se autorrealizan. La frustración de ellas produce metapatología, enfermedad vaga cuya causa concreta no se puede identificar. Las personas autorrealizadas representan menos de 1% de la población. Presentan las siguientes características: percepción eficiente de la realidad; aceptación de sí mismas y de los demás; espontaneidad y sencillez; interés por los problemas y no por el yo, en que las metanecesidades se satisfacen mediante la dedicación al trabajo; intimidad e independencia; frescura de apreciación; experiencias cumbre; interés social; relaciones interpersonales intensas; creatividad; estructura democrática del carácter, y resistencia a la enculturación. No todos se autorrealizan porque ésta es la necesidad más débil de la jerarquía y se puede entorpecer fácilmente. El exceso de libertad y la falta de seguridad durante la niñez la inhiben. Además, algunos temen realizar plenamente su potencial, estado al que Maslow llama *complejo de Jonás*.

La imagen que propone Maslow de la naturaleza humana es optimista: se centra en el libre albedrío, la decisión consciente, la singularidad, la capacidad para superar las experiencias de la niñez y una bondad innata. La personalidad está sujeta a la influencia de la herencia y también del ambiente. La meta suprema siempre es la autorrealización.

Maslow se valió de entrevistas, asociación libre, técnicas proyectivas y material biográfico para evaluar la personalidad. El Inventario de Orientación Personal es una prueba de autorreporte que mide la autorrealización. Algunas investigaciones apoyan las características de los individuos autorrealizados, la relación entre autoestima, competencia y aprecio de sí mismo, el orden de las necesidades en la jerarquía y el mayor interés por las necesidades superiores que por las de orden inferior. Los individuos que tienen mucha autoestima se sienten mejor consigo mismos, ponen más empeño en el trabajo y se consideran más inteligentes, agradables y éticos que los que tienen poca autoestima. Durante la niñez se reportan niveles elevados de autoestima, ésta disminuye en la adolescencia, aumenta de nuevo en la edad adulta y vuelve a decaer en la edad madura y la vejez. La teoría de la autodeterminación se inspira en la obra de Maslow y postula tres necesidades: competencia, autonomía y afinidad.

Maslow ha sido criticado por utilizar una muestra demasiado pequeña como base de su teoría y por no explicar los criterios que utilizó para seleccionar a los sujetos de su investigación sobre la autorrealización. Su teoría ha ejercido enorme influencia en las siguientes áreas: educación, consejería, servicios de salud, iniciativa pública y privada. También ha estimulado el movimiento de la psicología positiva, mismo que se centra en el bienestar subjetivo.

Preguntas de repaso

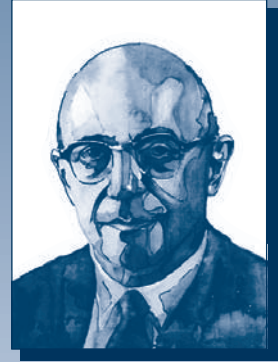
1. ¿Por qué los psicólogos humanistas criticaron el conductismo y el psicoanálisis?
2. La niñez de Maslow, ¿en qué aspectos es un ejemplo de la teoría adleriana de la personalidad?
3. Describa la jerarquía de necesidades propuesta por Maslow.
4. ¿Qué diferencias existen entre las necesidades de orden superior y las de orden inferior?
5. Señale las diferencias entre las necesidades deficitarias y las de crecimiento. ¿Cuál de las dos le interesaba más a Maslow?
6. Describa las características de las necesidades de Maslow.

7. Explique las diferencias entre las necesidades de seguridad y las de pertenencia y amor.
8. ¿Qué condiciones se requieren para satisfacer la necesidad de autorrealización?
9. ¿A qué edad aparece la necesidad de saber y comprender? ¿Cuál de las dos es más fuerte?
10. Defina metanecesidades y metapatología.
11. Explique la motivación y las características de los individuos autorrealizados.
12. ¿Qué quiere decir *experiencias cumbre*? ¿Son indispensables para la autorrealización?
13. ¿Por qué son tan pocas las personas que satisfacen la necesidad de autorrealización?
14. ¿Qué métodos de crianza pueden frustrar el impulso a la autorrealización?
15. ¿Qué diferencias existen entre la imagen de la naturaleza humana propuesta por Maslow y la propuesta por Freud?
16. ¿Qué nos dice la investigación de correlaciones en cuanto a la relación que existe entre la autorrealización y ciertas características de la personalidad?
17. La autoestima, ¿cómo afecta la memoria y la sensación de rechazo?
18. ¿En qué se diferencian las personas que tienen mucha autoestima de las que tienen poca?
19. Explique la teoría de la autodeterminación. Mencione las tres necesidades que postula.
20. ¿Por qué se ha criticado la obra de Maslow en cuanto a la autorrealización? ¿Cómo respondió a sus críticos?

Lecturas recomendadas

- Crocker, J., y Park, L. (2004). "The costly pursuit of self-esteem", *Psychological Bulletin*, 130, pp. 392-414. El artículo reseña la literatura sobre las investigaciones de la necesidad de autoestima propuesta por Maslow; explica que el camino para buscarla es más importante que su mucha o poca cantidad, porque los costos de largo plazo muchas veces superan los beneficios de corto plazo.
- Frick, W. B. (2000). "Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview", *Journal of Humanistic Psychology*, 40, pp. 128-147. Extractos de una entrevista a Maslow y comentarios referentes a los problemas de su obra, lo mismo que a la probable influencia del concepto de la autorrealización y la psicología humanista.
- Hall, M. H. (1968). "A conversation with Abraham H. Maslow", *Psychology Today*, julio, 1968, pp. 35-37, 54-57. Entrevista a Maslow en torno al alcance de su obra.
- Hoffman, E. (1988). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow*, Jeremy Tarcher, Los Ángeles. Biografía que se basa en material publicado e inédito y que describe la difícil niñez de Maslow. Sigue su evolución profesional, desde los primeros trabajos con primates hasta su participación en el movimiento del potencial humano.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*, 2a. ed., Van Nostrand Reinhold, Nueva York. En este libro, Maslow señala que podemos ser cariñosos, nobles, creativos y capaces de buscar valores y aspiraciones supremas. Asimismo, reconoce la importancia del concepto freudiano del inconsciente.
- Maslow A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2a. ed., Harper & Row, Nueva York. Libro que expone la teoría de la motivación y de la personalidad, poniendo de relieve la salud psicológica y la autorrealización. La tercera edición (Harper & Row, 1987), revisada y editada por Robert Frager y James Fadiman, incluye material referente a la vida de Maslow, la importancia histórica de su obra y la aplicación de la autorrealización en la administración, la medicina y la educación.
- Maslow, A. H. (1996). *The unpublished papers of Abraham Maslow*, editado por E. Hoffman, Sage, Thousand Oaks, CA. Contiene ensayos, artículos y apuntes inéditos, además de comentarios y una semblanza.
- Milton, J. (2002). *The road to Malpsychia: humanistic psychology and our discontents*, Encounter Books, San Francisco. Historia sociocultural del movimiento de la psicología humanista, así como una evaluación de las aportaciones de Maslow.
- Mittelman, W. (1991). "Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation", *Journal of Humanistic Psychology*, 31, pp. 114-135. El artículo explica que los sujetos autorrealizados de Maslow se caracterizaban no tanto por la capacidad de realizar su potencial, sino por su apertura; es decir, por ser receptivos y sensibles a la información proveniente del yo y del entorno, y también por no ignorar las dificultades ni los problemas.
- Robbin, R. W., K. H., Trzesniewski, J. L., Tracy, S. D. Gosling y J. Potter, (2002). "Global self-esteem across the life span", *Psychology and Aging*, 17, pp. 423-434. El artículo analiza la necesidad de autoestima en el caso de más de 300000 personas de diversas nacionalidades, de entre nueve y 90 años de edad. Se utilizaron datos recabados mediante cuestionarios por Internet.

Carl Rogers: teoría de la autorrealización



El organismo tiene la tendencia y el afán básicos por realizarse, por mantener y mejorar el organismo que experimenta.

—CARL ROGERS

La vida de Rogers (1902-1987)

Fundamento en la propia experiencia
Un método original de consejería

El sí mismo y la tendencia a la realización

El mundo de la experiencia

El desarrollo del sí mismo durante la niñez

Consideración positiva
Condiciones de valor
Incongruencia

Características de las personas que funcionan plenamente

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Rogers

Terapia centrada en la persona
Grupos de encuentro
Pruebas psicológicas

Investigaciones sobre la teoría de Rogers

Evaluación de la terapia centrada en la persona
Apertura a la experiencia
Aceptación del sí mismo
Ajuste emocional

Reflexiones en torno de la teoría de Rogers

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Carl Rogers creó un método muy popular de psicoterapia conocido en un principio como *terapia no directiva* o *centrada en el cliente* y más adelante como *terapia centrada en la persona*. Se trata de una forma de psicoterapia que ha generado una enorme cantidad de investigaciones y que se aplica mucho para tratar problemas emocionales. La teoría de la personalidad que propuso Rogers –al igual que la de Maslow– se inspira en la psicología humanista y es la que utilizaría como marco para las relaciones paciente-terapeuta. Él no partió de investigaciones de laboratorio para desarrollar sus ideas, sino de sus experiencias con los clientes. Por lo tanto, la formulación de la estructura y la dinámica de la personalidad se derivan de su método terapéutico. Su concepción de la terapia habla mucho de su idea sobre la naturaleza humana.

Veamos qué quiere decir la expresión *terapia centrada en la persona*. Sugiere que la capacidad para cambiar y mejorar la personalidad está en el interior del individuo. En otras palabras, la persona dirige el cambio, y no el terapeuta. La función de éste se limita a facilitar o ayudar al cambio.

Rogers pensaba que somos seres racionales, regidos por una percepción consciente del yo y del mundo de la experiencia. No concedía mucha importancia a las fuerzas inconscientes ni a otras explicaciones freudianas. También rechazaba la idea de que los sucesos del pasado controlan la conducta actual. Admitía que las experiencias de la niñez afectan nuestra percepción del entorno y de nosotros mismos, pero insistía en que los sentimientos y las emociones del momento influyen más en la personalidad. Dado este énfasis en el consciente y el presente, Rogers sugería que la personalidad sólo se puede entender a partir de nuestro punto de vista basado en las experiencias subjetivas. Abordaba la realidad en razón de la forma en que la percibe conscientemente cada quien, pero puntualizando que la percepción no siempre coincide con la realidad objetiva.

Rogers propuso una sola motivación innata predominante: la tendencia congénita a la realización, a desarrollar nuestras capacidades y potencialidades, partiendo de los aspectos estrictamente biológicos hasta los psicológicos de mayor complejidad. La meta suprema es realizar el yo, llegar a ser lo que él llama una *persona que funciona plenamente*. Su método terapéutico y su teoría, así como su visión optimista y humanista, tuvieron una cálida acogida en los campos de la psicología, la educación y la investigación de la vida familiar.

La vida de Rogers (1902-1987)

Fundamento en la propia experiencia

Rogers nació en 1902 en el suburbio de Oak Park en Chicago (Illinois) y fue el cuarto hijo de los seis de la familia. Sus padres eran muy estrictos en cuestiones religiosas y concedían enorme importancia a la conducta moral, la supresión de manifestaciones de emoción y a la virtud del trabajo arduo. Más adelante, él mismo explicaría que toda su infancia y adolescencia se sintió atrapado por sus enseñanzas fundamentalistas. Esas ideas lo obligaban a vivir sujeto a la concepción que otros tenían del mundo y no a la suya. No tardó en hacerlas el blanco de su rebeldía.

Los padres ejercían su influencia con sutileza y cariño, como más tarde lo haría Rogers en su enfoque no directivo de la consejería. Los hijos sabían que no debían “bailar, jugar a los naipes, ver películas, fumar, ingerir bebidas alcohólicas o mostrar interés sexual” (Rogers, 1967, p. 344). Rogers tenía poca vida social fuera del hogar. Pensaba que sus padres querían más a su hermano mayor, por lo cual surgió una gran

rivalidad entre ellos. Decía que había sido un niño tímido, solitario, ensoñador y con frecuencia ensimismado en sus fantasías. Un biógrafo asegura que creció con “el amargo recuerdo de que constantemente era víctima de las bromas de su hermano, a pesar de que su madre lo colmaba de alegría” (Milton, 2002, p. 128).

En un intento por huir de esa soledad, empezó a leer incansablemente todos los libros que encontraba, incluso diccionarios y enciclopedias. La soledad le orilló a basarse en sus propios recursos y experiencias, en una concepción personal del mundo. Esa actitud le acompañaría a lo largo de toda la vida, pero también fue el fundamento de su teoría de la personalidad. Más adelante comprendería la enorme influencia que la soledad había tenido en su teoría y también en su personalidad.

Al volver la vista atrás, descubro que mi interés por las entrevistas y la terapia surgió de mi soledad en aquellos años. Encontré la manera de acercarme a los individuos de forma aceptada por la sociedad y así satisfice un hambre que sin duda había sentido siempre. (Rogers, 1980, p. 34.)

Cuando Rogers tenía 12 años su familia se mudó a una granja situada a unos 50 km de Chicago. La vida del campo le despertó el interés por la ciencia. En primer lugar, le fascinaba una especie de moho que había encontrado en los bosques. Lo observaba, lo tomaba y lo alimentaba durante meses. En segundo lugar, empezó a gustarle la agricultura, con los métodos científicos modernos que su padre utilizaba en los cultivos. Leyó mucho sobre agricultura y experimentos agrícolas, y así aprendió a apreciar el valor del método científico con sus grupos control, el aislamiento de una variable a estudiar y el análisis estadístico de los datos. Era un gusto inusual en un adolescente. En cambio, su vida emocional era un caos, pero nunca explicó las causas de modo satisfactorio. Así, escribió: “Sin lugar a dudas, en esa época mis fantasías eran extrañas y un psicólogo probablemente las calificaría de esquizoides, pero por fortuna jamás tuve contacto con uno” (Rogers, 1980, p. 30).

Decidió estudiar agricultura en la Universidad de Wisconsin, institución a la cual habían asistido sus padres, sus dos hermanos mayores y una hermana. Sin embargo, al terminar el segundo año abandonó la carrera con la intención de prepararse para ser ministro de su Iglesia. En el penúltimo año de sus estudios universitarios fue elegido para asistir a una conferencia de estudiantes cristianos en Beijing (China). Durante los seis meses que duró el viaje escribió varias veces a sus padres diciéndoles que había cambiado su filosofía de la vida; había sustituido sus ideas religiosas fundamentalistas por otras más liberales.

Le atormentaba el hecho de haberse separado de la tradición de sus progenitores, pero con ello había adquirido independencia emocional e intelectual. Años después escribiría que se dio cuenta de que podía “pensar libremente, llegar a mis propias conclusiones y adoptar las ideas en las que yo creía” (Rogers, 1967, p. 351). Esta liberación y la confianza y orientación que dio a su vida reforzaron su idea de que todo el mundo debe aprender a recurrir a su propia experiencia, a sus ideas y creencias. Rogers pasó por un difícil proceso para llegar a esta conclusión y pagó un elevado precio emocional por hacerlo. Estuvo hospitalizado cinco semanas a causa de úlceras, probablemente debidas al estrés, y después permaneció un año en la granja de la familia para recuperarse antes de regresar a la universidad.

Un método original de consejería

En 1924 se graduó por la Universidad de Wisconsin, se casó con una amiga de la niñez e ingresó al Union Theological Seminary en Nueva York. Todavía deseaba ser pastor, pero al cabo de dos años fue transferido al Teachers College de la Universidad

de Columbia, ubicado enfrente del seminario, para estudiar psicología clínica y educacional. Obtuvo el doctorado en 1931 y empezó a trabajar en el Departamento de Estudios del Niño de la Society for the Prevention of Cruelty to Children en Rochester (Nueva York). Su trabajo era diagnosticar y tratar a niños delincuentes y pobres.

En 1940 abandonó ese puesto cuando fue contratado como profesor de psicología por la Universidad Estatal de Ohio, donde empezó a formular sus ideas sobre la consejería de personas con trastornos emocionales. También trabajó para que la psicología clínica quedara integrada al pensamiento psicológico general del momento. De 1945 a 1957 permaneció en la Universidad de Chicago, trabajando como profesor y desarrollando el Centro de Consejería. En cierta ocasión, cuando fracasó en su intento por ayudar a un cliente afectado de un trastorno severo, se alteró tanto que enfermó y sufrió un colapso nervioso, como se decía entonces. Su confianza en sí mismo quedó hecha añicos. Refiriéndose a lo que en ese momento sentía, escribió: “Estaba totalmente seguro de mi incapacidad como terapeuta, de mi inutilidad como persona y de que no tenía futuro en el campo de la psicología” (Rogers, 1967, p. 367).

De inmediato decidió abandonar Chicago y, con su esposa, buscó una cabaña en el norte de Nueva York, donde se recluyeron los siguientes seis meses. Cuando se sintió lo bastante mejorado como para retornar a la universidad, inició una terapia que le hizo darse cuenta entonces de que sufría una profunda inseguridad. Entonces dijo que pensaba que “nunca podría *quererme nadie*, a pesar de que le gustara lo que yo hacía” (citado en Milton, 2002, p. 131). La terapia fue un éxito y, al terminarla, Rogers había descubierto la capacidad de dar y recibir amor, así como de establecer relaciones emocionales profundas con otros, entre ellos sus clientes.

Impartió clases en la Universidad de Wisconsin entre 1957 y 1963. En ese lapso publicó muchos artículos y libros, los cuales permitieron que su teoría de la personalidad y la terapia centrada en la persona llegaran a un público muy numeroso. Durante sus años de docencia, ejerció su experiencia clínica fundamentalmente con alumnos en los centros de consejería. Así pues, el tipo de clientes que atendió en esa época eran jóvenes inteligentes, comunicativos y con problemas generales de ajuste, pero no con trastornos emocionales, y eran muy distintos de los que atendían los psicoanalistas o los psicólogos clínicos en la práctica privada.

En 1964, Rogers fue profesor residente en el Western Behavioral Sciences Institute de California, donde se dedicó a aplicar su filosofía centrada en la persona a problemas internacionales, como la reducción de la tensión entre protestantes y católicos en Irlanda del Norte, y entre judíos y árabes en Medio Oriente. En 1946 fue presidente de la American Psychological Association, la cual le otorgó dos reconocimientos: el Premio por Grandes Aportaciones Científicas y el Premio por Aportaciones Profesionales Sobresalientes.



CONÉCTESE

Psychology History: Carl Rogers

Breve biografía de Rogers, una síntesis de su teoría, un ejemplo de su tipo de terapia, una cronología y una bibliografía.

Personality Theories: Carl Rogers

Biografía de Rogers y una exposición detallada de los aspectos principales de la teoría de la personalidad y de la terapia centrada en la persona.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese a los sitios destinados a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 10.

El sí mismo y la tendencia a la realización

Durante su viaje a China, Rogers empezó a reconocer la importancia de un sí mismo autónomo como factor de su desarrollo personal. Las investigaciones que había efectuado antes reforzaron la importancia del sí mismo en la formación de la personalidad. En la década de 1930 desarrolló un método para determinar si la conducta de un niño era sana y constructiva o enfermiza y destructiva. Exploraba los antecedentes del menor y pedía que le evaluaran en los factores que, a su juicio, influían en la conducta; a saber: entorno familiar, salud, posición socioeconómica, influencias culturales, interacción social y escolaridad. Todos ellos son externos; es decir, forman parte del entorno. Rogers investigó un factor interno: el conocimiento de sí mismo, el cual describió como aceptación de sí mismo y de la realidad, así como un sentido de responsabilidad del sí mismo.

Cerca de 10 años después, William Kell, uno de los alumnos de Rogers, adoptó este método con el fin de predecir la conducta de niños delincuentes. Rogers planteó que los factores del entorno familiar y de las interacciones sociales presentan una estrecha correlación con la delincuencia, pero se equivocó. El conocimiento de sí mismo es el que mejor predice el comportamiento posterior.

Sorprendido de que el entorno familiar no guardara mucha relación con la conducta delictiva de los adolescentes, escribió: “Sencillamente no estaba preparado para aceptar ese resultado y archivé el estudio” (1987, p. 119). Como hemos comentado en páginas anteriores, los científicos a veces rechazan los datos que no coinciden con sus ideas o expectativas. Dos años después, Helen McNeil reprodujo el estudio con un grupo distinto de sujetos. Los resultados fueron similares: el grado de conocimiento de sí mismo era el predictor individual más importante de la conducta.

Esta vez, ante los datos acumulados, Rogers aceptó los resultados y, tras reflexionar en ellos, llegó a valorar su importancia. Si la actitud ante el sí mismo predice mejor el comportamiento que los factores externos que supuestamente ejercen una influencia decisiva durante la niñez, entonces ¡tanto los consejeros como los trabajadores sociales estaban usando técnicas equivocadas para tratar a los niños y a los adolescentes delincuentes! Los consejeros por lo habitual se concentraban en factores externos, como el entorno familiar pobre, y en modificarlo, sacándolos de ahí y colocándolos en hogares adoptivos. Sin embargo, lo que debían hacer era tratar de modificar el conocimiento de sí mismo. Todo esto fue una verdadera revelación para Rogers desde el punto de vista personal.

Esta experiencia me ayudó a concentrar mi carrera en crear una psicoterapia que facilitara una mayor conciencia de la comprensión de sí mismo, de la autodirección y de la responsabilidad personal, en vez de concentrarme en modificar el entorno social. Me llevó a hacer hincapié en el estudio del sí mismo y en cómo cambia. (Rogers, 1987, p. 119.)

Así fue como el sí mismo pasó a ocupar el centro de la teoría de la personalidad y, al mismo tiempo, de su propia vida.

tendencia a la realización

Motivación básica del ser humano para realizar, mantener y mejorar el sí mismo.

Según Rogers, estamos motivados por una tendencia innata a realizar, a mantener y mejorar el sí mismo. Este impulso forma parte de una **tendencia a la realización** más global, que abarca todas las necesidades fisiológicas y psicológicas. La tendencia a la realización, al satisfacer las necesidades primarias –de alimento, agua y seguridad–, contribuye a sostener el organismo porque le proporciona sustento y supervivencia.

La tendencia a la realización comienza en el seno materno; desde ese momento facilita el crecimiento humano porque permite la diferenciación de los órganos físicos y el desarrollo de la actividad fisiológica. Regula la maduración –es decir, el desarrollo genéticamente determinado de las partes y procesos del cuerpo–, desde el crecimiento del feto hasta la aparición de las características sexuales secundarias en la pubertad. También permite que se efectúen estos cambios programados en la estructura genética.

Los cambios tienen origen genético, pero no alcanzan el pleno desarrollo humano de forma automática o sin esfuerzo. Según Rogers, el proceso supone lucha y sufrimiento. Por ejemplo, cuando un niño da sus primeros pasos, se cae, y a veces se lastima. La mayoría no ceja en su intento, a pesar de que sería menos doloroso permanecer en la etapa de gateo. Vuelven a caer y lloran, pero persisten a pesar del dolor porque la tendencia a la realización es más fuerte que el impulso a la regresión simplemente porque el proceso de crecimiento es difícil.

El **proceso de valoración organísmica**, como lo visualizaba Rogers, es el mecanismo regulador durante todo el ciclo vital. A lo largo del proceso juzgamos las experiencias en razón de su contribución a la tendencia de realización. Consideramos que aquellas que, a nuestro juicio, la favorecen, son buenas y convenientes, y les asignamos un valor positivo. Las que la entorpecen o dificultan son inconvenientes y, por lo tanto, les atribuimos un valor negativo. Estas percepciones afectan al comportamiento porque preferimos evitar las experiencias negativas y repetir las positivas.

proceso de valoración organísmica

Proceso con el cual juzgamos las experiencias en razón de que favorezcan o dificulten la realización y el crecimiento.

El mundo de la experiencia

Cuando Rogers formuló su teoría sopesó el efecto del mundo de la experiencia en el cual funcionamos todos los días. Ese mundo nos ofrece un marco de referencia o contexto que influye en el crecimiento. Estamos expuestos a infinidad de fuentes de estimulación, algunas de ellas insignificantes y otras importantes, algunas amenazadoras y otras placenteras. Rogers quería saber cómo percibimos este multifacético mundo y cómo reaccionamos a él.

Contestó la pregunta diciendo que la realidad de nuestro entorno depende de cómo lo percibimos, pero esto no siempre coincide con la realidad. Uno tal vez reaccione frente a una experiencia de forma distinta a la del mejor amigo. Uno quizá juzgue la conducta del compañero de cuarto de forma muy distinta a como la juzgaría alguien que tiene más edad. La percepción cambia con el tiempo y las circunstancias. La opinión de lo que uno considera una conducta aceptable en su época de universitario no será la misma que cuando tenga 70 años.

El concepto de que la percepción es subjetiva no es nuevo ni exclusivo de Rogers. La idea se llama *fenomenología* y dice que la única realidad de la que podemos estar seguros es la de nuestro mundo subjetivo de la experiencia, nuestra percepción interna de la realidad. En filosofía, este enfoque se refiere a una descripción no

sesgada de nuestra percepción consciente del mundo tal como se presenta, sin el menor intento por interpretarla o analizarla. En el sistema de Rogers, lo más importante del mundo de la experiencia es su carácter privado y, por lo mismo, sólo cada uno de nosotros lo podrá conocer completamente.

A medida que la tendencia a la realización nos lleva a crecer y a desarrollarnos durante la infancia, el mundo de la experiencia se va ensanchando. Los niños pequeños están expuestos a más fuentes de estimulación y responden a ellas tal como las perciben. La experiencia se convierte en la única base de los juicios y conductas. Así, Rogers escribió: “Pienso que la experiencia es la autoridad máxima. Es la prueba definitiva de la validez de mi experiencia personal” (1961, p. 23). Los niveles más altos de desarrollo pulen nuestro mundo de la experiencia y, al final de cuentas, llevan a la formación del yo.

El desarrollo del sí mismo durante la niñez

A medida que el niño va enriqueciendo su mundo por medio de encuentros sociales cada día más amplios, una parte de su experiencia se diferencia del resto. Esa parte, designada con palabras como *yo, mi, yo mismo*, es el sí mismo o autoconcepto. Éste se forma cuando se distingue lo que es una parte directa e inmediata del sí mismo de las personas, los objetos y los hechos externos. El autoconcepto también es la imagen de lo que somos, de lo que deberíamos ser y de lo que nos gustaría ser.

En teoría, el sí mismo es un patrón congruente, un todo organizado. Los aspectos que lo constituyen luchan por lograr la congruencia. Por ejemplo, las personas que se inquietan por tener sentimientos agresivos, y que deciden negarlos, no se atreven a expresar ninguna conducta de ese tipo. Si la manifestaran tendrían que asumir la responsabilidad de acciones que son incompatibles con su autoconcepto, porque creen que no deberían ser violentos.

Consideración positiva

Conforme va surgiendo el sí mismo, los niños empiezan a sentir la necesidad de lo que Rogers llamó **consideración positiva**. Esta probablemente sea una necesidad aprendida, pero Rogers decía que la fuente carece de importancia. Es una necesidad universal y constante. Abarca la aceptación, el amor y la aprobación por parte de otros, sobre todo de la madre durante la infancia.

El niño siente satisfacción cuando recibe consideración positiva y frustración cuando no la recibe o se la retiran. Dado que la consideración es un aspecto tan importante en el desarrollo de la personalidad, el afecto y el amor que se prodigan al niño dirigen su conducta. Si la madre no se los brinda, mermará la tendencia innata a la realización y al desarrollo del autoconcepto. Para el pequeño, el hecho de que los padres desapruében su conducta equivale a un rechazo de su sí mismo recién desarrollado. Si eso ocurre con frecuencia, dejará de buscar la realización y el desarrollo. En cambio, actuará del modo que le produzca la consideración positiva de otros, a pesar de que estas acciones sean incompatibles con su autoconcepto.

Aun cuando el niño reciba suficiente aceptación, amor y aprobación, quizá le castiguen por algunas conductas. Sin embargo, si la consideración positiva persiste a pesar de los comportamientos indeseables, se dice que la condición es una **consideración positiva incondicional**, con lo cual Rogers se refería al amor que la madre

consideración positiva

Aceptación, amor y aprobación brindados por la gente.

consideración positiva incondicional

Aprobación brindada sin que importe el comportamiento del individuo. En la terapia centrada en la persona, el terapeuta la ofrece al cliente.

En una situación ideal, los padres brindan consideración positiva incondicional.



© James Doberman/Iconica/Getty Images

prodiga a su hijo de forma espontánea y plena, sin que esté condicionado a la actuación del niño o dependa de ella.

Un aspecto importante de la necesidad de la consideración positiva es su reciprocidad. Cuando un individuo piensa que está satisfaciendo la necesidad de consideración positiva de otro, a su vez experimentará su satisfacción de esa necesidad. Por lo tanto, es grato satisfacer la necesidad de otros. Dada la importancia de esta necesidad, especialmente en la infancia, nos volvemos sensibles a las actitudes y las acciones de los demás. Cuando interpretamos la retroalimentación que nos proporcionan (aprobación o desaprobación), perfeccionamos nuestro autoconcepto. Así pues, cuando formamos nuestro autoconcepto internalizamos las actitudes de otros.

Con el tiempo, la consideración positiva provendrá de uno mismo más que del exterior, estado que Rogers llamó **consideración positiva por uno mismo**. Ésta cobra tanta fuerza como la necesidad de ser apreciado por otros y se puede satisfacer de la misma manera. Por ejemplo, los niños que son premiados con afecto, aprobación y amor cuando están contentos, llegarán a generar consideración positiva por sí mismos siempre que estén contentos. Así, en cierto sentido, aprendemos a recompensarnos a nosotros mismos. La consideración positiva por uno mismo, al igual que la consideración positiva, es recíproca. Cuando las personas la reciben y la desarrollan por sí mismas, a su vez podrán brindar consideración positiva a otros.

consideración positiva por uno mismo

Estado en el cual nos brindamos aceptación y aprobación a nosotros mismos.

condiciones de valor

Según Rogers, presunción de que sólo merecemos aprobación cuando manifestamos conductas y actitudes positivas y nos abstenemos de expresar las que provocan la desaprobación de la gente; concepto semejante al superyó freudiano.

consideración positiva condicional

Aprobación, amor o aceptación que sólo se brindan cuando manifestamos conductas y actitudes positivas.

Condiciones de valor

Las condiciones de valor surgen de esta secuencia evolutiva de la consideración positiva que culmina en la consideración positiva por uno mismo. Esta última equivale al superyó de Freud y se origina en la **consideración positiva condicional**. Antes dijimos que la consideración positiva *incondicional* incluye el amor y la aceptación del niño por parte de sus padres sin ninguna condición y sin que dependa de su comportamiento. La consideración positiva *condicional* es lo contrario. Los padres no siempre reaccionarán con una consideración positiva frente a todo lo que haga el niño. Algunas cosas les molestan, atemorizan o aburren; en estos casos tal vez no le muestren afecto o aprobación. Así, el niño aprende que el amor de sus padres tiene un precio: exige que se porte bien. Comprende entonces que a veces se le valora y otras veces no.

Si un progenitor se molesta cada vez que el niño deja caer un objeto de la cuna, éste aprenderá a culparse por comportarse de esa manera. Las normas externas del juicio se vuelven internas y personales. En cierto sentido, el niño se castiga tal como lo hizo su progenitor. Aprenderá a valorarse sólo en situaciones que merezcan la aprobación de éste y, con el tiempo, el autoconcepto formado de ese modo llega a sustituir a los padres. Estas son las condiciones de valor. El niño sólo se considera digno en ciertas condiciones, o sea, en las que le valen la consideración positiva de los padres y, más adelante, la consideración positiva de sí mismo. Dado que ha internalizado las normas y los criterios de sus progenitores, se considera digno o indigno, bueno o malo de acuerdo con la definición de ellos.

Por lo tanto, el niño aprende a evitar ciertas acciones que, de lo contrario, le podrían resultar placenteras. Ha dejado de funcionar libremente. Como debe evaluar su conducta y actitudes con sumo cuidado, además de abstenerse de ciertas acciones, no logrará desarrollar o realizar plenamente su sí mismo. Las condiciones de valor limitan e inhiben un desarrollo pleno.

Incongruencia

En teoría, el niño no sólo aprende a inhibir las acciones inaceptables, sino también a negar o deformar formas inaceptables de percibir el mundo de la experiencia. Dado que tiene una percepción falsa de ciertas experiencias, corre el peligro de enajenarse de su auténtico sí mismo. Con el tiempo nos acostumbramos a juzgar las experiencias, y no las aceptamos o rechazamos por lo que contribuyen a la tendencia global de realización por medio del proceso de evaluación organísmica, sino en términos de que nos produzcan la consideración positiva o no de otros. Esto favorece la **incongruencia** entre el autoconcepto y el mundo de la experiencia, el entorno tal como lo percibimos.

Las experiencias incongruentes o incompatibles con el autoconcepto representan una amenaza y se manifiestan por medio de la ansiedad: si el autoconcepto contiene la creencia de que amamos a todos los hombres, sentiremos ansiedad cuando conozcamos a alguien que nos provoque odio. Este sentimiento no es compatible con nuestra imagen de personas afectuosas. Para mantener el autoconcepto es preciso que neguemos el odio. La defensa contra la ansiedad que acompaña la amenaza consiste en distorsionarla, con lo cual se excluye una parte del campo de la experiencia. ¿El resultado? La rigidez de algunas de nuestras percepciones.

incongruencia

Discrepancia entre el autoconcepto de una persona y los aspectos de su experiencia.

La medida del ajuste psicológico y de la salud mental depende de la congruencia o compatibilidad entre el autoconcepto y la experiencia. Las personas sanas se perciben a sí mismas, a otros y a los sucesos de su mundo de forma bastante objetiva. Están abiertas a experiencias nuevas porque nada amenaza su autoconcepto. No necesitan negar ni distorsionar sus percepciones porque de niños recibieron consideración positiva incondicional, sin tener que internalizar ninguna condición de valor. Se sienten dignas de aprecio en cualquier momento y situación, y además utilizan la totalidad de sus experiencias. Desarrollan y realizan todos los aspectos del sí mismo mientras avanzan hacia la meta de convertirse en personas que funcionan plenamente para llevar una vida que Rogers calificaba de “buena”.

Características de las personas que funcionan plenamente

personas que funcionan plenamente

Término utilizado por Rogers para designar la autorrealización, la cual consiste en desarrollar todos los aspectos del yo.

Según Rogers, el resultado deseable del desarrollo psicológico y la evolución es una **persona que funciona plenamente** (Rogers, 1961). Él describió varias características de estos sujetos (tabla 10.1).

Las personas que funcionan plenamente conocen todas las experiencias. No deforman ni niegan ninguna experiencia y las filtran todas a través del sí mismo. No adoptan una actitud defensiva porque no se deben defender de nada, no hay nada que amenace su autoconcepto. Están abiertas a sentimientos positivos, como el valor y la ternura, y a sentimientos negativos, como el miedo y el dolor. Son más emotivas dado que aceptan una gama más amplia de emociones positivas y negativas que sienten con mayor intensidad.

Los sujetos que funcionan plenamente viven los momentos de la vida con absoluta espontaneidad. Todas las experiencias son frescas y nuevas en potencia. No se pueden predecir ni anticipar, pero los individuos participan en ellas sin reservas, en lugar de limitarse a observarlas.

Las personas que funcionan plenamente confían en su organismo. Con esta frase Rogers quería decir que este tipo de sujetos confía en sus reacciones, en lugar de guiarse por opiniones ajenas, por un código social o por sus juicios intelectuales. Adoptar la conducta que parezca adecuada es un buen criterio para comportarse de forma satisfactoria. Rogers no sugería que los individuos que funcionan plenamente prescindan de la información obtenida de su intelecto o de otras personas, sino más bien que aceptan todos los datos como congruentes con su autoconcepto. Nada es una amenaza para ellos; pueden percibir, evaluar y ponderar con exactitud toda la información. En consecuencia, su decisión de cómo obrar en una situación determinada se deriva de la valoración de todos los datos de la experiencia. Sin embargo, no se

Tabla 10.1 Características de las personas que funcionan plenamente

<p>Conciencia de todas las experiencias: abiertas a sentimientos positivos y también negativos Frescura con la cual aprecian todas las experiencias Confianza en los sentimientos y la conducta propios Libre albedrío, sin inhibiciones Creatividad y espontaneidad Necesidad permanente de crecer, de esforzarse por alcanzar el máximo del potencial propio</p>

percatan de estas consideraciones debido a la congruencia entre su autoconcepto y la experiencia, por lo cual sus decisiones parecen más intuitivas y emotivas que intelectuales.

Los sujetos que funcionan plenamente toman decisiones con entera libertad, sin restricciones ni inhibiciones. Esto les confiere una sensación de poder pues saben que el futuro depende de sus actos y no de las circunstancias presentes ni de hechos pasados o de otras personas. No se sienten obligados, por ellos mismos ni por otras personas, a comportarse sólo de una manera.

Las personas que funcionan plenamente son creativas, llevan una vida constructiva y se adaptan a las condiciones cambiantes del entorno. La espontaneidad forma parte de la creatividad. Estas personas son flexibles y siempre están buscando experiencias y retos. No requieren predecibilidad, seguridad ni ausencia de tensiones.

Los individuos que funcionan plenamente enfrentan los problemas. No cesan de ensayar cosas nuevas, y se esfuerzan y ponen en práctica todo su potencial; es decir, una forma de vida que plantea retos y gran complejidad. Rogers no dice que estas personas son alegres, dichosas o felices, aunque a veces lo sean. Más bien cabría describir su personalidad como enriquecedora, emocionante y llena de sentido.

Rogers describe a los sujetos que funcionan plenamente diciendo que *se realizan*, en lugar de usar el término *realizados*, porque éste designa una personalidad terminada o estática, concepto totalmente contrario a su intención. El desarrollo del sí mismo nunca permanece estático. Rogers escribió que funcionar plenamente significa tener “una dirección, no un destino” (Rogers, 1961, p. 186). Si el esfuerzo y el crecimiento cesan, se pierde espontaneidad, flexibilidad y apertura. La palabra *becoming* (convertirse en), que forma parte del título de su libro *On Becoming a Person* (Rogers, 1961), refleja claramente la importancia que concedía al crecimiento y al cambio.

Las personas que funcionan plenamente tienen sentido de libertad y capacidad para vivir todos los momentos de forma intensa y creativa.



Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La postura de Rogers sobre el libre albedrío frente al determinismo es clara. Las personas que funcionan plenamente están en libertad de crear su yo. Dicho de otra manera, para ellas ningún aspecto de la personalidad está predeterminado. En la cuestión de la herencia frente al entorno, Rogers concedía mayor importancia al entorno. Aun cuando la tendencia a la realización es innata, los factores sociales influyen en el proceso más que los factores biológicos. Las experiencias de la niñez afectan el desarrollo de la personalidad, pero las experiencias posteriores tienen más repercusiones. Los sentimientos presentes son más decisivos que los sucesos de la infancia.

Rogers reconoció que la personalidad tenía una cualidad universal cuando señaló que los sujetos que funcionan plenamente comparten ciertas cualidades. Sin embargo, de sus escritos se infiere que la singularidad es posible en razón de la forma en que se expresan estas características. La meta suprema y necesaria de la vida es convertirse en una persona que funciona plenamente.

No cabe duda de que un teórico que nos atribuye la capacidad, la motivación y la responsabilidad para conocernos y mejorar tiene una visión optimista del ser humano. Rogers pensaba que tenemos una naturaleza esencialmente sana y una tendencia innata a crecer y a realizar nuestro potencial. El nunca perdió su optimismo. Cuando tenía 85 años confesó en una entrevista: “Mi visión positiva de la naturaleza humana siempre se refuerza cuando trabajo con individuos o con grupos” (Rogers, 1987, p. 118).

Era de la opinión de que no estamos condenados a un conflicto eterno con nosotros mismos ni con la sociedad. No nos rigen los instintos ni nos controlan las experiencias de los primeros cinco años de vida. Tenemos una visión progresiva y no una regresiva, hacia el crecimiento y no hacia el estancamiento. Experimentamos nuestro mundo abiertamente, y no a la defensiva; además, buscamos desafíos y estimulación y no una seguridad conocida. Se pueden presentar trastornos emocionales, pero no es lo común. Gracias a la terapia centrada en la persona podemos superar los problemas utilizando nuestros recursos internos, nuestro impulso innato a la realización.

Sé perfectamente que la actitud defensiva y el miedo interno pueden dar lugar a conductas demasiado crueles, destructivas, inmaduras, regresivas, antisociales y dañinas. Sin embargo, una de mis experiencias más positivas y reveladoras es trabajar con esos individuos y descubrir las tendencias tan positivas que existen en ellos, al igual que en todos nosotros. (Rogers, 1961, p. 27.)

El impulso por ser una persona que funciona plenamente también beneficia a la sociedad. A medida que un mayor número de personas de una cultura cualquiera se autorrealice, la consecuencia natural será que esa sociedad mejore.

La evaluación en la teoría de Rogers

Según Rogers, la única manera de evaluar la personalidad es en términos de las experiencias subjetivas de la persona, de los sucesos de su vida tal como los percibe y los acepta como reales. Sostenía que sus clientes eran capaces de analizar las raíces de sus problemas y de reencauzar el crecimiento de la personalidad que había sido impedido por alguna incongruencia entre el autoconcepto y sus experiencias.

terapia centrada en la persona

Método terapéutico de Rogers que parte del supuesto de que el cliente, y no el “paciente”, es quien debe cambiar su personalidad.

Terapia centrada en la persona

Con la técnica de la **terapia centrada en la persona** Rogers explora los sentimientos y las actitudes de los clientes hacia sí mismos y hacia los otros. Los escuchaba sin idea preconcebida alguna y procuraba entender el mundo de sus experiencias. En su opinión, este era el único método adecuado para evaluar la personalidad, pero aclaró que no era infalible. Cuando el terapeuta se concentra en las experiencias subjetivas, sólo se entera de lo que el cliente expresa de un modo consciente. Las vivencias que no llegan a la conciencia permanecen ocultas. Este es el peligro de tratar de inferir demasiado de las experiencias no conscientes, porque las inferencias tal vez representen las proyecciones del terapeuta y no las vivencias reales del cliente. Además, lo que se llegue a conocer del cliente dependerá de la capacidad de éste para comunicarse. Dado que todas las formas de comunicación son imperfectas, el terapeuta verá imperfectamente el mundo de las experiencias del cliente.

Puestas las limitaciones anteriores, Rogers sostenía que la terapia centrada en la persona ofrece una visión más clara del mundo de las experiencias del cliente que otras técnicas de evaluación y de terapia. Una ventaja de su enfoque radica en que no se basa en una estructura teórica predeterminada (como el psicoanálisis) para visualizar el problema. El único supuesto es el valor intrínseco de los clientes. Se les acepta tal como son. El terapeuta les muestra consideración positiva incondicional, sin emitir juicio alguno sobre su conducta ni aconsejarles cómo se deben comportar. Todo se centra en ellos, entre otras cosas en su responsabilidad para modificar su conducta y reevaluar sus relaciones.

Rogers se opuso a técnicas de evaluación como la asociación libre, el análisis de los sueños y el estudio de caso. Pensaba que creaban dependencia de los clientes respecto del terapeuta, quien entonces asumía un aire de experto y de autoridad. Esas tres técnicas eximían a los clientes de toda responsabilidad personal, y les generaban la impresión de que el terapeuta conocía todo acerca de ellos. Los clientes podían concluir que éste les resolvería sus problemas, que lo único que debían hacer era recostarse y cumplir sus instrucciones.

Grupos de encuentro

Rogers demostró que la terapia centrada en la persona ayudaba a quienes habían perdido contacto con sus sentimientos y se habían cerrado a las experiencias de la vida. Por medio del proceso terapéutico adquirían o recuperaban la flexibilidad, la espontaneidad y la apertura. Con un celo de misionero, Rogers quería hacer llegar los beneficios de una mejor salud y funcionamiento psicológicos a mayor cantidad de personas. Así, diseñó una técnica grupal que permitía a los sujetos conocerse más a fondo y la manera en que se relacionaban entre sí. La llamó **grupo de encuentro** (Rogers, 1970). En las décadas de 1960 y 1970, millones de estadounidenses participaron en esas sesiones.

El tamaño de los grupos fluctúa entre ocho y 15 personas. Se suelen reunir entre 20 y 60 horas en varias sesiones. No se parte de una estructura o una agenda formales. El facilitador del grupo no es un líder en el sentido común del término. Crea un ambiente en el cual los miembros del grupo se pueden expresar y concentrar en la forma en que otros los perciben. Les debe facilitar el autoconocimiento para que adquieran *insight* y funcionen más plenamente. Después de participar en un grupo de

grupos de encuentro

Técnica de terapia de grupo con la cual las personas descubren cuáles son sus sentimientos y cómo se relacionan unas con otras.

encuentro, algunas personas dicen que se sienten mejor y más conscientes de su verdadera naturaleza. Rogers estaba convencido de que la mayoría de los participantes lograba el objetivo: funcionar plenamente.

No todos los psicólogos coinciden con él. Un metaanálisis de 63 estudios sobre grupos de encuentro reveló que su eficacia era similar a las terapias tradicionales (Faith, Wong y Carpenter, 1995). El análisis también demostró que los grupos más numerosos que se encuentran con mayor frecuencia producen resultados más favorables que los grupos pequeños que se reúnen con menor frecuencia. Los grupos de encuentro ya no son tan populares como cuando el propio Rogers los promovía, pero sus partidarios los siguen utilizando para que las personas mejoren su potencial.

Pruebas psicológicas

Rogers no utilizó las pruebas psicológicas para evaluar la personalidad ni creó ninguna. Sin embargo, otros psicólogos han desarrollado pruebas para medir los aspectos del mundo de las experiencias. El Inventario de Experiencias (Coan, 1972), un cuestionario de autorreporte, trata de determinar la receptividad o la apertura a la experiencia como característica de las personas que funcionan plenamente. La Escala de Experiencias (Gendlin y Tomlinson, 1967), a su vez, mide el grado de autoconfianza. Los sujetos no contestan directamente, sino que hablan de un tema cualquiera que prefieran. Sus comentarios son grabados en una cinta y después evaluados en razón del grado de autoconfianza; por ejemplo, la medida en que afirman que sus sentimientos son una fuente de información importante para basar su conducta o la medida en que niegan que afectan sus decisiones.

La Escala de Experiencias se ha empleado en la terapia centrada en la persona. Por ejemplo, una investigación reportó que los sujetos que mejoraron más durante la terapia mostraron un aumento de su autoconfianza. Los que mejoraron poco mostraron escaso o nulo aumento durante el mismo periodo. Los que sufrían un trastorno emocional menos severo manifestaron más autoconfianza que los que sufrían un trastorno más severo (Klein, Malthieu, Gendlin y Kiesler, 1969).

Investigaciones sobre la teoría de Rogers

Rogers pensaba que las entrevistas centradas en la persona, basadas en sus autorreportes, eran más útiles que el método experimental. A su juicio, las técnicas científicas más ortodoxas proporcionaban menos información acerca de la naturaleza de la personalidad que el método clínico. Señaló: “Las investigaciones nunca me han dicho nada. Casi todas las que efectué sólo confirmaron lo que ya sabía” (citado en Bergin y Strupp, 1972, p. 314). Aun cuando no aplicó métodos de laboratorio para recopilar datos de la personalidad, sí los utilizó para comprobar y confirmar sus observaciones clínicas. Le entusiasmaban las investigaciones de la índole de las sesiones terapéuticas, aun cuando muchos psicólogos se oponen a esta idea porque la consideran una violación a la intimidad.

Rogers introdujo un procedimiento que en su momento fue radical: grababa y filmaba las sesiones para que los investigadores pudieran estudiar la interacción entre el cliente y el terapeuta. Antes de su innovación, los únicos datos disponibles estaban en la reconstrucción que el terapeuta hacía después de la sesión. Además de

que el recuerdo se distorsiona con el transcurso del tiempo, un registro escrito no contiene el estado emocional ni el lenguaje corporal del cliente. En ocasiones, una expresión facial o el tono de voz revelan más que las palabras. Cuando se graban las sesiones, es posible estudiar todo lo que sucede en ellas. Rogers decía que era como un microscopio para estudiar las “moléculas del cambio de la personalidad” (Rogers, 1974, p. 120). Siempre obtenía la autorización del cliente para grabar las sesiones y descubrió que la presencia del equipo no impedía el desarrollo normal de la terapia.

Evaluación de la terapia centrada en la persona

Rogers y sus colegas también estudiaron cómo va cambiando el autoconcepto en el transcurso de la terapia. Analizaron las sesiones terapéuticas con técnicas cualitativas y cuantitativas de la tradición científica (pese a que Rogers aseguraba que él no era científico). Aplicaban escalas de calificación y análisis de contenido a las verbalizaciones de un cliente y, de ese modo, investigaban los cambios del autoconcepto. En una gran parte de los trabajos aplicaron la **Técnica de Clasificación Q**, un procedimiento ideado por William Stephenson (Stephenson, 1953). Con ella, los clientes clasifican una extensa cantidad de enunciados del autoconcepto en categorías que van de las más descriptivas a las menos descriptivas. Luego entonces, es una forma de definir empíricamente la autoimagen del cliente.

A continuación se presentan algunos enunciados representativos de este instrumento.

- Me gusta estar solo.
- Me siento indefenso.
- Soy una persona emocionalmente madura.

La Técnica de Clasificación Q se puede emplear de varias maneras. Por ejemplo, después de que los clientes han clasificado los enunciados considerando el sí mismo percibido, se les puede pedir que clasifiquen los mismos enunciados considerando el sí mismo ideal, o sea, la persona que les gustaría ser. Rogers aplicó el método de correlación utilizando las respuestas para determinar si la autoimagen del cliente o el sí mismo percibido correspondía con el sí mismo ideal. Observó que el autoconcepto cambiaba mucho entre el periodo previo a la terapia y el posterior. En una clienta, llamada “Mrs. Oak”, los datos arrojaron un coeficiente inicial de correlación de +.36 entre el sí mismo percibido y el ideal. Después de un año de terapia, el coeficiente había aumentado a +.79, es decir, el sí mismo percibido de la cliente ahora era mucho más congruente con su sí mismo ideal o deseado (Rogers, 1954). Llegó a la conclusión de que un cambio tan radical se debía a un aumento de la salud emocional.

Mrs. Oak escogió diversas frases de la técnica para describirse antes y después de la terapia. Previo a las sesiones con Rogers, su autoimagen le parecía dependiente y pasiva. También se sentía rechazada. Al concluir la terapia creía que se parecía más a la persona que deseaba ser. Se sentía más segura, menos temerosa y más capaz de relacionarse con la gente (tabla 10.2).

Un estudio efectuado por los colegas de Rogers midió la discrepancia entre el sí mismo percibido y el sí mismo ideal en 25 clientes (Butler y Haigh, 1954). Se encontró que la discrepancia disminuía con el tiempo durante la terapia y una vez

técnica de clasificación Q

Método de autorreporte que se emplea para evaluar aspectos del autoconcepto.

Tabla 10.2 Enunciados de la señora Oak en una Clasificación Q sobre el sí mismo percibido antes y después de la terapia

Sí mismo antes de la terapia	Sí mismo 12 meses después de la terapia
Por lo general siento que algo me impulsa.	Expreso libremente mis emociones.
Soy la responsable de mis problemas.	Me siento emocionalmente madura.
Soy muy egocéntrica.	Tengo confianza en mí misma.
Soy desorganizada.	Me conozco a mí misma.
Me siento insegura en mi interior.	Me siento adecuada.
Tengo que protegerme con pretextos, racionalizando las cosas.	Tengo una relación emocional afectuosa con la gente.

FUENTE: Tomado de “The case of Mrs. Oak: A Research Analysis” de C. R. Rogers, *Psychotherapy and Personality Change*, C. R. Rogers y R. F. Dymond, University of Chicago Press, Chicago, 1954.

terminada ésta. Antes de la terapia el coeficiente promedio de correlación entre ambos era $-.01$; al terminarla era $+.31$.

Las investigaciones con la Técnica de Clasificación Q aportan muchas pruebas sobre la eficacia de la terapia centrada en el cliente, pero poca información respecto de la validez de la teoría de la personalidad de Rogers. Otros estudios han analizado algunos de sus conceptos. Por ejemplo, una investigación a tres generaciones de mujeres y 110 alumnos y alumnas de nivel superior arrojó que cuando los padres utilizan la consideración positiva condicional con sus hijos, obtienen las conductas deseadas. Brindar afecto y amor si se portaban bien y negarlos en caso contrario daba buenos resultados. Sin embargo, los autorreportes de hijos de padres que hacían lo anterior indicaron deficiencias en las habilidades para lidiar con las cosas, fluctuación en el grado de autoestima y poco valor personal; pensaban que sus padres no los aceptaban y les manifestaban resentimiento. Por el contrario, los hijos de padres que prescindían de la consideración condicional no manifestaron consecuencias negativas (Assor, Roth y Deci, 2004).

Algunas investigaciones han apoyado el concepto de la valoración orgánica. También se ha sugerido que la consideración positiva podría predominar menos en una cultura colectivista como Japón y más en una cultura individualista como Estados Unidos (Heine, Lehman, Markus y Kitayama, 1999; Joseph y Linley, 2005; Sheldon, Arndt y Houser-Marko, 2003).

Apertura a la experiencia

Un grupo de estudiantes de nivel superior contestó una lista de la Técnica de Clasificación Q para probar la idea de Rogers acerca de que los individuos que funcionan a plenitud están abiertos a todas las experiencias, y que quienes no están psicológicamente sanos levantan defensas para protegerse contra toda experiencia que amenace su autoimagen (Chodorkoff, 1954). Los psicólogos utilizaron esta técnica para preparar una descripción de los sujetos con informes basados en varios datos, entre ellos la Prueba de Apercepción Temática y la de manchas de tinta de Rorschach. Con estas mediciones, dividieron a los estudiantes en grupos de ajuste bueno y de ajuste deficiente.

Las medidas de defensa perceptual frente al material considerado amenazador se obtuvieron de las reacciones de los sujetos frente a palabras neutrales como *mesa*, y

palabras supuestamente amenazadoras como *pene*. Los resultados arrojaron que todos los sujetos percibían las palabras amenazadoras con más lentitud que las neutrales, pero la reacción era más fuerte en los individuos defensivos del grupo con un ajuste deficiente. Se observó una defensa mucho menor en el caso del grupo que tenía un buen ajuste y que supuestamente gozaba de mejor salud psicológica. En cuanto a la coincidencia entre las autodescripciones de los estudiantes y las de los psicólogos, se comprobó que cuanto mayor era la semejanza que había entre los dos conjuntos de enunciados de la Técnica de Clasificación Q, tanto mejor era el ajuste.

Aceptación del sí mismo

En un estudio efectuado con 56 madres se exploró la relación entre la autoaceptación y la medida en que aceptaban a sus hijos tal como eran y no como ellas querían que fueran (Medinnus y Curtis, 1963). El análisis se inspiró en lo que proponía Rogers en el sentido de que las personas que admiten su naturaleza con realismo (aquellas cuyo sí mismo percibido y sí mismo ideal son compatibles) tienden a aceptar más a la gente tal como es. Se detectaron diferencias significativas entre las madres que se aceptaban a sí mismas y las que no lo hacían. Las primeras estaban más dispuestas a aceptar a sus hijos tal como eran. Además, en cierto sentido, la medida de autoaceptación de los hijos dependía de la medida de autoaceptación de su madre.

Otra investigación clásica apoyó la idea de Rogers que plantea que la conducta de los padres repercute en la autoimagen de los hijos. Si los padres aceptaban a sus hijos incondicionalmente y usaban prácticas democráticas en la crianza, éstos mostraban mayor autoestima y seguridad emocional que si no los aceptaban y eran autoritarios (Baldwin, 1949). En el primer caso, mostraban afecto y utilizaban la recompensa, y no el castigo, para dirigir la conducta. En el segundo caso, eran retraídos, menos cariñosos y tendían más a recurrir al castigo (Coopersmith, 1967). Los adolescentes con padres que les brindaban consideración positiva incondicional y que les permitían expresarse libremente desarrollaban más su potencial creativo que aquellos que tenían padres que no lo hacían (Harrington, Block y Block, 1987).

En un tercer estudio, los adolescentes que recibieron consideración positiva incondicional de sus padres mostraban confianza y optimismo en su capacidad para recibir apoyo de otros en el futuro. Observaban más conductas congruentes con la percepción de sus intereses y talentos. En cambio, los que recibieron consideración positiva condicional de sus padres no tenían confianza en sí mismos ni una actitud optimista; para lograr el apoyo y la aprobación de éstos emprendían más acciones que eran incompatibles con su sí mismo verdadero (Harter, Marold, Whitesell y Cobbs, 1996).

Ajuste emocional

Varios estudios corroboran la idea de Rogers en el sentido de que la incongruencia entre el sí mismo percibido y el sí mismo ideal indica un ajuste emocional deficiente. Los investigadores llegaron a la conclusión de que cuanto mayor sea la discrepancia, tanto mayores serán la ansiedad, la inseguridad, la duda de sí mismo, la depresión, la incompetencia social y otros trastornos. Asimismo, una gran discrepancia entre el sí mismo ideal y el percibido guarda una correlación con niveles bajos de autorrealización y de autoestima (Achenbach y Zigler, 1963; Gough, Fioravanti y Lazzari,

1983; Mahoney y Hartnett, 1973; Moretti y Higgins, 1990; Straumann, Vookles, Benenstein, Chaiken y Higgins, 1991). Quienes tenían una discrepancia más grande eran consideradas por otros como personas confundidas, poco amistosas y difíciles (Gough, Lazzari y Fioravanti, 1978).

Rogers pensaba que la incapacidad para cumplir nuestra tendencia innata a la realización puede llevar a la inadaptación. Para comprobar esta idea, un investigador estudió los temperamentos heredados propuestos por Buss y Plomin (emotividad, actividad y sociabilidad) en alumnos y alumnas de nivel superior (Ford, 1991). Utilizó la Encuesta de Temperamentos para evaluar la conducta y pidió a los padres que recordaran el temperamento de sus hijos cuando eran pequeños. Después, comparó esos perfiles con la autopercepción de los alumnos en los tres temperamentos. Los resultados confirmaron las ideas de Rogers respecto de que cuanto mayor fuera la diferencia del temperamento entre el potencial infantil y la realización adulta, tanto mayor era el desajuste.

Reflexiones en torno de la teoría de Rogers

Los críticos censuran a Rogers porque no explicó con mayor precisión el potencial innato de realización. ¿Es enteramente fisiológico o tiene un componente psicológico? ¿Admite diferencias individuales? Rogers no contestó esas interrogantes ni otras similares. Describió la tendencia a la realización como un tipo de huella genética en el desarrollo del organismo, pero sin especificar cómo funciona el mecanismo.

Insistió en que la única manera de estudiar la personalidad es la terapia centrada en la persona para analizar las experiencias subjetivas. Lo hacía escuchando los autorreportes de los clientes. Los críticos señalan que prescindió de los factores inconscientes que podían influir en la conducta. Los clientes pueden distorsionar las experiencias subjetivas reprimiendo algunos hechos y manipulando o inventando otros, con el propósito de ocultar su verdadera naturaleza para presentar una autoimagen idealizada.

La psicoterapia centrada en la persona no tardó en adquirir enorme popularidad. Su rápida acogida se debió, en parte, a las circunstancias sociales de Estados Unidos cuando terminó la Segunda Guerra Mundial (1945). Los ex combatientes que regresaban de ultramar requerían ayuda para reintegrarse a la vida civil. Así, se presentó una enorme demanda de psicólogos y de una técnica de consejería que sus practicantes pudiesen dominar y poner en práctica rápidamente. El entrenamiento en el psicoanálisis tradicional exigía un título médico y un largo periodo de especialización. Un psicoanalista escribió: “[en cambio] la psicoterapia centrada en la persona es simple, informal y breve, y requiere poca formación profesional” (DeCarvalho, 1999, p. 142).

La terapia de Rogers se aplica no sólo al tratamiento de problemas emocionales, sino también para mejorar la autoimagen. En el mundo de las empresas es un método que se utiliza para capacitar a los ejecutivos. En las profesiones de ayuda sirve para preparar a psicólogos clínicos, trabajadores sociales y consejeros. Además, los psicoterapeutas de varias tendencias han aceptado diversos conceptos fundamentales de Rogers en su trabajo con los clientes. Así pues, la terapia centrada en la persona no ha perdido su vigencia ni en la consejería ni en la psicoterapia (Kirschenbaum y Jourdan, 2005; Patterson y Joseph, 2007). Más de 200 centros de formación, sobre todo en Europa, siguen cultivándola. Además, decenas de revistas publican investigaciones y aplicaciones de las ideas de Rogers.

Su teoría de la personalidad, si bien menos influyente que su psicoterapia, ha sido objeto de amplio reconocimiento, particularmente en razón de su hincapié en el autoconcepto. Rogers creía que no había influido en la psicología académica ni en la científica. Sin embargo, su teoría y su terapia han estimulado investigaciones dedicadas a la naturaleza de la psicoterapia, a la interacción entre el cliente y el terapeuta y al autoconcepto. Sus ideas han ejercido una fuerte influencia en las definiciones teóricas y empíricas del sí mismo.

En la formación profesional de Rogers advertimos una combinación especial del clínico, el conferencista y el investigador. Tomó mucho de su experiencia con clientes afectados por trastornos emocionales, así como del estímulo intelectual de sus colegas y alumnos. Atrajo muchos seguidores que siguen comprobando sus ideas en la clínica y en el laboratorio.

Resumen del capítulo

Según la teoría de Rogers, somos seres conscientes y racionales, y no estamos sujetos al control de fuerzas inconscientes ni de experiencias del pasado. La personalidad sólo se puede entender por medio del enfoque fenomenológico; es decir, partiendo del punto de vista de las experiencias subjetivas del individuo (el mundo de su experiencia). El objetivo siempre es la autorrealización, o sea, la tendencia innata a crecer y a desarrollarse. En el proceso de evaluación organísmica se juzgan las experiencias de la vida en razón de su contribución a la tendencia a la realización. Se buscarán las experiencias que la favorecen y se evitarán las que la dificulten.

La consideración positiva es la necesidad de aceptación, de amor y aprobación—especialmente de la madre— que impera durante la infancia. En la consideración positiva incondicional el amor y aprobación de la madre se brinda libremente, sin condicionarla a la conducta del pequeño. Cuando se condicionan, aparece un estado de consideración positiva condicional. Una vez internalizadas las actitudes de los demás, la consideración positiva surge de nosotros mismos (consideración positiva por uno mismo). Las condiciones de valor (semejantes al superyó de Freud) implican que sólo nos consideramos dignos cumpliendo las condiciones que son aceptables para nuestros padres. Evitamos las conductas y percepciones contrarias a las condiciones de valor impuestas por ellos. Surge entonces la incongruencia entre el autoconcepto y las conductas que amenazan la autoimagen. Nos defendemos de la ansiedad negando los aspectos negativos del mundo de la experiencia.

La persona que funciona plenamente (que se realiza) representa la culminación del desarrollo psicológico. Estas son algunas de sus características: conciencia de todas las experiencias, ausencia de condiciones que requieran defenderse, capacidad de vivir al máximo cada momento, confianza en sí mismo, sentido de libertad y de poder, creatividad y espontaneidad. La imagen optimista de Rogers sobre la naturaleza humana incluye la creencia en el libre albedrío, el predominio del entorno sobre la herencia y cierta universalidad de la personalidad. Tanto el individuo como la sociedad pueden crecer sin que se lo impidan las experiencias anteriores.

La personalidad se puede determinar en función de las experiencias subjetivas contenidas en un autorreporte. En el enfoque centrado en la persona, el terapeuta le ofrece a ésta consideración positiva incondicional. Rogers se opuso a la asociación libre y al análisis de los sueños porque a su juicio provocan que el cliente se vuelva

dependiente del terapeuta. Rogers grabó las sesiones y esto le permitió investigar la índole de la interacción entre terapeuta y cliente.

La Técnica de Clasificación Q es un método para cuantificar la autoimagen, y consiste en clasificar los enunciados de los clientes acerca de su autoconcepto en categorías, del más al menos descriptivo. Las investigaciones con esta técnica han arrojado que existe una mayor correspondencia entre el sí mismo percibido y el sí mismo ideal una vez concluida la terapia. Cuanto mayor sea el ajuste, tanto más coincidirán la autodescripción y la descripción hecha por otros. Las discrepancias entre el sí mismo ideal y el percibido indican un ajuste psicológico deficiente. Rogers ha sido criticado porque no definió con precisión la naturaleza de la autorrealización, porque desatendió el efecto de las fuerzas inconscientes y porque aceptó la posible distorsión de las experiencias subjetivas en el autorreporte.

Preguntas de repaso

1. ¿Cuáles aspectos de la niñez de Rogers despertaron su interés por las entrevistas y la terapia?
2. ¿Qué diferencia existe entre la experiencia clínica de Carl Rogers y la de Sigmund Freud?
3. Describa las investigaciones de niños delincuentes que influyeron en la idea de Rogers en cuanto al papel del sí mismo en la personalidad.
4. La necesidad de realizarse, ¿cómo favorece el desarrollo biológico y psicológico?
5. ¿Qué es el proceso de valoración organísmica? ¿Cómo incide en el comportamiento?
6. ¿Qué es la fenomenología y cómo se relaciona con la teoría de la personalidad de Rogers?
7. ¿Qué es el mundo de la experiencia? ¿Cómo va cambiando con la edad?
8. Diferencie la consideración positiva de la consideración positiva por uno mismo.
9. ¿Qué conductas de los padres afectan el desarrollo de la consideración positiva por uno mismo durante la niñez?
10. Compare el concepto de Rogers de las condiciones de valor con el concepto freudiano del superyó.
11. Explique el concepto de incongruencia propuesto por Rogers. ¿Qué relación tiene con la ansiedad?
12. Describa cómo *a)* el intelecto, *b)* los sentimientos positivos y negativos, y *c)* la espontaneidad influyen en el hecho de volverse una persona que funciona plenamente.
13. Describa las características de las personas que funcionan plenamente. ¿Cabe decir que también se autorrealizan?
14. ¿Qué diferencia existe entre la imagen de la naturaleza humana propuesta por Rogers y la propuesta por Freud? ¿Calificaría usted de optimista o de pesimista el concepto de Rogers respecto de la naturaleza humana?
15. ¿Qué diferencia existe entre la entrevista clínica del sistema de Rogers y la entrevista psicoanalítica?
16. ¿Qué nombre dio Rogers a su sistema? ¿Por qué?
17. La Técnica de Clasificación Q, ¿cómo mide la autoimagen?
18. Las investigaciones dedicadas a dicha técnica, ¿qué revelan respecto del autoconcepto antes y después de una terapia?
19. Según los estudios, ¿cuáles son los resultados cuando los padres usan la consideración positiva condicional?
20. Explique cómo, según Rogers, la conducta de los padres puede afectar la de sus hijos.
21. ¿Qué pensaba Rogers acerca de la importancia de las experiencias de la niñez y de la edad adulta para el desarrollo de la personalidad?
22. Describa varias críticas lanzadas contra la teoría de la personalidad de Rogers. La terapia centrada en la persona, ¿por qué tuvo una aceptación tan rápida?

Lecturas recomendadas

- DeCarvalho, R. J. (1999). "Otto Rank, the rankian circle in Philadelphia, and the origins of Carl Rogers' person-centered psychotherapy", *History of Psychology*, 2, pp. 132-148. Este artículo se refiere al origen del estilo terapéutico de Rogers en el trabajo social psiquiátrico de la década de 1930 y a las ideas de Otto Rank, un discípulo de Freud; destaca la importancia de la relación entre el cliente y el terapeuta.
- Evans, R. I. (1975). *Carl Rogers: The man and his ideas*, Dutton, Nueva York. El libro contiene entrevistas con Rogers sobre la evolución del sí mismo, las técnicas de la terapia centrada en la persona y las aplicaciones de su teoría a la educación. Compara sus ideas humanistas con las conductistas de B. F. Skinner.
- Kirschenbaum, H. (1979). *On becoming Carl Rogers*, Delacorte Press, Nueva York. Biografía de Rogers y sus aportaciones a la psicología humanista.
- Kirschenbaum, H., y Jourdan, A. (2005). "The current status of Carl Rogers and the person-centered approach", *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, pp. 37-51. El artículo comenta la influencia perdurable que la obra de Rogers tiene en la psicología clínica, en la psicoterapia y en la consejería tanto en Estados Unidos como en el mundo.
- Milton, J. (2002). *The road to Malpsychia: humanistic psychology and our discontents*, Encounter Books, San Francisco. Una historia sociocultural de la psicología humanista; incluye una evaluación de las aportaciones de Rogers.
- Patterson, T., y Joseph, S. (2007). "Person-centered personality theory", *Journal of Humanistic Psychology*, 47, pp. 117-139. El artículo comenta el apoyo que la psicoterapia de Rogers ha recibido de trabajos recientes dedicados a la psicología positiva y a la teoría de la autodeterminación.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston. Expone las ideas de Rogers referentes a la psicoterapia, especialmente a los problemas de la comunicación y de las relaciones interpersonales; explica los efectos que un mejor desarrollo personal tiene en el individuo y en la vida familiar.
- Rogers, C. R. (1967). "Autobiography", en E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography*, vol. 5, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, pp. 341-384. Evaluación de Rogers acerca de su trabajo y de las influencias de sus primeras experiencias.
- Rogers, C. R. (1974). "In retrospect: Forty-six years", *American Psychologist*, 29, pp. 115-123. Rogers evalúa la repercusión de su obra en las siguientes áreas: consejería, psicoterapia, educación, liderazgo, relaciones internacionales e investigación empírica de los fenómenos subjetivos.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*, Houghton Mifflin, Boston. Rogers describe el trabajo que consagró, en los últimos años de su vida, a la psicoterapia individual y de grupo, a las profesiones de servicio, al avance científico y al crecimiento personal.
- Rogers, C. R. (1989). *The Carl Rogers reader*, Houghton Mifflin, Boston. Selección de las obras escritas por Rogers a lo largo de 60 años, editadas por Howard Kirschenbaum y Valerie Henderson. Incluye reminiscencias personales y estudios de caso, así como ensayos sobre la personalidad, la psicoterapia, la educación, el matrimonio, el envejecimiento, las relaciones internacionales y la paz mundial.

La teoría cognoscitiva

Si usted busca la palabra *cognición* en un diccionario, encontrará que significa la acción o el proceso de conocer. La teoría cognoscitiva de la personalidad se centra en cómo conocemos el ambiente y a nosotros mismos, en cómo percibimos, evaluamos, aprendemos, pensamos, tomamos decisiones y resolvemos problemas. Se trata de una verdadera teoría *psicológica* de la personalidad porque trata exclusivamente de las actividades mentales.

Al parecer este hincapié en los procesos mentales prescinde de las ideas que estudiaron otros teóricos. Por ejemplo, en esta perspectiva, las necesidades, los impulsos o las emociones no se consideran actividades aisladas de la personalidad, sino más bien aspectos de ésta que son controlados por los procesos cognoscitivos.

Los psicólogos contemporáneos reconocen la importancia de estos procesos, como Erik Erikson, quien concedió mayor autonomía al yo y a las funciones cognoscitivas. Los psicólogos humanistas, como Abraham Maslow y Carl Rogers, se ocuparon de las percepciones y de cómo evaluamos y procesamos mentalmente las experiencias. Henry Murray y Gordon Allport escribieron acerca del razonamiento humano, y Alfred Adler propuso un yo creativo que se origina en la percepción o en la interpretación de las experiencias. Los teóricos del aprendizaje social también recurren a los procesos cognoscitivos. La diferencia entre estos enfoques y la teoría de George Kelly sobre la personalidad es que éste trata de describir *todos* los aspectos de la personalidad, incluyendo los elementos emocionales, a partir de los procesos cognoscitivos.

George Kelly: teoría de los constructos personales



Se me ocurrió que lo que me parecía verdadero de mi persona, probablemente también era cierto de otros. Si yo iniciaba mis acciones, ellos también lo hacían.

—GEORGE KELLY

El movimiento cognoscitivo en la psicología

La vida de Kelly (1905-1967)

Un enfoque intelectual de la consejería

Teoría de los constructos personales

Formas de prever los sucesos de la vida

- El corolario de la construcción
- El corolario de la individualidad
- El corolario de la organización
- El corolario de la dicotomía
- El corolario de la elección
- El corolario del rango
- El corolario de la experiencia
- El corolario de la modulación
- El corolario de la fragmentación
- El corolario de la comunalidad
- El corolario de la sociabilidad

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Kelly

- La entrevista
- Los bosquejos de autocaracterización
- La Prueba del repertorio de los constructos de roles
- La terapia de roles fijos

Investigaciones sobre la teoría de Kelly

- Complejidad y simplicidad cognoscitivas

Reflexiones en torno de la teoría de Kelly

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

El movimiento cognoscitivo en la psicología

teoría de los constructos personales

Descripción de la personalidad presentada por Kelly en función de los procesos cognoscitivos. Podemos interpretar conductas y sucesos, y esto lo utilizamos para dirigir nuestra conducta y predecir la ajena.

La **teoría de los constructos personales** de Kelly es muy diferente de otras teorías de la personalidad expuestas en este libro. Él nos advierte que, en su sistema, no encontraremos conceptos tan familiares como el inconsciente, el yo, las necesidades, los impulsos, los estímulos y las respuestas o el reforzamiento (ni siquiera la motivación y la emoción). Surge una pregunta obvia: ¿cómo es posible entender la personalidad humana sin estas ideas, en especial las dos últimas?

La respuesta de Kelly es que cada quien crea una serie de constructos cognoscitivos acerca del ambiente. Es decir, interpretamos y organizamos los hechos y las relaciones sociales de nuestra vida en forma de un sistema o patrón. A partir de él, hacemos predicciones sobre nosotros, sobre los demás y sobre los hechos; con ellas formulamos nuestras respuestas y dirigimos nuestras acciones. Por lo tanto, para entender la personalidad debemos entender primero esos patrones, las formas en que organizamos o construimos nuestro mundo. En opinión de Kelly, la interpretación es más importante que los propios hechos.

Al igual que Maslow, Kelly se opuso a las teorías conductistas y psicoanalítica para el estudio de la personalidad. Consideraba que negaban la capacidad del ser humano para controlar su vida, tomar decisiones y realizar sus proyectos. Decía que el conductismo toma a las personas como meros instrumentos pasivos frente a los estímulos del entorno, y el psicoanálisis las considera simples piezas impulsadas por fuerzas inconscientes. En cambio, “para Kelly, las personas son formas de movimiento y uno se impulsa a sí mismo. Nadie ni nada lo hace por nosotros” (Fransella y Neimeyer, 2003, p. 25).

La teoría de Kelly nace de su experiencia como psicólogo clínico. Por diversas razones interpretó su labor de forma diferente a la de Freud y otros teóricos que trataron a pacientes. El modelo de la naturaleza humana que creó es muy original: llegó a la conclusión de que los individuos funcionan igual que un científico.

El científico construye teorías e hipótesis y las contrasta con la realidad por medio de experimentos de laboratorio. Si los resultados apoyan la teoría, la mantiene. En caso contrario, tendrá que rechazarla o modificarla, y volver a comprobarla.

Como hemos visto en páginas anteriores, eso es lo que suelen hacer los psicólogos que estudian la personalidad. Sin embargo, Kelly notó que el psicólogo no atribuye a los sujetos la misma capacidad intelectual y racional que cree poseer él. Es como si tuviera dos teorías sobre la naturaleza humana: una que aplica a los científicos y a su manera de ver el mundo; otra que aplica al resto de la gente. En otras palabras, según el psicólogo, los sujetos son incapaces de obrar racionalmente, están motivados por toda clase de conflictos o son víctimas de incontrolables fuerzas inconscientes. ¿La conclusión? El ser humano funciona principalmente en un nivel emocional, y difícilmente utilizará los procesos cognoscitivos para aprender, pensar, evaluar experiencias o resolver problemas. Una forma de obrar muy distinta a la del psicólogo.

¿El psicólogo es realmente un ser superior? Kelly dice que no es distinto a las personas que estudia. Lo que se aplica a ellas se aplica también a él; las explicaciones que se dan de ellas también son válidas para él. Comparten el interés por predecir y controlar lo que ocurre en su vida, y lo hacen de un modo racional. Al igual que los científicos, todos construimos teorías —que Kelly llama *constructos persona-*

les— a fin de predecir y controlar los acontecimientos de nuestra vida. Propuso entonces que la forma de conocer la personalidad de alguien consiste en examinar sus constructos personales.

¿Cómo encaja su teoría en el movimiento cognoscitivo que comenzó hacia 1960 y que ahora predomina en la psicología experimental? A pesar de la semejanza terminológica, el movimiento no ha adoptado la obra de Kelly por no ser compatible con su materia ni sus métodos.

Él es un psicólogo clínico que estudia los constructos conscientes con los cuales los pacientes organizan su vida. En cambio, los psicólogos cognoscitivos están interesados tanto en las variables cognoscitivas como en la conducta manifiesta, y las analizan fundamentalmente en un escenario experimental y no en la clínica. Además, no se concentran sólo en la personalidad: estudian la conducta y el aprendizaje en situaciones sociales. Están convencidos de que los procesos cognoscitivos —entre otros el aprendizaje— influyen en la respuesta frente a una situación determinada.

Aun cuando la psicología cognoscitiva se empezó a difundir poco después de que Kelly formuló su teoría, ésta ejerció poca influencia sobre ella. A lo sumo, se podría decir que fue precursora de ese enfoque. Ambas comparten el adjetivo *cognoscitivo* —que implica interés por las actividades conscientes—, pero nada más. La importancia que Kelly concedió a los procesos cognoscitivos merece reconocimiento, aunque es preciso ponerla en su justa perspectiva. No forma parte de la tendencia general de la psicología estadounidense como la definen los psicólogos experimentales, pero eso no disminuye su valor para el estudio de la personalidad.

La vida de Kelly (1905-1967)

Kelly nació en una granja de Kansas. Fue hijo único, por lo cual recibió mucha atención y afecto de sus padres, cuyas creencias religiosas eran fundamentalistas y quienes sentían la necesidad de ayudar a los menos afortunados. Se oponían a las diversiones frívolas como bailar o jugar a los naipes. Cuando él tenía cuatro años, la familia se trasladó en una carreta a Colorado para dedicarse a la agricultura en ese lugar, pero no tardó en regresar a Kansas. La educación de Kelly no fue regular y estuvo a cargo tanto de sus padres como de maestros. A los 13 años ingresó a la secundaria de Wichita y, después, rara vez volvió a vivir en su casa. En 1926 obtuvo el grado de licenciatura en física y matemáticas en el Park College, en Parkville (Missouri). Desde entonces ya le interesaban más los problemas sociales que las ciencias. Su futuro era incierto.

Trabajó algún tiempo como ingeniero y después aceptó un puesto docente en una escuela para obreros en Minneapolis. Después enseñó oratoria en la American Banking Association y también impartió cursos de civismo para inmigrantes que deseaban obtener la ciudadanía estadounidense. Más adelante se inscribió en una escuela de posgrado y obtuvo la maestría en sociología educativa en la Universidad de Kansas en Lawrence. Aceptó una oferta de trabajo para impartir los primeros ciclos en una universidad de Iowa. Además, Kelly impartió varios cursos y asesoró un programa de teatro. Su carrera no mostraba entonces que tuviera interés alguno por la psicología. Cuando estuvo en la universidad, los cursos de esa materia no le habían impresionado.

En el primer curso de psicología me sentaba en la última fila de un salón muy grande, apoyaba la silla contra la pared, me ponía lo más cómodo posible y paraba los oídos para captar cualquier cosa interesante que surgiera. Un día el profesor, un hombre muy agradable que trataba de convencerse de que era necesario tomar en serio la psicología, se dirigió a la pizarra y escribió una “E”, una flecha y una “R”. Entonces me enderecé en la silla, puse atención y pensé para mis adentros que, al cabo de dos o tres semanas de preliminares, había llegado el momento de tocar la esencia de la materia. (Kelly, 1969, p. 46.)

Kelly puso atención durante algunas clases más, pero después desistió. No comprendía qué significaba la flecha que unía el estímulo (E) con la respuesta (R). El enfoque conductista experimental tradicional no había conseguido despertar su interés. También exploró el psicoanálisis: “No recuerdo cuál de los libros de Freud estaba tratando de leer, pero sí la incredulidad de que alguien pudiera escribir cosas tan absurdas y hasta se atreviera a publicarlas” (1969, p. 47).

En 1929, su formación profesional tomó un camino enteramente diferente cuando obtuvo una beca en la Universidad de Edimburgo (Escocia). Pasó un año ahí, obtuvo un grado de licenciatura en educación y empezó a interesarse en la psicología. Regresó a Estados Unidos para estudiar un doctorado en la Universidad Estatal de Iowa y se tituló en 1931.

Un enfoque intelectual de la consejería

Kelly inició su carrera académica en la Escuela Superior Estatal de Fort Hays en Kansas, en medio de la depresión económica de la década de 1930. Dado que las posibilidades de efectuar investigaciones en psicología fisiológica, su especialidad, eran muy pocas, se dedicó a la psicología clínica, que en esos tiempos tenía enorme demanda. Organizó un servicio de psicología clínica para el sistema de escuelas públicas de la localidad y para los estudiantes de su escuela superior. Fundó clínicas itinerantes que iban de escuela en escuela. Así, tuvo la ocasión de abordar diversos problemas y de ensayar diferentes métodos de tratamiento.

No estaba atado a una técnica terapéutica particular ni a una teoría específica de la naturaleza de la personalidad. Se sentía en libertad de utilizar los tratamientos y los métodos de evaluación tradicionales, así como los diseñados por él. Sus experiencias clínicas influyeron profundamente en su teoría de los constructos personales. Sus pacientes no eran psicóticos internados en hospitales psiquiátricos ni neuróticos con serios problemas emocionales. Eran estudiantes que habían sido remitidos por sus profesores para recibir consejería.

Así pues, a diferencia de los pacientes recluidos en salas psiquiátricas o que acudían a sesiones psicoanalíticas, los clientes de Kelly hablaban de sus problemas de forma más racional y, como cabe esperar de un ambiente académico, los expresaban en términos intelectuales. En el aula uno aprende a analizar, a pensar y a procesar la información de forma lógica. Esta actitud intelectual se reflejaría después en la situación de consejería. Si Kelly hubiese tenido que trabajar con esquizofrénicos en una institución mental durante su formación profesional, su teoría seguramente no se basaría tanto en las capacidades cognoscitivas para procesar la información.

La Segunda Guerra Mundial interrumpió la carrera académica de Kelly. Se enroló en la armada y trabajó como psicólogo en el Bureau of Medicine and Surgery en Washington, DC. Cuando terminó la guerra en 1945, fue profesor de la Universidad

de Maryland durante un año y después se integró al cuerpo docente de la Universidad Estatal de Ohio, donde permaneció 19 años impartiendo clases, perfeccionando su teoría de la personalidad e investigando. También dictó conferencias en todo el mundo sobre la manera en que su teoría de los constructos se podía usar para resolver tensiones internacionales. En 1965 aceptó una cátedra en Brandeis University, pero murió poco después.

Kelly contribuyó de modo decisivo al desarrollo de la psicología clínica durante el rápido crecimiento que registró una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. Ocupó varios puestos honoríficos, como la presidencia de las divisiones clínicas y de consejería de la American Psychological Association y la American Board of Examiners in Professional Psychology.



CONÉCTESE

Personal Construct Psychology: George Kelly

Breve biografía de la vida de Kelly, así como una bibliografía de sus obras y vínculos con otras fuentes.

Personality Theories: George Kelly

Información referente a la vida de Kelly, así como una exposición muy completa de su original teoría y perspectiva de la terapia.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 11.

Teoría de los constructos personales

Según Kelly, percibimos y organizamos el mundo de las experiencias del mismo modo que los científicos: formulamos hipótesis acerca del entorno y las comprobamos con la realidad de la vida diaria. Dicho de otra manera, observamos lo que ocurre en la vida –los hechos o los datos de la experiencia– y le damos una interpretación personal. Esta interpretación, explicación o *construcción* de la experiencia representa nuestra visión única de la vida. Es el patrón dentro del cual las ubicamos. Kelly dice que vemos el mundo a través de “patrones transparentes que encajan en las realidades que constituyen el mundo” (Kelly, 1955, pp. 8-9).

Podríamos comparar los patrones con unos anteojos de sol que confieren un matiz o color a todo cuanto vemos. Los lentes de una persona pueden tener un matiz azulado y los de otra uno verdusco. Varias personas ven la misma escena y la perciben de distinta manera, según el matiz de los anteojos que enmarcan su punto de vista. Lo mismo sucede con las hipótesis y los patrones que creamos para interpretar el mundo. Esta perspectiva especial, creada por cada individuo, es lo que Kelly llama *sistema de constructos*.

constructo

Hipótesis intelectual que formulamos y usamos para interpretar los sucesos o explicarlos. Los constructos son bipolares (dicotómicos); por ejemplo, alto frente a bajo, honesto frente a deshonesto.

El **constructo** es la forma singular en que una persona ve la vida, una hipótesis intelectual formulada para explicar los hechos o para interpretarlos. La conducta corresponde a las expectativas de que los constructos predecirán y explicarán las realidades del mundo. Al igual que un científico, constantemente ponemos a prueba dichas hipótesis. Basamos la conducta en nuestros constructos y evaluamos los efectos.

Supongamos que un estudiante en riesgo de reprobar un curso de introducción a la psicología trata de convencer al profesor de que le ponga una calificación aprobatoria. Tras observar al profesor la mayor parte del semestre, el estudiante ha llegado a la conclusión de que, en el aula, es autoritario, adopta una actitud de superioridad y también se da mucha importancia. A partir de esta observación, se forma la hipótesis o el constructo de que si actúa de modo que refuerce la autoimagen exagerada del maestro, conseguirá una calificación aprobatoria.

El estudiante confronta esta idea con la realidad. Lee un artículo escrito por el profesor y lo elogia frente a él. Si éste se siente halagado y le pone una buena calificación, el constructo del estudiante quedará confirmado. Descubre que es útil y lo aplicará la siguiente vez que tome un curso con ese académico o con otro que se comporte de manera similar. Sin embargo, si el profesor le pone una calificación reprobatória, descubrirá que el constructo es incorrecto y que necesita otro para aplicarlo al mentor.

Durante la vida formulamos muchos constructos, uno para cada tipo de persona o situación. Vamos ampliando nuestro repertorio a medida que conocemos a más personas y afrontamos nuevas situaciones. Es más, periódicamente los modificamos o desechamos conforme cambian las situaciones. La revisión es un proceso necesario y constante y siempre debemos contar con un constructo alterno para aplicarlo a una circunstancia. Si los constructos fueran inflexibles y no se pudieran revisar (lo cual ocurriría si las experiencias de la niñez determinaran totalmente la personalidad), entonces no estaríamos en condiciones de lidiar con otras situaciones. Kelly se refirió a esta adaptabilidad llamándola **alternativismo constructivo**, para indicar que los constructos no nos controlan, sino que podemos revisarlos o sustituirlos por otras opciones.

alternativismo constructivo

Supuesto que dice que podemos revisar nuestros constructos o sustituirlos por otros conforme se vaya requiriendo.

Formas de prever los sucesos de la vida

Kelly presenta la teoría de los constructos personales en un formato científico, organizada en forma de un postulado fundamental y 11 corolarios (tabla 11.1). El postulado establece que *la forma en que prevemos los hechos dirige nuestros procesos psicológicos*.

Cuando Kelly utiliza la palabra *procesos* no se refiere a alguna suerte de energía mental, sino más bien piensa que la personalidad es un proceso fluido, en movimiento constante. Los procesos psicológicos son dirigidos por nuestros constructos, por la manera en que cada quien construye su propio mundo. Otra palabra clave del postulado es *prever*. El concepto de constructo es anticipatorio: lo utilizamos para prever el futuro, con el propósito de tener una idea de cuáles serán las consecuencias de nuestras acciones, de lo que probablemente ocurrirá si nos comportamos de determinada manera.

Tabla 11.1 Corolarios de la teoría de los constructos personales

<i>Construcción</i>	Dado que los sucesos repetidos se parecen, podemos prever o anticipar cómo los experimentaremos en el futuro.
<i>Individualidad</i>	Las personas perciben los sucesos de forma diferente.
<i>Organización</i>	Colocamos los constructos en patrones, dependiendo de cómo captamos sus similitudes o diferencias.
<i>Dicotomía</i>	Los constructos son bipolares; por ejemplo, si tenemos una opinión de la honestidad, esa idea incluirá también la de deshonestidad.
<i>Elección</i>	En cada constructo escogemos la alternativa que más nos convenga, la que nos permita predecir el resultado de sucesos futuros.
<i>Rango</i>	Los constructos se aplican a muchas situaciones o personas; también se pueden limitar a una sola situación o persona.
<i>Experiencia</i>	Estamos probando los constructos continuamente con base en las experiencias de la vida, para cerciorarnos de que sigan siendo útiles.
<i>Modulación</i>	Podemos modificar nuestros constructos en función de las experiencias.
<i>Fragmentación</i>	Nuestro sistema global a veces contiene constructos contradictorios o incompatibles.
<i>Comunalidad</i>	Nuestros constructos individuales nos son peculiares, pero los miembros de grupos o culturas compatibles a veces tienen constructos similares.
<i>Sociabilidad</i>	Tratamos de comprender cómo piensan los otros y de predecir lo que harán; después modificamos la conducta en razón de dichas expectativas.

El corolario de la construcción

Similitudes entre sucesos que se repiten. Kelly pensaba que ningún suceso o experiencia se puede reproducir tal como ocurrió la primera vez. Un suceso se puede repetir, pero no se percibirá de la misma manera. Por ejemplo, si uno ve hoy una película que vio el mes pasado, su experiencia hoy será distinta. Su estado de ánimo quizá no sea el mismo, además de que durante el mes pasado tuvo contacto con cosas que influyeron en sus actitudes y emociones. Tal vez leyó algo desagradable acerca de uno de los actores de la película, o estaba más contento porque sus calificaciones han ido mejorando.

Sin embargo, aun cuando los sucesos que se repiten no se experimenten de la misma manera, siempre habrá características o temas recurrentes. Algunos aspectos de una situación se parecerán a los de otras anteriores. Y, precisamente gracias a esas similitudes, podemos adelantar o prever cómo enfrentaremos esas circunstancias en el futuro. Las previsiones se basan en la convicción de que los sucesos futuros se parecerán a otros, a pesar de que no sean una réplica idéntica de ellos. Por ejemplo, algunas escenas de la película nos afectarán de la misma manera que la primera vez. Si la primera vez nos gustaron las escenas de persecución en automóviles, probablemente nos volverán a gustar. Basamos nuestra conducta en la previsión de esa experiencia y ello explicaría por qué decidimos volver a ver el filme. Los temas del pasado reaparecen en el futuro, y formulamos los constructos a partir de ellos.

El corolario de la individualidad

Diferencias individuales en la interpretación de los sucesos. Con este corolario Kelly introdujo el concepto de las diferencias individuales. Señaló que las personas se diferencian por su manera de percibir e interpretar un suceso y, como no los interpretan de la misma manera, crean constructos distintos. Los constructos no reflejan fielmente la realidad objetiva de algo, sino más bien la interpretación individual que se le da.

El corolario de la organización

Relaciones entre los constructos. Organizamos los constructos individuales en forma de patrones fundados en nuestra idea de sus interrelaciones; es decir, en razón de sus similitudes y diferencias. Las personas que tienen constructos similares pueden diferenciarse entre sí porque no los organizan igual.

Por lo regular los organizamos en forma de jerarquía, o sea, unos subordinados a otros. Un constructo puede incluir uno o varios constructos subordinados. Por ejemplo, el de *bueno* incluye los constructos subordinados de *inteligente* y *ético*. Por lo tanto, cuando conocemos a una persona que encaja en nuestra idea de buena persona, prevemos que también poseerá los atributos de inteligencia y un estricto código de ética.

La relación entre constructos suele ser más perdurable que los constructores específicos en sí mismos, pero también son susceptibles de cambiar. Si uno se siente insultado por una persona que le parece más inteligente, dejará de colocar el constructo de *inteligente* bajo el de *bueno* y en su lugar colocará el de *malo*. La única prueba válida del sistema de constructos es su eficiencia predictiva. Modificamos esta estructura en el momento en que deja de ser un medio útil para prever.

El corolario de la dicotomía

Dos alternativas excluyentes. Todos los constructos son bipolares o dicotómicos, y deben serlo para prever el futuro sin error. Antes hablamos de las similitudes entre personas o cosas y ahora explicaremos las diferencias. Por ejemplo, no basta tener el constructo de un amigo que describa la característica personal de la *honestidad*. Es preciso tener en cuenta lo contrario –la *deshonestidad*– para explicar qué distingue a una persona honesta de otra que no lo es. En caso de no señalar esa diferencia (si supusiéramos que todas las personas son honestas), la creación de un constructo de esa cualidad no nos serviría para prever o anticipar algo acerca de los sujetos que conozcamos en el futuro. Una persona sólo es honesta en comparación con otra que consideremos deshonesto. Así pues, en este ejemplo, el constructo correcto es *honesto frente a deshonesto*. Los constructos siempre se deben formar en función de un par de alternativas excluyentes.

El corolario de la elección

Libre albedrío. La idea de que el ser humano goza de libertad para elegir está presente en todos los escritos de Kelly. Según el corolario de la dicotomía que acabamos

de explicar, todos los constructos tienen polos opuestos. En una situación es preciso escoger la alternativa que más convenga, la que permita prever o anticipar el resultado de sucesos futuros.

Según Kelly, el ser humano tiene un amplio margen para decidir entre las alternativas; es decir, la posibilidad de elegir entre seguridad y riesgo. Suponga que debe decidir entre dos cursos que tomará en el siguiente semestre. Uno es fácil porque no difiere mucho del que ha tomado y lo imparte un profesor que no es muy exigente y suele poner calificaciones altas. Si elige este curso, existirá muy poco riesgo, pero quizá tampoco haya una gran recompensa. Sabe que el profesor es aburrido y, además, usted ya ha estudiado gran parte del material. Sin embargo, la decisión no entraña ningún riesgo porque puede prever las consecuencias con bastante certidumbre.

El otro curso presenta más riesgos. El profesor es nuevo, se rumora que es muy exigente y usted no sabe mucho de esa materia. Sin embargo, estudiará un campo que le interesa. Esta alternativa supone un riesgo mayor, pero la recompensa y la satisfacción también pueden ser superiores.

Usted debe elegir entre la opción de bajo riesgo y recompensa mínima o la de gran riesgo y gran recompensa. La primera le permite una previsión bastante segura, la segunda una previsión poco segura. Kelly pensaba que a lo largo de toda la vida afrontamos disyuntivas como ésta y que debemos decidir entre definir o ampliar nuestro sistema de constructos. La decisión segura, que se parece a las anteriores, define más el sistema porque se repiten las experiencias y los sucesos. La decisión más riesgosa amplía el sistema porque incluye experiencias y acontecimientos nuevos.

Las personas se diferencian por la forma en que perciben e interpretan el mismo hecho.



La tendencia popular a optar por la alternativa segura y de poco riesgo explica por qué algunas personas persisten en observar conductas que no las recompensan. Por ejemplo, ¿por qué es agresiva una persona a pesar de que eso le provoca un rechazo constante? Kelly decía que lo hace porque sabe lo que le espera cuando se comporta de esa manera y no sabe qué puede esperar si adopta una actitud amistosa porque rara vez lo ha intentado. Las recompensas de una conducta amistosa podrían ser mayores, pero no está segura de ello.

Recuerde que las decisiones dependen de la facilidad con la cual podamos prever o anticipar y no necesariamente de lo que sea más conveniente. Además, Kelly afirma que todos –en la mejor tradición científica– deseamos prever el futuro con la mayor certidumbre posible.

El corolario del rango

El rango de conveniencia. Pocos constructos personales son adecuados o relevantes para todos los casos. Pongamos por ejemplo el constructo de *alto frente a bajo*, que evidentemente tiene poco **rango de conveniencia** o **aplicabilidad**. Puede ser útil tratándose de edificios, árboles o jugadores de baloncesto, pero no sirve para describir una pizza o la temperatura.

Algunos constructos se aplican a muchas situaciones o personas, y otros son más limitados (tal vez adecuados para una persona o circunstancia). Su aplicabilidad o relevancia depende de la preferencia personal. Por ejemplo, podríamos pensar que el constructo de *leal frente a desleal* se aplica a todas las personas que conocemos, sólo a los miembros de nuestra familia o a nuestra mascota. Según Kelly, para poder entender la personalidad a fondo, es tan importante saber lo que se excluye cuando se aplica un constructo, como saber lo que se incluye.

El corolario de la experiencia

Contacto con experiencias nuevas. Hemos dicho que el constructo es una hipótesis generada con base en experiencias pasadas con el propósito de prever o anticipar el futuro. Después se compara con la realidad para determinar la eficacia con la que vaticinó algún suceso. Todos los días tenemos contacto con experiencias nuevas, por lo cual estamos comprobando constantemente la eficacia predictiva de los constructos. Si alguno no es un predictor válido del resultado de una situación, es preciso reformularlo o sustituirlo. Así pues, evaluamos y reinterpretemos los constructos a medida que el entorno va cambiando. Los que nos sirvieron cuando teníamos 16 años quizá nos resulten inútiles –e inclusive nocivos– a los 40 años. En los años intermedios, las experiencias seguramente nos habrán obligado a revisar nuestro sistema de constructos. Éste no cambiará nunca si uno no ha tenido ninguna experiencia nueva. Pero en la mayoría de los casos la vida nos plantea nuevos retos y nos permite conocer a otras personas. Por lo tanto, es necesario reconstruir las experiencias y, a continuación, los constructos basados en ellas.

El corolario de la modulación

Adaptación a las experiencias nuevas. Los constructos tienen diferente **permeabilidad**. *Permeable* significa penetrar o atravesar algo. Un constructo permeable es aquel

rango de conveniencia

Espectro de sucesos a los que se aplica un constructo. Algunos se aplican a un número pequeño de personas o situaciones; otros son más generales.

permeabilidad

Idea de que los constructos se pueden revisar y ampliar a la luz de experiencias nuevas.

que nos permite introducir elementos nuevos al rango de conveniencia. Está abierto a otros sucesos y experiencias y además es susceptible de ser revisado o ampliado.

La permeabilidad de cada constructo determina el grado de modulación –o ajuste– del sistema en función de nuevas experiencias y aprendizajes. Un constructo rígido no se puede modificar, independientemente de lo que señale la experiencia. Por ejemplo, si una persona llena de prejuicios aplica el constructo de *gran inteligencia frente a poca inteligencia* a cierto grupo minoritario, convencida de que todos sus miembros tienen poca inteligencia, las vivencias nuevas no penetrarán en ese supuesto ni lo alterarán. No lo modificará a pesar de que conozca a personas muy inteligentes dentro de ese grupo. El constructo será una barrera que impida el aprendizaje y las ideas nuevas porque no ha sido posible cambiarlo o revisarlo.

El corolario de la fragmentación

Competencia entre constructos. Kelly pensaba que, dentro del sistema, algunos constructos individuales pueden ser incompatibles a pesar de que coexistan en un patrón global. No olvide que un sistema puede cambiar conforme se van evaluando otras experiencias. Sin embargo, los constructos recientes no provienen necesariamente de los anteriores. Quizá sean compatibles con ellos en una determinada situación, pero resultarán incongruentes si la situación cambia.

Las personas se aceptan como amigos en una situación –el juego por ejemplo–, pero se comportan como adversarios en otras; por ejemplo, en un debate político.



Por ejemplo, supongamos que un hombre conoce a una mujer en la clase de psicología y le gusta. La mujer cursa la misma materia y, al parecer, tiene los mismos intereses que él. Así, encajará en el constructo de *amigo frente a enemigo*. Por lo tanto, es una persona que merece respeto y afecto. Al día siguiente, la ve en una manifestación política y se siente decepcionado al oír la vociferar ideas conservadoras contrarias a las suyas liberales. Ahora también encaja en la segunda alternativa del constructo y se convierte en el *enemigo*.

Esta incongruencia en el constructo del hombre acerca de la mujer está en un nivel subordinado dentro de su sistema global. En una situación ella es una amiga, pero una enemiga en otra. Sin embargo, el constructo general permanece inalterado: los liberales son amigos, los conservadores son enemigos. Según Kelly, éste es el proceso que nos permite soportar las incongruencias subordinadas sin lesionar el sistema global.

El corolario de la comunalidad

Similitudes entre las personas cuando interpretan los sucesos. Las personas tienen diferentes maneras de interpretar los sucesos, de modo que cada quien forma constructos especiales. Sin embargo, sus representaciones también tienen similitudes. Kelly decía que, si varios individuos adjudican una interpretación similar a una experiencia, podemos concluir que sus procesos cognoscitivos se parecen. Pongamos el caso de un grupo de sujetos con las mismas normas e ideales culturales. Las previsiones y expectativas de todos ellos tendrán mucho en común e interpretarán gran parte de sus experiencias de la misma manera. La conducta y las características de los miembros de una cultura son análogas, a pesar de que estén expuestos a diferentes situaciones.

El corolario de la sociabilidad

Relaciones interpersonales. Antes dijimos que los miembros de una cultura tienden a interpretar los sucesos de forma análoga, lo cual explica que existan algunas similitudes entre ellos, pero en sí eso no produce relaciones sociales positivas. No basta con que una persona interprete o construya las experiencias de la misma manera que otra. La primera también debe decodificar los constructos de la otra. Es decir, debemos entender cómo piensa el otro para poder anticipar cómo preverá los sucesos.

Todos los días interpretamos los constructos de otros. Supongamos que usted va conduciendo un automóvil. Prevé lo que los demás conductores harán y, al hacerlo, se juega la vida, porque anticipa que se detendrán frente a la luz roja del semáforo y que avanzarán cuando cambie a verde. Sólo si podemos prever con cierta certidumbre lo que harán los conductores, los amigos, el jefe o los maestros podremos adaptar nuestras conductas a las suyas. Y mientras nos ajustamos a ellas, ellos también se están adaptando a las nuestras.

Cada persona asume un papel o rol frente a otras. Desempeñamos un papel con nuestra pareja, otro con un hijo y otro con el supervisor en el trabajo. Un papel o rol

es un patrón de conductas que parte de que sabemos cómo interpreta los sucesos la otra persona. Así pues, en cierto sentido nos adaptamos a los constructos del otro.



CONÉCTESE

The Psychology of Personal Constructs

El sitio web oficial de Personal Construct Psychology Information Center, Hamburgo, Alemania, contiene mucha información, en inglés, acerca de la psicología de los constructos personales de Kelly, así como vínculos con otros sitios afines.

Personal Construct Theory and Practice

Consulte gratis la revista de Internet llamada *Personal Construct Theory and Practice*.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 11.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La teoría de la personalidad de Kelly ofrece una imagen optimista y hasta halagadora de la naturaleza humana (Kelly, 1969). Desde su óptica, las personas son seres racionales capaces de crear un sistema de constructos que utilizan para ver el mundo. Estaba convencido de que somos arquitectos –y no víctimas– de nuestro destino. Su teoría nos concede libre albedrío; es decir, la capacidad de dirigir nuestra vida, de cambiar cuando es necesario, después de revisar los constructos anteriores y de crear otros. Ni las experiencias de la niñez ni las de la adolescencia determinan el camino a seguir. Existe una orientación hacia el futuro porque formulamos constructos para preverlo o anticiparlo.

Luego entonces, Kelly no aceptaba el determinismo histórico. No creía que los sucesos del pasado rigen la conducta presente. No somos esclavos del control de esfínteres, de las experiencias sexuales tempranas ni del rechazo de los padres; tampoco estamos sujetos a los instintos biológicos ni a fuerzas inconscientes. No necesitamos el impulso de motivos o necesidades internos porque nos estimula el simple hecho de estar vivos. Kelly no encontraba razón alguna para recurrir a otra explicación.

No habló del papel de la herencia en la personalidad, pero señaló que los factores ambientales no nos determinan por completo. Vivimos de acuerdo con constructos que se basan en nuestra interpretación de los sucesos. Por lo tanto, la actividad de los procesos mentales, y no algún hecho específico, es lo que influye en la formación de la personalidad. Kelly no propuso una meta suprema y necesaria de la vida, pero podemos inferir que consiste en establecer un sistema de constructos que nos permita predecir los sucesos. Adoptó una posición moderada en lo tocante a la singularidad frente a la universalidad: el corolario de la comunalidad dice que los miembros de una cultura producen constructos parecidos; de otra parte, el corolario de la individualidad destaca la singularidad de muchos de nuestros constructos y por lo mismo del yo.

La evaluación en la teoría de Kelly

La entrevista

Es la principal técnica de evaluación que utilizó Kelly. Así, escribió: “Si usted no sabe lo que está pasando por la mente de una persona, ¡pregúntele y se lo dirá!” (1958, p. 330). Adoptó una actitud que calificó de “crédula”, y tomaba por verdaderas las palabras de los entrevistados, convencido de que era el mejor camino para conocer sus constructos. También reconoció que podían mentir o distorsionar deliberadamente su versión de los sucesos. Sin embargo, pensaba que había que respetar lo que dijera el cliente a pesar de que no se le creyera del todo.

Los bosquejos de autocaracterización

Otra técnica utilizada para evaluar un sistema de constructos consiste en pedir al sujeto que redacte un **bosquejo de autocaracterización**. Las instrucciones que Kelly daba a los clientes eran: “Quiero que escriba un esbozo de [nombre del cliente] como si fuera el protagonista de una obra de teatro. Hágalo como si lo escribiera un amigo que lo conociera muy bien, quizá mejor de lo que otra persona pudiera llegar a conocerle jamás” (1955, p. 323). Kelly comprobó que su técnica le ayudaba a descubrir cómo se percibían los clientes en relación con otras personas.

bosquejo de autocaracterización
Técnica diseñada para evaluar el sistema de constructos de un individuo, es decir, cómo se percibe en relación con otros.

La Prueba del repertorio de los constructos de roles

Kelly diseñó esta prueba para descubrir los constructos que aplicamos a personas que son importantes en nuestra existencia. El cliente anota el nombre de aquellos que desempeñan un papel central en su vida: madre, padre, cónyuge, amigo íntimo y la persona más inteligente o interesante que conozca (tabla 11.2). Se sortean los nombres y se pide al cliente que, de cada grupo de tres, seleccione a los dos sujetos que se parezcan más, señalando en qué se diferencian del tercero. Por ejemplo, tendría que elegir entre los nombres de la persona más peligrosa, la más exitosa y la más atractiva. Debe enseguida describir en qué aspecto del carácter o la conducta se parecen dos de ellas y en qué se diferencian de la tercera.

La información se presenta en un diagrama llamado *rejilla de repertorio* (figura 11.1). En cada hilera, el cliente juzga a las tres personas denotadas por los círculos y formula un constructo acerca de ellas; por ejemplo, *alegre frente a triste*. Después, en la columna *Polo emergente* anota una palabra o frase que describa a dos sujetos del grupo (*alegre* por ejemplo). En seguida, en la columna Polo implícito anota el antónimo (*triste*) para describir a la tercera persona del grupo. Por último, dentro de la rejilla traza una cruz en los cuadros de otro individuo cualquiera que comparta la característica del *Polo emergente*; en este caso será cualquier sujeto que sea importante en la vida del cliente y que sea alegre.

La prueba supone que –como dice el corolario de la dicotomía– construimos los sucesos en dicotomías, en términos de similitud frente a diferencia. Kelly estaba seguro de que, al obligar a los clientes a efectuar varios juicios sobre sus relaciones sociales, descubriría sus predicciones y expectativas. Las dicotomías o alternativas con que dirigimos nuestra vida revelarán el patrón de los constructos personales.

La interpretación de la Prueba del repertorio de los constructos de roles requiere la habilidad y preparación del psicólogo que la aplica. Kelly no la diseñó para que

Table 11.2 Lista de títulos de roles tomada de la Prueba del repertorio de los constructos de roles

1. Un maestro que le simpatiza.
2. Un maestro que no le simpatiza.
3. Su esposa/marido o actual novio/novia.
4. Un empleador, supervisor o jefe con el que haya trabajado y se llevaba bien.
5. Un empleador, supervisor o jefe con el que haya trabajado y le simpatizara.
6. Su madre o la persona que desempeñó el papel de madre en su vida.
7. Su padre o la persona que desempeñó el papel de padre en su vida.
8. El hermano de edad más próxima a la suya o la persona que haya sido como un hermano para usted.
9. La hermana de edad más próxima a la suya o la persona que haya sido como una hermana para usted.
10. Una persona con la que haya trabajado y se haya llevado bien.
11. Una persona con la que haya trabajado y que haya sido difícil de entender.
12. Un vecino con el que se lleva bien.
13. Un vecino que sea difícil de entender.
14. Un muchacho con el que se llevaba bien cuando estudió la preparatoria.
15. Una muchacha con la que se llevaba bien cuando estudió la preparatoria.
16. Un muchacho que no le simpatizaba en la preparatoria.
17. Una muchacha que no le simpatizaba en la preparatoria.
18. Una persona de su mismo sexo que le gustaría tener por compañero(a) de viaje.
19. Una persona de su mismo sexo que no le gustaría tener por compañero(a) de viaje.
20. Una persona con la que haya tenido contacto estrecho y a la que usted parece no simpatizarle.
21. La persona a la que más le gustaría ayudar o que le inspira más lástima.
22. La persona más inteligente que conozca.
23. La persona más exitosa que conozca.
24. La persona más interesante que conozca.

FUENTE: Tabla tomada de *The Psychology of Personal Constructs*, de George A. Kelly. Copyright © 1991 de Routledge, Chapman y Halt, Inc., Reproducida con autorización.

fuera un inventario de autorreporte estandarizado objetivo. Quería contar con un instrumento para evaluar los constructos como paso indispensable de la psicoterapia con el propósito de obligar a los clientes a revelar aquellos con los cuales organizaban su vida. Sin embargo, ahora hay programas de computación que analizan las rejillas de repertorios individuales.

terapia de roles fijos

Técnica psicoterapéutica con la cual el cliente representa los constructos adecuados de una persona ficticia. Así descubre cómo los nuevos constructos pueden ser más eficientes que los que ha venido empleando.

La terapia de roles fijos

Tras evaluar el sistema de constructos personales de un cliente, Kelly trataba de cambiar los indeseables o ineficaces. Propuso un tipo de psicoterapia que llamó **terapia de roles fijos**. Con el propósito de ayudar al cliente a formular constructos nuevos y a eliminar los viejos, le pedía que escribiera un bosquejo de autocaracterización que lo describiera como protagonista de una obra de teatro.

En la terapia de roles fijos, el psicólogo prepara un boceto que contenga constructos distintos a las percepciones negativas del cliente reflejadas en el bosquejo de autocaracterización. Se le dice a éste que el bosquejo de roles fijos se refiere a un personaje ficticio; después se le pide que lo represente en la oficina del terapeuta y más tarde en la vida real. Se espera que por medio de la representación proyecte sus necesidades y valores en el personaje. El terapeuta supone que el cliente descubrirá que los nuevos constructos prevén mejor los sucesos que los anteriores que dirigían su vida. Una vez que se percate de ello, los incorporará al sistema global de constructos; su conducta será entonces más satisfactoria y eficaz.

Kelly inventó la terapia de roles fijos cuando observó que un amigo había empezado a vivir un papel que representaba en una producción teatral de la universidad. El amigo fue adentrándose tanto en su personaje, que poco a poco se fue pareciendo más a él fuera del escenario. Este tipo de terapia primero busca que el cliente encarne un papel y luego que lo adopte en su vida diaria.

Veamos el siguiente ejemplo. Un terapeuta estudió las entrevistas con un cliente, el bosquejo escrito de autocaracterización y los resultados en la Prueba del repertorio de los constructos de roles. Así, llegó a la conclusión de que al cliente le preocupaba demasiado encontrar a una compañera. Su esfuerzo influía negativamente en otras relaciones sociales. Le costaba mucho mostrarse como una persona abierta y asertiva, porque en su sistema de constructos la asertividad y la extroversión eran rasgos negativos. Sin embargo, en su trato con la gente estaba convencido de que sus opiniones eran correctas y que todo el mundo estaba equivocado. En el trabajo se sentía aislado, porque pensaba que pertenecía a una clase social más alta que la de sus colegas.

El bosquejo de roles fijos elaborado para este cliente no mencionaba su deseo de tener una relación íntima con una mujer. Por el contrario, el terapeuta, tomando como punto de referencia la habilidad del cliente para el tenis, mediante un personaje ficticio le alentó a que mostrara mayor curiosidad y tolerancia con varios tipos de personas y a que respetara sus opiniones (Winter, 1992, pp. 270-271).

La filosofía de vida de Roy Taylor reflejaba en gran medida su deporte favorito: el tenis. Lo importante no es si un tenista gana o pierde, sino si ha hecho su mayor esfuerzo. Taylor está convencido de que, tanto en el trabajo como en el juego, si un trabajo vale la pena, hay que realizarlo bien. En todo lo que hace pone pasión y convicción; eso seguramente le ganará el respeto de la gente. El lector tal vez piense que semejante actitud le da un aspecto demasiado serio e intenso, pero una vez que le conozca se dará cuenta de que para él lo más importante es vivir plenamente su vida, y esto incluye divertirse y trabajar duro. La vida no siempre es fácil para él, pero cuando sufre un desengaño siempre se las ingenia para aprender algo; se concentra en el futuro en vez de rumiar sus desgracias actuales o pasadas.

Una de sus más importantes fortalezas en el tenis es su capacidad para prever los movimientos de los otros jugadores, tanto de sus adversarios como de sus compañeros en un partido de dobles. En otras áreas de su vida también procura ver el mundo a través de los ojos de aquellos con quienes convive, acaso porque trata con personas de todas las clases sociales en ambientes de lo más diverso. Su curiosidad por lo que impulsa a la gente se ve correspondida generalmente, y casi sin advertirlo le permite establecer relaciones sumamente satisfactorias. Claro que a veces surgen desacuerdos, pero cuando eso sucede, se esfuerza por entender el punto de vista ajeno, aunque tal vez no lo comparta. Gracias a esa actitud se le considera comprometido con las causas que profesa, siempre respetuoso del derecho de los demás a tener su propia opinión.

El terapeuta revisó con el cliente el bosquejo de roles fijos; le preguntó si describía a alguien que le gustaría conocer. El cliente aceptó que trataría de comportarse como el personaje del bosquejo mientras estuviese en la oficina del terapeuta. Éste le pidió que tratara de actuar, pensar y hablar como el personaje en las siguientes dos semanas. Los cambios de conducta que se lograron con la terapia de roles fijos duraron mucho más tiempo. Sin embargo, los informes de éxito en el tratamiento de los clientes se deben tomar con cautela, porque se han efectuado pocas investigaciones controladas en relación con la eficacia de esta técnica.

Investigaciones sobre la teoría de Kelly

Los estudios con la prueba del repertorio de constructos de roles indican que los constructos no cambian con el transcurso del tiempo. La prueba se aplicó dos veces a un grupo de sujetos, usando cada vez los nombres de varias personas como modelos de los roles. Los modelos cambiaban, no así los constructos importantes para los sujetos. Sin embargo, la investigación demuestra que la validez de la prueba depende principalmente de la habilidad del psicólogo que interprete los resultados.

En otro estudio con esta prueba se investigó la complejidad del sistema de constructos de un individuo. Se descubrieron dos cosas: el patrón va diferenciándose e integrándose a lo largo del ciclo vital; se puede procesar más información a medida que funcione de forma más abstracta (Crockett, 1982). En otra investigación se observó que la formación de amistades depende de las similitudes entre los constructos personales. Un grupo de universitarios realizó la prueba durante la primera semana de clases y de nuevo al cabo de seis meses. Los datos revelaron que las similitudes de los constructos o actitudes entre amigos no aparecían en ese periodo, sino que habían existido antes de establecerse las relaciones. ¿La conclusión? Hacemos amistad con personas que tienen constructos similares a los nuestros (Duck y Spencer, 1972). En el caso de los sujetos casados, los cónyuges que tenían constructos más parecidos eran más felices en su matrimonio que aquellos cuyos constructos eran más diferentes (Neimeyer, 1984).

En otros experimentos se ha comprobado una correspondencia entre las características personales y la forma de percibir a otros. En un grupo de estudiantes de enfermería, las que presentaban gran ansiedad tendían a usar el constructo de *ansiedad frente a no ansiedad* para evaluar a los demás. Las que eran consideradas amistosas por sus compañeras tendían a ver a la gente en función del constructo de *amistoso frente a no amistoso* (Sechrest, 1968).

La Prueba de repertorio de los constructos de roles se ha utilizado para estudiar a esquizofrénicos, neuróticos, depresivos e individuos con daño cerebral. En comparación con los sujetos normales, los esquizofrénicos mostraron mayor inestabilidad e incongruencia en su percepción de los demás. Sin embargo, su percepción de los objetos era estable y congruente. Lo anterior sugiere que los trastornos del pensamiento sólo se aplican a situaciones sociales; también se caracterizaron por delirios paranoides y por nexos irracionales entre constructos (por ejemplo, véanse Bannister, Fransella y Agnew, 1971; Bannister y Salmon, 1966; Winter, 1992).

En un estudio se utilizó una versión modificada de la prueba a fin de comparar los sistemas de constructos personales de pacientes que ya habían recibido tratamiento en hospitales psiquiátricos con pacientes tratados por primera vez. Los primeros percibían su red social como pequeña y limitada a unas cuantas personas que merecían su confianza. Los segundos la percibían en términos más amplios (Smith,

Stefan, Kovaleski y Johnson, 1991). Una investigación con delincuentes juveniles y adultos reveló que tendían a identificarse más con los héroes de la televisión orientados a la acción que con adultos reales. Los presos recién liberados tenían poca autoestima y aspiraciones para el futuro. Los violadores se sentían inadecuados, inmaduros y les preocupaba el fracaso personal (Needs, 1988).

Los investigadores también aplicaron la prueba a la investigación de mercados para determinar los criterios que usan los consumidores para evaluar los productos. Los psicólogos industriales-organizacionales la emplean para la orientación vocacional, la selección de personal, la evaluación del desempeño laboral y los programas de capacitación.

Complejidad y simplicidad cognoscitivas

Otra vertiente de los trabajos de Kelly sobre los constructos personales se refiere a los estilos cognoscitivos, o sea, las diferencias en las formas de percibir a las personas, los objetos y las situaciones del entorno. La investigación de los estilos cognoscitivos se deriva de la Prueba del repertorio de los constructos de roles y se centra en el concepto de la **complejidad cognoscitiva**.

El grado de complejidad de un individuo se obtiene a partir de un patrón de varias X sobre una rejilla de repertorio. Un patrón muy diferenciado indica complejidad cognoscitiva, la cual se define como la capacidad para discriminar cuando una persona aplica sus constructos personales a otros. Estas personas captan las variaciones entre individuos y los pueden asignar con facilidad a distintas categorías.

En el otro extremo está la **simplicidad cognoscitiva**, la cual se aplica cuando el patrón de las X sobre la rejilla de repertorio es igual o muy semejante para todos los constructos. Esto indica que el individuo es menos capaz de percibir diferencias cuando juzga a otros. Cuando la simplicidad cognoscitiva es grande, se tiende a asignarlos tan sólo a una o dos categorías porque no se puede ver mucha variedad.

Las investigaciones confirman las diferencias de personalidad en lo tocante al estilo cognoscitivo. Los sujetos con gran complejidad cognoscitiva prevén con más certidumbre la conducta ajena. Admiten más fácilmente las diferencias entre ellos y los otros, y perciben a los demás con mayor empatía y procesan mejor la información que no es compatible con la suya que las personas con gran simplicidad cognoscitiva (Crockett, 1982). Las investigaciones de políticos estadounidenses e ingleses indican que los conservadores mostraron gran simplicidad cognoscitiva, en tanto que los moderados y los liberales denotaron niveles más altos de complejidad cognoscitiva (Tetlock, 1983, 1984).

En la teoría de Kelly, la complejidad cognoscitiva es un estilo más conveniente y útil. Cuando elaboramos un sistema de constructos pretendemos reducir la incertidumbre mediante la posibilidad de prever o anticipar lo que harán otros. Esto nos sirve de guía para la conducta. Las personas con un estilo cognoscitivo más complejo lo harán mejor que aquellas que tienen un estilo más simple. En conclusión, el estilo cognoscitivo es una dimensión importante de la personalidad.

Las investigaciones demuestran que la complejidad cognoscitiva aumenta con la edad; es decir, los adultos suelen tener más complejidad que los niños. Sin embargo, la edad no explica lo anterior por completo, dado que muchos adultos siguen presentando simplicidad cognoscitiva. El grado de complejidad de las experiencias de la niñez es un factor decisivo. Por lo habitual, los adultos con gran complejidad

complejidad cognoscitiva

Estilo cognoscitivo o manera de percibir el entorno que se caracteriza por la capacidad para captar diferencias entre las personas.

simplicidad cognoscitiva

Estilo cognoscitivo o manera de percibir el entorno que se caracteriza por la poca capacidad para captar las diferencias entre las personas.

cognoscitiva tuvieron experiencias más diversas durante la niñez. Sus padres fueron menos autoritarios y les permitían mayor autonomía que los padres de los adultos con gran simplicidad cognoscitiva (Sechrest y Jackson, 1961).

En Canadá, una investigación con estudiantes universitarios de primer año reveló que los que obtuvieron una puntuación alta en complejidad cognoscitiva se adaptaban mejor al estrés de la vida en la universidad que los que obtuvieron una puntuación baja (Pancer, Hunsberger, Pratt y Alisat, 2000).

Un estudio con 40 parejas arrojó que aun cuando las mujeres obtenían una puntuación mucho más alta en complejidad cognoscitiva que los hombres, ésta mostraba una estrecha correlación entre los miembros de las parejas. A juicio del investigador, ambos miembros seguramente se eligieron en razón de su similitud en la complejidad cognoscitiva. También es posible que la similitud se debiera a la convivencia. Sea como fuere, tendían a ver el mundo desde un punto de vista parecido (Adams-Webber, 2001).

Se comparó a grupos de estudiantes universitarios angloamericanos monoculturales con estadounidenses de origen chino. Los segundos habían nacido en China y llevaban por lo menos cinco años viviendo en Estados Unidos. Los resultados demostraron que los estudiantes biculturales obtenían puntuaciones más altas en la complejidad cognoscitiva que los monoculturales (Benet-Martinez, Lee y Leu, 2006).

Reflexiones en torno de la teoría de Kelly

Kelly formuló una teoría singular de la personalidad que no se inspira ni se basa en otras. Surgió de su interpretación, de su sistema de constructos y de los datos recabados en la práctica clínica. Es un punto de vista personal, tan original como su mensaje: el ser humano es capaz de crearse un modelo propio para su vida.

El sistema de Kelly ha sido criticado en varios puntos. Se centra en los aspectos intelectuales y racionales de la actividad humana, excluyendo los aspectos emocionales. La imagen de la persona que construye el presente y el futuro de forma racional, elaborando y probando hipótesis y también haciendo previsiones, no coincide con la experiencia diaria de los psicólogos clínicos que ven ejemplos más extremos de la conducta. Para ellos, el ser racional propuesto por Kelly es un simple ideal que existe en teoría, pero nunca en la realidad. Kelly no se ocupó explícitamente de las emociones, pero las reconoció como constructos individuales, formados de manera similar a la de otros constructos.

Hemos dicho que Freud basó su concepto de la personalidad en las experiencias de pacientes neuróticos de clase media que vivían en Viena y que constituían una muestra distorsionada, no representativa de la naturaleza humana. Otros teóricos han sido criticados por el mismo motivo. El punto de vista de Kelly también es poco representativo, porque se limitó principalmente a adultos jóvenes del oeste medio de Estados Unidos que definían un sistema de constructos para enfrentar la vida en la universidad.

La teoría de Kelly, como tantas otras, deja sin respuesta muchas preguntas. Todos podemos interpretar los sucesos de forma muy especial. ¿Pero por qué una persona lo hace de una manera y otra lo hace de distinta forma? ¿Qué proceso o mecanismo explica la diferencia? Tomamos decisiones para definir o ampliar un sistema de constructos. ¿A qué se debe que optemos por la seguridad o el riesgo, por la alternativa más segura o por la más riesgosa?

La teoría de los constructos personales sigue gozando de creciente aceptación, pero se emplea mucho más en Europa, Canadá y Australia que en Estados Unidos. A mediados de la década de 1980, el Centre for Personal Construct Psychology fue fundado en Inglaterra con el propósito de formar a psicoterapeutas en las técnicas de Kelly y de fomentar la aplicación de su teoría. Las revistas *International Journal of Personal Construct Psychology* y *Journal of Constructivist Psychology* se empezaron a publicar a fines de la década de 1980 y, en 1990, apareció el primer volumen de la serie *Advances in Personal Construct Psychology*. A lo largo de más de 40 años (1955 a 2005), casi la mitad de los volúmenes del *Annual Review of Psychology* han incluido citas de la obra de Kelly.

En Estados Unidos sus obras no gozan de tanta popularidad por varias razones. En primer lugar, para muchos son demasiado distintas de las ideas actuales. Los psicólogos de la personalidad suelen pensar en razón de conceptos que les resultan familiares, como motivación y emoción, fuerzas inconscientes, impulsos y necesidades, y el sistema de Kelly no contiene nada de ellos. En segundo lugar, Kelly publicó pocos libros, artículos o estudios de caso, porque dedicó la mayor parte de su tiempo al trabajo clínico y a la formación de estudiantes de posgrado. El estilo de sus dos libros más importantes es para eruditos, y no para el público general ni para los terapeutas que buscan explicaciones de aspectos como los siguientes: pasiones y emociones humanas, amor y odio, miedos y sueños. Nada de eso corresponde al estilo de Kelly ni a su teoría.

Este teórico admitió las limitaciones de sus ideas y nunca pretendió presentarlas de forma definitiva. Tal como los constructos van cambiando a la luz de experiencias sucesivas, también esperaba que su teoría fuera modificando a medida que se efectuaran más investigaciones y aplicaciones. Sus aportaciones gozan de gran aceptación entre sus ex alumnos y los especialistas. Su teoría es una de las más originales que se formularan en el siglo xx sobre la naturaleza de la personalidad humana. Los partidarios siguen aplicándola a los problemas de la psicología clínica, la psicología industrial, la antropología, la criminología y la planificación urbana, con el objeto de modificar y de prever la conducta en todos los ámbitos de la vida (Walker y Winter, 2007).

Resumen del capítulo

Kelly consideraba que las personas eran parecidas a los científicos que construyen hipótesis para probarlas luego en la realidad. Un constructo personal es una manera de percibir las cosas. Según su postulado fundamental, los procesos psicológicos se rigen por la manera en que prevemos los sucesos e interpretamos el mundo. Su teoría incluye 11 corolarios. Kelly presenta una imagen optimista de la naturaleza humana: describe a las personas como seres racionales dotados de libre albedrío y capaces de dirigir su vida. No somos esclavos de constructos desarrollados en una etapa de la vida ni de las experiencias, los conflictos inconscientes o los instintos. La meta de la vida consiste en definir una serie de constructos que permitan formular predicciones.

Kelly evaluó la personalidad aceptando, sin poner en tela de juicio, lo que decían las personas; pedía a los clientes que prepararan un bosquejo de autocaracterización y les aplicaba la Prueba del repertorio de los constructos de roles. Con esta prueba descubrió dicotomías importantes en la vida de los clientes, así como el patrón de

sus constructos personales. La terapia de roles fijos consiste en pedir a los clientes que representen los constructos de una persona imaginaria para con ello demostrarles cómo pueden poner en práctica otros nuevos y más adecuados. La Prueba del repertorio de los constructos de roles ha demostrado que éstos son estables a lo largo del tiempo. La validez de la prueba depende de la habilidad del psicólogo que la interprete. Se utiliza en la investigación de mercados, la evaluación del desempeño y en la orientación vocacional.

Las personas con gran complejidad cognoscitiva prevén más acertadamente la conducta ajena. Reconocen con más facilidad las diferencias que las distinguen de otros. Son más empáticas, enfrentan mejor la información que no es congruente con su interpretación de los demás y manifiestan mayor complejidad en la niñez que las personas con gran simplicidad cognoscitiva.

Se ha criticado la obra de Kelly porque omite conceptos comunes como la motivación y la emoción, porque se concentra en los aspectos racionales de la actividad humana, excluyendo los aspectos emocionales, y porque se basa en una muestra poco representativa de la población.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué quería decir Kelly cuando afirmó que funcionamos como científicos al tratar de predecir y controlar los sucesos de la vida?
2. ¿Qué diferencia existe entre la teoría de la personalidad de Kelly y las otras que hemos expuesto en este libro?
3. ¿Qué relación existe entre la teoría cognoscitiva de Kelly y la psicología cognoscitiva moderna?
4. La clase de clientes que trataba Kelly, ¿cómo influyó en su teoría?
5. ¿Cómo define Kelly el término *constructo*? ¿Por qué los constructos deben ser dicotómicos?
6. ¿Por qué Kelly pensaba que siempre tenemos que estar revisando nuestros constructos?
7. ¿Qué factores influyen en la forma de prever sucesos que se parecen a los del pasado?
8. ¿Cómo elegimos entre las dos alternativas que nos presenta un constructo?
9. La previsión de los sucesos y del comportamiento ajeno, ¿cómo influyen en nuestra personalidad?
10. Explique la diferencia que existe entre el corolario de individualidad y el corolario de organización.
11. ¿Qué es el rango de conveniencia de un constructo?
12. En el sistema de constructos del lector, ¿cuál es el rango de conveniencia del constructo de *alegre frente a triste*?
13. ¿Qué mecanismo propuso Kelly para explicar los cambios en el rango de conveniencia de un constructo?
14. ¿Cómo podemos sostener constructos incompatibles o incongruentes?
15. ¿Por qué es importante interpretar los constructos de otros en la vida diaria?
16. ¿Qué opina Kelly sobre la cuestión del libre albedrío frente al determinismo?
17. ¿Qué es un bosquejo de autocaracterización? ¿De qué manera se emplea en la terapia?
18. Describa la manera en que la Prueba del repertorio de los constructos de roles funciona con los clientes.
19. ¿Qué es la terapia de roles fijos? ¿Qué relación guarda con la representación de roles?
20. ¿Qué diferencia existe entre las personas con gran complejidad cognoscitiva y aquellas con gran simplicidad cognoscitiva?
21. Explique algunas de las críticas lanzadas contra la teoría de la personalidad propuesta por Kelly.

Lecturas recomendadas

- Epting, F. R. (1984). *Personal construct counseling and psychotherapy*, Wiley, Nueva York. El primer libro de texto importante sobre los principios de la teoría de la personalidad de Kelly y sobre sus aplicaciones clínicas.
- Fransella, F. (1995). *George Kelly*, Sage, Londres. El libro describe la vida de Kelly, el desarrollo y la aplicación de la teoría de constructos personales. Revisa el concepto de alternativismo constructivo usando como ejemplo la personalidad del propio Kelly.
- Fransella, F. (ed.) (2003). *International handbook of personal construct psychology*, Wiley, Nueva York. Libro de referencia, muy exhaustivo, sobre la teoría de Kelly y la aplicación de sus ideas a: la psicología forense, la psicoterapia y la consejería, las cuestiones transculturales, la enfermería, el cumplimiento de la ley, la inteligencia artificial y la psicología del deporte.
- Jancowicz, A. D. (1987). "Whatever become of George Kelly? Applications and implications", *American Psychologist*, 42, pp. 481-487. Este artículo, publicado en el vigésimo aniversario de la muerte de Kelly, revisa y evalúa las repercusiones de su obra.
- Kelly, G. A. (1969). *Clinical psychology and personality. The selected papers of George Kelly*, Wiley, Nueva York. Una selección de los escritos de Kelly, editada por Brendan Maher. Consúltese el capítulo 2 "The autobiography of a theory", donde se explica la influencia que las experiencias personales de Kelly tuvieron en la formulación de su teoría.
- Thompson, G. G. (1968). "George Alexander Kelly: 1905-1967", *Journal of General Psychology*, 79, pp. 19-24. Revisa y evalúa la vida de Kelly y su obra.
- Winter, D. A. (1992). *Personal construct psychology in clinical practice: Theory, research and applications*, Routledge, Londres. Revisa 35 años de trabajo clínico en la teoría de los constructos personales, comparándolo con el diagnóstico y el tratamiento de otras teorías importantes.

La teoría conductista

Al inicio del libro mencionamos brevemente la obra de John B. Watson, fundador del conductismo. Su psicología se centra en la conducta manifiesta, en la manera en que las personas responden a los estímulos del entorno. Este enfoque de las ciencias naturales, basado en una rigurosa investigación experimental y en la medición exacta de las variables de estímulo y respuesta, tuvo enorme popularidad en la década de 1920, y durante más de 60 años siguió siendo una tendencia dominante en la psicología.

En el conductismo de Watson no tenían cabida las fuerzas conscientes ni las inconscientes, porque no se podían ver, manipular ni medir. Según Watson, lo que ocurriera en el interior de un organismo –persona o animal– entre la presentación del estímulo y la emisión de la respuesta, carecía de valor, significado o utilidad para la ciencia. ¿Por qué? Porque los científicos no podrían realizar experimentos con las condiciones internas. Por lo tanto, en la perspectiva conductista no se encuentra referencia alguna a la ansiedad o a los impulsos, a los motivos o a las necesidades ni tampoco a los mecanismos de defensa. Todos los anteriores son procesos internos invocados por otros teóricos de la personalidad. Para un conductista, ésta es una mera acumulación de respuestas aprendidas ante estímulos, grupos de comportamientos manifiestos o sistemas de hábitos. La personalidad es lo único que se puede observar o manipular objetivamente.

En esta parte del libro, la teoría conductista está representada por la obra de B. F. Skinner, cuyas ideas siguen la tradición watsoniana. Skinner rechazó los factores o procesos internos por considerarlos irrelevantes. Sólo le interesaban la conducta y los estímulos externos que moldean la personalidad. Trató de entenderla efectuando experimentos de laboratorio con ratas y palomas, y no por medio del trabajo clínico con pacientes. Sin embargo, sus ideas tienen gran utilidad en la clínica gracias a las técnicas de modificación de la conducta.

B. F. Skinner: teoría del reforzamiento



El ambiente es lo que se debe cambiar.

—B. F. SKINNER

Ratas, palomas y un organismo vacío

La vida de Skinner (1904-1990)

En búsqueda de la identidad

Reforzamiento: la base de la conducta

Conducta respondiente

Conducta operante

Condicionamiento operante y la caja de Skinner

Programas de reforzamiento

Aproximaciones sucesivas: cómo moldear la conducta

Conducta supersticiosa

El autocontrol de la conducta

Aplicaciones del condicionamiento operante

Programas de economía de fichas

Programas de modificación de la conducta

Castigo y reforzamiento negativo

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Skinner

Observación directa de la conducta

Autorreportes de la conducta

Mediciones fisiológicas de la conducta

Investigaciones sobre la teoría de Skinner

Reflexiones en torno de la teoría de Skinner

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Ratas, palomas y un organismo vacío

Skinner no propuso una teoría de la personalidad fácil de comparar con las que hemos expuesto antes en el libro. De hecho, no presentó una teoría de la personalidad y su investigación no aborda específicamente el tema. Más bien trató de explicar la conducta *total* –y no sólo la personalidad– en términos objetivos descriptivos. Sostenía que los psicólogos se deben limitar a investigar los hechos; es decir, lo que pueden ver, manipular o medir en el laboratorio. Dicho de otra manera, deben analizar las respuestas manifiestas que emite un sujeto y nada más. Desde su punto de vista, la psicología es la ciencia de la conducta, de lo que hacen los organismos. Su estudio de la conducta es la antítesis de la teoría psicoanalítica de los rasgos, del ciclo vital, la cognoscitiva y la humanista. La diferencia no se refiere tan sólo al tema, sino también a la metodología y los objetivos.

Cuando la mayoría de los teóricos explican la personalidad, penetran en el interior de las personas en busca de pistas; es decir, las causas, los motivos y los impulsos –fuerzas que dirigen el desarrollo y la conducta– que se originan en nuestro interior. En cambio, Skinner no hizo alusión alguna a los estados internos subjetivos del comportamiento. Decía que los factores inconscientes, los mecanismos de defensa, así como los rasgos y otros aspectos motivacionales no se pueden ver. En consecuencia, no tienen cabida en la psicología científica. Tienen el mismo valor para la ciencia que el antiguo concepto teológico del alma. Skinner no negaba la existencia de fuerzas internas, sino su utilidad científica. Aplicaba un razonamiento análogo al hablar de los procesos fisiológicos, y decía que carecen de importancia para la ciencia porque no podemos observarlos. Aseguraba: “El interior del organismo es irrelevante como lugar para los procesos fisiológicos o las actividades mentales” (citado en Evans, 1968, p. 22). Creía que no era necesario buscar en el interior del organismo algún tipo de actividad. El ser humano es un “organismo vacío”; es decir, en su interior no hay nada que explique la conducta en términos científicos.

La elección del sujeto experimental es otro aspecto en el cual Skinner se diferencia del resto de los teóricos de la personalidad. Algunos se centran en pacientes con problemas psicológicos, otros en individuos normales o promedio. Por lo menos uno de ellos fundamentó su sistema en las personas más destacadas y brillantes. Aun cuando las ideas de Skinner sobre la conducta se han aplicado a personas, en sus investigaciones utilizó ratas y palomas. ¿Qué podemos aprender de ellas en relación con la personalidad? No lo olvide: Skinner estaba interesado en las respuestas a los estímulos, y no en las experiencias de la niñez ni en los sentimientos del adulto. Los animales responden muy bien a los estímulos, a veces mejor que nosotros. Skinner admitió que la conducta humana es más compleja que la de los animales, pero no es una diferencia de clase, sino de grado. Los procesos fundamentales son similares en ambos casos. Dado que la ciencia avanza de lo simple a lo complejo, primero habrá que estudiar los procesos más elementales. Eligió la conducta de los animales porque es más simple que la humana.

Las investigaciones de Skinner han tenido muchas aplicaciones. Las técnicas terapéuticas inspiradas en ellas se usan en escenarios clínicos para tratar diversos tras-

tornos, como psicosis, retraso mental y autismo. Las de modificación de la conducta se utilizan en escuelas, empresas, instituciones correccionales y hospitales.

La vida de Skinner (1904-1990)

B. F. Skinner nació en Susquehanna (Pennsylvania) y fue el mayor de dos hermanos; su hermano murió a los 16 años de edad. Sus padres eran personas muy trabajadoras que inculcaron a sus hijos reglas claras del comportamiento correcto. “Me enseñaron a ser temeroso de Dios, de la policía y de lo que piensan las personas” (Skinner, 1967, p. 407). Su madre nunca abandonó normas tan estrictas. Su método de control consistía en decir “tut tut”. La abuela se aseguraba de que Skinner entendiera las penas del infierno señalando con las manos los carbones al rojo vivo de la estufa de la sala. El padre participaba en la educación moral de su hijo enseñándole el destino de los criminales. Le mostró la cárcel del condado y lo llevó a una conferencia sobre la vida dentro de una conocida prisión estatal de Nueva York.

La autobiografía de Skinner contiene muchas referencias al efecto que esas advertencias tuvieron en su conducta de adulto. Recordaba que visitó una catedral ya en edad madura y que procuraba no pisar las lápidas que había en el suelo, porque de niño le habían dicho que no debía pisarlas. Esos episodios le indicaron que sus conductas de adulto se regían por las recompensas y los castigos (“reforzamientos”) que recibió durante la infancia. En conclusión, las experiencias de la niñez temprana se reflejan en su teoría y en la idea de que las personas son como “sistemas complejos que se comportan de forma regida por leyes” (Skinner, 1971, p. 202).

La visión del ser humano como una máquina que funciona de un modo predecible tuvo su origen en las largas horas que pasaba construyendo aparatos mecánicos (vagones, sierras, carruseles, hondas, aviones en miniatura y un cañón a vapor que lanzaba papas y tapones de zanahoria a las casas vecinas). Trabajó en una máquina de movimiento perpetuo que nunca funcionó. El interés en la conducta animal se remonta a su niñez. Tomaba de mascotas a tortugas, víboras, sapos, lagartijas y ardillas listadas. Le habían fascinado unas palomas que actuaban en una feria del condado. Corrían por el escenario, empujaban un camioncito de bomberos hasta un edificio en llamas y apoyaban una escalera contra un muro. Una paloma con un casco de bombero rojo trepaba a una ventana de uno de los pisos superiores para rescatar a una paloma en dificultades. Más adelante, Skinner entrenaría palomas para jugar ping-pong y dirigir proyectiles a un blanco.

En búsqueda de la identidad

Skinner se especializó en literatura inglesa en el Hamilton College de Nueva York; pensaba ser novelista después de graduarse. Alentado por un comentario favorable de Robert Frost a su obra, Skinner construyó un estudio en el ático de la casa de sus padres en Scranton (Pennsylvania) y se puso a escribir. Los resultados fueron desastrosos. Leía, escuchaba la radio, tocaba el piano y construía modelos de barcos en espera de la inspiración. Pensó consultar a un psiquiatra, pero su padre le dijo que desperdiciaría su dinero. Skinner tenía 22 años y había fracasado en lo único que le interesaba.

Más adelante se referiría a esa época como un año oscuro, o lo que Erikson llamaría *crisis de identidad*. Se había derrumbado la identidad de escritor profesional que Skinner había cultivado con tanto esmero durante la enseñanza superior y que fuera reforzada por Robert Frost. Fue un golpe terrible contra su autoestima. Abandonó Scranton y se dirigió a Greenwich Village en la ciudad de Nueva York. Ahí descubrió que tampoco le llegaba la inspiración. Lo que es peor, estaba convencido de que las mujeres despreciaban su amor, y estuvo tan decepcionado que se tatuó las iniciales de una de ellas en el brazo, donde permanecieron varios años (Skinner, 1983).

Precisamente cuando había perdido toda esperanza encontró una identidad nueva, a la cual se adheriría el resto de su vida. Decidió que, como la literatura le había fallado (más que a la inversa), estudiaría la conducta humana aplicando el método científico, y no los de la ficción. Leyó los libros de Ivan Pavlov y John B. Watson y decidió convertirse en conductista. Así fortaleció su autoimagen y su identidad.

Skinner ingresó a la Universidad de Harvard en 1928 para estudiar psicología. Nunca había tomado un curso en la materia, pero aun así obtuvo el doctorado en tres años. La elección del conductismo lo llevó a rechazar los sentimientos y emociones que había tratado de utilizar como escritor. Al respecto señala un historiador de la psicología:

Existen diferencias esenciales entre una carrera dedicada a escribir poesía o ficción y la de promover la causa del conductismo. La primera requiere utilizar procesos intrapsíquicos como los siguientes: inspiración, intuición, asociación libre, flujo de la conciencia y participación del inconsciente. Además, hay que considerar las fantasías y los sentimientos como partes importantes del propio ser. Ésta niega todo; hace que las fantasías y los sentimientos, de hecho el terreno intrapsíquico, retroceda a un telón de fondo de conceptos “precientíficos” (término favorito de Skinner), mientras que la atención se centra en observar la conducta y en las operaciones necesarias para registrarla, predecirla y controlarla de manera eficaz. (Mindess, 1988, p. 105.)

Los procesos psíquicos sólo aparecen en la obra de Skinner como objetos de burla.

Gracias a becas de posdoctorado, éste permaneció en la Universidad de Harvard hasta 1936. Después fue profesor en las universidades de Minnesota e Indiana, y regresó a Harvard en 1947. Entre los 40 y 50 años de edad pasó por un periodo de depresión que resolvió cuando recuperó su fallida identidad de escritor. Skinner proyectó su malestar emocional e intelectual en el protagonista de su novela, *Walden Two*; por medio de éste liberó sus frustraciones personales y profesionales (Skinner, 1948). El libro, que todavía se imprime, vendió más de 2 millones de ejemplares. Describe una sociedad donde todos los aspectos de la vida están controlados por el reforzamiento positivo, principio fundamental del sistema de Skinner.

A los 80 años y pico seguía trabajando con entusiasmo y dedicación. Regulaba sus hábitos anotando su producción diaria y el tiempo promedio por palabra publicada (2 minutos). Así, se convirtió en un ejemplo vivo de su definición del ser humano como un sistema complejo que se comporta de un modo regido por leyes. En cierta ocasión le comentó a un amigo que en la literatura especializada le citaban con más frecuencia que al propio Freud. Cuando le preguntaron si ése había sido su propósito, contestó: “Pensaba que lo lograría” (citado en Bjork, 1993, p. 214).



CONÉCTESE

The B. F. Skinner Foundation

El sitio web de esta fundación contiene una biografía escrita por una de las hijas de Skinner, exposiciones sobre la conducta operante, fotografías y un DVD en el que Skinner lee *Walden Two*.

Personality Theories: B. F. Skinner

Breve biografía y una explicación más amplia de los principales aspectos de la obra de Skinner.

Key Theorists/Theories in Psychology: B. F. Skinner

Abundante información acerca de la vida de Skinner y su obra, incluyendo *Sniffy* (la rata virtual), un programa interactivo que permite realizar experimentos en línea sin los desagradables olores de un laboratorio real de ratas.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 12.

Reforzamiento: la base de la conducta

La teoría del comportamiento propuesta por Skinner, simple en cuanto concepto, se funda en miles de horas de investigación bien controlada. La idea principal es que la conducta es controlada por sus consecuencias, es decir, por lo que sucede después. Según ésta, es posible entrenar a un animal o a un humano para que haga prácticamente cualquier cosa; el tipo de reforzamiento que siga después de la conducta será el factor que la determine. Por lo tanto, la persona que controle los reforzadores también tendrá el poder de regular la conducta humana, tal como el experimentador controla la conducta de una rata en el laboratorio.

Conducta respondiente

conducta respondiente
Respuestas provocadas por determinados estímulos ambientales.

Skinner distinguió dos tipos de conducta: la respondiente y la operante. La **conducta respondiente** es una respuesta provocada por un estímulo específico. Una conducta refleja, digamos la sacudida de una rodilla, constituye un ejemplo de este tipo. Se aplica un estímulo (un golpecito en la articulación de la rodilla) y ocurre una respuesta (una sacudida). Esta conducta no se aprende, sino que se produce de forma automática e involuntaria. No nos han entrenado ni condicionado para emitirla.

La conducta aprendida está en un nivel superior a la respondiente. Este aprendizaje, llamado *condicionamiento*, consiste en sustituir un estímulo por otro y tiene su origen en el trabajo del fisiólogo ruso Ivan Pavlov a principios de la década de 1900. Más adelante, sus ideas del condicionamiento fueron adoptadas por John B. Watson como el método básico de investigación del conductismo.

Mientras trabajaba con perros, Pavlov descubrió que salivaban ante estímulos neutrales como el sonido de las pisadas del cuidador. Antes, la salivación sólo había sido provocada por un estímulo: la visión de la comida. Intrigado por el fenómeno, Pavlov lo estudió de forma sistemática. Tocaba una campana poco antes de alimentar a un perro. Al principio, el animal sólo salivaba en respuesta a la comida y no al oír la campana, porque ésta carecía de sentido para él. Sin embargo, tras presentarle varias veces el sonido de la campana y a continuación el alimento, empezaba a salivar ante el sonido. El perro había sido condicionado –o entrenado– a responder a la campana. Su respuesta se desplazaba de la comida a lo que antes había sido un estímulo neutral.

reforzamiento

Acción de fortalecer una respuesta introduciendo una recompensa, con lo cual aumenta la probabilidad de que se repita.

El experimento clásico de Pavlov demostró la importancia del **reforzamiento**. Los perros no aprenderían a responder al sonido de la campana si no se les recompensaba por hacerlo. En este ejemplo, la recompensa era la comida. Así, Pavlov formuló una ley fundamental del aprendizaje: si no hay reforzamiento, no se establece una respuesta condicionada. El reforzamiento fortalece la respuesta aumentando la probabilidad de que esta última se repita.

La respuesta condicionada no se conservará si no se refuerza. Pongamos el caso de un perro que haya sido condicionado a responder al sonido de una campana. Saliva cada vez que lo oye. Luego el experimentador deja de presentar el alimento después de sonar la campana. El animal la oye sin que suceda nada: no recibe alimento, reforzamiento ni recompensa. Mientras la campana siga sonando, disminuirá la frecuencia y la intensidad de la salivación hasta que la respuesta se extinga por completo. Esto se llama proceso de **extinción**. La respuesta ha sido eliminada porque se han dejado de proporcionar los reforzadores o las recompensas. En numerosas investigaciones se ha demostrado que cuanto más reforzamiento se proporcione durante el entrenamiento, tanto mayor será la resistencia a la extinción (por ejemplo, véase Shull y Grimes, 2006). Sin embargo, la extinción ocurrirá inexorablemente con el tiempo.

extinción

Proceso de eliminar una conducta al no proporcionar reforzamiento.

Se puede condicionar a los animales presentándoles reforzamiento cuando exhiben una conducta deseada.



Conducta operante

conducta operante

Conducta emitida de forma espontánea o voluntaria que actúa sobre el entorno a efecto de cambiarlo.

La conducta respondiente depende del reforzamiento y se relaciona directamente con un estímulo físico. Todas las respuestas son provocadas por un estímulo concreto. A juicio de Skinner, la conducta respondiente es menos importante que la **conducta operante**. Estamos condicionados a responder directamente a muchos estímulos del ambiente, pero ese mecanismo no explica toda la conducta. Al parecer, gran parte de ella es espontánea y no se puede atribuir directamente a un estímulo particular. Esta clase de conducta se emite y no es provocada por un estímulo. Consiste en obrar de modo aparentemente voluntario; no constituye una reacción involuntaria a un estímulo al que hemos sido condicionados.

El reforzamiento que sigue a la conducta operante determina o modifica su índole y frecuencia. La respondiente no tiene efecto alguno en el entorno. En el experimento de Pavlov, la respuesta de salivación del perro al oír el sonido de la campana no hace nada para cambiar la campana ni el reforzador (el alimento) que la seguía. En cambio, la conducta operante obra sobre el entorno y al hacerlo lo modifica.

Condicionamiento operante y la caja de Skinner

condicionamiento operante

Procedimiento mediante el cual se cambian las consecuencias de una respuesta para influir en la tasa con la cual se presenta.

Para explicar el **condicionamiento operante** vamos a seguir el recorrido de una rata por el aparato de Skinner, llamado comúnmente la *caja de Skinner* (figura 12.1). Cuando metemos a una rata privada de alimento en la caja, al principio su conducta es espontánea y aleatoria: se mueve, olfatea, pica y explora el entorno. Emite esas acciones sin que sean provocadas; es decir, el animal no está respondiendo a ningún estímulo concreto del entorno.

Durante esta actividad, en algún momento, oprimirá una palanca empotrada en la pared de la caja de Skinner y eso provocará que una bolita de alimento caiga dentro de un receptáculo. La conducta de la rata (oprimir la palanca) operó sobre el entorno y lo alteró. ¿Cómo? El entorno ahora incluye una bolita de alimento. Se trata de un reforzador de la conducta consistente en oprimir la palanca. La rata empieza a repetir esa maniobra con mayor frecuencia. ¿Qué sucede? Recibe más alimento –más reforzamiento–, de modo que repetirá la maniobra con mayor frecuencia. Ahora su conducta está sujeta al control de los reforzadores. Sus acciones dentro de la caja

Figura 12.1

Aparato sencillo que sirve para efectuar el condicionamiento operante.



serán menos aleatorias y espontáneas, porque pasa la mayor parte del tiempo presionando la palanca y comiendo.

Si al día siguiente volvemos a meterla en la caja, podemos predecir su comportamiento y controlar las acciones de oprimir la palanca con sólo presentarle o no los reforzadores o presentarlos a una tasa distinta. La retención del alimento extingue la conducta operante del mismo modo que lo hace con la conducta respondiente. Si la conducta no reforzada deja de dar resultado (es decir, ya no produce una recompensa), se suspenderá al cabo de cierto tiempo. En conclusión, la persona que controle los reforzadores también controlará la conducta de los sujetos.

Skinner pensaba que por lo general la conducta humana y la animal se aprenden por medio del condicionamiento operante. Veamos cómo aprenden los bebés. Al principio, un pequeño exhibe conductas aleatorias espontáneas y los padres, los hermanos o el cuidador sólo refuerzan algunas de ellas (recompensándolas con alimento, caricias o juguetes). A medida que el niño vaya creciendo, persistirá en los comportamientos que hayan obtenido reforzamiento positivo (es decir, los que merecieron la aprobación de los padres) y suspenderá o extinguirá los que no hayan sido aprobados. El concepto es el mismo que en el caso de la rata dentro de la caja de Skinner. Las conductas que dan resultado (oprimir la palanca para obtener alimento) se observan con frecuencia, y no se repiten aquellas que no dan resultado. Así, la acción de un organismo opera en el ambiente y, a su vez, éste opera en la conducta por medio del reforzamiento.

El lector seguramente se ha percatado del enorme peso que el reforzamiento tiene para determinar y controlar la conducta. Skinner escribió al respecto: “El condicionamiento operante moldea la conducta tal como un escultor moldea una masa de arcilla” (1953, p. 91). Si esa masa —el organismo— necesita un reforzador con suficiente premura, sus acciones serán moldeadas sin límite alguno: el experimentador lo hará con una bolita de alimento, el dueño de una mascota con un bizcocho para perros, la madre con una sonrisa, el jefe con una palmadita en la espalda, el gobernante con una promesa.

A partir de la infancia observamos muchas conductas, y aquellas que sean reforzadas se fortalecerán y formarán patrones. Skinner concibió la personalidad como un patrón o un conjunto de conductas operantes. Para él, la llamada *conducta neurótica* o *anormal* por otros psicólogos no entrañaba misterio alguno, porque tan sólo representa la repetición continua de conductas indeseables que han sido reforzadas.

Tras demostrar que la conducta se modifica por medio del reforzamiento continuo (es decir, brindando un reforzador después de cada respuesta), Skinner decidió estudiar cómo cambiaría si se modificara la tasa de reforzamiento.



CONÉCTESE

Condicionamiento operante

Este sitio enseña los principios del condicionamiento operante y ofrece ejercicios y cuestionarios para evaluar el avance del usuario (incluye las respuestas).

Para obtener un vínculo directo con el sitio anterior, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 12.

Programas de reforzamiento

Skinner señaló que en la vida diaria, fuera del laboratorio de psicología, rara vez se refuerza la conducta siempre que se presenta. La madre no carga y arrulla al bebé cada vez que llora. Los superestrellas del béisbol no conectan un jonrón en todos sus turnos al bat. Los niños que guardan las compras en un supermercado no reciben una propina por cada bolsa que empacan. Nuestro grupo preferido de rock tampoco gana un Grammy por todos los álbumes que saca al mercado. El lector seguramente podrá pensar en más ejemplos de conductas que persisten a pesar de que sólo sean reforzadas de forma esporádica.

Así, tras observar que las ratas seguían presionando la palanca a una tasa bastante uniforme a pesar de que no se reforzaba cada respuesta, Skinner decidió investigar varios **programas de reforzamiento** a efecto de determinar su efectividad para controlar la conducta. Estos son los programas de reforzamiento que probó en el laboratorio.

programas de reforzamiento

Patrones o tasas con que se proporcionan o se retienen los reforzadores.

- Intervalo fijo
- Razón fija
- Intervalo variable
- Razón variable

Un *programa de reforzamiento de intervalo fijo* proporciona el reforzador a continuación de la primera respuesta que se presenta después de transcurrido un intervalo fijo. Éste puede ser de un minuto, tres minutos o de otro periodo fijo cualquiera. El momento del reforzamiento no tiene nada que ver con la cantidad de respuestas. Independientemente de que la rata las emita tres o 20 veces por minuto durante el intervalo fijo, el reforzador sólo se proporcionará cuando haya transcurrido un plazo determinado y se haya emitido la respuesta correcta.

Muchas situaciones de la vida real operan de acuerdo con este tipo de programa. Lo utiliza el profesor que hace un examen semestral y otro final, y la empresa que paga un sueldo semanal o quincenal. El sueldo no se percibe en razón de la cantidad de productos ni del volumen de ventas (el número de respuestas), sino de la cantidad de horas, días o semanas que transcurran.

Las investigaciones de Skinner demostraron que cuanto más breve era el intervalo entre las entregas del reforzador, tanto mayor era la frecuencia de las respuestas. La tasa de éstas disminuía a medida que se iba alargando el intervalo entre reforzamientos. La frecuencia con la que éstos se proporcionaban también influía en el tiempo para que se extinguiera una respuesta. Ésta desaparecía antes si la rata había recibido reforzamiento continuo y después se le suspendía, que cuando había recibido un reforzamiento intermitente.

Con un *programa de reforzamiento de razón fija* los reforzadores sólo se proporcionan después de que el organismo ha emitido una cantidad específica de respuestas. Por ejemplo, el experimentador podría proporcionarlos después de cada 10 o 20 respuestas. Con este programa, a diferencia del anterior, la entrega de los reforzadores depende de la frecuencia de las respuestas del sujeto. La rata no recibirá una bolita de alimento mientras no emita la cantidad requerida de respuestas. Es un esquema que produce una tasa de respuesta más veloz que el programa de intervalo fijo.

Lo anterior también se observa en las actividades de las personas. En un trabajo que se paga por la cantidad de productos, el ingreso dependerá del volumen que

Una sonrisa de aprobación de los padres puede reforzar el comportamiento de sus hijos.



© David Wells/The Image Works

genere la persona. Cuanto más produzca, más alto será su ingreso; la recompensa se basa directamente en la tasa de respuestas. Lo mismo sucede con un vendedor que trabaja a comisión. Su ingreso depende del número de productos que coloque; cuantos más productos venda, tanto más ganará. Por el contrario, un vendedor que tiene un sueldo semanal percibirá lo mismo cada semana, independientemente de la cantidad de productos que venda.

La vida real no siempre permite aplicar un programa de intervalo o de razón fija. En ocasiones, los reforzadores se proporcionan con un criterio variable. En un *programa de reforzamiento de intervalo variable* el reforzador se podría entregar dos horas después de que se ha emitido la primera respuesta, la siguiente vez una hora y media después de la emisión y la tercera vez dos horas y 15 minutos después. Si alguien pasa todo un día pescando, su recompensa se ajustaría a este tipo de programa, suponiendo que logra pescar algo. El programa depende de que un pez muerda el anzuelo.

Un *programa de reforzamiento de razón variable* se basa en un número promedio de respuestas entre los reforzadores, pero el promedio puede ser muy variable. Skinner descubrió que con este patrón se consiguen tasas de respuestas muy altas y estables, como bien saben las personas que operan casinos. También se aplica a las máquinas tragamonedas, las ruletas, las carreras de caballos y las loterías que pagan los premios con un programa de reforzamiento a razón variable, lo cual es una manera sumamente efectiva de controlar la conducta. Estos esquemas producen conductas muy duraderas que suelen ser resistentes a la extinción. La mayor parte del aprendizaje común y corriente ocurre como resultado de programas de reforzamiento de razón o intervalo variables.

La investigación de los programas de reforzamiento efectuada por Skinner ofrece una técnica efectiva para controlar, modificar y moldear la conducta. Si usted está a cargo de ratas de laboratorio, de vendedores u obreros de una línea de montaje o si quiere entrenar a su mascota o a su hijo, estas técnicas de condicionamiento operante producirán las conductas que desea.

Aproximaciones sucesivas: cómo moldear la conducta

En el experimento original de Skinner, la conducta operante (oprimir la palanca) es una conducta simple que cabe esperar que exhiba a la larga una rata de laboratorio cuando explora el entorno. Luego entonces, es muy probable que se presente, siempre y cuando el experimentador tenga suficiente paciencia. Sin embargo, es evidente que los animales y el ser humano realizan conductas operantes mucho más complejas y que es mucho menos probable que se presenten en el curso normal de las cosas. ¿Cómo se aprenden? ¿Un experimentador o un progenitor cómo pueden reforzar y condicionar a una paloma o a un niño para que emitan conductas que difícilmente se presentarían de manera espontánea?

aproximaciones sucesivas

Explicación de cómo se adquiere una conducta compleja. Así, una conducta como aprender a hablar se reforzará sólo cuando se aproxime a la conducta final deseada.

Skinner contestó las preguntas anteriores con el método de **aproximaciones sucesivas**, o *moldeamiento* (Skinner, 1953). En muy poco tiempo entrenó a una paloma para que picoteara en un lugar específico de la jaula. La probabilidad de que lo hiciera de forma espontánea era mínima. Al principio, Skinner la reforzaba con alimento cuando volteaba hacia ese lugar. Después, demoró el reforzamiento hasta que la paloma efectuaba un movimiento hacia ese sitio, por ligero que fuera. A continuación sólo reforzó los movimientos que acercaban a la paloma al lugar. Después sólo le proporcionó recompensa cuando dirigía la cabeza en esa dirección y, por último, sólo cuando tocaba el lugar con el pico. Parece un proceso que toma mucho tiempo, pero Skinner condicionaba a las palomas en menos de tres minutos.

El procedimiento experimental explica por sí mismo la expresión *aproximaciones sucesivas*. Se refuerza al organismo cuando su conducta se aproxima, en etapas sucesivas o consecutivas, a la conducta final deseada. Skinner decía que los niños aprenden la compleja conducta de hablar precisamente de esta manera. Los bebés emiten espontáneamente sonidos que carecen de significado y que los padres refuerzan sonriéndoles, riéndose o hablando. Al cabo de un tiempo, refuerzan este balbuceo de varias maneras, pero proporcionando siempre recompensas a los sonidos parecidos a las palabras. A medida que prosigue este proceso, el reforzamiento se torna más selectivo y sólo se proporciona cuando la pronunciación y el uso son correctos. Así, la compleja conducta de adquirir las habilidades lingüísticas se moldea ofreciendo reforzamiento diferencial por etapas.

En cierta ocasión, Skinner moldeó la conducta de Erick Fromm, un destacado psicoanalista que en una conferencia había externado ciertos comentarios que le molestaron mucho.

Fromm siempre tenía algo que decir acerca de casi todo, pero con poco conocimiento. Cuando empezó a decir que las personas no son palomas, decidí que debía hacer algo. En un trozo de papel escribí [dirigido a un colega]: “Fíjate en la mano izquierda de Fromm. Voy a moldear el movimiento de cortar con un cuchillo”... [Fromm] gesticulaba mucho al hablar y cada vez que levantaba la mano izquierda yo le miraba a los ojos. Si bajaba la mano, yo asentía y sonreía. En sólo cinco minutos estaba cortando el aire con tanto vigor que su reloj de pulso no cesaba de deslizarse hasta la mano. (Skinner, 1983, pp. 150-151.)

Los padres enseñan a sus hijos conductas aceptables cuando refuerzan las actividades que se aproximan a la conducta final deseada.



© Brand X Pictures/Jupiterimages

Conducta supersticiosa

Sabemos que la vida no siempre sigue un orden ni está tan controlada como en un laboratorio de psicología. A veces somos reforzados accidentalmente después de haber mostrado cierta conducta. Así, la repetiremos a pesar de que no sea la causa o el motivo del reforzamiento.

Tomemos un ejemplo del fútbol americano. Un delantero ofensivo de los Bucaneros de Tampa Bay había tenido una pésima temporada al inicio de su carrera. Le pidió a su compañero de cuarto que cambiaran de camas de modo que él durmiera más cerca del baño. Justo después del cambio mejoró su rendimiento. A lo largo de su carrera siempre pidió la cama más próxima a la puerta del baño en los hoteles donde se hospedaba el equipo. ¿Qué decir del pateador que antes de los juegos abrazaba los postes de la meta? Lo había hecho antes de marcar un gol de campo y, como entonces le había dado resultado, seguía haciéndolo. Le comentó a un reportero que lo hacía porque quería que los postes supieran que los amaba y les imploraba que no se movieran cuando pateaba el ovoide.

Skinner llamó **conducta supersticiosa** a este fenómeno y lo demostró en el laboratorio. Metió a una paloma hambrienta en un aparato de condicionamiento ope-

conducta supersticiosa

Comportamiento persistente que presenta una relación coincidente, y no funcional, con el reforzamiento recibido.

rante, reforzándola cada 15 segundos con un programa de intervalo fijo. Es probable que la paloma estuviera haciendo algo, exhibiendo alguna conducta o actividad cuando le proporcionaban la bolita de alimento; tal vez estaba virando, levantando la cabeza, pavoneándose, saltando o estaba quieta. Cualquiera de las conductas que emitiera en el momento de la recompensa era reforzada.

Skinner descubrió que un solo refuerzo era lo bastante fuerte para provocar que la paloma repitiera la conducta reforzada accidentalmente con más frecuencia durante cierto tiempo, lo cual aumentaba la probabilidad de que la bolita de alimento apareciera al mismo tiempo que exhibía la conducta. Así, con intervalos cortos entre reforzadores, la conducta supersticiosa se aprende rápidamente. Tal como en el caso de los jugadores de fútbol americano antes mencionados, las conductas supersticiosas de la paloma carecían de relación funcional con los reforzadores. La conexión no es intencional. En las personas, este tipo de conductas persiste a lo largo de toda la vida porque sólo requieren un reforzamiento ocasional para sostenerlas.

En una investigación realizada con 77 beisbolistas de las grandes ligas de Estados Unidos y de Japón, 74% de ellos admitió que realizaban conductas supersticiosas. Sin embargo, en general, los jugadores estadounidenses eran más supersticiosos que los japoneses, o sea, que las diferencias culturales posiblemente influyan en estas acciones (Burger y Lynn, 2005).

El autocontrol de la conducta

autocontrol

Capacidad para regular las variables que determinan la conducta.

Según Skinner, variables que están fuera del organismo controlan y modifican la conducta. En nuestro interior no existe nada –procesos, impulsos u otra actividad– que la determinen. No obstante, aun cuando los estímulos y reforzadores externos la moldean y regulan, somos capaces de emplear el **autocontrol**, como lo llamó Skinner, el cual describió como actuar para modificar la influencia de los sucesos externos. No se refería a actuar bajo el control de un misterioso “yo”, sino a que en cierta medida podemos controlar las variables externas que determinan la conducta.

Propuso varias técnicas de autocontrol. Por ejemplo, con la técnica *de evitar el estímulo*. Si la música del estéreo de un compañero de cuarto le molesta y le impide estudiar, usted puede salir del cuarto y acudir a la biblioteca, eliminando así una variable externa que incide en su actividad. Si evita el contacto con una situación o persona que le molestan, disminuirá el control que ejercen sobre usted. Por lo mismo, los alcohólicos no tienen nunca licor en casa para evitar el estímulo que domina su conducta.

Asimismo, con la técnica de la saciedad *autoadministrada* exageramos alguna conducta a efecto de controlarnos para liberarnos de malos hábitos. Si un fumador quiere dejar el hábito, fuma como máquina durante algún tiempo, inhalando hasta que siente tal aversión, malestar o mareo, que deja de fumar. Esta técnica ha dado buenos resultados en programas terapéuticos formales diseñados para eliminar el tabaquismo. La técnica de la *estimulación aversiva* incluye las consecuencias desagradables o repugnantes. Alguien obeso que desea adelgazar expresa su intención a los amigos. Si no mantiene su decisión, sufrirá las molestas consecuencias del fracaso personal. En el caso del *autorreforzamiento*, nos recompensamos por realizar conductas buenas o aconsejables. Si un adolescente acepta esforzarse para obtener una calificación promedio determinada o por cuidar a su hermano o hermana

menor, se podrá recompensar a sí mismo comprando ropa nueva o boletos para un concierto.

Así pues, según Skinner, lo importante es reconocer que las variables externas moldean y controlan la conducta, pero a veces nuestras acciones nos sirven para modificar el efecto de un factor externo.

Un estudio de gran escala efectuado con 606 universitarios estadounidenses arrojó que aquellos que obtuvieron una puntuación alta en autocontrol tenían mejores calificaciones, una puntuación más alta en ajuste psicológico, mayor aceptación de sí mismos y elevada autoestima; además, exhibían habilidades interpersonales y relaciones familiares más satisfactorias y niveles más bajos de ira que los que obtuvieron una puntuación baja en autocontrol (Tangney, Baumeister y Boone, 2004). Una investigación efectuada con 670 niños afroamericanos (de 11.2 años de edad promedio) reveló que aquellos que tenían padres más afectuosos y que participaban más en su crianza presentaban mayor autocontrol que aquellos cuyos padres eran menos cariñosos y participaban menos en la crianza (Wills y otros, 2007).

Aplicaciones del condicionamiento operante

modificación de la conducta

Tipo de terapia que aplica los principios del reforzamiento para obtener los cambios de conducta deseados.

economía de fichas

Técnica de modificación de la conducta con la cual se entregan fichas por las conductas deseables y éstas se pueden canjear por objetos de valor o por privilegios.

Los psicólogos han aplicado las técnicas del condicionamiento operante para modificar la conducta humana en la clínica, en las empresas y en el aula. La **modificación de la conducta** se aplica con éxito a niños y adultos, a sujetos mentalmente sanos y a personas que sufren algún trastorno psicológico, así como a conductas individuales y de grupo.

Programas de economía de fichas

La aplicación clásica es la **economía de fichas**. En el primer estudio se trató a más de 40 pacientes psicóticas recluidas en la sala de un hospital psiquiátrico como si fuera una gigantesca caja de Skinner (Ayllon y Azrin, 1968). Los tratamientos ordinarios habían fracasado en su caso. Llevaban muchos años en el hospital sin que pudieran valerse por sí mismas.

Con este escenario, se brindó a las pacientes la oportunidad de desempeñar algunos trabajos, por lo general efectuados por el personal del hospital. Las mujeres recibían fichas por su trabajo y éstas funcionaban como dinero; de ahí la expresión *economía de fichas*. Tal como ocurre en el mundo exterior, las pacientes podían comprar bienes y privilegios para mejorar su calidad de vida. Con cierta cantidad de fichas compraban dulces, cigarros, lápiz labial, guantes y periódicos. Pagaban con éstas para ver una película en la sala, pasear por los predios del hospital o para ser reubicadas en un cuarto mejor. El privilegio más caro costaba 100 fichas y consistía en ir a la ciudad con un acompañante, y en tener una reunión privada con una de las trabajadoras sociales. Una reunión individual con un psicólogo tan sólo costaba 20 fichas.

¿Qué clase de conductas tenían que emitir las pacientes para ser reforzadas y recibir fichas? Recibían una por cada una de las siguientes actividades: bañarse en el horario asignado, cepillarse los dientes, tender la cama, peinarse el cabello y vestir correctamente. Les pagaban 10 fichas por cada periodo de trabajo en la cocina o la lavandería o por ayudar a limpiar la sala, hacer mandados o llevar a caminar a otros pacientes. Las actividades nos parecen simples pero, antes de que se instituyera el

programa de economía de fichas, se consideraba que estas pacientes no tenían rumbo ni se podían valer por sí solas.

Los resultados del condicionamiento fueron impresionantes. Las pacientes no sólo se aseaban y limpiaban la sala sin ayuda, sino que además se ocupaban en diversas actividades. Interactuaban socialmente entre sí y con el personal, asumiendo parte de la responsabilidad de su cuidado. La autoestima mejoró sustancialmente y se volvieron menos dependientes.

Una advertencia respecto de los resultados anteriores: se ha comprobado que la economía de fichas sólo es efectiva en el entorno donde se instaura. Por lo regular, la conducta modificada no se extiende a la vida fuera de la institución. Es preciso seguir el reforzamiento a fin de mantener los cambios de conducta. Cuando se dejan de repartir las fichas, el comportamiento reforzado suele regresar a su estado original (Kazdin y Bootzin, 1972; Repucci y Saunders, 1974). Sin embargo, si los cuidadores han sido capacitados para recompensar las conductas aceptables con reforzadores como sonrisas, elogios, palmaditas en la espalda y otros signos de afecto, es más probable que las conductas condicionadas mediante la economía de fichas en la institución continúen en el hogar (Kazdin, 1989).

Esta técnica de modificación de la conducta también se aplica por Internet, como revela un experimento con fumadores empedernidos. Durante un periodo de más de cuatro semanas, dos veces al día grababan un video de su persona. También utilizaban una cámara Web para obtener una muestra de monóxido de carbono y la enviaban por vía electrónica a una clínica de control del tabaquismo. Los sujetos recibían vales si reducían el nivel de monóxido de carbono en un periodo de cuatro días y si lo mantenían en un nivel similar al de los no fumadores. Podían cambiar los vales por diversos artículos comprados por Internet.

La técnica dio buenos resultados. Los sujetos mostraron una disminución importante de los niveles de monóxido de carbono y no fumaron mientras duró el estudio. Sin embargo, no sabemos si el cambio se sostuvo después de terminada la investigación y tampoco si se dejó de reforzar la abstinencia (Dallery, Glenn y Raiff, 2007).



CONÉCTESE

Classroom Interventions for Children with Attention Deficit Disorder

Descripción pormenorizada de una intervención con economía de fichas en el contexto de un aula de niños con trastorno por déficit de atención.

Para obtener un vínculo directo con el sitio anterior, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 12.

Programas de modificación de la conducta

Las técnicas del condicionamiento operante se han aplicado a problemas de las empresas y de la industria. Los programas de modificación de la conducta que se han instituido en las grandes fábricas, instituciones financieras y organismos públicos disminuyen el absentismo, los retrasos y el abuso de los permisos por enfermedad. Además, mejoran el desempeño y la seguridad en el trabajo. También sirven para la capacitación en trabajos que requieren pocas habilidades. Estos son algunos refor-

zadores que utilizan las empresas: sueldo, seguridad en el empleo, reconocimiento brindado por los supervisores, estímulos y estatus dentro de la compañía, y posibilidad de desarrollo personal. No se ha intentado tratar la ansiedad, los traumas reprimidos ni las fuerzas motivadoras inconscientes. Lo que se pretende es cambiar la conducta manifiesta, definir los reforzadores adecuados y determinar la tasa óptima para ofrecerlos con el objeto de conseguir el cambio.

Castigo y reforzamiento negativo

castigo

Aplicación de un estímulo aversivo después de una respuesta y que tiene por objeto disminuir la probabilidad de que se repita.

Casi todas las aplicaciones del condicionamiento operante se utilizan como reforzamiento positivo en lugar del **castigo**. En el caso de las pacientes psiquiátricas, no se las castigaba cuando no volvían a exhibir el comportamiento correcto, sino que recibían reforzamiento cuando su conducta cambiaba en sentido positivo. En opinión de Skinner, el castigo no consigue que una conducta indeseable se transforme en una adecuada, ni una conducta anormal en una normal. El reforzamiento positivo aplicado a los comportamientos deseables es mucho más efectivo que el castigo.

Lo malo del castigo es que produce resultados inmediatos, pero no a largo plazo. La respuesta al castigo implica el impulso a huir, a contraatacar o a una apatía obstinada. Son los efectos indeseables que se observan en la cárcel, en la escuela o en una situación cualquiera en la que se recurre al castigo. (Skinner, citado en Goleman, 1987.)

reforzamiento negativo

Fortalecimiento de una respuesta al eliminar un estímulo aversivo.

El **reforzamiento negativo** no es sinónimo de castigo. Un reforzador negativo es un estímulo aversivo o nocivo cuya supresión es recompensante. En el laboratorio o en el aula se crea una situación de condicionamiento operante donde el estímulo desagradable (un ruido fuerte o una descarga eléctrica) persistirá hasta que el sujeto emita la respuesta deseada. Tal como en el caso del reforzamiento positivo, el entorno cambia en razón de la conducta y, en este caso, desaparecerá el estímulo molesto.

En la vida diaria vemos ejemplos de reforzamiento negativo. Una persona dejará de fumar para evitar el estímulo aversivo de los reproches de su cónyuge o de un colega. El estímulo aversivo (el reproche) debe terminar cuando se realice la conducta deseada (no encender un cigarro en casa o en la oficina). Skinner se oponía al uso de estímulos aversivos para modificar la conducta, porque las consecuencias no se pueden prever con la misma facilidad que en el caso del reforzamiento positivo. Además, el reforzamiento negativo no siempre funciona, mientras que la efectividad del reforzamiento positivo es mayor.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La postura de Skinner referente a la cuestión de la herencia frente al entorno es muy clara. Las personas son producto fundamentalmente del aprendizaje, y las variables externas las moldean más que los factores genéticos. Lo anterior permite inferir que, para Skinner, las experiencias de la niñez son más importantes que las posteriores, porque las conductas básicas se forman en esa etapa. Esto no niega que la conducta se pueda cambiar en la edad adulta. Lo que se aprende durante la niñez se puede modificar; en cualquier edad es posible adquirir otros patrones conductuales. Las ideas de Skinner se ven confirmadas con el éxito de los programas de modificación de la conducta. La idea de que el aprendizaje la moldea lleva a la conclusión de que todos los individuos son únicos. Dado que somos fruto de la experiencia (y tenemos

experiencias diferentes, sobre todo en la infancia), no existen dos personas que se comporten de forma idéntica.

Skinner no trató la cuestión de una meta suprema y necesaria. No habló nunca de superar el complejo de inferioridad, de atenuar la ansiedad ni de buscar la autorrealización. Esos motivos suponen estados internos, subjetivos, cuya existencia no aceptaba. En la obra de Skinner todo indicio de una meta en la vida parece de orden social, y no individual. En su novela *Walden Two* y en otros escritos expone su concepto de una sociedad humana ideal: el comportamiento individual se debe dirigir hacia el tipo de sociedad que tenga más probabilidad de sobrevivir.

Respecto de la cuestión del libre albedrío frente al determinismo, las personas funcionan como máquinas de forma lícita, ordenada y predeterminada. Skinner rechazaba la idea de un yo interno o autónomo que dirige las acciones u opta por obrar libre y espontáneamente.

En sus escritos y en su conocida novela sobre una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante, el mensaje es siempre el mismo: los reforzadores controlan la conducta. Luego entonces, en cierto sentido, resulta absurdo culpar o castigar a los sujetos por sus actos. Un dictador que ordene un genocidio o un asesino serial que mate una decena de personas será tan responsable de sus actos como un automóvil sin conductor que choca contra una colina. Ambos operan de forma lícita, predecible y controlada por variables externas.

¿Nos quedamos con una concepción pesimista del ser humano como un robot inerte y pasivo, incapaz de decidir su conducta? Esta idea no refleja cabalmente lo que pensaba Skinner, quien suponía que los estímulos y los reforzadores externos rigen la conducta, pero sin que ello signifique que seamos víctimas. Somos controlados por el entorno, pero tenemos la responsabilidad de diseñarlo. Los edificios, las ciudades, los bienes de consumo, las fábricas y las instituciones públicas son obra nuestra. También los sistemas sociales, los idiomas, las costumbres y las actividades recreativas. Cambiamos el entorno incesantemente, muchas veces para nuestro propio beneficio. Cuando lo hacemos actuamos como controladores y controlados. Creamos la cultura dominante y somos producto de ella. Skinner escribió: “Tal vez no seamos agentes libres, pero podemos hacer algo con nuestra vida con sólo reorganizar los controles que influyen en ella... No intento cambiar a las personas. Lo único que quiero es cambiar el mundo donde viven” (citado en Bjork, 1993, pp. 16, 233).

El mundo impone límites a la libertad para realizar cambios. Cuando los hacemos, las situaciones que nos proporcionaron reforzamiento positivo en el pasado nos guiarán, y a veces nos restringirán. Cuando tratemos de modificar el entorno buscaremos mayores oportunidades para obtener reforzamiento positivo y, al obtenerlo, modificaremos nuestra conducta. Skinner nos dejó una paradoja: la imagen del ser humano como máquina capaz de alterar las condiciones ambientales que dirigen la actividad de esa máquina.

La evaluación en la teoría de Skinner

Skinner no utilizó los métodos tradicionales de otros teóricos. En su obra no tienen cabida la asociación libre, el análisis de los sueños ni las técnicas proyectivas. Además, como no estudiaba directamente la personalidad, tampoco le interesaba evaluarla. Pero sí evaluó la conducta. Cuando se aplican sus métodos de modificación

análisis funcional

Método de estudio de la conducta que consiste en evaluar su frecuencia, la situación en la cual se presenta y los reforzadores que la acompañan.

conductual, primero es preciso determinar aquellas específicas, tanto las deseables como las indeseables. También es preciso determinar los factores ambientales que refuerzan y que se pueden manipular para cambiar la conducta. Sin esa evaluación previa no se alcanzarán los objetivos. El método que utilizó Skinner se conoce como **análisis funcional** y abarca tres aspectos:

1. La frecuencia de la conducta.
2. La situación en la que se presenta.
3. El reforzamiento asociado con la conducta.

Si no se evalúan estos los tres factores, será imposible planear e implementar el programa de modificación de la conducta.

Veamos cómo se aplica el análisis funcional a fumadores que quieran dejar el hábito. Se les pide que lleven un registro exacto de la cantidad de cigarrillos que consumen al día y de las situaciones en las que fuman. ¿Fuman en un lugar o en un momento particular? ¿En presencia de otros o solos? ¿Después de comer o mientras conducen? ¿Y cuáles son sus reforzadores? Estas personas casi siempre fuman con más frecuencia frente a ciertos estímulos. Así, es preciso identificar los estímulos porque, al modificarlos, se cambia también la conducta del fumador.

Observación directa de la conducta

Los tres métodos que se utilizan para evaluar la conducta son la observación directa, los autorreportes y las mediciones fisiológicas. Muchos comportamientos se pueden evaluar por medio de la observación directa. La suelen efectuar dos o más personas a efecto de garantizar la objetividad y la confiabilidad. Por ejemplo, un informe clásico sobre la modificación de una conducta habla de una mujer que buscó tratamiento para su hijo de cuatro años, porque tenía una conducta incontrolable (Hawkins, Peterson, Schweid y Bijou, 1966). Los psicólogos observaron a la madre y al hijo en el hogar con el propósito de determinar la naturaleza y la frecuencia de las conductas indeseables, dónde y cuándo ocurrían, así como los reforzadores que éstas recibían.

Identificaron nueve conductas indeseables, entre ellas patear, arrojar cosas, morder y empujar a su hermano. Los psicólogos se dieron cuenta de que la madre reforzaba al niño dándole juguetes o comida cuando se portaba mal. Lo hacía con la intención de que no siguiera comportándose así, pero más bien lo recompensaba y, con ello, reforzaba la conducta indeseable. La observación directa duró 16 horas, pero sin ella los psicólogos no habrían sabido exactamente cuáles conductas indeseables eliminar ni que reforzadores esperaba el niño.

Con un programa muy completo de observación directa se puede trazar un plan para modificar la conducta. En este caso, los psicólogos recomendaron a la madre que usara la atención y la aprobación como reforzadores siempre que el niño se portara bien y que nunca lo recompensara cuando mostrara una de las nueve actitudes indeseables. La frecuencia de éstas, calculada mediante la observación directa, sirvió de línea base para comparar la conducta antes y después del tratamiento.

Autorreportes de la conducta

Es otro método para evaluar la conducta y se lleva a cabo por medio de entrevistas y cuestionarios. El individuo observa su conducta y la describe. Por ejemplo, un

enfoque de señal frente al enfoque de muestra

El enfoque de señal se usa para evaluar la *personalidad*. En éste, tanto los tipos o los rasgos de carácter como los conflictos inconscientes se infieren de cuestionarios y de otros inventarios de autorreporte. Por su parte el enfoque de muestra se usa para evaluar la *conducta*, y las respuestas de la prueba se interpretan como indicadores directos del comportamiento actual, y no de rasgos, motivos ni experiencias de la niñez.

cuestionario determina el miedo que experimenta en situaciones como conducir un automóvil, ir al dentista o hablar en público. Los cuestionarios para evaluar la conducta tienen un formato similar al de los inventarios de autorreporte que se utilizan para evaluar la personalidad. La diferencia radica en la forma de interpretarlos, tal como se describe en el **enfoque de señal frente al enfoque de muestra**.

En el caso del enfoque de señal, usado para evaluar la *personalidad*, el psicólogo infiere la existencia de tipos y rasgos de carácter o de conflictos inconscientes con base en las respuestas del individuo. Si alguien dice que tiene miedo de subir a un elevador, su miedo se interpretará como una señal –o síntoma indirecto– de un motivo o conflicto latente. En el caso del enfoque de muestra, que sirve para evaluar la conducta, las respuestas al cuestionario se interpretan como indicadores directos de una muestra de comportamiento, sin que se hagan inferencias o se llegue a conclusiones acerca del carácter o los rasgos de personalidad del individuo. Lo importante es la conducta misma y el estímulo asociado con ella. No interesan los motivos subjetivos, las experiencias de la niñez ni otros procesos mentales.

Mediciones fisiológicas de la conducta

La evaluación fisiológica de la conducta incluye la frecuencia cardiaca, la tensión muscular y las ondas cerebrales. Se registran esos parámetros y se evalúan los efectos fisiológicos de varios estímulos. También sirven para confirmar la precisión de la información recabada por medio de otras técnicas. Por ejemplo, si una persona siente demasiada vergüenza y ésta le impide revelar en un cuestionario el miedo a subirse a un elevador, cuando se le presentan preguntas generales acerca de los elevadores, podría presentar un cambio en la frecuencia cardiaca o en la tensión muscular.

Sea cual fuere la técnica elegida para evaluar la conducta en distintas situaciones de estímulo, el interés se centra en lo que hacen las personas, y no en los motivos que las impulsan. El objetivo supremo no consiste en cambiar la personalidad, sino en modificar la conducta.

Investigaciones sobre la teoría de Skinner

El lector seguramente habrá advertido que los métodos de evaluación de Skinner difieren radicalmente de los de otros teóricos. Sus métodos de investigación también difieren de los que se emplean en la psicología experimental dominante. El procedimiento tradicional consiste en estudiar grandes grupos de animales o sujetos humanos y después hacer un análisis estadístico de las respuestas promedio. En cambio, Skinner prefería estudiar a un solo sujeto de modo exhaustivo. Sostenía que los datos referentes al desempeño de los grupos tienen escasa utilidad para tratar un caso particular. Una ciencia que se ocupe de promedios aporta poca información que ayude a entender al individuo.

Según Skinner, se pueden obtener resultados válidos y reproducibles sin análisis estadísticos, siempre y cuando se recaben datos suficientes de un solo sujeto en condiciones experimentales bien controladas. Cuando se usan grupos numerosos, el experimentador se ve obligado a estudiar la conducta promedio. La información así obtenida no reflejará la conducta individual ni las diferencias conductuales. Así pues, Skinner prefería el método idiográfico, no el nomotético.

diseño experimental de reversión

Método de investigación que consiste en establecer una línea base, aplicar un tratamiento experimental y eliminarlo después para averiguar si la conducta regresa al valor de la línea base o si otro factor causa el cambio observado.

En los experimentos de un solo sujeto se aplica el **diseño experimental de reversión**, que consta de cuatro etapas.

- En la primera etapa se establece una *línea base*. Se observa la conducta del sujeto (la variable dependiente) para determinar la tasa normal de respuesta antes de iniciar el tratamiento experimental.
- La segunda etapa es la del *condicionamiento* o fase experimental, en la cual se introduce la variable independiente. Si ésta afecta la conducta, producirá un cambio notable en la tasa de respuestas de la línea base.
- En la tercera etapa, llamada *reversión*, se determina si algún otro factor, aparte de la variable independiente, causó el cambio reobservado en la conducta. En esta fase se deja de aplicar la variable independiente. Si la conducta vuelve a la tasa de la línea base, el investigador concluirá que la variable independiente era la causa de la diferencia observada durante la etapa de condicionamiento. Si no regresa a la tasa de la línea base, algún otro factor, aparte de la variable independiente, habrá influido en la conducta.
- Las etapas de la línea base, el condicionamiento y la reversión son suficientes en la generalidad de los experimentos de laboratorio. Cuando el procedimiento se aplica a la modificación de la conducta, se agrega una etapa de *recondicionamiento*, en la cual se reintroduce la variable independiente, suponiendo que haya conseguido cambiar la conducta. Si se omite la cuarta etapa, los sujetos permanecerían en la de reversión; es decir, la conducta permanecería en el nivel de la línea base, sin cambio alguno a pesar de que el tratamiento demostró eficacia. Sería poco ético no reanudar el tratamiento.

Skinner y sus seguidores efectuaron miles de experimentos de condicionamiento operante en el caso de temas como: programas de reforzamiento, adquisición de lenguaje, moldeamiento de la conducta, conducta supersticiosa y modificación del comportamiento. Los resultados apoyan sus ideas.

Reflexiones en torno de la teoría de Skinner

Se ha criticado el enfoque de Skinner en varios puntos. Muchos de los que se oponen al determinismo encuentran en su visión muchos aspectos que les desagradan. Los psicólogos humanistas, que piensan que las personas son mucho más complejas que las máquinas, las ratas o las palomas, rechazan la imagen que ofrece de la naturaleza humana. Señalan que Skinner, al concentrarse exclusivamente en la conducta manifiesta, prescinde de las cualidades típicamente humanas como el libre albedrío consciente. También se ha criticado el tipo de sujetos y la simplicidad de las situaciones de sus experimentos. Skinner, con bastante confianza, aventuró juicios y predicciones sobre la conducta y la sociedad humana, sobre cuestiones sociales, económicas, religiosas y culturales. ¿Pero podemos extrapolar del picoteo de una paloma en un disco a un individuo que vive en el mundo real? La brecha se antoja demasiado extensa para permitir generalizaciones globales. Muchos aspectos de la conducta humana dejan de tener sentido cuando se reducen al nivel en el que Skinner realizó sus investigaciones.

La idea de que todas las conductas se aprenden fue puesta en tela de juicio por dos ex estudiantes. Más de 6000 animales de 38 especies fueron condicionados para que exhibieran varias conductas en comerciales televisivos y atracciones turísticas. Había palomas, mapaches, pollos, marmotas, tortugas, ballenas y vacas. Todos ellos

arrastre instintivo

Consiste en sustituir con conductas instintivas otras que fueron reforzadas.

mostraban una tendencia al **arrastre instintivo**, es decir, sustituían con conductas instintivas las que habían sido reforzadas, aun cuando las primeras dificultaban recibir comida.

En un ejemplo, se condicionó a cerdos y mapaches para que recogieran una moneda, la transportaran cierta distancia y después la depositaran en un banco de juguete (una alcancía por supuesto). Una vez que habían depositado una cantidad determinada de monedas, recibían alimento como refuerzo. Aprendieron rápidamente las conductas deseadas,

sin embargo, después de realizar la secuencia exitosamente durante algún tiempo, empezaron a mostrar conductas indeseables, por lo menos desde el punto de vista de los entrenadores. Los cerdos se detenían en el camino [al banco de juguete], enterraban la moneda en el suelo y la sacaban con el hocico; los mapaches pasaban largo rato jugando con la moneda, con sus conocidos movimientos de limpieza. En un principio todo ello resultaba divertido, pero con el tiempo se volvió demasiado lento y provocaba que el público pensara que el espectáculo era muy imperfecto. Fue un verdadero desastre en el aspecto comercial. (Richelle, 1993, p. 68.)

¿Qué había sucedido? La conducta instintiva —el hecho de que los cerdos escarbaran en el suelo y de que los mapaches se frotaran las garras como si se lavaran las manos— predominó sobre la conducta aprendida, a pesar de que significara un retraso del refuerzo (la comida). Los entrenadores publicaron un artículo acerca del fenómeno y con el beneplácito de Skinner lo llamaron “La mala conducta de los organismos” (Breland y Breland, 1961), parodiando el título del innovador libro de Skinner: *La conducta de los organismos* (1938).

Skinner siempre ignoró las críticas a su obra. Al referirse a una reseña que cuestionaba uno de sus libros, le comentó a un reportero: “Leí un poco de la crítica y vi que no me habían entendido... Tengo cosas más importantes que hacer que aclarar los malos entendidos” (citado en Rice, 1968). Cuando le preguntaban qué pensaba acerca de que no le entendieran bien con tanta frecuencia, contestaba: “Me doy cuenta de que sólo necesito que me entiendan tres o cuatro veces al año” (citado en Blackman, 1995, p. 126.)

Skinner fue un factor decisivo en la psicología estadounidense del siglo xx y tal vez contribuyó a moldearla más que ningún otro individuo. La revista *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, que nació en 1958, publica investigaciones sobre la conducta de sujetos individuales. En 1968 se fundó la revista *Journal of Applied Behavior Analysis*, con el objeto de dar a conocer el trabajo dedicado a las técnicas de modificación de la conducta.

La American Psychological Foundation concedió a Skinner su Medalla de Oro y la American Psychological Association le otorgó el Premio a una Contribución Científica Sobresaliente (1958) que dice: “Pocos psicólogos estadounidenses han tenido un efecto tan profundo en el desarrollo de la psicología y en los psicólogos jóvenes más prometedores.” El primer libro de Skinner, *La conducta de los organismos: un análisis experimental* (Skinner, 1938), fue calificado como uno de los pocos que en verdad revolucionaron la psicología (Thompson, 1988). Skinner recibió también la U.S. National Medal of Science y apareció en la portada de *Time* con el pie: El psicólogo estadounidense más famoso. Su polémico libro de 1971, *Más allá de la libertad y la dignidad*, se convirtió en un *best-seller* y le valió la celebridad.

Skinner fue, durante poco tiempo, el invitado del momento de programas de entrevistas, tanto nacionales como de las grandes urbes.... En sólo un mes, millones de estadouni-

denses habían leído a B. F. Skinner o habían oído hablar de él y de su obra *Más allá de la libertad y la dignidad*. Recibió cartas, llamadas telefónicas y visitas a montones... Toda suerte de desconocidos querían estrechar su mano en restaurantes. Cómo dijera un escritor: “Skinner se había vuelto tan famoso como una estrella de cine o de televisión.” (Bjork, 1993, p. 192.)

Aun cuando el conductismo radical de Skinner se sigue aplicando en el laboratorio, en la clínica y en las empresas, su predominio ahora afronta el reto del movimiento de la psicología cognoscitiva, que se iniciara en la década de 1960. El propio Skinner admitió que su perspectiva había perdido terreno frente a la nueva tendencia. En esto coinciden otros psicólogos: el conductismo skinneriano “había perdido prestigio entre los especialistas y a menudo se hablaba de él con verbos en tiempo pasado” (Baars, 1986, pp. VIII, 1). A pesar de las incursiones de la psicología cognoscitiva, el conductismo sigue influyendo en muchas áreas, desde el aula hasta las líneas de montaje, desde la caja de Skinner hasta las instituciones psiquiátricas. Skinner estaba convencido de que con el condicionamiento operante había creado una técnica que mejoraría la naturaleza humana y las sociedades diseñadas por el hombre.

Resumen del capítulo

Skinner negó la existencia de esa entidad que llamamos *personalidad* y no indagó las causas de la conducta en el interior del organismo. Los procesos mentales o los fisiológicos no son directamente observables, por lo cual carecen de importancia para la ciencia. Las causas son externas al organismo. La conducta se puede controlar en razón de sus consecuencias, por medio del reforzador que la sigue. La conducta respondiente implica una respuesta provocada por determinados estímulos ambientales. El condicionamiento (conducta respondiente aprendida) supone la sustitución de un estímulo por otro. Pavlov demostró la importancia del reforzamiento. Sin él no se realizará el condicionamiento. La conducta operante se emite, determina y modifica en razón del reforzador que la sigue. No se puede atribuir a un estímulo específico; actúa sobre el entorno cambiándolo. La personalidad sólo es un patrón de conductas operantes.

Los programas de reforzamiento incluyen los de intervalo fijo, los de razón fija, los de intervalo variable y los de razón variable. El moldeamiento (aproximaciones sucesivas) consiste en reforzar al organismo sólo cuando su conducta se aproxima a la deseada. La conducta supersticiosa se produce cuando el reforzamiento se presenta en un programa de tiempo fijo o variable. El comportamiento que se realiza en el momento del reforzamiento se repetirá con mayor frecuencia. El autocontrol se refiere al hecho de alterar o evitar ciertos estímulos externos o reforzadores. Otras técnicas de autocontrol son la saciedad, la estimulación aversiva y el autorreforzamiento de las conductas deseadas.

Las técnicas del condicionamiento operante se aplican a problemas de la vida real para modificar la conducta. Se brinda un reforzamiento positivo a la deseada y se ignora la no deseada. En la economía de fichas se recompensan las conductas deseables entregando fichas que permiten adquirir objetos de valor. La modificación de la conducta sólo se aplica a acciones manifiestas y recurre al reforzamiento positivo, y no al castigo. El reforzamiento negativo consiste en eliminar un estímulo aversivo o nocivo. Es menos efectivo que el reforzamiento positivo.

La imagen que propone Skinner de la naturaleza humana subraya el determinismo, la singularidad, la importancia del entorno y la creación de una sociedad que

auge al máximo la posibilidad de sobrevivir. Aun cuando nos controla el entorno, tenemos la libertad de diseñarlo adecuadamente.

Skinner evaluó la conducta (no la personalidad) por medio del análisis funcional a efecto de determinar su frecuencia, la situación en la cual se presente y los reforzadores relacionados con ella. Tres métodos de evaluación son la observación directa, el autorreporte y las mediciones fisiológicas. La investigación de Skinner es idiográfica, o sea, que estudia exhaustivamente a un solo sujeto. El diseño experimental de reversión consta de las etapas de la línea base, el condicionamiento, la reversión y el recondicionamiento.

El sistema de Skinner cuenta con considerable apoyo empírico, pero ha sido criticado porque plantea un enfoque determinista, por la simplicidad de las situaciones experimentales, porque sólo se interesa en la tasa de respuestas y por haber prescindido de las cualidades humanas que nos distinguen de las ratas y las palomas. Los métodos utilizados por Skinner para modificar la conducta por medio del condicionamiento operante se siguen utilizando mucho, pero el movimiento cognoscitivo ha desplazado al conductismo.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué diferencias existen entre el enfoque de Skinner en cuanto a la personalidad y las otras teorías que hemos expuesto?
2. ¿Cómo justificó Skinner el uso de ratas y palomas en lugar de sujetos humanos para estudiar la conducta?
3. Las experiencias de la niñez de Skinner, ¿cómo influyeron en su forma de estudiar el comportamiento?
4. Señale las diferencias entre la conducta operante y la conducta respondiente. Ofrezca un ejemplo de cada una.
5. Describa el experimento clásico del condicionamiento pavloviano de perros. ¿Cómo extinguía Pavlov las respuestas condicionadas?
6. ¿Qué papel desempeña el reforzamiento en la modificación de la conducta?
7. Señale las diferencias entre reforzamiento positivo, reforzamiento negativo y castigo.
8. Según Skinner, ¿por qué el reforzamiento positivo es más efectivo para cambiar la conducta que el castigo?
9. Explique la diferencia entre los programas de reforzamiento a intervalo fijo y a intervalo variable.
10. ¿Qué programa de reforzamiento se ha aplicado a una persona que vende programas de cómputo a comisión? ¿Qué programa se ha aplicado al niño al que de vez en cuando se le permite comer un helado cuando se porta bien?
11. Explique de qué modo una conducta compleja, como aprender a hablar, se adquiere mediante aproximaciones sucesivas.
12. Describa cómo utilizaría el método de aproximaciones sucesivas para enseñar a un perro a caminar en círculos.
13. El concepto de reforzamiento, ¿cómo explica la adquisición de conductas supersticiosas?
14. Explique cómo se emplea la saciedad autoadministrada para deshacerse de malos hábitos.
15. ¿En qué consisten las técnicas de autocontrol de la conducta?
16. Explique cómo se usa la economía de fichas para modificar la conducta. Ofrezca un ejemplo.
17. ¿Por qué Skinner prefirió estudiar casos individuales en lugar de grupos de sujetos?
18. Describa, utilizando a un sujeto humano, las etapas de un experimento común de Skinner.
19. ¿Qué postura adoptó Skinner sobre la cuestión de la herencia frente al ambiente? ¿Y ante la de libre albedrío frente a determinismo?
20. ¿Qué métodos aplican los seguidores de Skinner para evaluar la conducta humana?
21. Exponga el efecto que la psicología cognoscitiva ha tenido en el conductismo.

Lecturas recomendadas

- Elms, A. C. (1981). "Skinner's dark year and *Walden Two*", *American Psychologist*, 36, pp. 470-479. El artículo señala que Skinner experimentó una crisis de identidad en su juventud y que escribir su novela fue una forma de terapia para él.
- Nye, R. D. (1992). *The legacy of B. F. Skinner: concepts and perspectives, controversies and misunderstandings*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA. El libro expone los conceptos fundamentales de Skinner, así como su relevancia para la vida real. Repasa algunas controversias y malos entendidos que provocaron sus planteamientos; compara sus ideas con las de Freud y Rogers.
- O'Donohue, W., y Ferguson, K. E. (2001). *The psychology of B. F. Skinner*, Sage, Thousand Oaks, CA. El libro explica las controversias en torno al trabajo de Skinner conductismo, la cognición, la conducta verbal y el análisis aplicado a la conducta. Incluye sus ideas acerca de cómo mejorar a la sociedad en general.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*, Macmillan, Nueva York. Novela de Skinner sobre los valores y la conducta humana en una sociedad utópica basada en los principios del conductismo.
- Skinner, B. F. (1976). *Particulars of my life* (1979); *The shaping of a behaviorist* (1983); *A matter of consequences*, Alfred A. Knopf, Nueva York. Autobiografía de Skinner en tres volúmenes.
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. Ensayos sobre la psicología cognoscitiva, la conducta verbal, la educación y la autodi-rección en la vejez.
- Skinner, B. F. (1987). "Whatever happened to psychology as the science of behavior?", *American Psychologist*, 42, pp. 780-786. Sostiene que la psicología humanista, la psicoterapia y la psicología cognoscitiva constituyen un obstáculo para que la psicología acepte su programa de análisis experimental de la conducta.

Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social como se aplica a la personalidad, y que en esta sección está representada por la obra de Albert Bandura, se inspira en la teoría conductista de Skinner. Bandura, al igual que Skinner, se concentra en la conducta manifiesta y no en las necesidades, los rasgos, los impulsos o los mecanismos de defensa. Pero a diferencia de su antecesor, Bandura incluye variables cognoscitivas internas que median entre el estímulo y la respuesta. Estas variables no tienen cabida en el sistema de Skinner.

Bandura ha investigado las variables cognoscitivas con gran rigor en sofisticados experimentos y ha llegado a conclusiones basadas en observaciones rigurosas de la conducta dentro del laboratorio. Él observó la conducta de sujetos humanos en situaciones sociales, mientras que Skinner usó sujetos animales en situaciones individuales, pero coincide con éste en que la conducta se aprende y en que el reforzamiento es indispensable para aprender, aunque no comparte su interpretación de la índole del reforzamiento.

Bandura y Skinner trataron de entender la personalidad recurriendo a la investigación de laboratorio en lugar de al trabajo clínico, pero sus principios se han aplicado en el trabajo clínico mediante las técnicas de modificación de la conducta. Dado que Bandura emplea variables cognoscitivas, su obra refleja y consolida el movimiento cognoscitivo y, en razón de ello, su enfoque también ha sido calificado de *cognoscitivo-conductual*.

Albert Bandura: teoría del modelamiento



Casi todos los fenómenos que se presentan en forma de experiencia directa también se pueden presentar de manera vicaria; es decir, observando a otras personas y las consecuencias que les acarrearán.

—ALBERT BANDURA

La vida de Bandura (1925-)

Modelamiento: la base del aprendizaje por observación

Los estudios con el muñeco Bobo
Otros estudios del modelamiento
Desinhibición
Los efectos de los modelos sociales
Características de la situación del modelamiento

Los procesos del aprendizaje por observación

Procesos de atención
Procesos de retención
Procesos de producción
Procesos de incentivos y motivación

Autorreforzamiento y autoeficacia

Autorreforzamiento
Autoeficacia (“creer que uno puede”)

Etapas del desarrollo del modelamiento y de la autoeficacia

Niñez
Adolescencia
Edad adulta
Vejez

Modificación de la conducta

Temores y fobias
Ansiedad
Cuestiones éticas en la modificación de la conducta

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La evaluación en la teoría de Bandura

Investigaciones sobre la teoría de Bandura

Autoeficacia
Eficacia colectiva
La relación de la conducta agresiva con la televisión y los videojuegos

Reflexiones en torno de la teoría de Bandura

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

aprendizaje por observación

Adquisición de nuevas respuestas por medio de la observación de la conducta de otros.

reforzamiento vicario

Aprendizaje o fortalecimiento de una conducta por medio de la observación de la conducta de otros y de las consecuencias que produce, en lugar de experimentarlas directamente.

Bandura coincide con Skinner en que la conducta se aprende, pero aquí terminan las similitudes entre ambos, pues criticó a Skinner porque prefirió estudiar a sujetos animales individuales en lugar de a sujetos humanos que interactúan entre sí. El enfoque de Bandura es una teoría del aprendizaje social que investiga cómo se forma y se modifica la conducta en un contexto social. Sostiene que no cabe suponer que los datos de experimentos donde no existe interacción social se puedan aplicar al mundo real, porque pocas personas funcionan en una soledad absoluta.

Al igual que Skinner, reconoce que gran parte del aprendizaje se debe al reforzamiento, pero insiste en que casi todo tipo de conducta se puede adquirir sin recibir reforzamiento directo alguno. Su teoría también es llamada **aprendizaje por observación**, nombre que subraya que observar la conducta ajena y sus consecuencias es muy importante para el proceso de aprendizaje. En vez de experimentar directamente el reforzamiento derivado de nuestros actos, aprendemos en razón del **reforzamiento vicario**; es decir, observamos la conducta de otros y sus consecuencias. La teoría de Bandura se caracteriza por su interés en el aprendizaje por observación o ejemplo, y no siempre por medio del reforzamiento directo.

Otro aspecto de su perspectiva es el estudio de los procesos cognoscitivos o del pensamiento. A diferencia de Skinner, Bandura pensaba que los procesos cognoscitivos influyen en el aprendizaje por observación; es decir, que no imitamos automáticamente las conductas que observamos en otros, sino que, más bien, tomamos la decisión enteramente consciente de comportarnos de la misma manera. Para poder aprender por medio del ejemplo y del reforzamiento vicario debemos prever y conocer las consecuencias de los actos que observamos. Podemos regular y guiar nuestra conducta visualizando o imaginando dichas consecuencias, aun cuando no las hayamos experimentado en carne propia. No existe un nexo directo entre estímulo y respuesta ni entre conducta y reforzador, como supuso Skinner. En cambio, los procesos cognoscitivos median entre los dos.

Bandura presenta una versión menos extrema del conductismo que Skinner. Subraya que observar a otros es una manera de aprender, y considera que los procesos cognoscitivos son los mediadores en este aprendizaje. Su teoría está fundada en estudios de laboratorio muy rigurosos basados en la interacción social de personas normales, y no en una rata encerrada en una jaula ni en pacientes neuróticos recostados en un diván.

La vida de Bandura (1925-)

Bandura nació en la provincia de Alberta (Canadá), en un pueblo tan pequeño que la escuela secundaria sólo tenía dos maestros y 20 alumnos. Sus padres eran inmigrantes polacos y le inculcaron el valor de los estudios. Cuando era niño, su madre le decía: “Tú decides. Puedes trabajar en el campo y emborracharte en la cantina o educarte en la escuela” (citado en Foster, 2007, p. 3).

Cuando terminó el bachillerato, en verano aceptó un trabajo de obrero en el inexplorado Territorio de Yukón y se dedicó a llenar baches en la carretera de Alaska. Fue una experiencia fascinante para un joven brillante e inquieto.

Bandura se encontró en medio de un extraño grupo de individuos que, en su mayor parte, estaban huyendo de sus acreedores, de tener que pagar pensiones alimenticias y de policías vigilantes de su libertad condicional. No tardó en desarrollar un agudo sentido para

detectar la psicopatología de la vida diaria que florecía con tanta facilidad en la austeridad de las tundras. (Distinguished Scientific Contribution Award, 1981, p. 28.)

En la Universidad de Columbia Británica, en Vancouver, cursó la carrera de psicología sólo por llenar el expediente. En el automóvil en que se transportaba a la universidad también viajaban estudiantes de ingeniería y de medicina, y todos ellos tomaban clases por la mañana. Bandura se inscribió en psicología porque las clases eran impartidas en ese mismo horario. Le pareció fascinante y prosiguió sus estudios en esta profesión hasta obtener el doctorado en 1952 en la Universidad de Iowa. Pasó un año en el Centro de Orientación de Wichita (Kansas) y después se unió al cuerpo docente de la Universidad de Stanford, donde reunió un amplio acervo de publicaciones. En 1973 fue elegido presidente de la American Psychological Association. En 1980 recibió el Premio a la Aportación Científica más Destacada y en 2006 fue galardonado con la Medalla al Mérito por la American Psychological Foundation.

Muchos celebran su gran sentido del humor. Cuando le preguntaron si iba a su oficina a pie o en automóvil, contestó: “Las dos cosas, a veces en un mismo día.” En ocasiones iba a su oficina en automóvil y se ensimismaba tanto en sus reflexiones que volvía a casa caminando, olvidando el automóvil en el estacionamiento.



CONÉCTESE

Key Theorists/Theories en Psychology: Albert Bandura

Material relativo a la vida, las investigaciones y las teorías de Bandura, así como acceso a algunas de sus publicaciones. También incluye acetatos y otras imágenes.

Albert Bandura Biographical Sketch

Semblanza de la vida de Bandura (con fotografías) y su investigación sobre la personalidad.

Para obtener un vínculo directo con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 13.

Modelamiento: la base del aprendizaje por observación

La idea básica de Bandura es que también se aprende por medio de la observación o el ejemplo, y no sólo en razón del reforzamiento directo. No niega que este último influya en la conducta, sino que se limita a rechazar la idea de que la conducta sólo se aprende o modifica por medio del reforzamiento directo. Señala que el condicionamiento operante, en cuyo caso la conducta por ensayo y error prosigue hasta encontrar la respuesta correcta, es un modo ineficiente y hasta peligroso para aprender habilidades como nadar o conducir un vehículo. El individuo se podría ahogar o chocar antes de descubrir la secuencia correcta de conductas que produce el reforzamiento positivo. Según Bandura, casi toda la conducta humana se aprende, intencional o accidentalmente, por medio del ejemplo. Aprendemos observando a otros e imitándoles.



Cortesía de Dr. Albert Bandura, Stanford University

En los estudios con el muñeco Bobo los niños mostraron una conducta violenta después de observar a un modelo agresivo.

Los estudios con el muñeco Bobo

modelamiento

Técnica de modificación de la conducta que implica observar la conducta de otros (los modelos) y participar con ellos en la realización de una conducta deseable.

Por medio del **modelamiento** (es decir, observando la conducta de un modelo e imitándola) podemos adquirir respuestas que no hemos desempeñado ni exhibido antes, y podemos fortalecer o debilitar las actuales. En la demostración clásica del modelamiento se usa un muñeco inflable de plástico que mide entre 1 y 1.20 metros de altura (Bandura, Ross y Ross, 1963).

Los sujetos del estudio inicial eran niños en edad preescolar que observaron cómo un adulto propinaba golpes y patadas a uno de esos muñecos. Mientras lo hacía, gritaba: “¡Pégale en la nariz!” y “¡Arrójalo al aire!” Cuando los niños se quedaron solos con el muñeco, modelaron su conducta conforme a la que acababan de presenciar. A continuación, se comparó la conducta de estos niños con la de un grupo control, integrado por niños que no habían visto al modelo atacar el muñeco. El grupo experimental exhibió el doble de agresividad que el grupo control.

La intensidad de la conducta agresiva era la misma en los sujetos experimentales independientemente de que vieran el modelo en vivo, por televisión o en una tira cómica. En los tres medios de comunicación el modelo provocaba acciones agresivas de intensidad distinta a la de los menores que no habían observado los modelos.

Otros estudios del modelamiento

En otra investigación del efecto del modelamiento en el aprendizaje, Bandura comparó la conducta de los padres de dos grupos de niños (Bandura y Walters, 1963). Un grupo era de pequeños sumamente agresivos y el otro era de niños más inhibidos. Según la teoría de Bandura, la conducta de los chicos debería reflejar la de sus padres. La investigación reveló que los padres de los niños inhibidos también lo eran, y que los padres de los niños agresivos también lo eran.

El modelamiento verbal puede producir ciertas actividades siempre y cuando éstas se expliquen cabal y debidamente. Este modelamiento se usa a menudo para dar instrucciones y es una técnica que se aplica a la enseñanza de habilidades como conducir un automóvil. Las instrucciones verbales se suelen complementar con demostraciones; por ejemplo, cuando un instructor de manejo modela las acciones necesarias para conducir un vehículo.

Desinhibición

Las investigaciones han demostrado que las conductas que una persona suele suprimir o inhibir se exhibirán con más facilidad ante la influencia de un modelo (Bandura, 1973, 1986). Este fenómeno, llamado **desinhibición**, se refiere al debilitamiento de una inhibición o su restricción cuando se tiene contacto con un modelo. Por ejemplo, las personas en tumulto son capaces de empezar un disturbio, romper vidrios, gritar y actuar de forma física y verbal, pero no se atreverían a hacer lo mismo estando solas. Es más probable que se deshagan de sus inhibiciones contra la conducta agresiva cuando ven a otras comportarse así.

La desinhibición puede influir en la conducta sexual. En un experimento que demostró que la respuesta sexual se puede desinhibir usando modelos, se proyectó una película con imágenes eróticas de hombres y mujeres desnudos para que la viera un grupo de estudiantes de nivel superior (Walters, Bowen y Parke, 1963). Se les explicó que una luz brillante se desplazaría por la película indicando los movimientos oculares de un sujeto anterior para mostrar las partes de las imágenes donde éste se había concentrado. Esos supuestos movimientos representaban al modelo. Para una mitad de los sujetos, la luz se concentró en los senos y en los genitales. Para la otra mitad permaneció en el trasfondo, como si el modelo hubiera evitado fijarse en los cuerpos desnudos.

Al terminar la proyección de la película, se le exhibieron escenas fijas a los estudiantes mientras se registraban sus movimientos oculares. Los sujetos que vieron al modelo que se presentó como desinhibido (quien se había concentrado en las partes eróticas del cuerpo) lo imitaron. Los sujetos que vieron al modelo que había evitado observar los desnudos pasaron mucho más tiempo examinando el trasfondo de las imágenes. Los investigadores llegaron a la conclusión de que el modelamiento había influido en la respuesta perceptiva ante los estímulos. Es decir, no sólo determinó lo que hicieron los estudiantes, sino también lo que observaron y percibieron.

Los efectos de los modelos sociales

Con base en una investigación exhaustiva, Bandura llegó a la conclusión que gran parte de la conducta –tanto buena como mala, normal como anormal– se aprende imitando la de otros. A partir de la infancia, adquirimos respuestas frente a los modelos que nos presenta la sociedad. Nuestros padres son el primero de ellos: aprendemos su

desinhibición

Debilitamiento de las inhibiciones o restricciones cuando se observa la conducta de un modelo.

idioma y adoptamos las costumbres y las conductas aceptables de su cultura. Las personas que infringen las normas culturales las aprendieron igual que todo el mundo, pero la diferencia radica en que han imitado a modelos que no acepta el resto de la sociedad.

Bandura critica abiertamente a las sociedades que ofrecen prototipos indebidos a los niños, en especial los ejemplos de conducta violenta que aparecen con frecuencia en la televisión, las películas y los videojuegos. Su investigación señala, sin lugar a dudas, el efecto que los modelos tienen en las personas. Si aquello que vemos es lo que seremos, la diferencia entre observar a un personaje agresivo en las caricaturas y cometer un acto violento no será muy grande.

Entre las numerosas conductas que el niño aprende por medio del modelamiento figuran los miedos irracionales. Si un pequeño ve que sus padres manifiestan temor durante una tormenta de truenos o nerviosismo en presencia de extraños, tenderán a adoptar esas ansiedades y a expresarlas en la edad adulta sin que se percaten de su origen. Desde luego, las actitudes positivas como la fuerza, el valor y el optimismo también se aprenden de los padres, lo mismo que de otros modelos. En el sistema de Skinner, los reforzadores controlan la conducta; en el de Bandura la controlan los modelos.

Características de la situación del modelamiento

Bandura y sus colegas (Bandura, 1977, 1986) investigaron tres factores que influyen en el modelamiento: las características del modelo, las características del observador y las consecuencias reforzantes asociadas con la conducta.

Características de los modelos. Afectan la tendencia a imitarlos. En la vida real, la influencia de la persona que se parece a uno será mayor que la de la persona que es diferente en aspectos evidentes y significativos. En el laboratorio, Bandura descubrió que los chicos imitaban la conducta de otro niño modelo que estaba en el mismo cuarto, de un niño en una película y de un personaje de las caricaturas, pero la intensidad del modelamiento era menor a medida que disminuían las similitudes entre el modelo y el sujeto. Los niños imitaban más a un modelo en vivo que a un personaje de caricatura e, incluso en este caso, la conducta se modelaba más que en el grupo control que no veía prototipo alguno.

La edad y el sexo también son características importantes del modelo. Tendemos más a imitar a una persona de nuestro sexo que a una del sexo opuesto. Es más probable que un ejemplo de nuestra edad influya en nosotros, y ocurre lo mismo en el caso de coetáneos que resuelven con éxito los problemas que afrontamos.

La condición social y el prestigio también son factores importantes. Se comprobó que era más probable que los peatones cruzaran la calle con el semáforo en rojo si veían que lo hacía una persona bien vestida que si veían a un sujeto vertido con harapos. Los comerciales de televisión utilizan modelos de clase alta y de gran prestigio, como atletas o personajes famosos que afirman que usan un producto dado. Se piensa que los consumidores los emularán comprando el producto anunciado.

El tipo de acción que realiza el modelo incide en el grado de imitación. Las conductas muy complejas no se copian con tanta rapidez ni facilidad como las simples. Las conductas hostiles y agresivas producen mucha emulación, especialmente entre los niños.

Los niños tienden a imitar la conducta de un modelo adulto de su mismo sexo si consideran que éste es importante.



© Tony Freeman/PhotoEdit

Características del observador. Determinan la eficacia del aprendizaje por observación. Las personas que tienen poca seguridad en sí mismas y baja autoestima son más propensas a imitar al modelo que las personas que tienen mucha seguridad en sí mismas y alta autoestima. Si la persona ha sido reforzada por emular una conducta—por ejemplo, un niño que recibe una recompensa por comportarse como su hermano mayor— será más vulnerable a la influencia de los modelos.

Consecuencias reforzantes asociadas con la conducta. Las recompensas vinculadas con una conducta particular afectan el grado de modelamiento e incluso superan el efecto de las características del modelo y del observador. Un prototipo de clase social alta nos llevará a imitar cierta conducta, pero si la recompensa no nos interesa, no la repetiremos, y será menos probable que ese modelo influya en nuestro comportamiento futura.

El hecho de ver que un modelo recibe una recompensa o un castigo por realizar cierta actividad, influye en la imitación. En un estudio con el muñeco Bobo, un grupo de niños veía que el sujeto que había golpeado al muñeco recibía elogios, un refresco y un dulce. Otro grupo veía que recibía castigo verbal y físico por la misma acción agresiva. Los niños de este grupo mostraron mucha menor violencia contra el muñeco que los que habían visto que el modelo recibía reforzamiento (Bandura, 1965).

Los procesos del aprendizaje por observación

Bandura analizó la esencia del aprendizaje por observación y descubrió que se rige por cuatro mecanismos conexos: los procesos de atención, los procesos de retención, los procesos de producción y los procesos de incentivos y motivación (tabla 13.1).

Procesos de atención

El aprendizaje por observación o modelamiento no ocurre si el sujeto no presta atención al modelo. El simple contacto con éste no garantiza que el sujeto se fije en los aspectos y los hechos relevantes o, cuando menos, que perciba la situación con precisión. La percepción debe ser bastante exacta porque, de lo contrario, no obtendrá la información necesaria para seguir el ejemplo.

Algunas variables influyen en los procesos de atención. En el mundo real, o en el laboratorio, nos fijamos y respondemos más ante algunas situaciones y personas que ante otras. Así, cuanto más nos concentremos en la conducta de un modelo, tanto mayor será la probabilidad de que lo copiamos.

Hemos dicho que características como la edad, la condición social, el sexo y la similitud entre el modelo y el sujeto son factores que determinan la atención que prestamos al prototipo. Se ha comprobado también que los famosos, los expertos y las personas que muestran seguridad y atractivo personal son objeto de mayor atención e imitación que los modelos que no cuentan con esos atributos. Algunos de los modelos más eficaces de la cultura estadounidense actual aparecen en televisión. Los espectadores suelen fijarse en ellos incluso sin recibir reforzamiento alguno.

Tabla 13.1 Procesos del aprendizaje por observación

<i>Procesos de atención</i>	Desarrollo de los procesos cognoscitivos y de las habilidades perceptivas que nos permiten prestar suficiente atención a un modelo, percibirlo exactamente e imitar su conducta. Ejemplo: permanecer despierto durante la clase de manejo.
<i>Procesos de retención</i>	Retener o recordar la conducta del modelo a fin de imitarla o repetirla más tarde; para ello se utilizan los procesos cognoscitivos con los cuales se codifican o forman imágenes mentales y descripciones verbales de la conducta. Ejemplo: tomar apuntes del contenido de la lección o del video de una persona que conduce un automóvil.
<i>Procesos de producción</i>	Traducir las imágenes mentales o las representaciones simbólicas verbales de la conducta del modelo a una conducta manifiesta, producir físicamente las respuestas y recibir retroalimentación para corregir continuamente la práctica. Ejemplo: subirse a un automóvil con un instructor de manejo a fin de practicar el cambio de velocidades y esquivar los conos de tráfico colocados en el estacionamiento de la escuela.
<i>Procesos de incentivos y motivación</i>	Percibir que la conducta del modelo le produce una recompensa y, por lo tanto, suponer que el aprendizaje y el desempeño adecuados de la misma conducta producirán consecuencias similares. Ejemplo: esperar que, una vez dominadas las técnicas de manejo, aprobemos el examen de conductores y nos entreguen la licencia.

La atención a la conducta modelada depende de las capacidades cognoscitivas y perceptuales del observador, así como del valor del comportamiento en cuestión. Cuanto más desarrolladas estén nuestras capacidades cognoscitivas y cuanto más conocimiento poseamos de la conducta modelada, tanto mayor será la atención que prestemos al prototipo y tanto mejor percibiremos la conducta. Cuando los observadores ven que un modelo hace algo que ellos piensan hacer, se fijarán más en él que cuando lo que haga carezca de importancia para ellos. Lo mismo sucederá cuando el comportamiento produzca consecuencias positivas o negativas en vez de neutrales.

Procesos de retención

Si queremos reproducir la conducta de un modelo más adelante, debemos recordar sus aspectos importantes. Para retener aquello en lo que nos hemos fijado, debemos codificarlo y representarlo de forma simbólica. Estos procesos internos de la representación simbólica y de la formación de imágenes son de índole cognoscitiva. Así pues, Bandura admite la importancia de estos procesos para la adquisición y la modificación del comportamiento. Recuérdese que Skinner, en cambio, se concentraba exclusivamente en la conducta manifiesta.

La información referente a la conducta de un modelo se retiene en dos formas: mediante un sistema interno de representación de imágenes o mediante un sistema verbal. En el primer caso, formamos imágenes vívidas y fácilmente recuperables mientras observamos nuestro ejemplo. Este fenómeno explica nuestra capacidad para recordar la imagen de la persona con la que salimos la semana pasada o el lugar que visitamos el verano anterior. En el aprendizaje por observación nos formamos una imagen mental de la conducta del modelo y la empleamos como base para imitarla en el futuro.

El sistema de representación verbal funciona de modo análogo y consiste en codificar verbalmente la conducta observada. Por ejemplo, mientras la vemos quizá describamos mentalmente lo que el modelo está haciendo. Esta descripción o código se puede repasar en silencio, sin efectuar acción alguna. Tal vez hablemos con nosotros mismos durante los pasos de una habilidad compleja, repasando mentalmente la secuencia tal como la efectuaremos después. Cuando queramos ponerla en práctica, el código verbal nos proporcionará pistas, recordatorios y sugerencias. En conjunto, las imágenes y los símbolos verbales constituyen el medio que nos permite almacenar las situaciones observadas y repasarlas para reproducirlas en otra ocasión.

Procesos de producción

Para traducir las representaciones de imágenes y símbolos verbales en una acción manifiesta requerimos los procesos de producción, o sea, la práctica. Tal vez hayamos prestado atención, retenido y repasado la representación simbólica de una conducta del modelo, pero todavía no estamos en condiciones de reproducirla correctamente. Es más probable que esto ocurra con actividades de gran destreza que exigen el dominio de muchos elementos.

Veamos cómo aprendemos a manejar un automóvil. Aprendemos los movimientos fundamentales en una clase de manejo y viendo a un modelo conducir el vehículo. Quizá repasemos varias veces la representación simbólica de su actuación pero, al principio, la traducción de esos símbolos a la acción de conducir no será nada

satisfactoria. Posiblemente apliquemos los frenos demasiado pronto o muy tarde, o giremos el volante de forma incorrecta. La mera observación no bastará para garantizar que podamos realizar de forma inmediata y diestra las acciones necesarias. No lograremos realizar la conducta de forma armoniosa si no practicamos los movimientos físicos correctos y si no nos proporcionan retroalimentación al respecto.

Procesos de incentivos y motivación

Por mucha atención que prestemos y por muy bien que retengamos la conducta observada o por grande que sea nuestra habilidad, no la reproduciremos sin un incentivo o motivación. Cuando tenemos estímulos, podemos traducir la observación más rápido en acción. Los incentivos influyen además en los procesos de la atención y la retención. No prestaremos mucha atención si no existe una gratificación para que lo hagamos; es decir, cuanto menor sea la atención, tanto menor será el recuerdo.

El hecho de prever un reforzamiento o castigo influye en el incentivo para aprender. Si vemos que un modelo recibe una recompensa o evita un castigo en razón de su conducta, tendremos un fuerte incentivo para prestar atención, recordar y realizar una acción correctamente. El reforzamiento se experimenta de modo vicario cuando observamos al modelo y, después, prevemos que si hacemos lo mismo que él, las consecuencias también serán las mismas.

Bandura aclaró que el reforzamiento facilita el aprendizaje, pero no se necesita para que ocurra. Además de las consecuencias reforzantes, muchos otros factores determinan a qué prestamos atención y qué retenemos o repasamos: los sonidos fuertes, las luces brillantes y los videos emocionantes captarán nuestra atención incluso sin reforzamiento alguno. En sus investigaciones, Bandura descubrió que si los niños ven un modelo en la televisión lo imitarán, independientemente de que les prometa una recompensa o no. Por lo tanto, el reforzamiento facilita el modelamiento pero no es un elemento esencial. Cuando se presenta, lo puede proporcionar otra persona, se puede experimentar de forma vicaria o se lo puede administrar uno mismo.

Autorreforzamiento y autoeficacia

En la teoría de la personalidad propuesta por Bandura el yo no es un agente psíquico que dirige u ocasione la conducta. Se trata más bien de un conjunto de procesos y estructuras cognoscitivas relacionadas con el pensamiento y la percepción. El autorreforzamiento y la autoeficacia son dos aspectos importantes del yo.

Autorreforzamiento

El **autorreforzamiento** es tan importante como el reforzamiento aplicado por otros, particularmente en el caso de niños mayores y adultos. Establecemos normas personales de conducta y de logro. Nos recompensamos cuando las cumplimos o rebasamos; nos castigamos cuando no las cumplimos. A veces, el reforzamiento autoadministrado es tangible (un nuevo par de tenis o un automóvil último modelo), otras veces es emocional (el orgullo o la satisfacción que procura un trabajo bien hecho). El castigo autoadministrado se expresa por medio de la vergüenza, la culpa o la depresión por no habernos portado como quisiéramos. En el aspecto conceptual, el autorreforzamiento se parece a lo que otros teóricos llaman *conciencia* o *superyó*, pero Bandura niega que sean idénticos.

autorreforzamiento

Administrar uno mismo recompensas o castigos por cumplir, superar o incumplir las expectativas o normas personales.

Un proceso ininterrumpido de autorreforzamiento controla gran parte de la conducta. Requiere normas internas de desempeño, criterios subjetivos o puntos de referencia para evaluarla. La conducta anterior se convierte en un punto de referencia de la actual y en un incentivo para un mejor desempeño en el futuro. Cuando alcanzamos cierto nivel de logro, éste deja de ser un desafío, de motivarnos y de satisfacernos, y de ahí la necesidad de elevar el nivel a fin de exigirnos más. Cuando no se obtiene el logro, quizás haya que reducirlo a un nivel más realista.

Las personas que se fijan normas de desempeño poco realistas –quienes observaron, aprendieron expectativas conductuales de modelos sumamente talentosos y exitosos– seguirán tratando de cumplirlas a pesar de que fracasen una y otra vez. En el aspecto emocional, tal vez se castiguen con sentimientos de minusvalía y depresión. Estos sentimientos autoinflingidos pueden llevar a conductas autodestructivas, como el alcoholismo y la toxicomanía, o a sumergirse en un mundo de fantasías.

Aprendemos el conjunto inicial de normas internas tomándolo de modelos, especialmente de nuestros padres y maestros. Una vez que hemos adoptado cierto estilo de conducta, empezamos un proceso, que dura toda la vida, de comparar nuestro comportamiento con el de ellos.

Autoeficacia (“creer que uno puede”)

autoeficacia

Sensación de adecuación, eficiencia y competencia para lidiar con la vida.

La medida en que cumplimos nuestras normas de conducta determina nuestra **autoeficacia**. En el sistema de Bandura, ésta se refiere a los sentimientos de adecuación, eficiencia y competencia al lidiar con la vida. Cuando cumplimos y mantenemos las normas del desempeño mejora nuestra autoeficacia, pero disminuye cuando no las cumplimos.

Bandura también describió este concepto a partir de la percepción del control que se ejerza sobre la vida.

Las personas tratan de controlar todo lo que afecta su existencia. Al influir en los ámbitos que controlan, les resulta más fácil realizar el futuro deseado y evitar el no deseado. El deseo de controlar las circunstancias de la vida está presente en casi todo lo que hacemos, porque genera innumerables beneficios personales y sociales. La capacidad para incidir en los resultados los hace predecibles y la posibilidad de predecirlos propicia una preparación positiva. La incapacidad de influir en lo que nos afecta negativamente produce aprensión, apatía o desesperación. (Bandura, 1995, p. 1.)

Las personas que tienen poca autoeficacia se sienten indefensas e incapaces de controlar los hechos. Creen que todo lo que hagan será en vano. Cuando encuentran un obstáculo y su primer intento por resolver un problema falla, desisten de inmediato. Quienes tienen muy poca autoeficacia ni siquiera tratarán de encararlo porque están convencidas de que todo será inútil. Se preguntan por qué siquiera habrían de intentarlo. La autoeficacia deficiente puede destruir la motivación, disminuir las aspiraciones y afectar las habilidades cognitivas y la salud física.

En cambio, las personas que poseen esa cualidad en alto grado se creen capaces de afrontar con éxito sucesos y problemas. Como creen que superarán los obstáculos, perseveran en las tareas y con frecuencia su rendimiento es excelente. Tienen más confianza en sus capacidades y rara vez dudan de ellas. Consideran que los problemas son un reto en vez de una amenaza y no cesan de buscar nuevos desafíos. Una gran autoeficacia aminora el miedo al fracaso, eleva las aspiraciones, mejora las habilidades de resolución de problemas y el pensamiento analítico.

Uno de los investigadores definió la autoeficacia con una frase concisa y, a la vez, elocuente: “Es el poder de creer que uno puede”, y la completó diciendo que “creer que uno puede hacer lo que desea hacer es uno de los ingredientes más importantes... de la receta del éxito” (Maddux, 2002, p. 277). Así pues, creer que uno tiene la capacidad necesaria para alcanzar el éxito se convierte en un medio eficaz en el camino que conduce al logro.

Fuentes de información sobre la autoeficacia. Nuestra opinión sobre nuestra autoeficacia se basa en cuatro fuentes de información: el desempeño previo, las experiencias vicarias, la persuasión verbal, y la activación fisiológica y psicológica.

La fuente más importante de nuestros juicios sobre nuestra eficacia es *el desempeño previo*. Las experiencias exitosas constituyen una señal directa de nuestro nivel de dominio y de competencia. Los logros anteriores demuestran las capacidades y fortalecen los sentimientos de autoeficacia. En cambio, los fracasos anteriores la disminuyen, sobre todo cuando son constantes durante la niñez.

Una señal importante de nuestro desempeño anterior es la retroalimentación que recibimos acerca del avance o la ejecución de una tarea; por ejemplo, la asignación de un trabajo o un examen en la universidad. Un estudio realizado con 97 estudiantes de nivel superior que armaban rompecabezas complicados reveló que los que recibieron retroalimentación positiva sobre su desempeño alcanzaron niveles más altos de percepción de la competencia que los que recibieron retroalimentación negativa (Elliot, Falter, McGregor, Campbell, Sedikides y Harackiewicz, 2000).

Un estudio con 49 adultos mayores arrojó que los que terminaron un programa semestral del arte chino del Tai Chi mostraron un aumento mayor de la autoeficacia que los que no lo tomaron (Li, McAuley, Harmer, Duncan y Chaumeton, 2001). Un trabajo efectuado con 125 alumnas de enseñanza superior que terminaron un curso de 16 horas de autodefensa personal arrojó resultados similares. Éstas presentaban niveles mucho más altos de autoeficacia en áreas como la competencia física, las habilidades generales de afrontamiento y la asertividad interpersonal. No se observó cambio alguno en el grupo control que no había tomado el curso (Weitlauf, Cervone, Smith y Wright, 2001). En conclusión, cuanto más alto sea el logro, tanto más se convencerá uno de que puede alcanzarlo. Además, se sentirá más competente y pensará que ejerce mayor control.

Durante la edad adulta, los fracasos de corto plazo pueden reducir la autoeficacia. En una investigación, se asignó una tarea cognoscitiva a 60 estudiantes de nivel superior. Las evaluaciones de la dificultad de los reactivos y la retroalimentación indicaron que su rendimiento era muy bueno o muy deficiente. Las medidas de autorreporte de sus expectativas de autoeficacia en tareas futuras revelaron que los que pensaban que habían tenido éxito en la tarea cognoscitiva tenían grandes expectativas para su desempeño futuro mientras que éstas eran pocas en los que pensaban que habían fracasado (Sanna y Pusecker, 1994).

Las *experiencias vicarias* –ver que otros obtienen buenos resultados– fortalecen la autoeficacia, sobre todo cuando las personas que observamos tienen habilidades similares a las nuestras. En efecto, uno se dice: “Si ellos pueden hacerlo, yo también puedo.” En cambio, si vemos fracasar a otros, la autoeficacia disminuye: “Si ellos no lo pueden hacer, yo tampoco puedo.” Por lo tanto, los modelos exitosos influyen de manera positiva en la sensación de competencia y adecuación. Además, nos muestran las estrategias apropiadas para encarar situaciones difíciles.

La autoeficacia mejora con la *persuasión verbal*, la cual consiste en recordar a otros que tienen la capacidad necesaria para conseguir lo que quieren. Seguramente es la fuente más común, y muchas veces proviene de los padres de familia, los maestros, el cónyuge, el entrenador, los amigos y los terapeutas que dicen: “Puedes hacerlo.” La persuasión verbal no da resultado si no es realista. No sería aconsejable alentar a un joven que mide 1.60 a que se dedique al baloncesto profesional, siendo que hay otros deportes más adecuados para él, como las artes marciales.

Una cuarta fuente de información es la *activación fisiológica y emocional*. Ante una situación estresante, ¿estamos tranquilos o temerosos? ¿Con cuánta frecuencia usamos este tipo de información para juzgar nuestra capacidad de afrontamiento? Es más probable que creamos que podemos resolver un problema si no estamos alterados y tensos y si no nos duele la cabeza. Cuanto más serenos nos sintamos, tanto mayor será la autoeficacia. En cambio, cuanto más alto sea el nivel de activación fisiológica y emocional, tanto menor será la autoeficacia. Cuanto más miedo, ansiedad o tensión nos provoca un problema, tanto menos capaces nos sentiremos de encararlo.

Bandura llegó a la conclusión de que ciertas condiciones mejoran la autoeficacia:

1. Exponer a las personas a experiencias exitosas presentándoles metas alcanzables que incrementen un buen desempeño.
2. Exponer a los sujetos a modelos que se desempeñan con éxito destaca las experiencias vicarias exitosas.
3. Brindar persuasión verbal estimula a que las personas crean que tienen la capacidad para desempeñarse con éxito.
4. Fortalecer la activación fisiológica por medio de una dieta correcta, una reducción del estrés y programas de ejercicio mejorará la fuerza, el vigor físico y la capacidad de afrontamiento.

En su investigación, Bandura aplicó las condiciones anteriores con el propósito de acrecentar la autoeficacia en diversas situaciones. Ha ayudado a sujetos a tocar instrumentos musicales, a relacionarse mejor con el sexo contrario, a aprender las técnicas de la computación, a dejar de fumar y a superar las fobias y el dolor físico.



CONÉCTESE

Information on Self-Efficacy

Abundante información sobre la autoeficacia; incluye resultados de las investigaciones más recientes, así como libros, artículos y pruebas que miden el nivel personal de autoeficacia.

Test for Self-Efficacy

Una escala de 10 reactivos que mide la autoeficacia y que fue diseñada por un grupo de psicólogos de la Universidad Libre de Berlín. Se ha aplicado ya a miles de sujetos y está disponible en 29 idiomas.

Para obtener un vínculo directo con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los usuarios del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 13.

Etapas del desarrollo del modelamiento y de la autoeficacia

Niñez

En la infancia, el modelamiento se limita a una imitación inmediata. Los niños todavía no adquieren las capacidades cognoscitivas (sistemas de representación imaginaria y verbal) necesarias para reproducir la conducta de un modelo tiempo después de que la han observado. La conducta en cuestión se debe repetir varias veces después del primer intento que hagan por imitarla. Además, debe corresponder a su desarrollo sensoriomotor. A los dos años de edad, el niño ha aprendido procesos de atención, retención y producción suficientes para empezar a reproducir el comportamiento tiempo después de que lo ha observado y no sólo inmediatamente después.

Las conductas que parecen reforzantes y que, por lo mismo, decidimos imitar, irán cambiando con la edad. Los niños pequeños son reforzados principalmente con estímulos físicos como la comida, o bien con afecto o evitación del castigo. Cuando tienen más años, relacionan los reforzadores positivos con las señales de aprobación que envían modelos importantes para ellos y los reforzadores negativos con las señales de desaprobación. Con el tiempo, aprenden a proporcionarse estas recompensas o castigos ellos mismos.

La autoeficacia se va desarrollando de forma gradual. El niño empieza a desarrollarla cuando trata de ejercer mayor influencia en el entorno físico y social. Descubre las consecuencias de sus capacidades, como la fortaleza física, las habilidades sociales y la competencia lingüística, y las emplea casi constantemente en el entorno, sobre todo en razón de los efectos que producen en los padres. En teoría, éstos responden a las actividades del hijo y a sus intentos por comunicarse. Crean un entorno estimulante que le permita crecer y explorar con entera libertad.

Las primeras experiencias en la formación de la autoeficacia se centran en los padres, cuya conducta para propiciarla en un grado alto no es igual para los niños que para las niñas. Las investigaciones arrojan que los adultos que tienen mucha autoeficacia tuvieron en su niñez relaciones afectuosas con el padre. La madre era más exigente y les imponía niveles elevados de desempeño y logro. En cambio, en su niñez, las adultas que tienen mucha autoeficacia experimentaron la presión del padre que les exigía grandes logros (Schneewind, 1995).

La importancia de la influencia de los progenitores disminuye a medida que el niño va ampliando su mundo y admite otros modelos, como los hermanos, los coetáneos y otros adultos. A semejanza de Adler, Bandura atribuye mucha importancia al orden del nacimiento. Opina que los criterios que usan el primogénito y el hijo único para juzgar sus capacidades no son iguales a los de los niños nacidos después. Los hermanos del mismo sexo suelen ser más competitivos que los de sexo contrario, factor que también se relaciona con el desarrollo de la autoeficacia. Los niños que tienen más experiencia y éxito en las actividades y en los juegos son modelo de gran eficiencia para los demás. Los coetáneos sirven de puntos de comparación para juzgar el nivel de logro de otros.

Los maestros influyen en los juicios relativos a la autoeficacia en razón de su influencia en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y las de resolución de problemas. Ambas son indispensables para funcionar bien en la edad adulta. El niño muchas veces evalúa su competencia basándose en la opinión de los maestros. Según Bandura, las escuelas que agrupan a los alumnos por habilidades disminuyen la autoeficacia y la seguridad en sí mismos de los niños que son asignados a grupos más

bajos. Las prácticas competitivas, entre ellas calificar utilizando una curva, también condenan a los niños de bajo rendimiento a obtener siempre calificaciones promedio o bajas.

Adolescencia

Las experiencias de transición durante la adolescencia implican afrontar nuevas exigencias y presiones, que van desde un mayor interés por el sexo hasta la elección de universidad y una carrera. Los adolescentes deben dominar otras competencias y evaluar sus capacidades. Bandura señala que, en esta etapa, el éxito suele depender del nivel de autoeficacia alcanzado en los años de la niñez.

Edad adulta

Bandura dividió la adultez en dos periodos: adultez joven y madurez. En la adultez joven se realizan ajustes como matrimonio, procreación y avance profesional. Se requiere mucha autoeficacia para que esas experiencias sean exitosas. Las personas que tienen poca autoeficacia no están en condiciones de encararlas correctamente y es probable que no logren adaptarse.

Las investigaciones indican que las mujeres que tienen mucha autoeficacia en cuanto a sus habilidades de crianza la propiciarán en sus hijos. Las mujeres que se consideran buenas madres se desalientan menos y sufren menos presión emocional en ese papel que las que tienen poca autoeficacia (Olioff y Aboud, 1991; Teti y Gelfand, 1991). Además, las madres del primer rango y que trabajan fuera del hogar muestran una presión física y emocional mucho menor a la de las madres con poca autoeficacia (Bandura, 1995).

Los años de la madurez también provocan estrés cuando la persona reevalúa su carrera, su familia y su vida social. Cuando confrontamos nuestras limitaciones y redefinimos nuestras metas, también debemos reevaluar nuestras habilidades a efecto de descubrir nuevas oportunidades para aumentar la autoeficacia.

Vejez

Es difícil evaluar la autoeficacia en la senectud. El deterioro de las capacidades físicas y mentales, el retiro del trabajo activo y el aislamiento de la vida social obligan a efectuar una nueva autoevaluación. La disminución de la autoeficacia reduce aun más las funciones físicas y mentales en una especie de profecía que se cumple. Por ejemplo, la disminución en la seguridad en el desempeño sexual puede provocar que decrezca la actividad sexual. La reducción de la eficacia física a veces provoca fatiga y una mengua de las actividades físicas. Si la persona cree que no puede hacer algo que le gustaba y que hacía bien, quizá ni siquiera lo intente ya. Según Bandura, la autoeficacia es un factor que determina el éxito o fracaso a lo largo del ciclo vital.

Modificación de la conducta

Cuando Bandura formuló la teoría cognoscitiva social quería modificar las conductas que la sociedad juzga indeseables o anormales. Tal como la terapia conductista de Skinner, la de Bandura se centra en los aspectos externos, como las conductas inadecuadas o destructivas, con la idea que éstas se aprenden igual que todas las demás.

Bandura no trata de penetrar en los conflictos inconscientes. El blanco de su enfoque es la conducta o el síntoma, y no una supuesta neurosis interna.

Temores y fobias

Si el modelamiento es el camino por el cual aprendemos inicialmente las conductas, también será un camino eficaz para reaprenderlas o cambiarlas. Bandura aplicó las técnicas del modelamiento para eliminar temores y otras reacciones emocionales intensas. En uno de sus primeros estudios, un grupo de niños que temía a los perros observó a un niño de su edad jugando con un perro (Bandura, Grusec y Menlove, 1967). Mientras lo veían desde una distancia segura, el modelo efectuaba movimientos cada vez más atrevidos dirigiéndose hacia el animal. Lo acariciaba a través de las barras de un corral de juego y después entraba en el corral y jugaba con él. El miedo que el perro causaba a los niños disminuyó considerablemente gracias a esta situación de aprendizaje por observación.

En un estudio clásico de la fobia a serpientes, Bandura y sus colegas eliminaron el miedo intenso que sentían unos sujetos adultos (Bandura, Blanchard y Ritter, 1969). Éstos vieron una película en la cual un grupo de niños, adolescentes y adultos iban estableciendo poco a poco un contacto más estrecho con uno de estos reptiles. Al principio, los modelos de la película tocaban serpientes de plástico, después serpientes vivas y, por último, dejaban que una grande les reptara por el cuerpo. Los sujetos fóbicos podían detener la película siempre que las escenas les parecieran demasiado aterradoras. Poco a poco consiguieron vencer el miedo a estos animales.

La *participación guiada* es una técnica que implica observar un modelo en vivo y después participar con él. Por ejemplo, para tratar la fobia a las serpientes, los sujetos observan a través de una ventana a un modelo que toca una serpiente. Después entran en el cuarto con el modelo, viendo de cerca cómo la toca. Se les ponen guantes y se les anima a que le toquen el centro del cuerpo, mientras el modelo le sostiene la cabeza y la cola. Poco a poco empiezan a tocar la serpiente sin los guantes.

Se ha demostrado que el modelamiento da resultado inclusive sin la presencia de un modelo visible. En el *modelamiento encubierto* se pide a los sujetos que imaginen a un modelo en una situación que les provoque miedo o les parezca amenazante. Todo ello sin ver nada. Esta técnica se emplea para tratar la fobia a las serpientes y la inhibición social.

Tal vez el lector piense que el miedo a las serpientes no es tan terrible, pero el simple hecho de superarlo ha significado un cambio importante en la vida de muchas personas, inclusive a aquellas que nunca tuvieron contacto con estos reptiles. Además de consolidar la autoestima y la autoeficacia, la eliminación de la fobia puede mejorar los hábitos personales y de trabajo. Después de terminar una terapia de modelamiento, una paciente se pudo poner un collar por primera vez; antes no se lo podía poner porque le recordaba a las serpientes. Un corredor de bienes raíces que logró superar su fobia con este tratamiento también incrementó sus ingresos, porque ya no sentía miedo de visitar propiedades en zonas rurales. Muchos otros fóbicos que recibieron la terapia de modelamiento dejaron de tener pesadillas con serpientes.

Las fobias nos limitan en la vida diaria. Por ejemplo, muchas personas que sienten miedo de las arañas reaccionan con frecuencia cardíaca acelerada, apnea y vómitos con sólo ver la imagen de una. Los fóbicos dudan de su autoeficacia en las situaciones que les provocan miedo y no confían en su capacidad para enfrentar la fuente del miedo. Una vez que se liberan de sus temores, amplían su entorno y mejoran su autoeficacia.

La terapia de modelamiento, en particular la que se basa en películas y videos, ofrece varias ventajas prácticas. La conducta compleja se capta como un todo, y las conductas extrañas se corrigen, de modo que el sujeto tan sólo observa aquellas que le interesen. La película se repite con muchos pacientes y varios terapeutas pueden utilizarla al mismo tiempo. Las técnicas de modelamiento se pueden aplicar a grupos y eso ahorra tiempo y dinero cuando se trata a individuos que presentan el mismo problema. Se obtienen buenos resultados en el caso de fobias, trastornos obsesivo-compulsivos y disfunciones sexuales. Se ha comprobado que los efectos positivos duran años.

La tolerancia al dolor aumenta con las técnicas de modelamiento. Un grupo de estudiantes de nivel superior que ejecutaban un ejercicio isométrico inductor del dolor observaron la proyección de una videocinta de modelos que hacían lo mismo que ellos. Algunos modelos daban la impresión de tolerar el dolor y otros no. Los sujetos que vieron a los primeros siguieron ejercitándose durante un periodo significativamente más largo y sintieron mucho menos malestar que aquellos que vieron a los modelos afectados por el dolor. Además, los que observaron a los modelos que no toleraban mucho dolor empezaron a sentir éste antes de iniciar el ejercicio, así como una frecuencia cardíaca acelerada (Symbaluk, Heth, Cameron y Pierce, 1997).

Se han dedicado muchas investigaciones a estudiar la autoeficacia durante la modificación de la conducta y después de la terapia. Los resultados indican que a medida que los sujetos iban aumentando su autoeficacia durante el tratamiento, enfrentaban mejor lo que provocaba su miedo. Es decir, lo que aumentó su autoeficacia fue el procedimiento terapéutico en sí.

Ansiedad

Hemos dicho que muchas conductas se pueden modificar por medio del modelamiento. A continuación estudiaremos dos de ellas: el miedo a un tratamiento médico y la ansiedad ante los exámenes.

Miedo a un tratamiento médico. Algunas personas experimentan un temor tan fuerte ante las enfermedades, que no acuden al médico. Uno de los primeros estudios se efectuó con niños que estaban programados para cirugía y que nunca antes habían sido hospitalizados. Fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental que vio una película sobre la experiencia vivida por un niño en un hospital y un grupo control que vio una película sobre un niño que hacía un viaje (Melamed y Siegel, 1975). El chico de la primera película era un modelo ejemplar. A pesar de un poco de ansiedad inicial, adoptó una actitud serena con los médicos y los procedimientos quirúrgicos.

La ansiedad de los menores fue evaluada utilizando varias técnicas: la observación directa, las respuestas en inventarios de autorreporte y las mediciones fisiológicas. Las tres se efectuaron la noche anterior a la cirugía y se repitieron al cabo de algunas semanas. Los resultados demostraron que la película de modelamiento había logrado reducir la ansiedad. Los sujetos que la habían visto presentaron menos problemas de conducta tras la hospitalización que los del grupo control.

Se han empleado procedimientos similares para disminuir tanto el miedo a la hospitalización que sienten los adultos, como el temor a los tratamientos dentales. Un estudio se refería a un procedimiento médico considerado tan estresante, que más de 80% de los pacientes se negó inicialmente a someterse a él o lo abandonó (Allen, Danforth y Drabman, 1989). Los sujetos que habían visto el video de un modelo mientras se sometía al tratamiento y que describía cómo había afrontado la angustia, propendían más a terminarlo con menor ansiedad, y con una hospitalización más corta.

Ansiedad frente a los exámenes. Es tan intensa en el caso de algunos estudiantes de nivel superior que su desempeño en el examen no refleja con precisión su conocimiento en la materia. En una investigación clásica, una muestra de estudiantes fue dividida en grupos con base en sus puntuaciones en una prueba de personalidad: el grupo de los que sentían mucha ansiedad y el de los que sentían poca ansiedad (Sarason, 1975).

Unos alumnos vieron una película de un modelo que hablaba de su ansiedad cuando contestaba un examen y de cómo la encaraba. Otros vieron una película del mismo modelo que hablaba de su ansiedad, pero ahora sin mencionar ningún mecanismo alguno para lidiar con ella. En una tercera condición, los estudiantes vieron la película del modelo que hablaba de otras actividades en la universidad.

Se entregó a los sujetos una lista de sílabas sin sentido para que las memorizaran y después se evaluó su capacidad para retenerlas. Los resultados demostraron que los sujetos que sufrían mucha ansiedad frente al examen fueron los más influidos por el modelo que hablaba de los mecanismos de afrontamiento. Obtuvieron una puntuación mucho más alta en la retención que los sujetos que sentían mucha ansiedad y que habían sido expuestos a las otras dos condiciones.

Cuestiones éticas en la modificación de la conducta

Los resultados en la modificación de la conducta son impresionantes, pero las técnicas han sido criticadas por educadores, políticos y hasta por psicólogos. Señalan que se explota a las personas manipulándolas y controlándolas en contra de su voluntad. Bandura contesta que se trata de acusaciones sin fundamento. La modificación de la conducta no se lleva a cabo sin que el cliente se dé cuenta. En efecto, sin la conciencia y la autorregulación ningún programa conseguiría cambiar una conducta o re-aprenderla. Dicho de otra manera, no tendría éxito a menos que el sujeto sepa cuáles comportamientos van a ser reforzados.

Es más, los clientes deciden lo que quieren cambiar y nadie los controla absolutamente. Las personas acuden al terapeuta para eliminar determinados temores y ansiedades que inhiben su capacidad para funcionar bien en la vida o para encarar problemas. Bandura aclara que la relación cliente-terapeuta es un contrato entre dos individuos que dan su consentimiento y no una relación entre un siniestro controlador y una simple marioneta.

Explica que, lejos de manipular o esclavizar, las técnicas de modelamiento más bien acrecientan la libertad personal. Las personas que tienen miedo de salir de casa o la compulsión de lavarse las manos constantemente en realidad no son libres. Viven sujetas a las restricciones que les imponen sus fobias o compulsiones. Además, esas limitaciones dejan poco margen de decisión. Cuando se eliminan las restricciones con estas técnicas, tendrán más libertad y mejores oportunidades para crecer.

Muchas técnicas se basan en la obra de Bandura y constituyen una alternativa popular frente al psicoanálisis y otras terapias.

Cuestiones relativas a la naturaleza humana

La postura de Bandura es clara en cuanto al libre albedrío frente al determinismo. El individuo controla su conducta por medio de sus procesos cognoscitivos y el entorno por medio de situaciones sociales externas. Bandura llama **determinismo recíproco**

determinismo recíproco

Suposición de que la conducta está controlada por procesos cognoscitivos individuales y por el entorno a través de estímulos sociales externos.

reciprocidad triádica

Suposición de que la conducta depende de la interacción de variables conductuales, cognoscitivas y ambientales o situacionales.

a este concepto y señala que las personas no son “objetos indefensos controlados por factores ambientales ni tampoco agentes libres que pueden decidir lo que deseen. El individuo y su entorno se determinan entre sí de manera recíproca” (1977, p. VII). Más adelante introdujo el concepto de **reciprocidad triádica**, en la cual interactúan tres factores: la conducta, los procesos cognoscitivos y las variables ambientales (Bandura, 1986).

Los factores sociales y ambientales influyen en el comportamiento humano, pero no nos dominan de forma absoluta. Reaccionamos a los estímulos en razón de expectativas aprendidas previamente. Según las reglas del aprendizaje por observación, vemos e interpretamos los efectos posibles de varias acciones y decidimos cuál es la más adecuada para una situación. Codificamos y representamos simbólicamente los sucesos externos, previendo que una conducta particular producirá una respuesta determinada. Así, elegimos y moldeamos la conducta para obtener reforzamiento y evitar el castigo.

Esta perspectiva acepta la conciencia de sí mismo, el autorreforzamiento y otras modalidades internas de regulación de la conducta. El reforzamiento no cambia la conducta automáticamente. Cuando consigue un cambio, casi siempre se debe a que el individuo sabe que está siendo reforzado y espera la misma recompensa por repetir la acción. En los hechos pasados y presentes siempre interviene un poco de autocontrol. Así pues, sentimos la influencia de factores externos y a la vez dirigimos su intensidad y dirección. El concepto de autorregulación de la conducta representa una concepción optimista de la naturaleza. Bandura piensa que el individuo crea su propio entorno. Señala que los comportamientos anormales, que para él son poco más que malos hábitos, se pueden modificar aplicando las técnicas de modificación de conducta.

Respecto de la cuestión de la herencia frente al entorno, Bandura piensa que la mayor parte de las conductas (con excepción de los reflejos primarios) se aprenden y que los factores genéticos tienen poca importancia. No obstante, reconoce que los factores hereditarios como el somatotipo, la maduración y el aspecto físicos afectan los reforzadores que se reciben, especialmente durante la niñez. Un chico torpe y poco atractivo no recibirá los mismos reforzadores que otro niño ágil y atractivo.

Las experiencias infantiles son importantes en la teoría de Bandura. El aprendizaje en ese periodo puede ejercer más influencia que el efectuado en la edad adulta. Las normas internas del desempeño, que inciden en la autoeficacia, se establecen en la niñez, al igual que una serie de conductas ideales. Sin embargo, dichas experiencias se pueden desaprender más adelante sustituyéndolas con otras conductas y normas de desempeño. No somos esclavos de los reforzadores que recibimos en los primeros años de vida. Dado que algunas conductas tienen su origen en la experiencia, cabe inferir que Bandura acepta la singularidad de la personalidad. Asimismo, la meta suprema y necesaria de la vida implica establecer normas realistas de desempeño a fin de mantener un nivel adecuado de autoeficacia.

La evaluación en la teoría de Bandura

A semejanza de Skinner, Bandura se centra en la conducta más que en las variables internas de la motivación. No utiliza medidas de evaluación como la asociación libre, análisis de los sueños ni técnicas proyectivas. No obstante, a diferencia de Skinner, Bandura acepta la influencia de las variables cognoscitivas. Éstas, así como la conducta, son precisamente lo que se puede evaluar.

Por ejemplo, una investigación del modelamiento tomó a un grupo de niños que iban a ser intervenidos quirúrgicamente y empleó tres métodos de evaluación: la observación directa, los inventarios de autorreporte y las mediciones fisiológicas. En los estudios de la autoeficacia, se evaluaron las variables conductuales y las cognoscitivas con métodos cuantitativos. La autoeficacia relacionada con las fobias se evaluó con una prueba de evitación conductual, mediante las autoevaluaciones de los sujetos respecto de una serie de actividades que se esperaba que pudiesen realizar. La ansiedad ante los exámenes en el caso de estudiantes de nivel superior se midió con inventarios de la personalidad. En conclusión, en la teoría del aprendizaje social es importante evaluar las variables conductuales y cognoscitivas.

Investigaciones sobre la teoría de Bandura

Bandura propone investigaciones de laboratorio bien controladas, siguiendo la rigurosa tradición de la psicología experimental. En páginas anteriores dijimos que utilizó grupos experimentales y de control, así como la medición exacta de las variables dependientes e independientes. Trabaja así con grupos numerosos de sujetos, comparando después su desempeño mediante el análisis estadístico. Los individuos seleccionados para su estudio sufren diversos trastornos de conducta: fobias, alcoholismo, fetichismo, disfunción sexual. Sus edades oscilan entre la preescolar y la adulta. Por lo tanto, la teoría del aprendizaje social se basa en una amplia sección transversal de la población. Gracias a ello, los resultados de sus investigaciones se pueden generalizar y aplicar a muchos casos.

A efecto de ilustrar más detenidamente el tipo de investigación que surge de la teoría de Bandura, incluimos a continuación trabajos representativos sobre la autoeficacia y el efecto que los modelos de la televisión tienen en la conducta agresiva.

Autoeficacia

Diferencias de edad y de género. La autoeficacia muestra diferencias en función del género y de la edad. Investigaciones realizadas con niños y adultos indican que, en promedio, los varones obtienen puntuaciones más altas que las mujeres. Las diferencias llegan a un nivel máximo entre los 20 y los 30 años y van disminuyendo en años posteriores. En los dos sexos, la autoeficacia aumenta durante la niñez y la adultez temprana, alcanza el nivel máximo en la edad madura y empieza a disminuir después de los 60 años (Gecas, 1989; Lachman, 1985).

Sin embargo, aun cuando parece que la autoeficacia disminuye con la edad, lo que creemos respecto de nuestras capacidades muestra que existen grandes diferencias entre los individuos. Por ejemplo, un estudio realizado en Holanda con 557 adultos con edad promedio de 66 años arrojó que quienes pensaban que su memoria se estaba deteriorando obtuvieron una puntuación mucho más baja en las pruebas de funcionamiento de la retentiva –aplicadas seis años después– que los que tenían un sentido de autoeficacia que incluía la creencia de que tenían buena memoria (Valentijn, Hill, Van Hooren, Bosma, Van Boxtel, Jolles y Ponds, 2006). Esta investigación corrobora una vez más que el hecho de que creamos en nuestras capacidades personales las afecta.

Apariencia física. Hemos dicho que, en opinión de Bandura, el aspecto físico puede incidir en los reforzadores que se reciben y, por lo mismo, en lo que la persona pien-

sa de sí misma. Un estudio efectuado con 210 mujeres y hombres adultos de entre 25 y 76 años de edad demostró que el aspecto físico influía más en la sensación de que controlaban su vida que el grado de autoestima o la salud (Andreoletti, Zebrowitz y Lachman, 2001).

Por ejemplo, se encontró que el hecho de tener cara redonda, ojos grandes, nariz chata y mentón pequeño (“cara de niño”) guardaba estrecha relación con la idea de poco control en la juventud y la edad madura. Los adultos mayores con estos rasgos faciales pensaban que tenían mayor control, tal vez porque debido a su aspecto juvenil las demás los trataban de otra manera que a las personas de rostro delgado de su misma edad. Los resultados fueron más concluyentes en el caso de las mujeres, pues arrojaron que un aspecto juvenil en la edad madura o la vejez producía ventajas significativas en la vida social y en la laboral.

Otro hallazgo del estudio fue el efecto considerable que el atractivo físico tiene en lo que se cree respecto de tener el control. Los sujetos que fueron calificados de menos atractivos dijeron que no sentían mucho control sobre situaciones sociales y laborales. Además, los sujetos de baja estatura dijeron sentir menos control en la adultez temprana que las personas altas o de estatura promedio.

Desempeño académico. Las investigaciones arrojan una relación positiva significativa entre la autoeficacia y el desempeño académico. Los profesores que tienen mucha autoeficacia o seguridad en su capacidad docente crean más oportunidades para que sus alumnos tengan un desempeño excelente. La autoeficacia de los alumnos también tiene una relación positiva con la motivación, el grado de esfuerzo y de aspiración, y la perseverancia en situaciones académicas (por ejemplo, véanse Bassi, Steca, Fave y Caprara, 2007; Gibson y Dembo, 1984; Multon, Brown y Lent, 1991; Zimmerman, 1995).

Bandura encontró diferencias en la manera en que las escuelas inculcan autoeficacia en los alumnos. En las que tenían un alto rendimiento, los directores estaban más preocupados por la educación que por instituir políticas y reglamentos, y los profesores exigían más a los alumnos y esperaban mucho de ellos. En las que tenían bajo rendimiento, los directores se ocupaban más de administrar y aplicar disciplina y menos de educar, y los profesores esperaban un rendimiento académico mediocre (Bandura, 1997).

Se ha comprobado que las diferencias culturales inciden en la autoeficacia de los niños. En una investigación con 800 alumnos de primaria del segundo al sexto grados efectuada en Alemania Oriental y Occidental antes de que se reunificaran, se encontró que en la cultura comunista-colectivista de Alemania Oriental los estudiantes obtuvieron puntuaciones en autoeficacia más bajas que los de la cultura capitalista-individualista de Alemania Occidental. Los primeros tenían menos seguridad en su capacidad para registrar un buen desempeño escolar y se consideraban menos inteligentes que los de Alemania Occidental (Oettingen y Maier, 1999).

Elección de carrera y desempeño en el trabajo. En el caso de la autoeficacia, las diferencias de género afectan la elección de una carrera. Se ha demostrado que los hombres piensan que tienen mucha autoeficacia en las tradicionalmente llamadas profesiones “masculinas”, y también en las “femeninas”. En cambio, las mujeres creen que tienen mucha autoeficacia para las llamadas ocupaciones femeninas, pero escasa para las masculinas. En una investigación, unos y otras alcanzaron niveles similares

en pruebas estandarizadas de habilidades verbales y cuantitativas. Es decir, tenían habilidades similares, pero las percibían de manera distinta. Lo que pensaban de su competencia para distintas carreras variaba en función del género (Hackett, 1995).

Cuanto mayor sea la autoeficacia, tanto más amplia será la gama de opciones profesionales y tanto mayor será el interés que despierten. Una deficiente limita las opciones y favorece la indecisión respecto de las carreras que se consideran viables (Bores-Rangel, Church, Szendre y Reeves, 1990). Una investigación arrojó que las estudiantes que cursaban el primer año en la universidad mostraban menos autoeficacia que los hombres del mismo año en lo tocante a la percepción de su capacidad para obtener una buena calificación en los cursos de matemáticas (Lapan, Boggs y Morrill, 1989). Lo anterior influyó en su elección de una carrera, pues provocó que las mujeres evitaran algunas como ingeniería y ciencias exactas, y esto limitó sus opciones profesionales.

La autoeficacia puede afectar el tiempo que se destina a buscar empleo y también el éxito futuro en el trabajo. Los empleados que la tienen en alto grado se fijan metas personales más ambiciosas y se comprometen más con ellas que los que tienen poca autoeficacia. También tienden a concentrarse en analizar y resolver los problemas de trabajo, mientras que sus contrapartes se concentran en las deficiencias personales y en el temor al fracaso, lo cual reduce considerablemente su productividad (Locke y Latham, 1990).

La relación positiva significativa que existe entre autoeficacia y desempeño laboral fue confirmada por un metaanálisis de 114 investigaciones con más de 21 600 sujetos. Cuanto más alto era el nivel de autoeficacia tanto más satisfactorio era el desempeño en el trabajo (Stajkovic y Luthans, 1998). En una actualización de este estudio se descubrió que la autoeficacia predecía mejor el desempeño en trabajos de escasa complejidad que en los de mucha o mediana complejidad (Judge, Jackson, Shaw, Scott y Rich, 2007).

Otra investigación demostró que las personas que tienen mucha autoeficacia son más exitosas en los programas de capacitación y se sienten más satisfechas en el trabajo, en el compromiso organizacional y en el desempeño laboral que las que tienen poca autoeficacia (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

Salud física. La autoeficacia afecta varios aspectos de la salud física. En un estudio, un grupo de mujeres que conocían técnicas de relajación y de respiración para disminuir el dolor de parto pensaba que lo controlaban más que las mujeres que no habían aprendido esas técnicas. Cuanto mayores eran la autoeficacia y la sensación de control, tanto más tiempo toleraban el dolor de parto antes de pedir un analgésico. Además, cuanto más autoeficacia percibían, tantos menos analgésicos requerían (Manning y Wright, 1983).

Otra investigación corrobora la relación positiva entre la autoeficacia y la tolerancia al dolor. Las técnicas de afrontamiento que mejoran la autoeficacia incrementan considerablemente la producción de endorfinas, calmantes naturales del organismo. En un estudio sobre el dolor crónico, se aplicó una escala del dolor y otra de la autoeficacia a 45 pacientes que sufrían malestar en la parte baja de la espalda. Se observó su recuperación durante un programa de rehabilitación de tres semanas. Seis meses después se observó que quienes tenían mucha autoeficacia presentaban un mejor funcionamiento físico y menos dolor de espalda que los que tenían poca autoeficacia (Altmaier, Russell, Kao, Lehmann y Weinstein, 1993).

La autoeficacia también se relaciona con las conductas saludables.

Los hábitos del estilo de vida mejoran la salud o la deterioran y, por lo tanto, permiten ejercer cierto control sobre la vitalidad y la salud. Las ideas sobre la eficacia influyen en todas las fases del cambio personal: en la idea de modificar los hábitos, en tener la motivación y la constancia requeridas si uno se decide a cambiar y en el mantenimiento de los cambios logrados. (Bandura, 1995, p. 28.)

Una investigación con 114 indios adultos de Estados Unidos y de Alaska reveló una relación evidente entre la autoeficacia y el consumo de alcohol. Cuanto menor era el nivel de la primera, tanto mayor era la ingesta de alcohol (Taylor, 2000). En el caso del tabaquismo, los estudios hechos con adolescentes indican que, cuanto mayor sea la autoeficacia, más se resistirán a la presión de los compañeros para empezar a fumar. En el caso de fumadores universitarios, la autoeficacia era lo que mejor predecía la intención expresa de consumir menos cigarrillos o de dejar el hábito (Schwarzer y Fuchs, 1995; Stacy, Sussman, Dent, Burton y Floy, 1992).

Otras investigaciones demuestran que es más probable que las personas que tienen mucha autoeficacia consigan dejar de fumar, porque están seguras de lograrlo, que las que tienen poca autoeficacia, porque éstas probablemente ni siquiera lo intentarán (Becona, Frojan y Lista, 1988; DiClemente, Prochaska y Gilbertini, 1985). En trabajos posteriores, la autoeficacia medida antes de tratar de dejar de fumar presentaba una importante relación con el tabaquismo un mes después de no fumar. Cuanta más autoeficacia inicial tenían los sujetos, tantos menos cigarrillos fumaron durante el mes. Los que evitaron el tabaco durante ese lapso mostraron más autoeficacia que los que recayeron en el hábito (García, Schmitz y Doerfler, 1990). La cantidad de autoeficacia se relaciona con otras conductas que favorecen la salud, como el ejercicio, el control de peso y las prácticas de sexo seguro.

También puede influir en la recuperación de una enfermedad física. Así, en un estudio se descubrió que los sujetos que tenían mucha autoeficacia respondieron mejor al tratamiento cognoscitivo y conductual de enfermedades pulmonares que los que tenían poca autoeficacia. Los hombres que habían sufrido infartos reanudaron más rápido sus actividades normales y mostraron menos temor y depresión cuando su cónyuge también creía en su recuperación. Cuanto mayor era su autoeficacia, tanto más propendían a cumplir los programas de ejercicios y más mejoría presentaban (Kaplan, Atkins y Reinsch, 1984; McLeod, 1986).

Un estudio efectuado con 105 pacientes adultos que se recuperaban de una cirugía ortopédica (reemplazo de rodilla o de cadera) reveló que los programas de rehabilitación eran más benéficos para los que tenían mucha autoeficacia que para los que tenían poca (Waldrop, Lightsey, Ethington, Woemmel y Coke, 2001). Otro trabajo con 69 pacientes que sufrían cáncer de mama arrojó que las expectativas más optimistas de no recaer correspondían a un ajuste emocional más satisfactorio con la enfermedad (Carver, Harris, Lehman, Durel, Anton, Spencer y Pozo-Kaderman, 2000).

Salud mental. En Italia, una investigación realizada con 282 niños y niñas que tenían en promedio 11.5 años, reveló que quienes se consideraban poco eficientes en el ámbito social y académico estaban más expuestos a la depresión que los que se consideraban muy eficientes. En una muestra de adolescentes estadounidenses se descubrió que una baja eficacia social se relaciona con la depresión (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999). En otra investigación con adolescentes de los Países Bajos, la baja

eficacia social se relacionaba con altos niveles de ansiedad, neuroticismo y síntomas de depresión (Muris, 2002).

Se observó una relación similar en el caso de los adultos. Se comprobó que una escasa eficacia social favorece la sensación de depresión, en parte porque la ausencia de habilidades para el afrontamiento inhibía la posibilidad de formar una red de apoyos sociales (Holahan y Holahan, 1987). Eso significa que existe un círculo vicioso, no una simple relación causal: la escasa autoeficacia provoca depresión y ésta disminuye la autoeficacia. Las personas que se sienten deprimidas se consideran mucho menos capaces de salir adelante en muchos aspectos de la vida y creen que ejercen poco control sobre las situaciones (Bandura, 1997).

Un estudio en el que participaron 185 estudiantes estadounidenses de nivel superior relacionó la autoeficacia con varias características de la salud mental propuestas por el neopsicoanalista Alfred Adler. Los alumnos que obtuvieron una puntuación alta en autoeficacia también recibieron una puntuación alta en interés social, en el deseo de buscar la perfección y en el sentido de pertenencia que los que obtuvieron una puntuación baja (Dinter, 2000).

Una investigación efectuada en Canadá y en Estados Unidos indica que los adultos que obtenían una puntuación alta en la autoeficacia medida también propendían a obtener una puntuación elevada en autoestima. Cuando encaraban un obstáculo, propendían menos a posponer o a desistir que los sujetos que tenían poca autoeficacia (Lightsey, Burke, Ervin, Henderson y Yee, 2006; Steel, 2007).

Afrontamiento del estrés. Cuando mejora la autoeficacia y el sentido de control sobre la vida, también mejora la capacidad para afrontar el estrés y reducir al mínimo sus efectos nocivos para las funciones biológicas. Bandura escribió al respecto: “Un sólido sentido de eficacia para afrontar las cosas aminora la vulnerabilidad al estrés y la depresión en situaciones difíciles y, al mismo tiempo, fortalece la resiliencia a la adversidad” (Bandura, 2001, p. 10). Un grado importante de autoeficacia fortalece el sistema inmunológico y reduce la liberación de hormonas relacionadas con el estrés y la susceptibilidad a infecciones respiratorias.

Una investigación arrojó que una cantidad importante de autoeficacia ayuda a las mujeres a afrontar el estrés del aborto. Las 291 mujeres de una muestra contestaron un cuestionario para evaluar dicho factor y su estado de ánimo justo después de la intervención y tres semanas después. Las que tenían mucha autoeficacia se adaptaron más satisfactoriamente, con menos depresión y con un estado de ánimo más optimista que las que tenían poca autoeficacia (Cozzarelli, 1993). Otra investigación estudió el estrés después del nacimiento del primer hijo. Se emplearon inventarios de autorreporte para evaluar la autoeficacia, el estrés y otras variables, como el nivel de ingresos, la edad, la escolaridad y la satisfacción conyugal. Las mujeres que tenían mucha autoeficacia afrontaron mejor las exigencias (Ozer, 1995).

Una investigación estudió a refugiados que emigraron de Alemania Oriental a Alemania Occidental después de la caída del Muro de Berlín en 1990, y arrojó que las personas con más autoeficacia se adaptaron con mucha mayor facilidad a la transición del estilo austero de vida del sistema comunista al estilo mucho más holgado del sistema capitalista.

La autoeficacia percibida fue un potente recurso personal frente al efecto que el estrés migratorio tenía en las evaluaciones cognitivas, lo mismo que en la salud física y mental... Los emigrantes que tenían mucha autoeficacia consideraban que las exigencias

de su nueva vida eran un reto más que una amenaza. Sentían menos ansiedad, estaban más sanos y tenían menos problemas de salud que los emigrantes que tenían poca autoeficacia. (Jerusalem y Mittag, 1995, p. 195).

Una investigación estudió a 76 adultos de los Países Bajos con el rostro desfigurado como consecuencia de su terapia por cáncer en la cabeza o en el cuello. Los que tenían poca autoeficacia presentaban más estrés frente a las conductas de desagrado o rechazo de los demás. Los que tenían mucha autoeficacia presentaban menos estrés, porque pensaban que ejercían algún control sobre la forma en que los trataban otros (Hagedoorn y Molleman, 2006).

Eficacia colectiva

Un individuo puede desarrollar un sentido de autoeficacia, pero también un grupo de personas que trabajan juntas en algo para alcanzar objetivos comunes logran desarrollar un sentido de eficacia colectiva. Por ejemplo, un equipo de béisbol o de fútbol, el departamento de una empresa grande, una unidad de combate o un grupo de vecinos que se unen contra un urbanizador engendran un fuerte sentimiento de que pueden alcanzar las metas y vencer los obstáculos.

Una investigación estudió el valor de la eficacia colectiva en los equipos de baloncesto colegial. Se demostró que surgía un gran sentido de autoeficacia en los equipos que contaban con excelentes líderes al inicio de la temporada y que habían ganado la mayor parte de los partidos en la jornada anterior. Los equipos que al inicio de la temporada tenían mucha eficacia colectiva ocuparon mejor lugar al final de ella que los que tenían poca eficacia colectiva (Watson, Chemers y Preiser, 2001).

La relación de la conducta agresiva con la televisión y los videojuegos

Bandura y muchos otros investigadores han demostrado de modo convincente que, en situaciones de laboratorio y en el mundo real, ver violencia en la televisión, las películas, el hogar, las calles y las escuelas, engendra violencia.

Por ejemplo, un grupo de delincentes juveniles mostró una conducta mucho más agresiva con sus compañeros después de observar películas violentas que un grupo control que no las había visto. La clase de actos agresivos que cometían muchas veces reproducían los de las películas (Leyens, Camino, Parke y Berkowitz, 1975). En otro estudio se observó que unos niños de nueve años que habían visto numerosos programas violentos en la televisión eran más agresivos 10 años después. En un trabajo de seguimiento efectuado 20 años más tarde, los mismos sujetos seguían manifestando una fuerte agresividad. Otros estudios indican una relación similar entre ver violencia en la televisión y comportarse de forma agresiva. Estos resultados han sido confirmados en muchos países, entre ellos Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Finlandia, Polonia y Australia (Eron, 1987; Huesmann, Eron, Dubow y Seebauer, 1987).

Una reseña de un importante volumen de la literatura existente corroboró la relación entre ver programas de televisión violentos en la niñez y la conducta agresiva posterior (Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez y Angelillo, 2003). Una investigación efectuada con 779 personas de entre 20 y 25 años reveló una correlación positiva significativa entre la cantidad de violencia que habían visto en la televisión entre los

seis y los 10 años, y su belicosidad de adultos. Dicho de otra manera, cuanto más violencia vieron en la televisión durante la niñez, tanto más agresivos eran entre los 20 y 30 años (Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003).

Con otra perspectiva de la relación entre la violencia observada y la conducta agresiva, se investigó la frecuencia de acciones belicosas poco después de ver en la televisión modelos que cometían actos violentos. El análisis encontró un incremento de los actos violentos, breve pero considerable, que llegó a su nivel máximo entre tres y cuatro días después de que se registraran disturbios ampliamente difundidos (Phillips, 1985). Se encontró que los índices de asesinatos en Estados Unidos se incrementaron en más de 12% durante un periodo de tres días después de la transmisión televisada de un encuentro de box, y el mismo fenómeno se observó a lo largo de 15 años (Phillips, 1983). Al parecer, la violencia autoinflingida también se intensifica después de que una situación similar es ampliamente difundida por los medios noticiosos. La frecuencia de suicidios suele incrementarse cuando se suicida una estrella de cine o algún famoso (Phillips, 1974).

Investigaciones efectuadas en Estados Unidos y en Alemania con niños, adolescentes y estudiantes de nivel superior arrojaron que las personas que jugaban con videojuegos violentos registraban un incremento de conductas hostiles y agresivas más grande que las que no los jugaban. Propendían más a pelear, a discutir con los maestros y a tener un mal rendimiento escolar. Estaban menos dispuestos a ayudar a las personas y presentaban niveles más altos de activación cardiovascular. En términos generales, cuanto más violentos sean los juegos preferidos, tanto más belicosa será la conducta que se observa (Anderson, 2004; Bartholow, Sestir y Davis, 2005; Gentile, Lynch, Linder y Walsh, 2004; Krahe y Moeller, 2004; Uhlmann y Swanson, 2004).

Otras investigaciones efectuadas con estudiantes de nivel superior encontraron una correlación positiva significativa entre el tiempo dedicado a escuchar música de rap y la conducta agresiva hacia otros; incluso la de agresión sexual contra las mujeres (véanse Anderson, Carnagey y Eubanks, 2003; Barongan y Hall, 1995; Chen, Miller, Grube y Waiters, 2006).

Reflexiones en torno de la teoría de Bandura

La teoría del aprendizaje social se centra en la conducta manifiesta. Los críticos señalan que, por lo mismo, prescinde de aspectos netamente humanos como la motivación y la emoción. Trazan una analogía con un médico que está ante pacientes que tienen dolor de estómago. Si el médico sólo trata la conducta manifiesta, les pedirá que dejen de gemir, de quejarse y de apretarse el estómago, pero tal vez lo que se requiera sea una cirugía o medicamentos. El médico debe diagnosticar y curar el órgano interno afectado, la causa subyacente al dolor. Los críticos dicen que si sólo se ataca el síntoma, pero no la causa, se podrían presentar síntomas sustitutivos.

No obstante, la teoría del aprendizaje social ofrece varias ventajas. En primer lugar, es objetiva y permite aplicar métodos de investigación de laboratorio, lo cual encaja con la tendencia actual hacia la psicología experimental. La mayoría de los psicólogos experimentales rechazan el trabajo teórico dedicado a la personalidad que postula el inconsciente y otras fuerzas impulsoras que no se pueden manipular ni medir en un laboratorio. Por lo tanto, el sistema de Bandura cuenta con un fuerte apoyo empírico, sobre todo su concepto de la autoeficacia. Las investigaciones si-

guen confirmando su utilidad tanto en situaciones de laboratorio y como en las de la vida real.

En segundo lugar, tanto el aprendizaje por observación como la modificación de la conducta son compatibles con el espíritu funcional pragmático de la psicología estadounidense. Las técnicas de este tipo de aprendizaje se prestan más que otras a ser trasladadas del laboratorio a problemas prácticos. Además, ofrecen al profesional un reforzamiento más inmediato. Por ejemplo, en una situación clínica se advierten cambios impresionantes en la conducta de los pacientes en cuestión de semanas o hasta de días.

Se han demostrado cambios de la conducta a gran escala y en unos 60 países. La idea central de Bandura, que las personas aprenden conductas a partir de modelos que desean emular, se ha utilizado en programas de radio y de televisión en países poco industrializados para fomentar hábitos sociales como controlar la natalidad, mejorar la situación de la mujer y disminuir la propagación del sida. Las historias transmitidas giraban en torno a personajes modelando conductas que buscaban alcanzar estas metas de salud pública, no sólo en su caso, sino también en el de la sociedad entera. Las investigaciones han revelado notables cambios en las prácticas de sexo seguro y de planificación familiar de millones de personas que han estado expuestas a estos modelos, y refuerzan la noción de que las ideas de Bandura se pueden aplicar para resolver problemas nacionales y también personales (Smith, 2002).

Luego entonces, no es raro que muchos investigadores y psicólogos sigan estudiando y promoviendo la teoría del aprendizaje social. La enorme cantidad de libros, artículos e investigaciones que se inspiran en ella son prueba de su aceptación como camino para estudiar la conducta en el laboratorio y modificarla en el mundo real.

Resumen del capítulo

La conducta se aprende por medio del reforzamiento vicario cuando se observa la conducta de otros y se prevén las recompensas que uno recibirá si la imita. Los procesos cognoscitivos son los mecanismos que median entre el estímulo y la respuesta, y que controlan la conducta por medio del autocontrol y el autorreforzamiento. En el estudio clásico con el muñeco Bobo, los niños modelaron su conducta siguiendo el patrón de la conducta agresiva del prototipo, fuera que lo observaran en vivo, en la televisión o en una caricatura. La desinhibición implica debilitar la inhibición mediante la exposición a un modelo. Tres factores que influyen en el modelamiento son: las características del modelo, las características del observador y las consecuencias de la conducta.

Los procesos de la atención, la retención, la producción, los incentivos y la motivación rigen el aprendizaje por observación. El yo es un conjunto de procesos cognoscitivos que se centra en el pensamiento y la percepción. El autorreforzamiento requiere normas internas de desempeño que permitan evaluar la conducta. La autoeficacia designa la capacidad para controlar los sucesos de la vida. Las personas que tienen poca autoeficacia se sienten indefensas y desisten pronto cuando encuentran algún obstáculo. Quienes tienen mucha autoeficacia persisten en las actividades y alcanzan un nivel muy elevado de desempeño. Los juicios acerca de la autoeficacia se basan en el desempeño previo, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y la activación fisiológica. Estas fuentes de información permiten aumentarla. Los estímulos físicos son el principal reforzamiento en el caso de los bebés y los niños, y la

aprobación o la reprobación en el caso de los chicos, que tienen más años, y todos se internalizan de modo que con el tiempo uno mismo se administra el reforzamiento.

La terapia de la conducta utiliza modelos para mostrar cómo afrontar situaciones amenazadoras. La conducta se puede modificar por medio de la observación y la participación guiada. En el modelamiento encubierto, los sujetos imaginan cómo un modelo afronta una situación temida. La técnica de Bandura para cambiar la conducta se concentra en la conducta manifiesta y en las variables cognoscitivas, en especial la autoeficacia. A medida que ésta mejora durante el tratamiento, el cliente logra afrontar cada vez mejor las situaciones amenazadoras. Esta técnica ha sido criticada con el argumento de que manipula a las personas en contra de su voluntad, pero Bandura sostiene que el conocimiento de sí mismos y la autorregulación permiten que los clientes sepan lo que será reforzado.

Bandura llama *determinismo recíproco* a la postura que plantea que los procesos cognoscitivos internos y los estímulos externos regulan la conducta. La reciprocidad triádica se refiere a la interacción entre variables conductuales, cognoscitivas y ambientales. La mayor parte de la conducta se aprende y los factores genéticos tienen una función menor. El aprendizaje en la niñez influye más que el de la edad adulta, pero los adultos no son víctimas de las experiencias de esta etapa. La meta suprema implica establecer normas realistas de desempeño a fin de mantener un nivel óptimo de autoeficacia. Ésta varía con la edad y el género, y también puede influir en la elección de una carrera, en el desempeño académico y laboral, en la salud física y mental y en la capacidad para afrontar el estrés. Se ha comprobado que los grupos también desarrollan una eficacia colectiva.

Bandura evalúa la conducta y las variables cognoscitivas por medio de la observación directa, los inventarios de autorreporte y las mediciones fisiológicas. Prefiere la investigación de laboratorio controlada y con grupos de numerosos sujetos, así como el análisis estadístico de los datos. Las críticas contra su teoría se centran en la importancia que concede a la conducta manifiesta sin considerar las emociones y los conflictos, en que no trate las causas internas sino los síntomas, y en que no ha formulado exactamente cómo las variables cognoscitivas afectan la conducta.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué diferencias existen entre la teoría de la personalidad basada en el aprendizaje por observación y otras que hemos expuesto antes?
2. En su sistema, ¿cómo maneja Bandura los procesos cognoscitivos internos o del pensamiento y el inconsciente?
3. ¿Qué opina Bandura de la función del reforzamiento en el aprendizaje?
4. Describa un experimento típico en el cual se modifique la conducta por medio del modelamiento.
5. Explique la desinhibición. Este fenómeno, ¿cómo explica la conducta de las personas en una multitud o una turba?
6. ¿Cómo cambia el modelamiento en función de las características del modelo, de las características del observador y de las consecuencias (positivas o negativas) de la conducta?
7. Anote los cuatro procesos del aprendizaje por observación. ¿Cómo se relacionan entre sí?
8. Explique cómo los procesos de producción sirven para enseñar a jugar tenis.
9. Los tipos de conducta que adquirimos por medio del modelamiento, ¿cómo cambian con la edad?
10. En la perspectiva de Bandura, ¿qué es el yo? ¿Cómo opera el autorreforzamiento para cambiar la conducta?

11. ¿Qué entiende Bandura por autoeficacia? Ofrezca un ejemplo de cómo la utilizamos para controlar nuestra vida.
12. ¿Qué diferencias existen entre las personas que tienen mucha autoeficacia en su capacidad para afrontar la vida y las que tienen poca?
13. Nuestro juicio sobre nuestro grado de eficacia, ¿en qué fuentes de información se basa?
14. Describa los cambios que ocurren en el desarrollo de la autoeficacia desde la infancia hasta la vejez. ¿De qué manera se puede mejorar?
15. Describa cómo se usa la participación guiada y el modelamiento encubierto para modificar la conducta.
16. Ofrezca un ejemplo de cómo emplear el modelamiento para disminuir la ansiedad.
17. ¿Qué relación existe entre autoeficacia y salud física? ¿Y entre autoeficacia y salud mental?
18. ¿Qué postura adopta Bandura respecto del libre albedrío frente al determinismo? ¿y en cuanto a la influencia relativa de la herencia y el entorno?
19. ¿Cómo cambia la autoeficacia en función de la edad, el género y el atractivo físico?
20. ¿Cómo influye la autoeficacia en el desempeño académico y en el laboral? ¿Cómo afecta la capacidad para afrontar el estrés?
21. Explique cómo la exposición a la violencia en la televisión y en los videojuegos incide en la conducta agresiva.

Lecturas recomendadas

- Bandura, A. (1976). "Albert Bandura", en R. I. Evans (ed.), *The making of psychology: Discussions with creative contributors*, Alfred A. Knopf, Nueva York, pp. 242-254. Entrevistas con Bandura acerca de su vida y su obra.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, Nueva York. El libro describe 20 años de investigaciones dedicadas a la idea de que podemos lograr lo que realmente queremos, es decir, de que somos capaces de dirigir conscientemente nuestras acciones para alcanzar el éxito. En el concepto de *eficacia* se incluye la sociedad en general: las ideas políticas, las prácticas sociales y la acción colectiva.
- Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective", *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26. El artículo habla de la teoría cognoscitiva social como la capacidad para controlar la naturaleza y la calidad de la propia vida.
- Watson, C. B., M. M. Chemers, y N. Preiser, (2001). "Collective efficacy: A multilevel analysis", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1057-1068. Este artículo explica el concepto de eficacia colectiva, definido como las ideas que comparten los individuos en un grupo (en este caso, un equipo de baloncesto colegial). Las influencias individuales en este tipo de eficacia abarcan la autoeficacia, el optimismo, la capacidad del líder y el desempeño del grupo.

PARTE NUEVE

Avances en la teoría de la personalidad

La gran meta de los teóricos de la personalidad ha sido explicar todos los aspectos de ésta, y hemos visto que algunos se han acercado a ese ideal más que otros. Sin embargo, un número creciente de psicólogos asegura que ninguna teoría ofrece una explicación exhaustiva de la personalidad o de la conducta humana. En general, hoy se acepta que una empresa así peca de irrealista. Así, surgen varias teorías individuales de menor alcance y propósito. Todas se prestan a un número más reducido de aplicaciones, porque se centran en un aspecto concreto de la personalidad que se puede someter a pruebas experimentales más rigurosas que las que permite una teoría global.

Salta a la vista por qué una perspectiva global fue característica de este campo durante tanto tiempo. Los primeros teóricos –entre otros Freud, Jung y Adler– trataron a pacientes individuales en una situación clínica. Intentaron modificar o curar sus conductas anormales y trastornos emocionales para ayudarlos a funcionar en el mundo real. De ahí que se hayan concentrado en la persona total y no sólo en uno o dos rasgos.

Ese interés se desplazó cuando la personalidad salió de la clínica y entró en el laboratorio de investigación. Los psicólogos experimentales suelen estudiar una variable a la vez, controlando o manteniendo constantes las demás. Así, se concentran en un terreno o campo de investigación. Reúnen muchos datos empíricos, mismos que recopilan al analizar cómo la variable

experimental se relaciona con sus antecedentes y sus consecuencias en la conducta. Por lo tanto, sus teorías se caracterizan por un tipo de información de apoyo que no es igual a la que se genera con el método clínico.

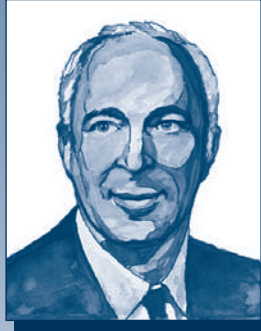
Los teóricos que estudian un terreno limitado conceden menos importancia a la utilidad terapéutica de sus ideas. Éstos suelen ser investigadores –no psicólogos clínicos– que tienen más interés por estudiar la personalidad que por cambiarla. Esto no significa que sus ideas carezcan de aplicaciones clínicas. Más bien indica que no las plantearon con el propósito de aplicarlas a pacientes, como en el caso de muchos de los primeros teóricos de la personalidad.

Como el estudio de la personalidad ahora tiene una orientación mucho más experimental, cabe esperar que esta tendencia predomine en los trabajos teóricos del siglo XXI. Hasta la fecha se han formulado más de una docena de estas teorías y casi todas ellas han generado controversias e investigaciones. Algunas tratan aspectos como los siguientes: la personalidad resistente, la personalidad autoritaria, las personalidades de tipo A/B, la necesidad de logro, el altruismo, la disonancia cognoscitiva, el motivo de poder, la autorrevelación, la experiencia o el flujo óptimo.

Hemos decidido abordar el locus de control, la búsqueda de sensaciones, la indefensión aprendida, el optimismo-pesimismo y la personalidad feliz. Representan dos teorías contemporáneas que hemos expuesto a lo largo del libro: la teoría de los rasgos y la del aprendizaje social o cognoscitiva-social. Por lo tanto, cada una de ellas abarca no sólo un aspecto diferente de la personalidad, sino también una perspectiva distinta de la explicación definitiva.

La búsqueda de sensaciones es uno de los rasgos de la dimensión E de la personalidad propuesta por Eysenck (extroversión-introversión). Es un atributo heredado que refleja la influencia de la genética de la conducta en la personalidad. El locus de control y la indefensión aprendida son conductas aprendidas. Incluyen un fuerte componente cognoscitivo, el cual refleja la influencia del movimiento conductista del aprendizaje social y cognoscitivo. La personalidad feliz es fruto de la psicología positiva.

Las perspectivas anteriores se presentan a manera de ejemplo de las teorías de campo limitado. No se trata de sistemas globales, ni son los únicos enfoques que se centran en ciertos aspectos de la personalidad. El propósito es ofrecer al lector una idea general de cada teoría y que se familiarice con la perspectiva de estudiar la personalidad desde otro punto de vista.



Julian Rotter



Marvin Zuckerman



Martin E. P. Seligman

Aspectos de la personalidad

Julian Rotter: locus de control

- Control interno frente a control externo del reforzamiento
- Evaluación del locus de control
- Diferencias en razón de edad y de género
- Diferencias raciales y socioeconómicas
- Diferencias conductuales
- Diferencias de salud física
- Desarrollo del locus de control durante la niñez
- Reflexiones en torno del locus de control

Marvin Zuckerman: la búsqueda de sensaciones

- Evaluación de la búsqueda de sensaciones
- Características de las personas que buscan sensaciones
- Diferencias conductuales
- Diferencias de personalidad
- Procesos cognoscitivos
- Preferencias profesionales
- Actitudes
- Diferencias fisiológicas
- Herencia frente a ambiente
- Reflexiones en torno de la búsqueda de sensaciones

Martin E. P. Seligman: la indefensión aprendida y el estilo explicativo optimista/pesimista

- Las primeras investigaciones
- La indefensión aprendida en los ancianos
- La indefensión aprendida y la salud emocional
- Investigación de la indefensión aprendida y la salud en animales
- El estilo explicativo: optimismo y pesimismo
- Depresión
- El modelo de atribución
- Desarrollo de la indefensión aprendida en la niñez
- Reflexiones en torno de la indefensión aprendida

Psicología positiva

Comentario

Resumen del capítulo

Preguntas de repaso

Lecturas recomendadas

Julian Rotter: locus de control

Rotter (1916-) nació en Brooklyn (Nueva York) y es el menor de tres hermanos. Ha dicho que “él y sus hermanos encajaban perfectamente en la descripción adleriana del hermano mayor, el intermedio y el ‘luchador’ más pequeño” (1993, p. 273). La familia tenía una vida muy holgada antes de la depresión de 1929, cuando el padre perdió su negocio. Un cambio tan drástico de vida afectó a Rotter profundamente, que entonces era adolescente. Escribió al respecto: “Empecé a preocuparme por la injusticia social y aprendí una excelente lección de cómo las circunstancias influyen en la personalidad y la conducta” (1993, p. 274).

En el bachillerato descubrió libros de psicoanálisis escritos por Freud y Adler. Se divertía interpretando los sueños de sus amigos y entonces decidió que quería ser psicólogo. Decepcionado cuando se enteró de que había pocas opciones laborales para esta carrera, decidió estudiar química en el Brooklyn College. Allí conoció a Alfred Adler, reconsideró su decisión y empezó a estudiar psicología, a sabiendas de que era poco práctica. Se quería dedicar a la docencia, pero el prejuicio general contra los profesores judíos frustró su objetivo. Escribió: “En el Brooklyn College y después en la escuela de posgrado me advirtieron que los judíos nunca ocuparían una cátedra, por muy bien preparados que estuviesen. Al parecer la advertencia era enteramente cierta” (Rotter, 1982, p. 346).

Después de obtener el grado de doctorado en la Universidad de Indiana en 1951, empezó a trabajar en un hospital psiquiátrico estatal de Connecticut. Se enroló como psicólogo en el ejército estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial y después aceptó un puesto docente en la Universidad Estatal de Ohio, donde George Kelly dirigía el programa de psicología clínica. (Es interesante señalar que dos teóricos de la personalidad orientados a la cognición hayan desarrollado su trabajo en la misma institución. Sin embargo, Kelly había formulado sus ideas sólidamente para cuando llegó Rotter.)

En la Universidad de Ohio, Rotter propuso su teoría cognoscitiva social de la personalidad. El programa de investigación atrajo a muchos estudiantes brillantes de posgrado que después desarrollarían una carrera muy productiva. Uno de ellos recuerda ese tiempo en la Universidad de Ohio como “los días gloriosos con Rotter y Kelly mientras perfeccionaban sus teorías y escribían su obras magistrales” (Sechrest, 1984, p. 228).

En 1963 Rotter dejó la Universidad de Ohio para ir a la Universidad de Connecticut en Storrs. En 1988 recibió el Premio a la Aportación Científica Distinguida otorgado por la American Psychological Association.

locus de control interno

Tesis que plantea que obtenemos reforzamiento en razón de nuestra conducta.

locus de control externo

Concepto que plantea que el reforzamiento es controlado por otras personas, el destino o la suerte.

Control interno frente a control externo del reforzamiento

Rotter buscó una explicación de la conducta y de la personalidad tanto fuera del organismo como en su interior, estudiando los reforzamientos externos y los procesos cognoscitivos internos. A lo largo de un amplio programa de investigación descubrió dos cosas: algunos individuos creen que los reforzadores dependen de sus acciones y otros piensan que los reforzadores están controlados por otras personas y por fuerzas externas. Llamó a este concepto *locus de control*.

Los individuos que tienen un **locus de control interno** están convencidos de que su conducta controla el reforzamiento que reciben. Los que tienen un **locus de control externo** piensan que otras personas, el destino o la suerte controlan las recom-

piensas que reciben. En otras palabras, están convencidos de que no pueden hacer nada respecto de esas fuerzas del mundo exterior.

Así pues, la fuente del locus de control influye de un modo decisivo en la conducta. Los individuos que tienen un locus de control externo, convencidos de que ni sus acciones ni sus capacidades influyen en los reforzadores, concederán poco o nulo valor al esfuerzo por mejorar su situación. ¿Tiene caso intentar si poco o nada cambiará en el presente ni en el futuro?

Por el contrario, los individuos que tienen locus de control interno están convencidos de que dominan la situación y por lo mismo hacen algo al respecto. Su rendimiento en las tareas de laboratorio es mejor que el de aquellos que tienen locus de control externo. Además, son menos vulnerables a los intentos por influir en ellos, conceden más valor a sus habilidades y prestan más atención a las señales ambientales que usan para dirigir su conducta. Muestran también menos ansiedad y más autoestima, actúan de forma más responsable y gozan de mejor salud física y mental.

Evaluación del locus de control

Rotter elaboró inventarios de autorreporte para evaluar el locus de control. La Escala de Control Interno-Externo (I-E) (Rotter, 1966) contiene 23 reactivos de elección forzada. En cada par de reactivos, los sujetos seleccionan el que mejor describa sus creencias (tabla 14.1). No es difícil determinar cuál reactivo de cada par representa el locus de control interno o externo. Otro parámetro que se usa para evaluar el locus es la Escala Interna-Externa Nowicki-Strickland para Niños, una prueba de 40 reactivos que ha sido traducida a 24 idiomas (Nowicki y Strickland, 1973; Strickland, 1989). Existe una versión para adultos, lo mismo que una de caricaturas destinada a preescolares (Nowicki y Duke, 1983). Las variantes miden conductas concretas, como la relación del locus de control con factores de éxito en la dieta y la pérdida de peso.

Tabla 14.1 Muestra de reactivos de la Escala de Control Interno-Externo

1. *a.* Muchas de las cosas desagradables de la vida se deben, en parte, a la mala suerte.
b. Las desgracias que sufrimos se deben a los errores que cometemos.
2. *a.* Una de las razones principales de las guerras es que la gente no se interesa demasiado por la política.
b. Siempre habrá guerras, a pesar de los esfuerzos que se hagan por evitarlas.
3. *a.* A la larga, uno obtiene en este mundo el respeto que merece.
b. Por desgracia, el valor de las personas con frecuencia pasa inadvertido, no obstante lo mucho que uno se esfuerce.
4. *a.* Es infundado creer que los profesores son injustos con los alumnos.
b. La mayoría de los estudiantes no sabe en qué medida sus calificaciones son resultado de la suerte.
5. *a.* Sin las debidas oportunidades, es imposible ser un buen líder.
b. Las personas capaces que no se vuelven líderes no han sabido aprovechar las oportunidades.
6. *a.* Por muy bien que uno se porte, siempre habrá gente a la que no le simpatizamos.
b. Las personas que no consiguen simpatizar con otros no saben llevarse bien con ellos.

FUENTE: J. B. Rotter, "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement", *Psychological Monographs*, 80, 1966, p. 11.

Diferencias en razón de edad y de género

Las investigaciones han demostrado que los intentos por controlar el ambiente externo comienzan en la infancia y después se vuelven más evidentes entre los ocho y 14 años. En un estudio realizado con 223 niños y niñas noruegos de entre 14 y 15 años se encontró que las niñas obtuvieron una puntuación mucho más alta en el locus de control interno (Manger y Ekeland, 2000). Se ha comprobado que un número mayor de estudiantes de nivel superior muestra preferentemente una orientación interna. Esta orientación predomina más con el paso de los años, alcanzando su nivel máximo en la edad madura (Heckhausen y Schultz, 1995; Milgram, 1971; Ryckman y Malikiosi, 1975).

En lo tocante a las puntuaciones globales de la escala I-E, no se encontraron diferencias entre los hombres y mujeres en Estados Unidos (por ejemplo, véanse De-Brabander y Boone, 1990). Sin embargo, sí respondieron en forma diferente a algunos reactivos. En un estudio, los hombres mostraron más locus de control interno que las mujeres en preguntas referentes al logro académico (Strickland y Haley, 1980). Al parecer, el externo aumenta en las mujeres tras un divorcio, para después ser sustituido nuevamente por el interno (Doherty, 1983). Las que han sufrido abuso físico tienden a tener un locus de control externo (Baron y Byrne, 1984). En China, una investigación encontró que los hombres obtenían una puntuación más elevada que las mujeres en el locus de control interno (Tong y Wang, 2006).

Diferencias raciales y socioeconómicas

En las primeras investigaciones con la Escala de Control Interno-Externo se encontraron importantes diferencias raciales y socioeconómicas. En general, las clases sociales bajas y los grupos minoritarios mostraron un locus de control externo en las pruebas. Un estudio con niños confirmó lo anterior. Los chicos negros de clase baja presentaron una mayor orientación externa que los blancos de clase baja o media, y que los negros de clase media (Battle y Rotter, 1963; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966).

Investigaciones efectuadas en África revelaron que los africanos nativos, al igual que los negros estadounidenses, en general obtenían una puntuación más alta en el locus de control externo que los blancos nacidos en Estados Unidos (Okeke, Draguns, Sheku y Allen, 1999). En Botswana, un país de África, las y los adolescentes negros obtuvieron una puntuación más alta en el locus de control externo que los adolescentes blancos de Estados Unidos. En estos dos países, los adolescentes de nivel socioeconómico alto obtuvieron una puntuación más elevada en control interno que los de nivel socioeconómico bajo (Maqsud y Rouhani, 1991). Una investigación realizada con estudiantes estadounidenses de bachillerato reveló que era más probable que los de origen hispano o indoamericano tuvieran un locus de control externo que los adolescentes de raza blanca (Graves, 1961).

En términos generales, los asiáticos propenden más al control externo que los estadounidenses, hallazgo que quizá se deba a ideas culturales, pues mientras en Estados Unidos se valora mucho la independencia y el individualismo, en Asia se inculca la integración a la comunidad y la interdependencia. Por lo tanto, para un asiático el éxito es más bien producto de factores externos que internos. No obstante cuanto más contacto tenga con los estadounidenses, tanta más orientación interna mostrará. Por ejemplo, los chinos de Hong Kong obtuvieron una puntuación más alta en el locus

de control externo que los estadounidenses de ascendencia china, y éstos estaban más orientados al control externo que los estadounidenses de ascendencia europea. (Uba, 1994.)

Un análisis con 443 estudiantes de nivel superior realizado en Sudáfrica y Líbano encontró que los sudafricanos obtenían una puntuación mucho más alta en el locus de control interno que los libaneses. Éste es otro ejemplo de la diferencia del locus de control entre una cultura individualista (Sudáfrica) y otra más colectivista y estructurada (Líbano) (Nasser y Abouchedd, 2006).

Diferencias conductuales

Es más probable que las personas que tienen una orientación interna sueñen con grandes logros y menos con el fracaso que las que tienen una orientación externa. Reúnen y procesan más información en diferentes situaciones, toman más decisiones personales y gozan de mayor popularidad. Además, se sienten atraídas hacia otros que son manipulables, tienen más autoestima y se conducen con mayor habilidad social (Abdallah, 1989; Brannigan, Hauk y Guay, 1991; Lefcourt, Martin, Fick y Saleh, 1985).

Investigaciones realizadas con trabajadores en China y con atletas en Suecia arrojaron que los que obtenían puntuaciones altas en el locus de control interno se adaptaban más fácilmente y se interesaban más por cambiar que los orientados hacia el exterior, además de que obtenían calificaciones más altas en las pruebas de habilidades mentales (Chen y Wang, 2007; Fallby, Hassmen, Kentta y Durand-Burand, 2006).

Las personas que tienen un alto grado de locus de control interno afrontan menos problemas emocionales y es menos probable que se vuelvan alcohólicas. Como demostró un estudio efectuado con 361 enfermeras alemanas, también enfrentan mejor el estrés. Las que presentaban más estrés y agotamiento laboral obtuvieron una puntuación más alta en el locus de control externo (Owen, 2006; Schmitz, Neumann y Oppermann, 2000).

En Grecia, país que tiene una cultura orientada a la familia y es sumamente protectora, se dio seguimiento a un grupo de estudiantes cuando encaraban problemas sociales y emocionales al abandonar el hogar, muchos de ellos por primera vez en su vida. Los que obtuvieron una puntuación alta en el control interno se adaptaron más fácilmente que los que registraron una puntuación alta en el control externo (Leontopoulou, 2006). En Turquía, una investigación realizada con estudiantes universitarios de primer año arrojó que los que obtuvieron una puntuación alta en el locus de control externo eran mucho más indecisos en situaciones nuevas que los que reportaron calificación alta en el locus de control interno (Bacanli, 2006).

Las investigaciones también indican que una evaluación alta en el locus de control interno va acompañada de poca ansiedad y depresión, así como de menos probabilidad de suicidio (por ejemplo, véanse Benassi, Sweeney y Dufour, 1988; Keltikangas-Jarvinen y Rääkkönen, 1990; Kulshrestha y Sen, 2006; Lefcourt, 1982; Petrosky y Birkhimer, 1991; Spann, Molock, Barksdale, Matlin y Puri, 2006). Durante la Guerra del Golfo Pérsico en 1990, cuando la explosión de 40 proyectiles escudo ocasionó muchos heridos y gran destrucción, se realizó un estudio con 109 adolescentes israelitas (69 hombres y 40 mujeres). Se encontró que los que obtenían una puntuación más alta en el control percibido mostraban menos ansiedad y menos síntomas de estrés que los que obtenían una puntuación más baja (Zeidner, 1993). Otra investigación demostró que las personas que tienen más locus de control interno

obtenían mejores calificaciones en la escuela y en las pruebas estandarizadas de rendimiento académico. Además, resistían mejor los intentos de persuasión y de coacción, y eran más perceptivas e inquisitivas (Findley y Cooper, 1983; Lefcourt, 1982).

Diferencias de salud física

Los individuos que tienen una orientación interna gozan de mejor salud física que los que tienen una orientación externa. Las investigaciones indican que además propenden a tener una presión arterial más baja y menos infartos. Cuando afrontan un problema de este tipo, cooperan más con el personal del hospital y son dados de alta más pronto.

Un estudio realizado con más de mil pacientes que se recuperaban de una cirugía de derivación de la arteria coronaria arrojó que los que tenían mucho control interno habían alcanzado un nivel más elevado de actividad física seis semanas y seis meses después de la intervención que los que tenían poco control interno (Barry, Kasl, Lichtman, Vaccarino y Krumholz, 2006).

Las personas que tienen orientación interna propenden a ser más cuidadosas con su salud y a usar el cinturón de seguridad, a realizar ejercicio y a dejar de fumar (Phares, 1993; Seeman, Seeman y Sayles, 1985; Segall y Wynd, 1990). En general, los datos parecen indicar que los individuos que creen controlar su vida prestan más atención a la salud.

Una investigación detectó cuatro aspectos del locus de control que se relacionan con la salud física: autodominio, prevención de enfermedades, tratamiento y autorreproche. El factor más estrechamente vinculado con la salud fue el primero; es decir, el supuesto de que se tiene capacidad para recuperarse de la enfermedad (Marshall, 1991).

Desarrollo del locus de control durante la niñez

La evidencia indica que el locus de control se aprende durante la niñez y que se relaciona directamente con la conducta de los padres. Es más probable que los niños criados sin un modelo adulto masculino expresen creencias sobre el control externo, actitud que se acentúa a medida que aumenta el número de hermanos. En un estudio, el investigador concluyó que los niños de familias numerosas con un solo progenitor y encabezadas por una mujer propendían más a presentar un locus de control externo (Schneewind, 1995). Los padres de chicos con un locus de control interno les apoyaban más, elogiaban (reforzamiento positivo) sus logros y siempre les imponían sanciones, pero sin caer en el autoritarismo. A medida que sus hijos crecían, esos padres alentaban su independencia, estimulando así una orientación interna (Wichern y Nowicki, 1976).

Reflexiones en torno del locus de control

Un programa de investigación a gran escala efectuado con 1 689 estudiantes de nivel superior y 175 representantes de ventas de una empresa farmacéutica reveló que existía una estrecha relación entre el concepto del locus de control propuesto por Rotter y el de autoeficacia propuesto por Bandura (Judge, Erez, Bono y Thoresen, 2002). Luego entonces, cabe decir que los dos conceptos se centran en una percep-

ción o suposición respecto del grado de control que ejercemos sobre los sucesos de nuestra vida y sobre nuestra capacidad para encararlos. Una diferencia fundamental entre ellos es que el locus de control se puede generalizar a infinidad de situaciones, en tanto que la autoeficacia se suele limitar a una en particular. No obstante, Bandura ha insistido en que tienen poco en común y escribe:

Las ideas acerca de la capacidad para desempeñar ciertas acciones (autoeficacia percibida) definitivamente no se pueden colocar en el mismo nivel que las ideas en cuanto a si las acciones influyen o no en los resultados (locus de control). (1997, p. 20.)

Sin embargo, es innegable que la investigación de Rotter ha sido sumamente rigurosa y bien controlada y que, en lo posible, utilizó medidas objetivas. La investigación aporta considerable apoyo empírico. La Escala de Control Interno-Externo ha generado muchas investigaciones, y además se aplica en situaciones clínicas y en el aula. Rotter señala que el locus de control se ha convertido en “una de las variables más estudiadas en el campo de la psicología” (1990, p. 489).



CONÉCTESE

The Social Learning Theory of Julian B. Rotter

Semblanza de Rotter, una reseña de su obra y una lista de sus publicaciones.

Para obtener un vínculo directo con este sitio, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 14.

Marvin Zuckerman: la búsqueda de sensaciones

búsqueda de sensaciones
Necesidad de experiencias
y sensaciones variadas,
novedosas y complejas.

Desde la década de 1970, el psicólogo Marvin Zuckerman (1928-) de la Universidad de Delaware ha efectuado investigaciones, dentro de un campo limitado, de un rasgo de la personalidad que él llama la **búsqueda de sensaciones**. Este rasgo tiene un fuerte componente genético que Eysenck fue el primero en señalar. Según Zuckerman, la búsqueda de sensaciones se entiende como el deseo de tener “diversas sensaciones y experiencias nuevas, complejas e intensas, así como la disposición a correr riesgos físicos, sociales, legales y financieros con tal de obtenerlas” (Zuckerman, 1994a, p. 27).

Evaluación de la búsqueda de sensaciones

Para medir esta variable, Zuckerman creó la Escala de la Búsqueda de Sensaciones, un cuestionario de papel y lápiz que contiene 40 reactivos. Mientras diseñaba la prueba, también la aplicaba a muchas personas cuya conducta correspondía a su definición de la búsqueda de sensaciones. Entre ellas había algunas que se ofrecían voluntariamente a participar en experimentos donde tenían contacto con experiencias nuevas, había otras cuyo trabajo implicaba peligro físico (policías y pilotos de autos de carreras) y otras más que aceptaban experimentar con drogas o diversas prácticas sexuales. Sus puntuaciones en la escala fueron comparadas con las de sujetos que optaban por evitar actividades nuevas o riesgosas. Los que intencionalmente bus-

Tabla 14.2 Muestra de reactivos de la Escala de la Búsqueda de Sensaciones, forma V

<p>De cada par, seleccione el enunciado que prefiera.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a.</i> Me gusta asistir a fiestas totalmente desinhibidas. <i>b.</i> Prefiero las fiestas tranquilas en las que se deposite relajadamente. 2. <i>a.</i> Me aburre ver las mismas caras conocidas. <i>b.</i> Me gusta la familiaridad de los amigos de todos los días. 3. <i>a.</i> Una persona sensata evita las actividades peligrosas. <i>b.</i> A veces me gusta hacer cosas un poco descabelladas. 4. <i>a.</i> Me gustaría hacer un viaje sin calendario ni itinerario definido. <i>b.</i> Cuando viajo me gusta planear con mucho cuidado el itinerario y el calendario. 5. <i>a.</i> Me gustaría saltar en paracaídas. <i>b.</i> Nunca voy a saltar de un avión, con o sin paracaídas. 6. <i>a.</i> En general, las películas contienen demasiadas escenas sexuales. <i>b.</i> Disfruto mucho las escenas eróticas que aparecen en las películas. 7. <i>a.</i> No me interesa la experiencia por sí misma. <i>b.</i> Me gustan las experiencias y sensaciones novedosas, emocionantes, a pesar de que sean un poco aterradoras, extrañas o ilegales. 8. <i>a.</i> La gente se debería vestir siguiendo las reglas generales del buen gusto, la pulcritud y el estilo. <i>b.</i> La gente se debería vestir de forma individual, aun cuando el efecto a veces resulte extraño.

FUENTE: *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*, de M. Zuckerman, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1994, pp. 389-392.

caban actividades poco comunes obtuvieron una puntuación alta en la escala y los que preferían actividades menos riesgosas, una puntuación baja. La tabla 14.2 presenta algunos reactivos de la prueba.

Con el método del análisis factorial, Zuckerman (1983) identificó cuatro componentes de la búsqueda de sensaciones.

- *Búsqueda de emociones y aventura.* Deseo de realizar actividades físicas que incluyan velocidad, peligro, novedad y desafío a la gravedad, como lanzarse en paracaídas, buceo o salto de *bungee*.
- *Búsqueda de experiencias.* Deseo de experiencias nuevas por medio de la música, los viajes o el arte, así como un estilo de vida no conformista con personas afines.
- *Desinhibición.* Necesidad de desahogarse por medio de actividades sociales desinhibidas.
- *Susceptibilidad al aburrimiento.* Aversión a las experiencias repetitivas, al trabajo rutinario y a gente predecible, así como una reacción de inquietud y malestar al tener contacto con este tipo de situaciones.

Más adelante, Zuckerman propuso tipos positivos y negativos de búsqueda de sensaciones. El llamado tipo positivo *–la búsqueda no impulsiva de sensaciones socializadas–* implica el componente de la inclinación a las emociones y aventuras. El tipo negativo *–búsqueda impulsiva de sensaciones no socializadas–* entraña puntuaciones altas en los componentes de desinhibición, búsqueda de experiencias y susceptibilidad al aburrimiento, así como en la escala de psicoticismo de Eysenck (Roberti, 2004; y Zuckerman, 1994b).



CONÉCTESE

Sensation Seeking Scale

Conteste usted solo la Escala de la Búsqueda de Sensaciones para saber qué tanto le gustan las aventuras.

Sensation Seeking Scale

Otra versión de la escala diseñada por Zuckerman, la cual se emplea en los exámenes de manejo en Australia.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los lectores del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 14.

Características de las personas que buscan sensaciones

Zuckerman y sus colegas encontraron que la búsqueda de sensaciones varía en función de la edad. Los jóvenes tienden a buscar aventuras, riesgos y experiencias nuevas más que los ancianos. Por ejemplo, investigaciones efectuadas en Estados Unidos y Canadá con estudiantes de nivel medio y superior arrojaron que los que obtuvieron una puntuación alta en la búsqueda de sensaciones propendían más a observar diversos tipos de conducta riesgosa y a jugar sin control que los que obtuvieron una puntuación baja (George, Baechtold, Frost y Campbell, 2006; Gupta, Derevensky y Ellenbogen, 2006). Las evaluaciones del grupo, que incluía desde adolescentes hasta personas de 60 años, revelaron que la búsqueda de sensaciones empieza a disminuir a partir de los 20 años.

En un comentario personal acerca de su propia conducta de búsqueda de sensaciones, Zuckerman señaló que, cuando estudiaba en la universidad, “alcancé mi potencial pleno para la búsqueda de sensaciones por medio de las bebidas alcohólicas, el sexo y el alpinismo en distintos lugares del país”. A los 74 años de edad escribió:

Quando era un joven en búsqueda de sensaciones imaginaba que al jubilarme realizaría toda clase de aventuras como parapente, saltar en paracaídas y aprender a pilotear un avión. La búsqueda de emociones y de aventuras, así como la desinhibición, disminuyeron rápidamente con la edad, no así la búsqueda de experiencias. (Zuckerman, 2004, pp. 13, 21.)

Zuckerman sigue buscando experiencias nuevas, sólo que ahora entrañan menos riesgo físico.

En los cuatro componentes de la búsqueda de sensaciones se encontraron importantes diferencias en razón del género. Los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en la búsqueda de emociones y aventuras, en la desinhibición y en la susceptibilidad al aburrimiento. Las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en la búsqueda de experiencias. Los resultados fueron similares en el caso de sujetos de Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Japón y Tailandia. También se encontraron importantes diferencias raciales y culturales. Los asiáticos obtuvieron puntuaciones más bajas en la Escala de la Búsqueda de Sensaciones que los habitantes de países occidentales. Los sujetos de raza blanca registraron calificaciones más altas que los de otras razas. No hubo diferencias individuales atribuibles a la escolaridad. Los estudiantes de nivel

La necesidad de buscar sensaciones nuevas se manifiesta en el deseo de actividades novedosas y peligrosas, como el salto de *bungee*.



© Andy Belcher/ImageState/Jupiterimages

superior no obtuvieron puntuaciones mucho más altas o bajas que los jóvenes que no asistían a la universidad.

Diferencias conductuales

Las personas que van tras las sensaciones a toda costa disfrutan de actividades como el alpinismo, el lanzarse en parapente, las carreras de automóviles, el esquí, el buceo y la navegación en veleros. Las que no buscan muchas sensaciones por lo general no disfrutan con esas actividades. Sin embargo, las diferencias no son tan grandes. Del primer grupo, algunos prefieren actividades diversas, pero no necesariamente peligrosas. Tal vez opten por grupos de encuentro, aprendan técnicas de meditación y tengan otras experiencias novedosas. Una vez que se apaga la emoción inicial, casi siempre abandonan esas actividades porque no les ofrecen el nivel óptimo de estimulación.

Las investigaciones indican que es más probable que los individuos que buscan sensaciones intensas prueben drogas ilícitas. En Estados Unidos, estudios realizados con más de 500 adictos a la cocaína y al opio revelaron que los que obtenían una puntuación alta en la Escala de la Búsqueda de Sensaciones exhibían síntomas más agudos de abuso de drogas (por ejemplo, deterioro psicológico y consumo de más de una droga) que los que obtenían una puntuación baja. Además, habían comenzado el consumo a una edad más temprana (Ball, Carroll y Rounsaville, 1994; Kosten, Ball y Rounsaville, 1994).

Seguimientos a numerosos grupos han confirmado la relación entre las puntuaciones elevadas en la escala y el consumo de drogas, marihuana y alcohol, así como la venta de drogas y el robo en tiendas. Los sujetos de estudio incluían a 383 afroamericanos (9-15 años), 799 estudiantes sudafricanos de nivel superior (16-49 años) y 360 adolescentes noruegos (12-16 años) (Hansen y Breivik, 2001; Peltzer, Malaka y Phaswana, 2001; Stanton, Li, Cottrell y Kaljee, 2001).

En Estados Unidos, varios estudios con grupos arrojaron que las personas que buscan sensaciones propenden más a fumar cigarros, a beber alcohol, a conducir rápido, a tener más accidentes automovilísticos y contraer multas por manejar sin precaución o en estado de ebriedad, y a tener relaciones sexuales frecuentes. Otro estudio efectuado con mujeres afroamericanas de entre 15 y 21 años evidenció que las

que obtuvieron una puntuación alta en la búsqueda de sensaciones presentaban más conductas sexuales de riesgo, por ejemplo, copulaban más veces con más parejas y usaban menos el condón que las que dieron una puntuación baja (Spitalnick, DiClemente, Wingood, Crosby, Milhausen, Sales, McCarty, Rose y Younger, 2007).

En la investigación de Zuckerman, 16% de las personas que buscaban intensamente sensaciones habló de encuentros homosexuales, en comparación con 7% de las que las buscaban con menos intensidad. Entre los estudiantes varones de nivel superior, las puntuaciones altas en la búsqueda de sensaciones guardaban una correlación positiva con la conducta sexual riesgosa que sabían que los exponía a contraer el sida (Zuckerman, 1994*b*). Estos hallazgos fueron confirmados por una investigación realizada con sujetos de mayor edad. La correlación entre la puntuación en la búsqueda de sensaciones y la conducta sexual riesgosa de homosexuales (tanto negros como blancos) era tan estrecha que se llegó a la conclusión de que esos hombres representan un grupo de alto riesgo para el sida (Fisher y Misovich, 1990; Kalichman, Johnson, Adair, Rompa, Multhauf y Kelly, 1994).

La conducta de correr riesgos físicos ha sido relacionada con la búsqueda de sensaciones. Los paracaidistas, los bomberos, los policías que controlan los disturbios y los conductores de automóviles de carreras obtuvieron puntuaciones más altas en la Escala de la Búsqueda de Sensaciones que los grupos que no desarrollaban esas actividades. En Israel, una investigación con estudiantes varones de nivel superior arrojó que los que buscaban intensamente sensaciones propendían más a participar en deportes peligrosos y a enrolarse en las unidades de combate del ejército (Hobfoll, Rom y Segal, 1989).

Otros resultados de investigaciones describen varios tipos de personas que corren riesgos. Las antisociales (drogadictos) o las amantes del peligro (alpinistas) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la escala que los individuos prosociales (policías y bomberos). Se piensa que los motivos del segundo grupo se relacionan con otros factores además de la búsqueda de emociones y aventuras (Levenson, 1990). Al parecer estos sujetos están más dispuestos a ir a lugares desconocidos y a viajar a lugares exóticos, aun cuando deban enfrentar peligros físicos, que los que no buscan mucho las sensaciones.

Otros aspectos más diferencian a las personas que buscan sensaciones de las que las desean con menos intensidad. Estudios efectuados en Israel arrojan que las primeras tienden más a cruzar una calle con el semáforo rojo. También prefieren los colores chillones, como el rojo o el naranja, a los pastel, como el azul claro (Rosenbloom, 2006*a*, 2006*b*). Otro trabajo efectuado con jóvenes alemanes de entre 14 y 24 años reveló que, en comparación con los que no buscan sensaciones, un número considerablemente mayor de los que las buscan llevan tatuajes y colgantes en el cuerpo (Stirn, Hinz y Braehler, 2006). En Estados Unidos, los adultos que obtuvieron puntuaciones altas en la escala iban al cine con mucha mayor frecuencia que los que obtuvieron puntuaciones bajas (Hall, 2005).

Una investigación con estudiantes chinos de preparatoria y de nivel superior arrojó que los que dieron calificaciones altas en la búsqueda de sensaciones propendían más a obsesionarse con los videojuegos y la Internet (Qing-Xin, Rong-Gang y Yan, 2005; Zheng, Ming-Yi, Chun-Li, Jing y Xiao-Yun, 2006). Una investigación efectuada con trabajadores estadounidenses reveló que los que obtuvieron puntuaciones altas en la búsqueda de sensaciones propendían mucho más a utilizar su computadora en el centro de trabajo por razones personales: enviar correos electrónicos, divertirse con videojuegos y entrar en sitios web con contenido sexual (Everton, Mastrangelo y Jolton, 2005).

Un estudio realizado con 233 empleados estadounidenses de bajo nivel encontró que los que buscaban sensaciones tenían un desempeño laboral menos satisfactorio. Además, tendían menos a establecer relaciones sociales en el trabajo o a tratar de obtener información de sus compañeros de trabajo o de sus supervisores. Según los investigadores, esto podría significar que un trabajo de bajo nivel no les proporciona suficiente estimulación (Reio y Sanders-Reio, 2006).

Diferencias de personalidad

Zuckerman y sus colegas correlacionaron las puntuaciones de la Escala de la Búsqueda de Sensaciones con las mediciones de otros factores de la personalidad. Una investigación demostró que las puntuaciones de la escala –en particular las de desinhibición– se relacionaban con el factor de extroversión de Eysenck y con las tendencias asociales relacionadas con el psicoticismo. Zuckerman señaló que en estos casos se trata de extrovertidos egocéntricos, es decir, de individuos que ven en los demás un simple público o una fuente de estimulación. No llegan a mostrar dependencia ni afecto por ellos. Sus elevadas puntuaciones en la búsqueda de sensaciones también presentan una correlación positiva con la extroversión descrita por Jung y medida con el Indicador de Tipos Myers-Briggs (Morehouse, Farley y Youngquist, 1990). Sin embargo, las investigaciones de la búsqueda de sensaciones y del neuroticismo, determinados en razón de las puntuaciones obtenidas en pruebas psicológicas, no indicaron correlación alguna. Según Zuckerman, los resultados de la escala no sugieren una conducta anormal ni neurótica, sino la posibilidad de que la neurosis como fobias y conductas obsesivo-compulsivas se relacionen con puntuaciones bajas en la búsqueda de sensaciones.

Una puntuación alta en la escala se correlaciona con un grado elevado de autonomía. Las personas en esta condición expresan sus emociones, son asertivas en su relación con la gente, no son conformistas y les gusta correr riesgos. No siguen las convenciones sociales y tampoco tienen en cuenta las necesidades ni las actitudes de la gente. Controladas fundamentalmente por necesidades personales, organizan su vida para aumentar al máximo las posibilidades de autorrealización. Las puntuaciones altas en la escala también presentan una correlación positiva con las dimensiones de apertura a la experiencia y de afabilidad del modelo de los Cinco Factores de la personalidad (Roberti, 2004).

Procesos cognoscitivos

En otras investigaciones se comprobó un nexo entre la búsqueda de sensaciones y los procesos cognoscitivos del pensamiento, la percepción y la inteligencia. Los sujetos que obtuvieron puntuaciones altas en la escala reconocieron los símbolos y las figuras más pronto que los que obtuvieron puntuaciones más bajas, lo cual sugiere que los primeros procesan la información en menos tiempo. También prefieren una mayor complejidad en la estimulación visual, mientras que los que buscan sensaciones con menos intensidad prefieren la estabilidad, la simplicidad y la simetría. Las personas que obtienen puntuaciones altas en la búsqueda de sensaciones enfocan mejor su atención que las que tienen puntuaciones bajas, como demostró un estudio efectuado con 108 alumnos y alumnas de nivel superior que escucharon con audífonos diferentes estímulos en cada oído. Cuando se les pidió que repitieran las palabras escuchadas por un oído y que ignorasen las del otro, las que buscaban intensamente sensaciones lograron resultados mucho mejores que el grupo comparativo (Ball y Zuckerman, 1992).

La correlación entre la búsqueda de sensaciones y la inteligencia suele ser positiva, pero no significativa. Se efectuó un estudio con 1795 niños de la isla de Mauricio y se encontró que los que obtuvieron una puntuación alta en la escala a los tres años de edad, obtenían 12 puntos más en las pruebas de inteligencia a los 11 años que los que obtuvieron una puntuación baja a los tres años. Los resultados fueron similares en niños y niñas, sin que influyera el tipo de trabajo de los padres ni su escolaridad (Raine, Reynolds, Venables y Mednick, 2002).

Otra investigación indica que las personas que obtienen una calificación alta en la búsqueda de sensaciones no obtienen mejores calificaciones en la escuela. Según Zuckerman, eso se debe a que dedican menos tiempo al estudio porque les interesan más las actividades recreativas. Las pruebas de creatividad y de originalidad revelaron que esas personas tienen mayor capacidad para pensar de forma original, pero no siempre la manifiestan en el trabajo escolar. Al parecer les atraen las ideas especulativas, seudocientíficas y estafalarias. Tienden a utilizar los procesos primarios del pensamiento (como diría Freud). Sus imágenes, sus sueños y ensueños son tan vívidos que la diferencia entre esos estímulos internos y el mundo real se esfuma. Según Zuckerman, como buscan sin cesar experiencias novedosas, cuando no las encuentran en el exterior vuelven la vista a su interior y crean un mundo de fantasías.

Preferencias profesionales

Las personas que buscan intensamente sensaciones muestran mayor necesidad de estimulación y de experiencias variadas y de ahí que no escojan los mismos trabajos que las que no las buscan con tanta intensidad. En las pruebas de intereses vocacionales, como el Registro Kuder de Preferencias, se observaron diferencias significativas entre los dos grupos. Las puntuaciones altas en la Escala de la Búsqueda de Sensaciones tenían una correlación positiva con los intereses científicos y una correlación negativa con los intereses administrativos. Los hombres que obtuvieron una puntuación elevada también la tuvieron en el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong en las profesiones de ayuda como la psicología, la medicina, la psiquiatría, el trabajo social y el ministerio religioso. Las puntuaciones presentaron una correlación negativa con los empleos del sector empresarial: contador, gerente de adquisiciones y banquero. Las mujeres que obtuvieron puntuaciones altas en la escala estaban muy interesadas en el derecho y mostraban poco interés por la enseñanza primaria, la economía doméstica y la nutrición. Los hombres y las mujeres que obtuvieron calificaciones altas y que mostraron interés por las profesiones de ayuda preferían los trabajos riesgosos y, por ejemplo, los equipos de intervención en las crisis o de paramédicos para atender urgencias.

Actitudes

Se sabe que las personas que buscan intensamente las sensaciones son más liberales en lo tocante a la política y la religión. Tienden más a manifestar convicciones ateas que la creencia en una religión común. Sus actitudes hacia la conducta sexual son más permisivas, tanto respecto de la propia como de la ajena. Las que buscan sensaciones con menos intensidad tienden a frecuentar la iglesia y obtienen puntuaciones altas en las medidas de autoritarismo, estilo de la personalidad que se caracteriza por opiniones rígidas y actitudes prejuiciosas. También muestran poca tolerancia ante la ambigüedad. Piensan que las ideas y las situaciones ambiguas representan una amenaza y no una oportunidad (Zuckerman, 1994a).

Diferencias fisiológicas

Zuckerman y sus colegas encontraron que las personas que buscan sensaciones presentan diferentes respuestas fisiológicas a los estímulos. Sus reacciones fisiológicas son más intensas y tienen un umbral de tolerancia más alto al dolor, el ruido fuerte y otros estímulos estresantes (Zuckerman, 1990). Dado que soportan mejor el aumento de la activación, según Zuckerman deberían lidiar mejor con el estrés que las que buscan las sensaciones menos intensamente, cuyo umbral de tolerancia a la activación es más bajo. Lo anterior fue confirmado por un trabajo efectuado con 425 estudiantes, hombres y mujeres, que formaban parte del equipo titular de la universidad. Contestaron cuestionarios que evaluaban la búsqueda de sensaciones, la estabilidad emocional, las habilidades de afrontamiento, los sucesos positivos y negativos de la vida, los aspectos deportivos favorables y desfavorables (por ejemplo, lesiones en el terreno de juego). Los que calificaron bajo en la búsqueda de sensaciones tenían mucha menos capacidad para lidiar con el estrés (Smith, Ptacek y Smoll, 1992).

En los estudios donde las personas que buscan intensamente sensaciones son expuestas a estímulos novedosos, se han observado incrementos de la actividad eléctrica del cerebro y en la concentración de las hormonas sexuales. El nivel de monoaminooxidasa (enzima que controla los neurotransmisores causantes de fluctuaciones rápidas del estado de ánimo) estaba disminuido, lo que aumentaba la excitación y la euforia (Zuckerman, Buchsbaum y Murphy, 1980).

Herencia frente a ambiente

Las investigaciones que comparan a gemelos señalan que la herencia es un factor central de la personalidad de aquellos que buscan sensaciones. Eysenck observó, en una investigación, que 58% de este rasgo se debía a factores genéticos (Eysenck, 1983). En un estudio de gemelos efectuado por Zuckerman y Sybil Eysenck se encontró una presencia incluso mayor de un componente genético (Zuckerman, 1993). Si bien el rasgo de la búsqueda de sensaciones es fundamentalmente heredado, Zuckerman reconoció la influencia de factores situacionales o ambientales. Uno de ellos es la presencia del mismo rasgo en los padres de familia. Los que buscan poco sensaciones nuevas son demasiado temerosos y sobreprotectores, y además inhiben a los hijos prohibiéndoles acciones riesgosas. En cambio, aquellos que buscan sensaciones alientan y refuerzan a sus hijos para que realicen actividades poco comunes y, por lo tanto, las favorecen.

En un primer estudio, las puntuaciones obtenidas en la Escala de la Búsqueda de Sensaciones indicaron que el primogénito y el hijo único, sea niño o niña, las buscaban más que los nacidos después. Aquellos reciben más estimulación y atención de sus padres en los primeros años de vida y, por lo tanto, tienden a gozar de un nivel óptimo de estimulación. A su vez, esto los predispone a buscar sensaciones en la edad adulta (Zuckerman, 1979). Sin embargo, una investigación efectuada posteriormente en Inglaterra no detectó correlación alguna entre el orden del nacimiento y la búsqueda de sensaciones (Crozier y Birdsey, 2003).

Reflexiones en torno de la búsqueda de sensaciones

El interés de Zuckerman por el rasgo de la personalidad que implica buscar sensaciones ha estimulado numerosos trabajos de investigación. Este rasgo ha sido asociado con una amplia gama de variables conductuales, cognoscitivas, fisiológicas y de

Tabla 14.3 Autodescripciones de las personas que obtienen puntuaciones altas y bajas en la búsqueda de sensaciones

Buscadores intensos de sensaciones	Buscadores poco intensos de emociones
Entusiastas	Atemorizados
Divertidos	Nerviosos
Arriesgados	Tensos
Eufóricos	Aprensivos
Creativos	Temblorosos
Atrevidos	Temerosos
Estrafalarios	Preocupados
Maliciosos	Molestos

FUENTE: Tomado de “Sensation Seeking”, M. Zuckerman, en *Dimensions of Personality*, H. London y J. E. Exner, hijo (eds), Wiley, Nueva York, 1978.

la personalidad. La insistencia de Zuckerman en que la búsqueda de sensaciones se hereda no permite colocar su obra en la categoría de la teoría conductista ni en la del aprendizaje social, las cuales se concentran en la influencia de factores de la situación y del aprendizaje.

La teoría de Zuckerman ofrece el atractivo de su sentido común. Es fácil aceptar la idea de que las personas tienen diferentes necesidades de emociones y riesgos, de cambios y aventuras. Podemos describir nuestro nivel personal en este terreno y emitir juicios bastante acertados respecto de los niveles de nuestros amigos y parientes con sólo examinar las actividades que disfrutan o evitan. Zuckerman pedía a las personas que obtenían puntuaciones altas y bajas en la búsqueda de sensaciones nuevas que seleccionaran los adjetivos de una lista que mejor las describieran. Compare sus características con los resultados que presenta la tabla 14.3.

Martin E. P. Seligman: la indefensión aprendida y el estilo explicativo optimista/pesimista

indefensión aprendida
Condición resultante de la percepción de que no tenemos control sobre el entorno.

A mediados de la década de 1960, el psicólogo Martin Seligman (1943-) inició una investigación en la Universidad de Pennsylvania en un terreno limitado, dedicada a un aspecto de la personalidad que llamó **indefensión aprendida** (o desamparo aprendido). Observó este fenómeno en su primer día como estudiante de posgrado en un experimento de laboratorio que utilizaba animales. Los sujetos de un experimento de condicionamiento en dos partes eran perros. En la primera parte se les condicionaba para que asociaran un sonido muy agudo con una descarga eléctrica. Se trataba de una situación sencilla del condicionamiento pavloviano que implicaba conducta respondiente (el pareamiento del tono con la descarga).

En la segunda parte se metía a los perros en jaulas individuales que contenían dos compartimentos separados por una división baja. La descarga eléctrica se administraba a través del piso del compartimiento donde se encontraba el perro. Para evitar la descarga, el animal debía emitir la respuesta operante apropiada (simplemente saltar la barrera para colocarse en el otro compartimiento donde no se le aplicaba la descarga). Una vez que los animales aprendían a saltar sobre la división –lo cual suelen aprender con bastante rapidez–, se les sometía a pruebas para comprobar si el tono agudo sin la descarga produciría la misma respuesta. El objetivo era averiguar si

el aprendizaje en la primera parte del experimento (pareamiento del tono con la descarga) se generalizaba a la segunda (relacionar el tono con la conducta de escape).

Los resultados no correspondieron a las expectativas. Los perros no cruzaban la división para evitar la descarga. Por el contrario, cuando se les aplicaba a través del piso del compartimiento, se echaban al suelo gimiendo y sin hacer el menor esfuerzo por escapar. Los investigadores quedaron desconcertados, pero Seligman creyó que tenía la respuesta. Propuso que durante la primera parte del experimento los perros habían aprendido que estaban indefensos. Cuando el tono sonaba, no podían hacer nada para evitar la descarga posterior. ¿Para qué intentarlo siquiera? Esta reacción aprendida al parecer se generalizaba a la segunda parte del experimento a pesar de que tenían la posibilidad de escapar. Seligman escribió:

Quedé estupefacto ante las implicaciones. Si los perros podían aprender algo tan complejo como la futilidad de sus acciones, había una analogía con la indefensión humana que se podía estudiar en el laboratorio. La indefensión es un fenómeno constante y lo observamos tanto en el caso de los pobres urbanos y el recién nacido como en el de los pacientes que se niegan a mirar de frente al terapeuta. ¿Este modelo de la indefensión humana podía servir para entender cómo se origina, se cura o se previene, con qué medicamentos se trata y quiénes son los más vulnerables? (1990, p. 20.)

Decidido a encontrar respuesta a las preguntas anteriores, Seligman emprendió un programa exhaustivo de investigación sobre la indefensión aprendida, estado que atribuyó a la percepción de que no controlamos el entorno, de que no podemos hacer nada para cambiar las circunstancias de nuestra vida. Más adelante ampliaría su interés a examinar una cuestión más general de la personalidad: el optimismo frente al pesimismo.

Las primeras investigaciones

En el experimento inicial de Seligman se ponía un arnés a los perros y se les aplicaban descargas eléctricas dolorosas que no les provocaban daño físico. Éstos no podían hacer nada para evitarlas o escapar de ellas. Tras una serie de descargas, se les metía en una jaula con dos compartimientos. Al igual que en el primer experimento presenciado por Seligman, se aplicaba una descarga a través del piso del compartimiento donde se encontraban los perros. Después se comparaba su conducta con la de un grupo control que no había recibido la primera serie de descargas.

Cuando los perros del grupo control fueron colocados en la jaula y se les aplicó la corriente eléctrica a través del piso, corrían por el compartimiento hasta que accidentalmente saltaban sobre la división y llegaban a la casilla segura. En intentos posteriores la saltaban cada vez con mayor antelación porque habían aprendido que así podrían escapar. Los perros del grupo experimental, que habían recibido descargas antes de ser introducidos en la jaula, se comportaban de otra manera. Después de recibir la corriente a través del piso, corrían por el compartimiento unos 30 segundos y después desistían, dejándose caer al suelo gimiendo. Nunca aprendieron a escapar, ni siquiera cuando los investigadores trataron de atraerlos con alimento para que saltaran la división. Se habían vuelto pasivos e indefensos y no intentaban modificar la situación en absoluto (Overmier y Seligman, 1967; Seligman y Maier, 1967).

La indefensión aprendida también se demostró en humanos. En una investigación, se expuso a los sujetos del grupo experimental a un ruido fuerte e irritante y se les dijo que podían apagarlo con sólo presionar una serie de botones en la secuencia

correcta. Las condiciones se organizaron de modo que no hubiera una secuencia correcta. El ruido continuaba sin importar lo que hicieran los sujetos. Los del grupo control podían apagar el ruido presionando los botones en una secuencia bastante fácil de aprender. En el siguiente paso, se colocó a los individuos del grupo experimental en una situación en la cual lo único que debían hacer para detener el ruido era mover las manos de un lado de la caja al otro cuando veían una señal luminosa. Los del grupo control no tardaron en aprender esta serie de acciones, no así los del grupo experimental, que se sentaron pasivamente sin realizar el menor esfuerzo por apagar el molesto ruido (Hiroto, 1974).

Otros estudios realizados con humanos confirmaron los resultados anteriores. Se encontró que la indefensión aprendida se presenta después de que los sujetos observan modelos desvalidos, en especial cuando reconocen alguna semejanza con ellos. Los investigadores aseguran que los individuos en realidad pensaban que “si el modelo no puede hacer nada al respecto, yo tampoco”.

Un meta-análisis de 132 investigaciones que incluyeron a varios miles de sujetos reveló que los efectos de una descarga inevitable eran aún más fuertes en los humanos que en los animales. Estos efectos se han observado en las poblaciones siguientes: hombres y mujeres adultos, estudiantes de nivel superior, adolescentes, niños, ancianos, y pacientes de hospitales psiquiátricos (por ejemplo, véanse Villanova y Peterson, 1991).

Se ha señalado que la indefensión aprendida se puede presentar en situaciones de la vida diaria donde estamos sujetos a estímulos molestos continuos, como el ruido que no podemos controlar (por ejemplo, véanse Evans y Stecker, 2004; Rabinowitz, 2005).

La indefensión aprendida en los ancianos

Al aplicar el concepto de indefensión aprendida a situaciones reales, los psicólogos investigaron si los ancianos que vivían en asilos con poco control o decisión podrían aprender la indefensión (Langer y Rodin, 1976). Diseñaron un experimento a efecto de determinar si al ofrecerles mayor control superarían su sentimiento de apatía y la falta de motivación o de actividad. La indiferencia quizá se debía a que habían cedido el control a las enfermeras del asilo y a que habían aprendido que su conducta y deseos influirían poco en sus condiciones de vida.

Se permitió que los residentes en un piso de una institución tomaran decisiones sobre su vida diaria y, por ejemplo, que eligieran lo que querían comer, cuidaran de las plantas de su cuarto y colocaran los muebles a su gusto. Se les dijo que asumirían la responsabilidad de su atención y muchas de las decisiones que antes estaban en manos de los encargados de su atención. Los residentes de otro piso permanecieron bajo la autoridad del personal. Sus cuartos, alimentos y actividades recreativas eran idénticos a los del piso experimental, sólo que ellos no tenían responsabilidad ni influencia personal alguna.

Las diferencias conductuales se manifestaron al cabo de unas cuantas semanas. Los residentes a los que se había concedido un poco de control personal eran más felices y dinámicos. Dedicaban más tiempo a actividades sociales y pasaban menos horas en la soledad de su cuarto. El personal de enfermería informó que 93% de ellos mostró una mejor adaptación social y emocional. Los ancianos que vivieron con el sistema antiguo (aquellos a los que no se les dio más control personal) sólo

registraron 21% de cambios positivos. En una visita de seguimiento efectuada 18 meses después se confirmó que las diferencias persistían. Además, 15% de los residentes a los que se les delegó responsabilidad habían muerto desde que comenzó el experimento, pero del grupo más indefenso había fallecido en 30% (Baltes y Bates, 1986).

La indefensión aprendida y la salud emocional

Los efectos benéficos que tener el control de nuestra vida produce en la salud física han sido ampliamente documentados. Por ejemplo, se estudió a 71 pacientes cancerosos, hombres y mujeres, de entre 29 y 80 años. Se les entrevistó y se les aplicaron cuestionarios a efecto de evaluar la satisfacción conyugal, el ajuste psicológico y la percepción de control. Los pacientes que creían ejercer un gran dominio sobre su enfermedad mostraban mejor ajuste que los que creían ejercer poco control. El resultado fue el mismo incluso en el caso de los que estaban muy debilitados a causa del cáncer. Quienes pensaban que podían influir en su enfermedad y sus emociones presentaban un mejor ajuste psicológico que los que se encontraban en mejor estado físico pero tenían una percepción de escaso control (Thompson, Sobolew-Shubin, Galbraith, Schwankovsky y Cruzen, 1993).

En otra investigación se encontró que es posible aprender a aumentar la sensación de control. Se estudió una muestra de 110 hombres y mujeres (con una edad promedio de 55 años) que habían sido programados para un trabajo dental muy completo. Antes del tratamiento se evaluó su nivel de ansiedad y el deseo de control de esa situación. La mitad de los pacientes vio un video que enseñaba a manejar el estrés ante las inyecciones, y a la otra mitad —el grupo control— se le exhibió un video con vistas de la localidad. Los resultados arrojaron que los sujetos que tenían poco control de la situación pero que deseaban tener mayor control fueron los más beneficiados con el video de entrenamiento. Pensaban que tuvieron más dominio y que sintieron menos dolor durante el tratamiento que los pacientes del grupo que no había recibido el adiestramiento (Law, Logan y Baron, 1994).

Investigación de la indefensión aprendida y la salud en animales

Los resultados de la investigación en el asilo de ancianos plantearon la posibilidad de que la indefensión aprendida puede afectar la salud física. Para probar esa hipótesis, Seligman y sus colegas diseñaron un experimento que consistía en inyectar células de tumores malignos a ratas. Después las sometían a tres condiciones: una descarga eléctrica de la que podían escapar, una descarga de la que no podían escapar y la ausencia de descarga (Visintainer, Volpicelli y Seligman, 1982). En circunstancias normales —según la cantidad de células inyectadas—, la mitad de las ratas debería rechazar las células y sobrevivir. En el grupo control (que no recibió la descarga), 50% rechazó el tumor como se preveía. El 70% de las que recibieron una descarga pero que podían escapar —lo cual les daba cierto control de la situación— también rechazó el tumor y sobrevivió. Las células malignas fueron rechazadas tan sólo por 27% de las ratas del grupo de indefensión aprendida que no podía escapar de la descarga.

Estos resultados fueron confirmados en otro experimento similar en el cual se utilizaron ratas jóvenes. Cuando éstas llegaron a la edad adulta, se les inyectaron células malignas y fueron sometidas a las tres condiciones ambientales antes men-

cionadas. La mayor parte de las que habían aprendido la indefensión de jóvenes no rechazó el tumor. En cambio, la mayoría de las ratas que de jóvenes habían aprendido el control no admitieron el tumor de adultas (Seligman y Visintainer, 1985). Seligman llegó a la siguiente conclusión: “Las experiencias tempranas resultaron ser decisivas para que las ratas adultas rechazaran el tumor. El dominio en la infancia inmunizaba y la indefensión temprana exponía a los sujetos adultos a padecer cáncer” (1990, p. 170).

También se demostró que la indefensión aprendida debilitaba el sistema inmunológico de los roedores. (Maier, Laudenslager y Ryan, 1985). El sistema inmunológico es parte importante de las defensas del organismo contra la enfermedad. Implica varias clases de células, entre ellas las células T y las células asesinas naturales, que resisten a los virus, las bacterias y las células tumorales. En las ratas sometidas a descargas inevitables, las células T ya no se multiplicaban rápidamente ante determinados invasores, y las células asesinas naturales perdían la capacidad para acabar con otras infecciones. Estos resultados ofrecen una explicación fisiológica del hecho de que las ratas indefensas no pudieran rechazar el tumor.

El estilo explicativo: optimismo y pesimismo

Tiempo después, Seligman amplió su teoría e incluyó el factor del optimismo frente al pesimismo. Sostuvo que la falta de control sobre las condiciones de la indefensión aprendida no es lo único que afecta la salud, sino que también es importante cómo nos explicamos esa falta de control. Para tal efecto, propuso el concepto de estilo explicativo. Un **estilo explicativo optimista** evita la indefensión y un **estilo explicativo pesimista** la generaliza a todos los aspectos de la vida.

Por experiencia personal el lector conoce la diferencia fundamental entre los dos. Dicho con palabras sencillas: “Los optimistas son personas que esperan que les sucedan cosas buenas y los pesimistas son personas que esperan que les sucedan cosas malas” (Carver y Scheier, 2002, p. 231). Según Seligman, los primeros tienden a ser más sanos que los segundos. Los pesimistas creen que sus acciones no son importantes. Por tal razón difícilmente tratarán de evitar la enfermedad cambiando su conducta respecto del tabaquismo, la dieta, el ejercicio o una atención médica oportuna. En una investigación efectuada con 72 adultos jóvenes se encontró que los optimistas tendían a enfermarse menos que los pesimistas. Pero cuando llegaban a enfermarse, era más probable que asumieran la responsabilidad de su atención: descansaban, consultaban a un médico o bebían los líquidos indicados (Peterson, Maier y Seligman, 1993).

En otra investigación sobre la relación entre el estilo explicativo y la salud física en el caso de estudiantes de nivel superior se comprobó que, en el lapso de un año, los pesimistas sufrían el doble de enfermedades infecciosas que los optimistas. En un estudio que duró cinco años, en el caso de pacientes con cáncer de mama recurrente, las optimistas vivieron más tiempo, independientemente de la gravedad de su padecimiento. Se demostró también que este tipo de personas desarrollan un sistema inmunológico más fuerte y tienden más a recuperarse después de un infarto (Peterson y Seligman, 1987; Peterson, Maier y Seligman, 1993).

Un estudio efectuado con 105 estudiantes del primer semestre de derecho arrojó que aquellos que obtuvieron puntuaciones altas en el estilo explicativo optimista tenían un número mucho mayor de células T y de células asesinas naturales —que les

estilo explicativo

Forma de explicarse a uno mismo la relativa falta de control sobre el entorno. Un estilo explicativo optimista evita la indefensión aprendida y un estilo explicativo pesimista generaliza esta actitud a todos los ámbitos de la vida.

protegían contra infecciones— que los que obtuvieron puntuaciones bajas (Segerstrom y Taylor, 1998). Una investigación con 100 hombres y mujeres de entre 30 y 45 años de edad reveló que aquellos que obtuvieron puntuaciones altas en el estilo explicativo pesimista tenían ideas más negativas acerca de su vida y una presión sanguínea más elevada que los que obtuvieron puntuaciones bajas (Räikkönen, Matthews, Flory, Owens y Gump, 1999).

Se dio seguimiento a la salud de un grupo de 200 hombres desde los 25 hasta los 55-60 años de edad (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988). Al comenzar el estudio, los sujetos escribieron ensayos con temas que permitían analizar si tenían una actitud optimista o una pesimista. Los hombres fueron entrevistados periódicamente y se les aplicaron cuestionarios acerca de sucesos de su vida. Cada cinco años fueron sometidos a un examen físico. Hasta los 45 años no se registraron diferencias de salud. Sin embargo, a los 60 años era evidente que los optimistas gozaban de una salud mucho mejor que los pesimistas. Además mostraban menos síntomas de enfermedades propias de la edad madura y las que contraían eran menos severas.

Los optimistas tienen mayor probabilidad de vivir más tiempo que los pesimistas. Una investigación de largo alcance efectuada con 180 monjas estadounidenses arrojó que aquellas que reportaron optimismo en su historia de vida entre los 20 y 25 años de edad presentaban una mortalidad mucho menor cuando fueron encuestadas 60 años más adelante que las que habían reportado pesimismo en su historia (Danner, Snowdon y Friesen, 2001). Una investigación con 839 pacientes que padecían distintas enfermedades reveló, cuando se entrevistó a los dos grupos 30 años más tarde, que los optimistas habían registrado una longevidad 19% más alta que los pesimistas (Maruta, Colligan, Malinchoc y Offord, 2000). Otra investigación con 128 ancianas y ancianos ingleses encontró que cuanto más alta era su puntuación en optimismo, tanto mejor era su salud física (Stephoe, Wright, Kunz-Ebrecht y Liffie, 2006).

Se ha demostrado que el optimismo también ayuda a lidiar con el sida. En una investigación efectuada con 550 hombres homosexuales y bisexuales se diagnosticó que algunos eran VIH negativo y otros VIH positivo, y que estos últimos tenían mucha probabilidad de padecer el sida. Se les aplicaron cuestionarios para determinar su grado de optimismo y de pesimismo, así como el ajuste psicológico, la sensación de control y la preocupación por la enfermedad. Los que obtuvieron una puntuación alta en optimismo tuvieron una más baja en estrés psicológico, les preocupaba menos la enfermedad, pensaban que tenían menos riesgo de contraer sida y que controlarían más la enfermedad que los que obtuvieron una calificación baja. Los que ya eran VIH positivos mostraban mayor optimismo de no contraer la enfermedad que los que eran VIH negativos. Los investigadores explican así los resultados:

Creen que están a salvo del sida porque probablemente ya adquirieron inmunidad. Creen que pueden eliminar el virus de su sistema y que su sistema inmunológico está mejor preparado para lograrlo que el de otros homosexuales. Y creen que evitarán la enfermedad si se mantienen sanos y en buena condición física. (Taylor, Kemeny, Aspinwall, Schneider, Rodriguez y Herbert, 1992, p. 469.)

Aun cuando estas suposiciones fueran ilusorias, ayudaron a los sujetos a lidiar con un serio riesgo de salud y a atenuar al máximo la depresión que acompaña a este tipo de enfermedades. Es más, era menos probable que los más optimistas practicasen actividades sexuales de alto riesgo que los poco optimistas. En términos generales, cuidaban mejor su salud física.

En un estudio con un grupo de 165 mujeres noruegas diagnosticadas, con cáncer de mama, las muy pesimistas propendían mucho más a la ansiedad y la depresión un año después de recibir tratamiento que las poco pesimistas (Schou, Ekeberg, Ruland, Sandvik y Karesen, 2004). Otra investigación con las mismas mujeres encontró que su nivel de optimismo y pesimismo permanecía estable un año después del tratamiento, fuera favorable o no el diagnóstico (Schou, Ekeberg, Sandvik y Ruland, 2005). Una investigación con más de 5000 adultos finlandeses encontró que aquellos que obtuvieron una puntuación alta en optimismo recuperaban más pronto una actitud positiva tras una enfermedad grave o el fallecimiento de un miembro de la familia que los que obtuvieron una puntuación baja (Kivimaki, Vahtera, Elovainio, Helenius, Singh-Manoux y Pentti, 2005).

En Estados Unidos, un estudio realizado con 280 adultos demostró que los sujetos de mayor edad tenían un estilo explicativo más optimista y obtenían puntuaciones más altas en bienestar subjetivo que los de menor edad. En China, una investigación con ancianos reveló que los más optimistas reportaban mayor bienestar subjetivo (Isaacowitz, 2005a, 2005b; Leung, Moneta y McBride-Chang, 2005).

El optimismo varía con la intensidad de las creencias religiosas. Los judíos, musulmanes y calvinistas fundamentalistas obtuvieron puntuaciones más altas en las medidas de optimismo que los judíos, luteranos y metodistas modernos más moderados. De otra parte, los miembros del grupo moderado eran más optimistas que los de grupos religiosos más liberales, como los judíos reformistas y los unitarios. Según los investigadores, el mayor optimismo de los fundamentalistas se debía a que sentían “una mayor esperanza y una menor desesperanza. El fundamentalismo también se relaciona con una menor aceptación de la responsabilidad personal en los sucesos negativos” (Sethi y Seligman, 1994, p. 58).

También se han investigado las diferencias culturales en el estilo explicativo. Se midió el optimismo-pesimismo de 257 estudiantes de nivel superior de Estados Unidos y de 312 de China, así como de 44 de ascendencia chino-norteamericana. Se comprobó que los sujetos estadounidenses eran más optimistas que los estadounidenses de origen chino, y que éstos lo eran más que los de la China continental (Lee y Seligman, 1997). En Kuwait, los estudiantes de nivel superior obtuvieron una puntuación mucho más baja en optimismo que los de Estados Unidos (Abdel-Khalek y Lester, 2006). En una investigación con 348 estudiantes italianos de nivel medio se observó que los hombres mostraban más optimismo que las mujeres (Colombo, Balbo y Baruffi, 2006).

Una comparación entre estudiantes estadounidenses y japoneses de nivel superior reveló que los segundos eran más pesimistas. Los estadounidenses propendían mucho más a prever que a ellos les sucederían más cosas positivas que a los demás. Por el contrario, los japoneses pensaban que era más probable que los sucesos positivos les sucedieran a otros (Chang, Asakawa y Sanna, 2001).

No es extraño que las investigaciones hayan demostrado que las experiencias estresantes pueden afectar el nivel de optimismo. Un estudio comparó las medidas de optimismo-pesimismo de un grupo de sujetos adultos que cuidaban a parientes que padecían la enfermedad de Alzheimer con otro grupo de adultos que no lo hacían. En un plazo de cuatro años los primeros se fueron mostrando cada vez más pesimistas y con mayor ansiedad, estrés y problemas de salud física (Robinson-Whelen, Kim, MacCallum y Kiecolt-Glaser, 1997).

Un estudio realizado con 89 estudiantes de nivel superior demostró que, al inicio del primer semestre, los más optimistas experimentaban mucho menos estrés y depresión que los menos optimistas (Brissette, Scheier y Carver, 2002). Otro experimento con 237 adultos de edad madura reveló que los más entusiastas presentaban menos síntomas de depresión que quienes mostraban sentimientos contrarios (Chang y Sanna, 2001). En una investigación efectuada con 204 niños de tercer y sexto grados se observó que los más optimistas tenían menos síntomas de depresión y menos problemas conductuales que los poco optimistas (Ey, Hadley, Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas y Cohen, 2005).

Una investigación realizada con 639 estudiantes estadounidenses de nivel superior encontró que, en general, los optimistas obtenían mejores calificaciones que los pesimistas. Se observó lo mismo en otra investigación hecha con 400 alumnos y alumnas de nivel superior de Kuwait: los optimistas lograban calificaciones más altas (El-Anzi, 2005). Además, cuando los pesimistas obtenían calificaciones más bajas que sus compañeros, se sentían más deprimidos que los optimistas cuando les ocurría lo mismo (Gibbons, Blanton, Gerrard, Buunk y Eggleston, 2000).

El optimismo incluso influye en la pericia con la que se bota un balón de baloncesto, por lo menos en Francia. Se hizo creer a un grupo de niños y niñas de entre 14 y 16 años que habían fracasado en una prueba de esta destreza, y los que habían obtenido una calificación alta en optimismo mostraron menos ansiedad y más confianza y presentaron un rendimiento mejor en una segunda prueba que los muy pesimistas (Martin-Krumm, Sarrazin, Peterson y Famose, 2003).

Ambas variables también influyen en el funcionamiento cognoscitivo, como comprobó el análisis de las respuestas que presentaron estudiantes de nivel superior a estímulos positivos y negativos. Los que obtuvieron una puntuación alta en pesimismo tendían más a fijarse en los estímulos negativos y los que obtuvieron una puntuación alta en optimismo se fijaban en las dos clases de estímulos (Seegerstrom, 2001). En Alemania, una investigación con más de 600 estudiantes de nivel superior reveló que los optimistas eran flexibles y adaptables cuando desarrollaban sus actividades cognoscitivas y que los pesimistas con frecuencia eran más inflexibles y rígidos, y propendían a desistir en la lucha por alcanzar sus objetivos (Weber, Vollmann y Renner, 2007).

Al parecer, un estilo explicativo optimista no siempre es útil (por ejemplo, véase a Schneider, 2001). En ocasiones, algunos optimistas tienen una idea poco realista de su vulnerabilidad a los efectos de la propia conducta. Por ejemplo, fuman y beben demasiado o consumen drogas y creen que nada de ello les perjudicará porque tienen una actitud muy positiva a pesar de los hechos.

Una investigación con un grupo de estudiantes de nivel superior que jugaban en un casino cerca de su universidad arrojó que los optimistas tendían mucho más a seguir apostando a pesar de que fueran perdiendo, mientras que los pesimistas tendían más a dejar de apostar. Así, se llegó a la conclusión de que los primeros pensaban que ganarían a pesar de la racha de mala suerte (Gibson y Sanbonmatsu, 2004). Esta clase de entusiasmo ilusorio —creer que es más probable que a uno le sucedan cosas buenas que a otros— está más generalizada en las culturas individualistas, como la de Estados Unidos, que en las colectivistas, como la de China. Asimismo, predomina más entre los hombres que entre las mujeres (por ejemplo, véase Lin y Raghubir, 2005).

De la misma manera, un pesimismo poco realista frente a la adversidad, como una enfermedad seria, también puede resultar nocivo. Si uno piensa que no es capaz

Las personas muy deprimidas creen que están indefensas. Generalizan el fracaso en una situación –por ejemplo, una calificación baja en una materia– a todos los demás aspectos de la vida.



© Arthur Trepp/Photo Researchers, Inc.

de superar un problema (y por lo mismo exhibe poca autoeficacia), no invertirá gran esfuerzo y difícilmente podrá alcanzar el éxito (véase Blanton, Axsom, McClive y Price, 2001).

Depresión

El programa de investigación de Seligman reveló un nexo entre la indefensión aprendida y la depresión. Un síntoma fundamental de esta última es sentirse incapaz de controlar los sucesos de la vida. Según Seligman, la depresión representa el “pesimismo supremo”. Las personas que sufren una depresión severa se sienten desvalidas. Piensan que no tiene caso tratar de hacer algo, porque están convencidas de que todo sería en vano. Seligman detectó similitudes entre estos síntomas y las características de la indefensión aprendida (Seligman, 1990).

En ocasiones, todos nos sentimos indefensos cuando fracasamos en alguna situación o cuando las presiones de la familia o del trabajo nos parecen abrumadoras. Casi siempre nos recuperamos después de un tiempo, por muy tristes o enojados que estemos en ese momento. Sin embargo, para algunas personas la recuperación no es rápida ni sencilla. Tal vez generalicen el fracaso en una actividad (no obtener una buena calificación o no conseguir un ascenso) a otros ámbitos de la vida y a su sentido individual de valía personal. En consecuencia, se deprimen, se sienten indefensas en todas las situaciones y, por lo tanto, pierden el afán por esforzarse.

Como muestra la tabla 14.4, la depresión va acompañada de síntomas físicos, como úlceras, estrés o deficiencia de noradrenalina. También pone en peligro la salud porque disminuye la eficacia del sistema inmunológico en razón de que elimina la actividad de las células asesinas naturales y altera el número de leucocitos, como confirman los datos de más de 40 estudios efectuados en un lapso de 10 años (Herbert y Cohen, 1993; Weisse, 1992).

De acuerdo con Seligman, la diferencia más importante entre las personas que se recuperan de una depresión temporal y las que no lo hacen radica en el estilo explicativo. Así, escribió: “Un estilo pesimista provoca que el fenómeno transitorio y

Tabla 14.4 Similitudes de los síntomas de la indefensión aprendida con los de la depresión

Indefensión aprendida	Depresión
Pasividad	Pasividad
Dificultad para aprender las respuestas que producen alivio	Dificultad para aprender las respuestas que producen cierto resultado
Falta de agresión	Hostilidad introyectada
Pérdida de peso y anorexia	Pérdida de libido
Agotamiento de la noradrenalina*	Agotamiento de la noradrenalina
Úlceras y estrés	Úlceras y estrés, sentimientos de indefensión

*La noradrenalina funciona como neurotransmisor; una depresión severa está asociada con su deficiencia.

FUENTE: Adaptado de *Learned Helplessness and Depression in Animals and Men*, M. E. P. Seligman. Copyright © 1976 de General Learning Press, Morristown, NJ.

limitado de la indefensión aprendida se convierte en una actitud duradera y general. La indefensión aprendida se transforma en depresión total cuando el individuo que fracasa es pesimista. En el caso de los optimistas, el fracaso sólo produce una breve desmoralización” (1990, p. 76). Además, los pesimistas formulan explicaciones de las situaciones negativas de forma personal y global; por ejemplo, dicen: “Es mi culpa”, “No va a cambiar nada” o “Esto afectará todos los aspectos de mi vida”.

La investigación efectuada por Seligman con sus alumnos de licenciatura apoya la hipótesis de que la indefensión aprendida provoca depresión en las personas de estilo explicativo pesimista. Al inicio del semestre les aplicó pruebas para determinar su estilo explicativo y les pidió que indicaran la calificación del curso que en su opinión sería un fracaso. Después del examen semestral, los alumnos contestaron una prueba que medía el nivel de depresión. Según los resultados, 30% de los que tenían un estilo explicativo optimista, y que habían obtenido calificaciones que en su opinión eran un fracaso personal, mostró síntomas de depresión. Estos mismos síntomas se observaron en 70% de los que tenían un estilo explicativo pesimista y que obtuvieron calificaciones decepcionantes. Otra investigación con estudiantes de nivel superior y con alumnos de tercer grado de primaria arrojó resultados similares. En ambos casos, el estilo explicativo predecía la frecuencia de la depresión (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1987; Zullo y Seligman, 1985).

El modelo de atribución

El concepto del estilo explicativo indica las diferencias que existen entre las personas en razón de la manera en que se describen y lo que sienten ante la indefensión aprendida o la ausencia de control. La indefensión tiene efectos tremendamente devastadores en algunas de ellas. Desisten, se deprimen y padecen problemas de salud. Ante situaciones similares, otras se recuperan después de cierto tiempo. Seligman ofreció una explicación cognoscitiva de estas diferencias: un concepto de la indefensión aprendida revisado al que llamó **modelo de atribución**. La palabra clave es *atribución*. Cuando fracasamos en algo, lo atribuimos a alguna causa, y así es como nos explicamos a nosotros mismos el motivo de la derrota y de la falta de control.

Según Seligman, los pesimistas atribuyen sus fracasos a causas internas, estables y globales, y los optimistas los atribuyen a causas externas, inestables y específicas.

modelo de atribución

Supuesto que plantea que atribuimos la falta de control o el fracaso a alguna causa.

Por ejemplo, si alguien reprueba una materia y opta por una *atribución interna*, reconoce que algo anda mal en su persona, que tal vez no sea lo bastante inteligente como para obtener una calificación aprobatoria. Si opta por una *atribución externa*, estará asignando la causa a un factor externo, que tal vez no le simpatiza al profesor o que debido a su trabajo no dispone de suficiente tiempo para estudiar.

Si no es posible cambiar la causa del fracaso, esa persona la juzgará *estable*. La considerará *inestable* si puede modificarla, por ejemplo, disminuyendo la cantidad de horas que trabaja para dedicar más tiempo al estudio. Si opta por una atribución *global*, estará diciendo que la causa del fracaso en una materia seguramente se extenderá a otras. Si opta por una atribución *específica*, lo estará limitando a una materia, sin que se transfiera a otros cursos o ámbitos de la vida.

Seligman y sus colegas diseñaron una prueba para medir el estilo explicativo o atributivo (Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman, 1982). El Cuestionario del Estilo Atributivo contiene 12 situaciones hipotéticas. Seis son positivas –por ejemplo, volverse rico– y seis son negativas –por ejemplo, una experiencia social decepcionante–. Algunas situaciones se refieren al rendimiento escolar o laboral y otras a llevarse bien con la gente. En la prueba se pide al sujeto que indique la causa de cada situación y que la clasifique en tres dimensiones: interna o externa, estable o inestable, y global o específica.

En un estudio se aplicó el Cuestionario del Estilo Atributivo a estudiantes universitarios de primer año que habían experimentado sucesos negativos. Quienes asignaron atribuciones internas, estables y globales (estilo pesimista) a su situación obtuvieron calificaciones más bajas en los cursos que los que les asignaron atribuciones externas, inestables y específicas (estilo optimista) (Peterson y Barrett, 1987). La diferencia en las calificaciones no se debía a la inteligencia, porque ésta era similar en los dos grupos. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los pesimistas reaccionaban pasivamente ante los hechos y problemas negativos y que se esforzaban poco por modificar las circunstancias.

En Canadá, una investigación efectuada con estudiantes de nivel superior reveló que aquellos que tenían un estilo de atribución estable y global para juzgar los sucesos negativos también mostraban síntomas de indefensión y depresión (Sturman, Mongrain y Kohn, 2006). En el caso de estudiantes chinos de nivel superior, aquellos que tenían un estilo de atribución externa obtuvieron una puntuación más alta en el bienestar subjetivo medido que los que hacían atribuciones internas (Yu y Shu-hua, 2005).

Desarrollo de la indefensión aprendida en la niñez

Aun cuando la indefensión aprendida se puede presentar a lo largo de la vida, Seligman opina que la mayor vulnerabilidad ocurre en la infancia y en los primeros años de la niñez. En esos años formativos, la experiencia de la indefensión nos puede predisponer a adoptar un estilo explicativo pesimista (Seligman, 1975). Los niños inician la vida en un estado de indefensión total, sin control alguno sobre el ambiente. Conforme van madurando, también aumenta su capacidad para ejercerlo. Pueden llorar y, cuando lo hacen, conseguir que los padres o cuidadores atiendan sus necesidades. Pueden gatear, caminar y hablar, y el dominio de esas destrezas les brinda la posibilidad de tener un mayor control –y también un fracaso mayor–. Las primeras interacciones con el entorno físico y social decidirán el sentido de indefensión o de dominio y control.

Cuando el infante emite una respuesta, ésta puede producir algún cambio en el entorno (comida, un juguete, una palmadita en el hombro) o ninguno en absoluto. En un nivel primitivo, el niño forma asociaciones entre respuestas y resultados. Si las respuestas no producen un resultado exitoso, desarrollará un estado de indefensión aprendida. Aprende que ciertas respuestas no funcionan y, a veces, generaliza esta idea a otras respuestas, convencido de que ninguna funcionará. Esta indefensión aprendida y generalizada va acompañada de la idea de que no ejerce control sobre la vida. En cambio, una elevada correlación entre respuestas y resultados suministra la retroalimentación positiva que produce la sensación de dominio y control. El niño desarrolla un estilo explicativo congruente hacia los ocho años de edad y éste refleja la fuerte influencia del estilo explicativo de los padres. Seligman señaló: “los padres pesimistas tendrán hijos pesimistas” (Peterson, Maier y Seligman, 1993, p. 293). Sin embargo, es importante puntualizar que una investigación efectuada con más de 1 300 hermanos adolescentes, gemelos y no gemelos, reveló que tanto los factores genéticos como el aprendizaje afectaban el estilo atributivo (Lau, Rijdsdijk y Eley, 2006).

La indefensión aprendida también se desarrolla más adelante en la niñez en razón de la brutalidad de los compañeros, de un ambiente escolar difícil o de otras experiencias negativas. La raza y la pobreza son otros factores que influyen en su desarrollo, y también se puede presentar en los estudiantes que el profesor y sus compañeros consideran menos inteligentes o hábiles que el resto de los alumnos.

Reflexiones en torno de la indefensión aprendida

Los conceptos de la indefensión aprendida y del optimismo frente al pesimismo han dado origen a cientos de investigaciones. Seligman y sus colegas los aplicaron a aspectos como los deportes, la religión, la política, la crianza del niño y el desempeño laboral. Sin embargo, en opinión de algunos críticos no existe mucha diferencia entre la indefensión aprendida y el concepto del locus de control externo propuesto por Rotter. Al parecer, los dos expresan la idea de que algunas personas piensan que no pueden influir mucho en su vida, por lo cual dejan de intentarlo. Seligman admite que los dos conceptos tienen aspectos comunes, pero advierte una distinción importante.

La diferencia consiste en que el locus de control es una suposición respecto de la naturaleza del reforzamiento; es decir, referente a recompensas y castigos que se presentan en el mundo. La atribución causal es un juicio en relación con las causas de los hechos. Los dos conceptos están relacionados, pero no son idénticos. (Peterson, Maier y Seligman, 1993, p. 145.)

La indefensión aprendida como teoría de la personalidad, dentro de un campo limitado, no responde varias preguntas. Por ejemplo, ¿el estilo explicativo es la causa de la depresión o, a la inversa, la depresión causa un estilo explicativo particular? ¿El efecto que un fracaso prolongado tiene en la autoestima es más importante que su relación con la indefensión aprendida? ¿El Cuestionario del Estilo Atributivo para medir la orientación explicativa es realmente válido?

Existe una cantidad impresionante de datos que respaldan el concepto de la indefensión aprendida. En años recientes, Seligman se ha concentrado en una idea afín que llama *optimismo aprendido*. Diseñó un programa de ejercicios para enseñarlos a adultos y niños, con lo cual lleva sus hallazgos de laboratorio al hogar y al centro de trabajo. Ahora analicemos la extensión más reciente de la obra de Seligman: su

idea de una psicología positiva y los factores que influyen en el bienestar subjetivo. En otras palabras, ¿qué nos hace felices?

Psicología positiva

Seligman propuso la psicología positiva a finales de la década de 1990, durante su gestión como presidente de la American Psychological Association. La psicología positiva trata de la felicidad, la excelencia y el funcionamiento óptimo de la persona. Seligman criticó los enfoques anteriores de la personalidad porque ignoraban las virtudes y las fortalezas humanas, y sólo se concentraban en anormalidades, actitudes defensivas, debilidades y motivaciones negativas. No se concentraban en lo bueno que hay en nosotros, sino en lo malo. ¿Esta insistencia en lo positivo le parece conocida? Claro que sí. Es lo que Maslow y otros psicólogos humanistas habían exigido décadas atrás. Sin embargo, existe una diferencia importante entre la psicología humanista y la positiva. En lugar de utilizar un método tan subjetivo como el adoptado por Maslow para estudiar a las personas que se autorrealizan, la psicología positiva recurre a una investigación experimental rigurosa.

¿Qué nos dice la psicología positiva respecto de una personalidad feliz? Por experiencia personal, el lector conoce a sujetos que son más optimistas, abiertos, llenos de energía y vitalidad. ¿Por qué son así a pesar de que saben que encaran problemas sociales, laborales o financieros? Usted tal vez no pertenece a ese grupo afortunado, pero esperamos que haya conocido la felicidad, cuando menos temporalmente, si se ha enamorado, obtenido una excelente calificación en un examen difícil o conseguido el empleo que tanto anhelaba y que le hace sentirse el mejor del mundo.

Los psicólogos designan la personalidad feliz utilizando expresiones como *bienestar subjetivo* o *satisfacción con la vida*. Es una evaluación cognoscitiva de la calidad de las experiencias y la presencia de un afecto positivo (McGregor y Little, 1998). (El término *afecto* indica estados de ánimo y emociones.) Por lo tanto, la felicidad tiene aspectos tanto racionales como emotivos.

¿En qué consiste una personalidad feliz? Como cabe suponer, las investigaciones han encontrado que varios factores influyen en la felicidad. ¿El dinero o la estabilidad económica fue en lo primero que pensó? Aquí se cumple el viejo refrán: “El dinero no compra la felicidad.” Pero la desdicha tal vez se deba a la falta de dinero. Las investigaciones arrojan que un ingreso suficiente para satisfacer las necesidades primarias es un requisito necesario para la felicidad, pero no bastante. Las encuestas demuestran que las personas que carecen de dinero suficiente para satisfacer las necesidades son desdichadas, pero tener mucho más dinero del que se necesita no influye mucho en la felicidad. Incluso el hecho de ganar un premio mayor de la lotería sólo aumentaría temporalmente el bienestar subjetivo (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; King y Napa, 1998).

Por lo tanto, si cree que lo único que necesita para ser feliz es una casa más grande o un automóvil más lujoso, piénselo dos veces. Según las encuestas, una mayor cantidad de posesiones más costosas no garantizan la felicidad. Un investigador llegó a la conclusión que “Cuanto más empeño ponga una persona en buscar objetivos materialistas, tanto menos feliz y satisfecha estará con la vida” (Van Boven, 2005, p. 133). Otra investigación reveló que es más probable que las personas que perciben ingresos elevados sufran más estrés y dediquen menos tiempo a relajarse y a actividades recreativas, que aquellas que perciben ingresos más bajos (Kahneman, Krueger, Schkade, Schwartz y Stone, 2006).

¿La salud y la felicidad están relacionadas? El dinero y la felicidad disminuyen cuando no hay buena salud, pero el solo hecho de estar sano no significa necesariamente una personalidad feliz. Así pues, la salud parece ser una condición necesaria pero no suficiente para el bienestar subjetivo. La edad y el género suelen influir poco en la felicidad. Los estudios arrojan que la satisfacción con la vida no aminora con la edad y que no existen diferencias importantes de bienestar subjetivo entre hombres y mujeres (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; DeNeve y Cooper, 1998; Myers, 2000).

Sin embargo, la relación entre edad y felicidad no es constante. Algunas investigaciones arrojan que ésta mejora con la edad y otras no apoyan esa conexión. Muchos adolescentes no son felices, pero los que sí lo son comparten ciertos rasgos. Por ejemplo, en Estados Unidos se efectuaron algunos estudios con adolescentes para averiguar si los que gozaban de un gran bienestar subjetivo por lo habitual tenían padres que los apreciaban y que mostraban interés por ellos y su futuro. Al parecer, esta relación es más sólida entre las niñas que entre los niños (Rayle, 2005).

Los adolescentes que obtuvieron puntuaciones altas en la satisfacción con su vida tenían una relación más positiva con sus compañeros y padres, presentaban niveles más bajos de ansiedad y depresión, y esperaban más del futuro. Pensaban que tenían un mayor control personal sobre su vida que aquellos que obtuvieron puntuaciones bajas en la satisfacción con su existencia (Gilman y Huebner, 2006). En China, los adolescentes que obtuvieron una puntuación alta en el bienestar subjetivo tenían padres con más escolaridad y que rara vez peleaban, a diferencia de los que obtuvieron una puntuación baja (Guo-Xing y Hai, 2006).

Como dijimos en páginas anteriores, algunas investigaciones con adultos mayores arrojan que la felicidad no disminuye con la edad. Cuando se compararon dos grupos de sujetos (uno con 31 años y el otro con 68 años de edad promedio), los resultados revelaron que la felicidad aumentaba con la edad (Lacey, Smith y Ubel, 2006). En otra investigación se encontró que ésta alcanza su nivel máximo a los 65 años y, después, empieza a descender (Mroczek y Spiro, 2005).

Un experimento efectuado con más de 3000 administradores estadounidenses (de entre 25 y 74 años) encontró una estrecha relación positiva entre la satisfacción con la vida y la orientación al futuro (que incluye planear el porvenir activamente). La relación es más estrecha en el caso de los administradores mayores que en el de los jóvenes (Prenda y Lachman, 2001).

En Alemania, un estudio con adultos mayores (de entre 70 y 103 años) respalda el dato de que la edad en sí no disminuye el bienestar subjetivo. Sin embargo, en ese estudio, las personas que tenían problemas de salud y limitaciones físicas por su edad avanzada sí presentaron una disminución de dicho bienestar (Kunzmann, Little y Smith, 2000). Otro estudio con alemanes ancianos hospitalizados debido a diversas discapacidades encontró que el deterioro físico no era lo que reducía la sensación de bienestar subjetivo, sino más bien la actitud de la persona frente a sus dolencias. Los pacientes que tenían una actitud positiva mostraron mayor bienestar subjetivo que las que expresaban una actitud negativa (Schneider, Driesch, Kruse, Nehen y Heuft, 2006).

En Eslovaquia, una investigación con ancianos también demostró la relación entre actitud y felicidad. Los que obtuvieron una puntuación alta en lo que los investigadores llamaron “creer en un mundo justo”, eran más felices que aquellos que rechazaban la idea (Dzuka y Dalbert, 2006).

El ejercicio físico es otro elemento importante para el bienestar subjetivo de los ancianos. Un análisis de 36 estudios reveló que el ejercicio aeróbico y el de resisten-

cia o fortaleza guardaban una correlación estrecha con la felicidad (Netz, Wu, Becker y Tenenbaum, 2005).

Un meta-análisis de 286 estudios realizados con ancianos confirmó el supuesto de que el bienestar subjetivo no disminuye automáticamente con la edad. Los participantes presentaron niveles de satisfacción con la vida, de bienestar y de felicidad tan altos como los de los participantes más jóvenes. Sin embargo, los niveles de felicidad de los adultos mayores que contaban con redes sociales más sólidas y con amigos afables eran más altos que los de aquellos que vivían aislados de la sociedad (Pinquart y Soerensen, 2000).

Si el apoyo social es importante para el bienestar subjetivo en la vejez, ¿significa que los adultos mayores casados son más felices que los solteros? Sí. Existe clara evidencia obtenida de investigaciones efectuadas en más de 40 países en las cuales participaron unas 60 000 personas: los casados presentaron niveles más altos de felicidad que los divorciados, separados, viudos o solteros (Diener, Gohm, Suh y Oishi, 2000). Las mujeres casadas eran más felices que las solteras y los casados eran más felices que los solteros (Mastekaasa, 1995).

En general, el apoyo social guarda una correlación considerable con el bienestar subjetivo en la mayoría de las culturas occidentales donde se ha estudiado el tema. Por ejemplo, en Israel, una investigación indicó que la satisfacción con la vida era mayor en el caso de personas que contaban con redes sólidas de apoyo social, sobre todo si eran inmigrantes recientes (Litwin, 2005). Estudios efectuados en Finlandia mostraron que tener un apoyo social activo era indispensable para el bienestar subjetivo de los inmigrantes recientes (Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Jaakkola y Reuter, 2006).

Investigaciones efectuadas en culturas orientales muy colectivistas, como China y Turquía, arrojan poca o nula relación entre el apoyo social y el bienestar subjetivo (Dan, Jun y Ji-Liang, 2006; Turkum, 2005). En Turquía, una investigación con estudiantes de nivel superior encontró que la posibilidad de brindar respaldo social a otros guardaba una estrecha relación con el bienestar psicológico, pero que el hecho de recibir el apoyo de los demás no tenía efecto alguno en este tipo de bienestar. (Gencoz y Ozlale, 2004).

Al parecer, la felicidad varía de una cultura a otra y la riqueza relativa del país tiene una enorme importancia. En los países donde la pobreza dificulta atender las necesidades primarias, la población tiene niveles mucho más bajos de felicidad que la de los países más ricos (Diener, Diener y Diener, 1995; Veenhoven, 2005). La evidencia también sugiere que el bienestar subjetivo es significativamente mayor en las sociedades individualistas, como la de Estados Unidos, que en las colectivistas u orientadas hacia la comunidad, como la de China (Diener, Suh, Smith y Shao, 1995). Por ejemplo, una comparación entre 472 adolescentes de Corea y 432 de Estados Unidos arrojó que los coreanos estaban menos satisfechos con su vida y también con su familia, amigos, escuela y ambiente (Park y Huebner, 2005).

En una investigación afín se comprobó que los descendientes de inmigrantes tienden a reflejar el nivel de bienestar subjetivo que caracteriza a sus culturas, inclusive sin que tengan contacto directo con ellas. Un análisis realizado con miles de estadounidenses cuyos antepasados inmediatos venían de otros países reveló que el nivel de felicidad correspondía al del país de origen de sus antepasados. Por ejemplo, los habitantes de Dinamarca y Suecia informaban un elevado bienestar subjetivo, lo mismo que los estadounidenses cuyos antepasados provenían de cualquiera de esos dos países. Los estadounidenses cuyos antepasados venían de culturas con niveles

más bajos de bienestar subjetivo –por ejemplo, Hungría y Lituania– presentaban niveles similares en esta variable. Los investigadores señalan:

Al parecer, las diferentes culturas producen personas que tienen distinto grado de bienestar subjetivo... Los agentes socializadores que lo transmiten a través del tiempo y del espacio son probablemente la familia y otras redes sociales. (Rice y Steele, 2004, pp. 641-643.)

Las características del bienestar subjetivo varían también en las regiones de un mismo país. En una encuesta nacional de 3 485 estadounidenses de entre 25 y 75 años de edad se observaron diversos criterios de la felicidad en distintos sectores de la población (Plaut, Markus y Lachman, 2002). Por ejemplo, los habitantes de Nueva Inglaterra incluyeron el bienestar físico, la autonomía y el no sentirse limitados como condiciones necesarias para el bienestar subjetivo. Para los pobladores de los estados de Texas, Oklahoma, Arkansas y Luisiana, un mayor interés por el crecimiento personal, la alegría y la felicidad eran criterios del bienestar subjetivo. Los habitantes de Kentucky, Tennessee, Mississippi y Alabama se concentraban más en la responsabilidad social y en contribuir al bienestar de los demás como una condición necesaria para sus propios sentimientos de felicidad y bienestar subjetivo. Se observó una actitud similar en todo el país. En términos generales el bienestar subjetivo se caracterizaba por la sensación de autonomía y de tener el control, por una orientación propositiva y por la ausencia de actitudes negativas como el pesimismo.

La influencia de la raza apareció en un estudio realizado con 312 adultos afroamericanos a quienes se les pidió que evaluaran la satisfacción con su vida. Los que habían sido víctimas de la discriminación estaban menos satisfechos que aquellos que no habían pasado por dicha experiencia. Los que asistían a escuelas con mayoría de blancos reportaban niveles de satisfacción más altos que los que iban a escuelas con mayoría de negros o mixtas (Broman, 1997). Una investigación efectuada con 127 adultos mayores afroamericanos (de entre 55 y 93 años de edad) también indicó niveles más bajos de satisfacción entre aquellos que sufrían el estrés de la discriminación racial (Utsey, Payne, Jackson y Jones, 2002).

Un trabajo con 135 estudiantes afroamericanos de nivel superior arrojó resultados similares. Los que percibían una mayor discriminación racial estaban menos satisfechos con su vida, además de que presentaban más síntomas de depresión (Prelow, Mosher y Bowman, 2006).

Una investigación con 240 estudiantes afroamericanos que asistían a la universidad en Kansas arrojó que los que se sentían más identificados y aceptados en la comunidad negra del campus reportaban niveles más altos de bienestar psicológico que aquellos que se sentían menos identificados y aceptados (Postmes y Branscombe, 2002).

Se han efectuado muchas investigaciones sobre las correlaciones de la personalidad de la gente feliz, especialmente los aspectos del modelo de Cinco Grandes factores. Por ejemplo, varios estudios arrojan que los individuos que tienen una puntuación baja en neuroticismo y alta en extroversión y escrupulosidad presentan elevados niveles de bienestar subjetivo (DeNeve y Cooper, 1998; Hayes y Joseph, 2003; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Siegler y Brummet, 2000).

Una investigación efectuada en 39 países estudió los tres factores de la personalidad de Eysenck, y otra realizada en 26 países estudió los Cinco Grandes factores. Así, se encontró que existía una correlación significativa entre un escaso neuroticismo y una gran extroversión y los niveles nacionales de bienestar subjetivo (Steel y Ones, 2002). Una comparación de más de 4 000 adultos de Estados Unidos y Alema-

nia mostró que un escaso neuroticismo predice de forma bastante confiable el bienestar subjetivo (Staudinger, Fleeson y Baltes, 1999). Otros estudios efectuados en más de 30 países confirman que existe una correlación significativa entre un escaso neuroticismo y una gran extroversión y bienestar subjetivo (por ejemplo, véanse a Libran y Howard, 2006; Lynn y Steel, 2006).

Una población de simios produjo un resultado similar. En los zoológicos de Estados Unidos, Canadá y Australia, los orangutanes más felices eran aquellos que los empleados calificaban de muy extrovertidos, poco neuróticos y muy agradables (Weiss, King y Perkins, 2006).

En general, la importancia que los factores, en esencia heredados, del neuroticismo, la extroversión y la afabilidad tienen para el bienestar subjetivo en muchas culturas, sugiere que la satisfacción con la vida y la felicidad tienen un marcado origen genético.

Se ha comprobado que otras variables de la personalidad favorecen el bienestar subjetivo. Una investigación efectuada en Estados Unidos con 474 estudiantes de nivel superior y en Corea del Sur con 200 estudiantes, identificó cuatro factores que contribuyen a la felicidad: autonomía, competencia, afinidad y autoestima. Todos ellos estaban presentes siempre en ambas culturas (Sheldon, Elliott, Kim y Kasser, 2001).

Probablemente el lector ha llegado a la conclusión de que tanto la autoeficacia como el locus de control interno guardan una relación positiva respecto de la satisfacción con la vida. En general, somos más felices cuando nos sentimos competentes para afrontarla y controlar los reforzadores que nos interesan. En Alemania, un estudio con 480 adultos de entre 20 y 90 años de edad confirmó que sentir que uno controla su propia vida guarda una estrecha relación con el bienestar subjetivo (Lang y Heckhausen, 2001).

En una investigación con más de 350 adultos de entre 44 y 65 años se asociaron tres variables más a la satisfacción con la vida: la aceptación de sí mismo, el dominio del entorno y la autonomía. La primera variable incluye una evaluación positiva de uno mismo y de su vida. El dominio del entorno se refiere a la capacidad para encarar con éxito los retos y los problemas. La autonomía supone un firme sentido de autodeterminación (Schmutte y Ryff, 1997). Una investigación con adultos mayores confirmó el papel de la autonomía como un factor importante de la felicidad (Sheldon, Kasser, Houser-Marko, Jones y Turban, 2005).

Un meta-análisis de 148 estudios, que incluían a más de 42 000 sujetos, demostró que la confianza, el locus de control interno, la estabilidad emocional, la autoestima y la capacidad de superar el estrés se relacionan todos con un gran bienestar subjetivo (DeNeve y Cooper, 1998).

No sorprende el hecho de que las emociones positivas –entre otras, alegría, interés, amor y entusiasmo– estén ligadas con el bienestar subjetivo (por ejemplo, véase Frederickson, 2001). Además, lo contrario también es válido; es decir, las emociones negativas aminoran la sensación de bienestar. En una investigación con 283 estudiantes de nivel superior se encontró que el factor de la venganza (deseo de vengarse de alguien) disminuye la satisfacción con la vida (McCullough, Bellah, Kilpatrick y Johnson, 2001). En Israel, una investigación realizada con sobrevivientes del holocausto indicó que los efectos traumáticos se seguían manifestando a través de emociones negativas y bajos niveles de bienestar subjetivo hasta 60 años después del hecho (Ben-Zur y Zimmerman, 2005).

En Finlandia, un estudio con unos 48 000 alumnos de octavo y noveno grados reveló que el bienestar subjetivo guarda una correlación considerable con el hecho

de tener oportunidades de autorrealización y relaciones sociales, tanto dentro como fuera del ambiente escolar (Konu, Lintonen y Rimpelae, 2002).

¿Y qué decir de las relaciones sociales establecidas en salas de *chateo* y en *blogs*? Un estudio efectuado en China con 192 adolescentes arrojó que la participación en este tipo de interacciones no influía de modo significativo en la felicidad. Sin embargo, en Italia una investigación con 101 estudiantes de nivel superior indicó un aumento del bienestar subjetivo y una mayor sensación de cercanía con su grupo social y la sociedad en general después de establecer relaciones sociales por Internet (Biao-Bin, Man-Na, Bi-Qun y Yong-Hong, 2006; Contarello y Sarrica, 2007).

Las motivaciones y las metas de las personas que obtienen puntuaciones altas en bienestar subjetivo son diferentes de las que obtienen puntuaciones bajas. Un compendio de muchas investigaciones llegó a la conclusión de que la satisfacción con la vida aumentaba cuando las metas que se fijaban los participantes se referían al crecimiento personal y a las aportaciones a la comunidad, además de que eran consideradas factibles, realistas y útiles para la cultura. Los participantes con puntuaciones altas en la satisfacción con su vida estaban muy decididos a alcanzar sus metas y también convencidos de que estaban lográndolas (Lyubomirsky, 2001).

Dos investigaciones –una con más de 13 000 estudiantes de nivel superior de 31 países y la otra con más de 7 000 estudiantes de 41 países– arrojaron diferencias significativas en la forma en que los individuos felices y los infelices se percibían, se juzgaban o interpretaban los sucesos de su vida.

Al evaluar la satisfacción con su vida, las personas infelices conceden más importancia a lo que podría salir mal que las felices... Por el contrario, las personas felices ven todo con gran optimismo y conceden mayor importancia a los aspectos positivos. (Diener, Lucas, Oishi y Suh, 2002, p. 444.)



CONÉCTESE

Positive Psychology Center

El sitio web de este centro fundado por Seligman ofrece la posibilidad de participar en la investigación de la psicología positiva, así como vínculos con sitios conexos.

Authentic Happiness

Este sitio de Seligman incluye a más de 700 000 usuarios registrados en todo el mundo y proporciona información acerca de proyectos de investigación, así como cuestionarios sobre diversos aspectos del optimismo y la felicidad.

Reflective Happiness

Este sitio de la Positive Psychotherapy de Seligman contiene ejercicios para superar la depresión, aumentar las emociones positivas y crear felicidad. También incluye boletines, un club de lectores, pruebas de autoevaluación y un vínculo de contacto para enviar preguntas directamente a Seligman.

Para obtener vínculos directos con los sitios anteriores, conéctese al sitio destinado a los usuarios del libro en <http://www.academic.cengage.com/psychology/Schultz>, y seleccione Chapter 14.

¿Existe una relación entre la felicidad y el éxito? Y, en tal caso, ¿cuál es primero? Las investigaciones tienden a demostrar que la felicidad –o el bienestar subjetivo– origina los tipos de conducta que permiten alcanzar el éxito. Los individuos que tienen un gran bienestar “suelen ser más seguros en las entrevistas de empleo; una vez que han conseguido el puesto, reciben una evaluación más positiva de los supervisores [y] su desempeño y productividad son excelentes (Lyubormisky, King y Diener, 2005, p. 8.)

Comentario

¿Qué piensa de su bienestar subjetivo, de la satisfacción con la vida y la felicidad? ¿Qué opina de los miembros de su familia y amigos? ¿Y qué opina de Martin Seligman, el psicólogo que fundó el movimiento de la psicología positiva? Hace algunos años, Seligman y un colega, Ed Diener, investigaron a 222 estudiantes de nivel superior, algunos clasificados como felices y otros como infelices. Encontraron diferencias evidentes entre ambos grupos. Los más felices (con puntuaciones en el 10 % superior de varias medidas de esta variable) eran más extrovertidos y agradables, menos neuróticos y más sociables. Tenían relaciones positivas sólidas con los amigos, la familia y su pareja. Estaban muy satisfechos con su vida, recordaban muchas más experiencias positivas que negativas, y diariamente sentían más emociones de las primeras que de las segundas (Diener y Seligman, 2002).

Cuando un reportero del *New York Times* le pidió a Seligman que comentara los resultados, éste bromeó diciendo que se sentía consternado ante los rasgos de los estudiantes felices, especialmente por su carácter tan sociable. “No son los resultados que esperaba. Como soy un intelectual introvertido que pasa mucho tiempo leyendo [en vez de socializar], ¡me he dado cuenta de que no sería un buen candidato para alcanzar ese 10% de la parte superior!” (Goode, 2002).

Pero el tema de la felicidad es mucho más que esto. Seligman sospechaba que había varias clases de felicidad, varias formas de encontrar satisfacción en la vida. Le confesó a un reportero de prensa que, para él, la llave de la felicidad estaba en su dedicación absoluta a su trabajo. Por ejemplo, si hubiera contestado un cuestionario que le preguntara “¿Con cuánta frecuencia está ensimismado en lo que hace?”, entonces tal vez habría entrado en ese 10% de las personas más felices.

Para probar que hay distintas clases de felicidad, Seligman propuso tres diferentes componentes o tipos:

- Emoción positiva: la vida placentera.
- Compromiso: la vida participativa.
- Significado: la vida significativa.

La vida placentera se caracteriza por muchas emociones positivas, como satisfacción con el empleo, alegría, serenidad y optimismo. El estudiante feliz de nivel superior, descrito antes como una persona sociable, extrovertida y agradable, pertenece a este grupo.

La vida participativa consiste en el compromiso y la dedicación completa al trabajo. Como señala Seligman: “[Para este tipo de personas], el tiempo pasa rápidamente. Su atención se centra totalmente en la actividad. Se pierde el sentido del yo” (Seligman, Rashid y Parks, 2006, p. 777). La vida participativa propuesta por Seligman nos recuerda el concepto de la persona que funciona plenamente expuesto

por Rogers, el concepto de autorrealización propuesto por Maslow y la teoría de autodeterminación de Ryan y Deci que se inspira en la obra de Maslow.

La vida significativa consiste en utilizar los propios talentos, capacidades y fortalezas para dedicarse a una empresa más importante que el yo, olvidándose de todo lo demás. Puede ser una religión, una organización, un partido político, un ideal o cualquier otra cosa que trascienda al yo. Al vivir esta clase de vida, escribió Seligman, “se logra la satisfacción y la convicción de haber llevado una buena vida” (Seligman, Rashid y Parks, 2006, p. 777). Su investigación indica que la búsqueda de significado y de compromiso se correlacionaba más con la felicidad que con la búsqueda del placer.

El interés por la psicología positiva ha sido acogido con entusiasmo. Un artículo elogioso de *Newsweek* (2002) dice que es “una nueva era de la psicología científica”. Se han efectuado numerosos estudios, publicaciones y simposios, y las investigaciones dedicadas a la felicidad y a otros sentimientos positivos han aumentado significativamente. En 2002, Seligman escribió el libro *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, el cual ha sido muy bien acogido por el público. En 2005 la revista *Time* publicó un número especial sobre Seligman y sus colegas. Cuando la Universidad de Harvard impartió el primer curso de psicología positiva en 1999 se inscribieron 20 alumnos, y en 2006 se había convertido en el curso de mayor demanda en el campus, ¡con 854 alumnos inscritos! Hoy, muchas universidades ofrecen la asignatura y hay decenas de libros sobre el tema (por ejemplo, véanse Compton, 2006; Lambert, 2007). Así pues, en menos de una década la psicología positiva ha conseguido ser considerada un nuevo enfoque para el estudio de la personalidad.

Resumen del capítulo

Rotter encontró que las personas que creen que el reforzamiento que reciben está bajo su control tienen una personalidad con un locus de control interno y las que creen que no lo controlan tienen una personalidad con locus de control externo. Las primeras se sienten más libres para tomar decisiones, gozan de mejor salud física y mental, les molesta menos el estrés, obtienen calificaciones más altas en la escuela y su autoestima es mayor. Las investigaciones indican que la orientación al control interno aumenta con los años y alcanza su nivel máximo en la edad madura. La tendencia al control externo se observa principalmente entre los miembros de clases socioeconómicas más bajas, de algunos grupos minoritarios y de ciertos grupos culturales. Los padres que tienen una orientación al control interno suelen apoyar a sus hijos y aplicarles una disciplina uniforme, estimulando así su independencia.

Según Zuckerman, la búsqueda de sensaciones es un rasgo heredado que se centra en la necesidad de sensaciones y experiencias novedosas y complejas. La Escala de la Búsqueda de Sensaciones fue diseñada para evaluar este aspecto de la personalidad. Los cuatro elementos que lo constituyen son la búsqueda de suspenso y aventura, la búsqueda de experiencias, la desinhibición y la susceptibilidad al aburrimiento. Más adelante, Zuckerman señaló la diferencia entre la búsqueda de sensaciones positivas, que es un rasgo socializado y no impulsivo, y la de sensaciones negativas, que es un rasgo no socializado e impulsivo que se caracteriza por puntuaciones altas en psicoticismo.

Las investigaciones demuestran una búsqueda más intensa de sensaciones en los siguientes sectores de la población: las personas de raza blanca, los hombres, los miembros de culturas occidentales y los jóvenes, desde la adolescencia hasta los 20-

25 años. Estos individuos tienden más a consumir drogas, a fumar, a beber alcohol, a conducir a gran velocidad, a tener relaciones sexuales con mucha frecuencia, a apostar, a correr riesgos físicos y a viajar a lugares peligrosos. En lo tocante a su personalidad, suelen ser egocéntricamente extrovertidos, independientes, asertivos, no conformistas y desinhibidos para expresar sus emociones. En cuanto a la actividad cognoscitiva, reconocen más rápidamente los símbolos y las figuras, y prefieren la complejidad en la estimulación visual.

Los intereses vocacionales de los varones que obtienen puntuaciones elevadas en la búsqueda de sensaciones se orientan a la ciencia y a las profesiones de ayuda. Los varones que obtienen puntuaciones bajas se orientan más a los trabajos de oficina y a las empresas. Las personas que tienen una calificación alta en esta variable muestran actitudes religiosas y políticas más liberales, toleran mejor la ambigüedad, tienen actitudes sexuales más permisivas y son poco autoritarias. Presentan reacciones fisiológicas más fuertes frente a estímulos novedosos. En general, la búsqueda de sensaciones se hereda, aun cuando puede estar sujeta a la influencia de factores ambientales, como el orden de nacimiento y la fuerza con la que los padres busquen sensaciones.

La indefensión aprendida, investigada por Seligman, surge de la percepción de que uno no controla el entorno. Un estilo explicativo optimista puede evitar la aparición de la indefensión aprendida y un estilo pesimista la generaliza a todos los aspectos de la vida; además, puede provocar enfermedad física y depresión. Los pesimistas explican las experiencias negativas de forma personal, permanente y global. Por lo tanto, la indefensión deja de ser breve y localizada, y se generaliza y prolonga mucho tiempo.

El modelo de la atribución de la indefensión aprendida consiste en atribuir el fracaso a alguna causa. Los pesimistas lo adjudican a causas internas, estables y globales. Los optimistas, a causas externas, inestables y específicas. Estos viven más tiempo, disfrutan de mejor salud y sufren menos estrés y depresión que los pesimistas. El Cuestionario del Estilo Atributivo mide estas dimensiones causales. La indefensión aprendida se puede presentar a cualquier edad, pero los bebés y los niños pequeños son los más vulnerables. Los bebés aprenden que existe una correspondencia entre sus respuestas y los resultados cuando logran con ellas algún cambio en el entorno, y aprenden la indefensión cuando sus respuestas no surten el efecto deseado. Las causas principales de la indefensión aprendida son la ausencia de una madre y un ambiente que no ofrezca estimulación y retroalimentación.

La psicología positiva pone de relieve las características de las personas felices; es decir, de las que obtienen una puntuación alta en bienestar subjetivo o en satisfacción con la vida. Un bienestar subjetivo elevado se relaciona con los siguientes aspectos: apoyo social, relaciones asertivas con la gente, actitud positiva, actividad física, no pertenecer a un grupo minoritario víctima de la discriminación y vivir en una sociedad individualista con altos ingresos. Una personalidad feliz incluye poco neuroticismo, mucha extroversión, autonomía, autoestima, autoeficacia, locus de control interno, sentimiento de que se controla la propia vida. Estos individuos suelen ser exitosos en su carrera.

Seligman propuso tres componentes o tipos de felicidad: la vida placentera, que se caracteriza por muchas emociones positivas; la vida participativa, que consiste en ensimismarse y comprometerse con el trabajo, y la vida significativa, que consiste en poner el talento y la capacidad personal al servicio de una causa o propósito que trasciendan al yo.

Preguntas de repaso

1. ¿Qué diferencias existen entre las teorías globales de la personalidad y las de terreno limitado?
2. ¿Qué diferencias existen entre las personas que tienen un locus de control interno y las que tienen uno externo en lo tocante a su idea de la fuente del reforzamiento que reciben?
3. Ofrezca ejemplos de diferencias entre las personas que tienen un control interno y las que tienen un control externo.
4. Si las personas que tienen un locus de control externo se enteraran de que se aproxima un ciclón, ¿pensarán que no pueden hacer nada al respecto, o tomarán medidas para protegerse y para proteger a su familia y sus bienes? ¿Por qué?
5. ¿Qué conductas de los padres favorecen el locus de control interno de sus hijos?
6. Describa las diferencias raciales, culturales y de clase social que indican las investigaciones respecto del locus del control interno o el externo.
7. El concepto de control, ¿en qué aspectos es diferente de la autoeficacia? ¿En cuáles se parecen?
8. Defina la búsqueda de sensaciones y mencione sus cuatro componentes.
9. ¿Con qué criterios Zuckerman diferencia la búsqueda de sensaciones positivas y negativas? ¿A qué tipo pertenece usted?
10. ¿Qué indican las investigaciones en torno a las diferencias en la búsqueda de sensaciones atribuibles a la edad, el género, la cultura y la raza?
11. ¿Qué diferencias de personalidad y de la actividad cognoscitiva se observan en las personas que buscan intensamente las sensaciones de las que las buscan con menos intensidad?
12. Ofrezca ejemplos de las diferencias que existen entre los dos grupos.
13. Describa los intereses profesionales y las actitudes políticas de las personas que califican alto en la búsqueda de sensaciones.
14. Explique la importancia relativa que la herencia y el entorno tienen en la búsqueda de sensaciones.
15. Defina la indefensión aprendida y explique las primeras investigaciones de Seligman con perros.
16. En el estudio realizado con los ancianos que vivían en asilos, el hecho de controlar más su vida, ¿cómo influyó en su conducta y en sus actitudes?
17. La indefensión aprendida, ¿cómo afecta la salud física? ¿Cómo se relaciona con la depresión?
18. Señale las diferencias entre el estilo explicativo optimista y el pesimista. ¿Cómo influyen en la salud?
19. ¿Qué diferencias existen entre el modelo de atribución de la indefensión aprendida y la versión anterior propuesta por Seligman?
20. Explique el desarrollo de la indefensión aprendida en la niñez.
21. Exponga las similitudes y las diferencias entre la versión contemporánea de la psicología positiva de Seligman y la psicología humanista de Maslow y de Rogers.
22. Describa el efecto que los siguientes cuatro factores tienen en el bienestar subjetivo: situación financiera, salud, raza y cultura.
23. La personalidad de quienes obtienen una puntuación alta en bienestar subjetivo, ¿en qué aspectos se diferencia de la de aquellos que obtienen una puntuación baja?
24. Describa los tres componentes o tipos de felicidad según Seligman. ¿Cuál de ellos se asemeja más al concepto de la autorrealización de Maslow?

Lecturas recomendadas

Locus de control

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. y Thoresen, C. J. (2002). "Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 693-710. Describe un meta-análisis de

los estudios dedicados a esos cuatro rasgos y señala que arrojan un solo factor de la personalidad.

Rotter, J. B. "Expectancies". En C. E. Walker (ed.), *The history of clinical psychology in autobiography*, vol. 2, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, pp. 273-284. Este libro trata de los estudios de posgrado de Rotter, su experiencia

académica y los primeros trabajos dedicados al locus de control. Explica la expansión de los programas de la psicología clínica académica y las controversias políticas que despertó.

Strickland, B. R. (1989). "Internal-external control expectancies: From contingency to creativity", *American Psychologist*, 44, pp. 1-12. El artículo reseña las investigaciones sobre las suposiciones del locus de control interno y externo y relaciona los resultados con las medidas de la salud física y psicológica.

Búsqueda de sensaciones

Brannigan, G. G. y Merrens, M. R. (eds). (1993). *The undaunted psychologist: Adventures in research*, Temple University Press, Philadelphia. Ensayos escritos por psicólogos académicos sobre el origen de sus intereses de investigación. Incluye un capítulo escrito por Zuckerman sobre las aproximaciones personales e intelectuales a la investigación.

Raine, A. Reynolds, C., Venables, P. H. y Mednick, S. A. (2002). "Stimulation seeking and intelligence: A prospective longitudinal study", *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 663-674. El artículo habla de una relación de las conductas de búsqueda intensa de sensaciones a los tres años de edad (por ejemplo, exploración y juego activo) con las capacidades cognoscitivas y el desempeño escolar a los 11 años. Sugiere que las personas que buscan sensaciones se crean un entorno enriquecido que estimula el desarrollo intelectual.

Zuckerman, M. (1990). "The psychophysiology of sensation seeking", *Journal of Personality*, 58, pp. 313-345. El artículo resume las investigaciones dedicadas a las diferencias de la respuesta psicofisiológica de las personas que obtienen puntuaciones altas y bajas en la búsqueda de estímulos novedosos o intensos.

Zuckerman, M. (2004). "The shaping of personality: Genes, environments and chance encounters", *Journal of Personality Assessment*, 82, pp. 11-22. Boceto autobiográfico que describe la carrera de Zuckerman en el campo de la evaluación de la personalidad, en especial su investigación sobre el origen biológico de la búsqueda de sensaciones.

Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*, American Psychological Association, Washington, DC. El libro estudia la influencia de la búsqueda de sensaciones en varias conductas: carreras de automóviles, deportes, prácticas sexuales riesgosas y conductas antisociales, como la toxicomanía y la delincuencia. Ofrece sugerencias para prevenir y tratar las formas negativas de la búsqueda de sensaciones.

Indefensión aprendida

Robinson-Whelen, S., Kim, C., MacCallum, R. C. y Kiecolt-Glaser, J. K. (1997). "Distinguishing optimism from pes-

simism in older adults. Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1345-1353. El artículo describe la investigación longitudinal sobre la persistencia del optimismo y del pesimismo en una muestra de adultos (de entre 50 y 70 años de edad) que encaran importantes desafíos y estrés en su vida, por ejemplo, cuidar a enfermos terminales.

Segerstrom, S. C. y Taylor, S. E. (1988). "Optimism is associated with mood, coping and immune change in response to stress", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1646-1655. En el artículo se utilizan cuestionarios y mediciones fisiológicas para estudiar los efectos del optimismo en los siguientes aspectos: estado de ánimo, expectativas, conductas de afrontamiento, conductas relacionadas con la salud y alteraciones del sistema inmunológico entre los estudiantes de primer año de derecho.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*, W. H. Freeman, San Francisco. Esta obra comenta las primeras investigaciones dedicadas a la indefensión aprendida, su aparición en la niñez, su influencia en la depresión y la salud física.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*, Alfred A. Knopf, Nueva York. El libro expone las diferencias de estilo explicativo entre los optimistas y los pesimistas, y los relaciona con la salud física y la mental. Ofrece técnicas para pasar del pesimismo al optimismo.

Seligman, M. E. P. (2006). "Distinguished Scientific Contribution Award", *American Psychologist*, 61, pp. 722-788. Bosquejo biográfico de Seligman, una bibliografía muy completa de investigaciones y el homenaje formal de la American Psychological Association.

Psicología positiva

Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (eds). (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology*, Oxford University Press, Oxford. El libro expone las ideas de la psicología positiva, como la autonomía personal, el carácter, las experiencias cumbre, la espiritualidad, el afrontamiento de traumas y del estrés y las metas personales.

Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2003). "Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life", *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 403-425. El artículo explica los influencias que la personalidad, la cultura y las circunstancias de la vida tienen en el bienestar subjetivo (descrito como felicidad, paz, realización y satisfacción con la vida).

Lyubormirsky, S. (2001). "Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being", *American Psychologist*, 56, pp. 239-249. El artículo habla de las diferencias entre las perso-

nas felices y las infelices en las estrategias cognoscitivas y motivacionales con que afrontan la vida.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). "On happiness and human potentials", *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166. Este artículo reseña las investigaciones en torno al bienestar desde dos perspectivas: la felicidad (o sea, el bienestar definido como obtener el placer y evitar el dolor) y la autorrealización (o sea, el bienestar definido por la medida en que se alcanza el funcionamiento pleno).
- Schneider, S. L. (2001). "In search of realistic optimism: Meaning, knowledge and warm fuzziness", *American Psychologist*, 56, pp. 250-263. El artículo presenta algunas diferencias entre un optimismo realista y uno poco realista, así como su relación con el control que se puede ejercer sobre las experiencias de la vida.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, Free Press, Nueva York. Guía para desarrollar emociones positivas, un carácter también positivo y la satisfacción personal.
- Wallace, B. A. y Shapiro, S. L. (2006). "Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and Western Psychology", *American Psychologist*, 61, pp. 690-701. El artículo traza una relación entre el estudio del bienestar subjetivo propuesto por la psicología positiva y la tradición budista de cultivar estados excepcionales de bienestar mental.
- Weiss, A. King, J. E. y Perkins, L. (2006). "Personality and subjective well-being in orangutans", *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 501-511. El artículo explica las investigaciones que evalúan los factores de la personalidad, los estados de ánimo y la conducta entre los grandes simios.

Perspectiva de la personalidad

El factor genético

El factor ambiental

El factor del aprendizaje

El factor de los padres

El factor del desarrollo

El factor de la conciencia

El factor del inconsciente

Preguntas de repaso

En la introducción dijimos que nuestro propósito era explorar las fuerzas y los factores que modelan la personalidad y tratar de descubrir qué hace que seamos como somos. Hemos analizado cerca de dos docenas de teorías, desde la obra de Sigmund Freud de principios del siglo xx, hasta los planteamientos contemporáneos del siglo xxi. Hemos cubierto tantos enfoques y tan variados que usted tal vez haya llegado a la conclusión de que el campo de la personalidad se caracteriza más por el caos que por la certidumbre, por las diferencias que por las coincidencias.

¿Cuál teoría es correcta? ¿Cuál resuelve el rompecabezas de la personalidad? La respuesta más completa que podríamos sugerir es que todas las teorías hablan de factores que influyen, en cierta medida, en la configuración de nuestra personalidad. Cada teórico ha aportado piezas vitales para armar el rompecabezas. Ha llegado el momento de analizar esas piezas para tratar de ver el cuadro completo. Resumiremos estos puntos de vista en un breve sumario general de los temas, o factores, que han surgido de la obra de los distintos teóricos.

- El factor genético
- El factor ambiental
- El factor del aprendizaje
- El factor de los padres
- El factor del desarrollo
- El factor de la conciencia
- El factor del inconsciente

El factor genético

Cada vez surgen más pruebas de que muchos de los rasgos o de las dimensiones de la personalidad son heredados (por ejemplo, véase, Caspi, Roberts y Shiner, 2005), entre otras:

- Las dimensiones del psicoticismo, el neuroticismo y la extroversión de Eysenck (esta última derivada de la obra de Jung).
- El modelo de los cinco factores de la personalidad de McCrae y Costa, el cual incluye el neuroticismo, la extroversión, la apertura a la experiencia, la afabilidad y la meticulosidad.
- Los tres temperamentos de Buss y Plomin: la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad.

Además, el rasgo de la búsqueda de sensaciones propuesto por Zuckerman está sujeto primordialmente a la influencia de factores genéticos. Luego entonces, el enfoque de los rasgos, que pone énfasis en las repercusiones de la herencia, sigue siendo un campo muy útil y creciente de las investigaciones de la personalidad. Resta por determinar con precisión cuántos factores, rasgos o temperamentos heredados existen. ¿Podrían ser los 16 de Cattell, los tres de Eysenck, los cinco de McCrae y Costa, los tres de Buss y Plomin o algún número que aún se desconoce?

Una investigación reciente con más de 1 700 pares de gemelos de Canadá, Alemania y Japón ha respaldado el fundamento genético del modelo de los cinco factores. El autor principal del estudio sugiere que podría “representar la herencia común del género humano” (Yamagata *et al.*, 2006, p. 96). Experimentos efectuados en Bélgica con más de 1 000 gemelos y hermanos no gemelos arrojaron una notable estabilidad de los rasgos durante la niñez y la adolescencia, lo cual también refuerza la impor-

tancia que los factores genéticos tienen para la personalidad (DeFruyt, Bartels, Van Leeuwen, DeClercq, Decuyper y Mervielde, 2006).

Un estudio de 1090 gemelos adolescentes (idénticos y no idénticos) efectuado en Suecia encontró un marcado componente genético en la personalidad psicopática propensa a una conducta antisocial violenta (Larsson, Andershed y Lichtenstein, 2006). Investigaciones futuras en torno a la genética de la conducta quizá descubran que los factores de la herencia también modelan otras facetas de la personalidad.

Sin embargo, independientemente del número de rasgos que existan, ni siquiera el defensor más ardiente del enfoque genético argumenta que la herencia explica enteramente la personalidad. Heredamos disposiciones, pero no destinos, tendencias, pero no certidumbres. La posibilidad de que nuestras predisposiciones genéticas se lleguen a realizar dependerá de las condiciones sociales y ambientales, sobre todo las de la niñez.

El factor ambiental

Todos los teóricos de la personalidad que hemos estudiado han reconocido la importancia del entorno social. Adler habló del efecto del orden del nacimiento dentro de la familia y argumentó que nuestro lugar entre los hermanos influye en la personalidad. La diferencia de edad que exista entre los hermanos, y el hecho de que los tengamos o no, nos expone a diferentes situaciones con nuestros padres y la sociedad. En opinión de Adler, estas diferencias del entorno familiar producen diferentes personalidades.

Horney pensaba que la cultura y la época de nuestra crianza tienen efectos, como los de las neurosis exhibidas por pacientes alemanes y estadounidenses. También señaló que los niños y las niñas son expuestos a entornos sociales muy diferentes en su niñez. Habló de que la inferioridad femenina se debe al trato que han recibido las niñas en una cultura dominada por hombres. Sugirió que las mujeres criadas en una cultura matriarcal podrían tener mayor autoestima y una personalidad con otras características.

Incluso Allport y Cattell, los primeros en plantear el enfoque de los rasgos a efecto de estudiar la personalidad, aceptaron la importancia del entorno. Allport señaló que la genética aporta las materias primas básicas de la personalidad, pero que el entorno social moldea ese material para crear el producto terminado. Cattell argumentó que la herencia es más importante para algunos de sus 16 factores de la personalidad que para otros, pero que, al final de cuentas, las influencias del entorno afectarán todos los factores en cierta medida.

Las ocho etapas del desarrollo psicosocial de Erikson son innatas, pero el entorno determina la forma en que se realizarán esas etapas de fundamento genético. Erikson pensaba que las fuerzas sociales e históricas influyen en la formación de la identidad del yo. Maslow y Rogers sostuvieron que la realización de sí mismo es innata, pero admitieron que los factores del entorno podían inhibir o propiciar la necesidad de esa realización.

Los grandes sucesos, como las guerras y las recesiones económicas, restringen las opciones que ofrece la vida e influyen en la formación de la identidad del sí mismo. Los cambios más comunes en la vida (como la paternidad, el divorcio o el cambio de empleo) también afectan la personalidad.

Incluso la época en que nacimos o nos criamos influye. En efecto, las normas y las actitudes de la sociedad, lo que gusta o desagrada y la índole de las amenazas

externas no son iguales en todas las generaciones. “Un número considerable de teóricos ha sugerido que nuestra camada al nacer –como representante del entorno sociocultural más amplio– tiene efectos sustanciales en la personalidad” (Twenge, 2000, p. 2).

Lo anterior quedó demostrado en un estudio de gran escala que comparó los datos de la personalidad de 40 192 estudiantes universitarios y 12 056 jóvenes de entre 9 y 17 años. Estas dos camadas, una de nacidos en la década de 1950 y la otra de la década de 1980, arrojaron diferencias significativas en dos dimensiones de la personalidad: la ansiedad y el neuroticismo. El segundo grupo arrojó una ansiedad y un neuroticismo sustantivamente más elevados. Las diferencias fueron atribuidas a que entre 1950 y 1980 disminuyó la interconexión social, como demuestra el aumento de divorcios, la tasa de natalidad más baja, el primer matrimonio a una edad mayor y el aumento del número de personas que viven solas registrado en la década de 1980 (Twenge, 2000).

Nuestro empleo también influye en la personalidad, como demostró un estudio, efectuado en Nueva Zelanda, con 910 personas de entre 18 y 26 años. Las medidas de la personalidad que fueron tomadas cuando tenían 18 años y cuando cumplieron 26 arrojaron que los sujetos que a esta última edad tenían empleos gratificantes y de posición elevada, habían registrado un incremento de la emocionalidad positiva (bienestar, proximidad social y sentimientos de logro) y un decremento en la emocionalidad negativa (agresividad, alienación y estrés) en ese plazo. Los investigadores concluyeron que “las experiencias laborales podían modificar las disposiciones básicas de la personalidad” (Roberts, Caspi y Moffitt, 2003, p. 13).

Los antecedentes étnicos y el hecho de formar parte de una cultura minoritaria o mayoritaria contribuyen a determinar la personalidad. Vimos ejemplos de diferencias étnicas en el caso de variables como la búsqueda de sensaciones, el locus de control y la necesidad de logro. También vimos que los miembros de grupos minoritarios desarrollan una identidad étnica y una identidad del ego y que se deben adaptar a las dos culturas. La medida en que se consiga esta adaptación afecta la personalidad y la salud psicológica.

Además, vimos que la cultura es un aspecto importante del entorno que contribuye a moldear la personalidad. Las culturas occidentales suelen ser más individualistas que las orientales. Asimismo, las personas de culturas occidentales propenden a obtener puntuaciones más altas en extroversión, búsqueda de sensaciones y bienestar subjetivo. Las de culturas orientales suelen obtener puntuaciones más bajas en estas características.

Todas estas razones explican por qué es imposible negar que distintas fuerzas ambientales y sociales tienen repercusiones en la personalidad. El aprendizaje es la vía principal para producir esos efectos.

El factor del aprendizaje

Existen muchísimas pruebas de que el aprendizaje tiene una influencia central en casi todos los aspectos de la conducta. Todas las fuerzas sociales y ambientales que modelan la personalidad se fundan en las técnicas del aprendizaje. Este proceso modifica, altera, impide o propicia el florecimiento incluso de las facetas heredadas de la personalidad. Skinner (partiendo del trabajo anterior de Watson y Pavlov) nos enseñó el valor que el reforzamiento positivo, las aproximaciones sucesivas, la conducta

supersticiosa y otras variables del aprendizaje tienen para moldear lo que algunos llaman personalidad, pero que él describió como una simple acumulación de respuestas aprendidas.

Bandura introdujo la idea de que aprendemos por medio de la observación de modelos (aprendizaje por observación) y el reforzamiento indirecto. Coincidió con Skinner en que casi todas las conductas son aprendidas y en que la genética tiene un papel muy limitado.

Hemos hablado de muchos aspectos de la personalidad que cuentan con evidencia científica que demuestra que son aprendidos, como la necesidad de realización de McClelland (originalmente propuesta por Murray). Además, muchas investigaciones han documentado que el aprendizaje influye en la autoeficacia (Bandura), el locus de control (Rotter), la desvalidez aprendida y el optimismo frente al pesimismo (Seligman). Al parecer, estas categorías están relacionadas con un concepto más amplio: el grado de control. Las personas que piensan que controlan su existencia tienen mucha autoeficacia y un locus de control interno, y además no se caracterizan por la desvalidez aprendida (que implica falta de control). Según Seligman, los sujetos que piensan que tienen el control son más bien optimistas que pesimistas.

El control es beneficioso para muchos aspectos de la existencia. Se ha visto que un grado importante de dominio está relacionado con mejores mecanismos para lidiar con el entorno, con menos efectos del estrés, mejor salud mental y física, así como perseverancia, aspiraciones y autoestima más elevadas, menos ansiedad, calificaciones escolares más altas y más habilidades sociales y popularidad. Sea cual fuere su nombre (autoeficacia, locus de control interno u optimismo), los factores sociales y ambientales lo determinan. Se aprende en la infancia y la niñez, pero cambia a medida que avanza la vida. Vimos que algunas conductas específicas de los padres fomentan que el niño sienta que tiene el control. Por lo tanto, la noción de control es una dimensión aprendida de la personalidad para la cual es de primordial importancia la conducta de los padres.

El factor de los padres

Freud fue el primer teórico que destacó la influencia que los padres tienen en la formación de la personalidad de los hijos, y casi todos los demás teóricos hicieron eco de sus opiniones. Recuerde el enfoque de Adler sobre las consecuencias que se derivan del hecho de que un niño sienta que no es querido o que es rechazado por sus padres. Este rechazo conduce a la inseguridad y produce en la persona un sentimiento de ira y una autoestima deficiente. Horney se fundó en su experiencia personal para escribir acerca de cómo la falta de calidez y afecto de los padres socava la seguridad del niño y produce sentimientos de desvalidez.

Allport y Cattell basaron su obra en la importancia de los rasgos y también reconocieron el factor de los padres en la formación de la personalidad. Allport pensaba que la relación del infante con la madre es la fuente primaria de afecto y seguridad, y que ambas son condiciones fundamentales para el desarrollo posterior de la personalidad. Cattell consideraba que la infancia es el principal periodo formativo y que la conducta de los padres y los hermanos moldean el carácter del niño. Erikson sostenía que la relación del niño con la madre durante su primer año de vida es vital para propiciar una actitud confiada. Maslow comentó que era muy necesario que los padres satisficieran las necesidades fisiológicas y de seguridad del infante durante

los dos primeros años de su existencia, como requisito necesario para que surjan las necesidades de orden más alto. Rogers habló de la responsabilidad que tienen los padres de prodigar una consideración positiva incondicional a sus hijos.

También hemos visto ejemplos de cómo la conducta de los padres determina aspectos específicos de la personalidad, como la necesidad de logro, la autoeficacia, el locus de control, la desvalidez aprendida o el optimismo y el bienestar subjetivo. Las conductas de los progenitores influyen primordialmente en los rasgos heredados, como la búsqueda de sensaciones. No es difícil suponer que los padres que no se ocupan del niño y lo sancionan podrían impedir que surjan rasgos heredados como los de la extroversión, la sociabilidad, la afabilidad y la apertura a la experiencia.

Existen muchas pruebas que indican que los hijos de padres descritos como personas con autoridad (es decir, cálidos pero firmes en las prácticas para criarlos) son más competentes y maduros que los de padres descritos como permisivos, duros o indiferentes. Dos investigadores han señalado que:

Los padres con autoridad están asociados con una amplia gama de ventajas psicológicas y sociales en la adolescencia y también en la infancia temprana y media... la combinación de la sensibilidad de los padres y sus exigencias guarda una relación consistente con la adaptación, el desempeño escolar y la madurez psicossocial del adolescente (Steinberg y Morris, 2001, p. 88.)

Un estudio de 548 adolescentes efectuado en Singapur arrojó que los que tenían padres con autoridad confiaban más en sus capacidades y tenían una mayor adaptación social que aquellos que tenían padres autoritarios (es decir, estrictos, duros y que exigían obediencia) (Ang, 2006).

También hemos hablado de las diferencias culturales en lo tocante al estilo de los progenitores. En las culturas árabes, los padres suelen ser autoritarios, más que personas con autoridad. Un estudio de madres que migraron con sus hijos a Canadá arrojó que las procedentes de culturas colectivistas, como las de Egipto, Irán, India y Paquistán, eran más autoritarias que las de los países individualistas de Europa occidental (Rudy y Grusec, 2006).

Una cantidad considerable de investigaciones también sugiere que los elogios de los padres fomentan el sentimiento de autonomía, las normas y las expectativas realistas, la competencia y la autoeficacia del niño y que refuerzan su motivación intrínseca para el logro (véase Henderlong y Lepper, 2002). Así como las conductas positivas de los padres tienen efectos positivos en los hijos, las negativas tienen efectos que van en su detrimento.

Un repaso de las investigaciones en torno a la relación entre las experiencias de la infancia temprana y las psicopatologías adultas arrojó consistentemente que los adultos deprimidos y ansiosos tuvieron una crianza inadecuada en su infancia. Se encontró que sus padres habían sido más abusivos, los habían rechazado más y les manifestaron menos cariño y afecto, en comparación con los padres de adultos que tenían menos problemas (Brewin, Andrews y Gotlib, 1993). Un estudio calificó a más de 100 madres en los tres factores de la emocionalidad y la afabilidad. Los hijos de las que se caracterizaban por tener emociones negativas y desagrado obtuvieron calificaciones más elevadas en desafío, ira, desobediencia y otros problemas de conducta que los de aquellas que no exhibían cualidades emocionales negativas (Kochanska, Clark y Goldman, 1997).

Una investigación con 439 niños durante 12 años, efectuado en Finlandia, arrojó que si las madres tenían actitudes hostiles hacia la crianza de los hijos (conductas

medidas cuando sus hijos tenían tres y seis años) era muy probable que los chicos tuvieran actitudes hostiles al llegar a los 15 años. Por lo tanto, se encontró que las madres irritables crían a niños que también lo serán (Räikkönen, Katainen, Keskivaara y Keltikangas-Jarvinen, 2000). Un estudio longitudinal efectuado en Estados Unidos que comparó a sujetos de cinco y 31 años encontró que los padres que eran restrictivos, fríos y estrictos con los niños de cinco años generaban adultos con calificaciones elevadas en conformidad y bajas en autodirección (Kasser, Koestner y Lekes, 2002).

¿Qué sucede cuando los padres no son los cuidadores primarios de los niños, es decir, cuando trabajan fuera del hogar y comparten las responsabilidades de la crianza con trabajadores de guarderías, amigos o parientes? Una encuesta longitudinal nacional de más de 15 000 niños de entre tres y 12 años no encontró problemas significativos en su conducta o autoestima cuando las madres trabajaban fuera del hogar. El investigador llegó a la conclusión que el hecho de que otra persona se encargue de cuidar al niño en lugar de la madre no tiene un efecto negativo en las variables estudiadas (Harvey, 1999).

El cuidado colectivo de los niños en los *kibbutz* de Israel ofrece un laboratorio único para estudiar, en el mundo real, el asunto de delegar esa tarea en otros. En este caso, las madres atienden las necesidades de sus niños durante los primeros meses de existencia, y después la responsabilidad primaria de su atención se deja en manos de cuidadores profesionales. Por lo habitual, los niños pasan más tiempo con estas madres y padres sustitutos que con los propios.

Se encontró que, en general, los niños de los *kibbutz* funcionan y se adaptan bien, partiendo del supuesto de que han establecido una relación segura con sus padres durante la infancia. En efecto, la fortaleza de ese vínculo permitía prever si los niños se volverían dominantes, independientes y orientados a los logros. De otra parte, el caso de dormitorios tipo barracas (como los de campamentos de verano o los internados) en la infancia temprana, podría conducir a una personalidad más ansiosa, restringida y emocionalmente plana. Los adultos criados en *kibbutz* que no se vincularon con sus padres o cuidadores exhibieron introversión, menor capacidad para la amistad y poca intensidad emocional en las relaciones interpersonales (Aviezer, Van Ijzendoorn, Sagi y Schuegel, 1994).

A finales de la década de 1990 estalló una importante controversia cuando se sugirió que las actitudes y las conductas de los padres no tienen a la larga efectos en la personalidad de sus hijos fuera del hogar (Harris, 1995, 1998). Esta idea plantea que los compañeros influyen en la personalidad de un niño mucho más que los progenitores. Los niños adoptan las conductas, las actitudes, los valores y las características de sus compañeros y amigos con el objeto de conseguir su aceptación y aprobación.

Los partidarios de esta posición no niegan enteramente la influencia que los padres tienen en la personalidad de sus hijos, pero sí niegan la idea de que esta influencia se sostenga fuera del entorno familiar.

Los padres sí influyen en la conducta de sus hijos. Claro que influyen, pero su influencia opera dentro del contexto específico del hogar. Cuando los niños lo abandonan, dejan a un lado la conducta que adquirieron ahí. La desechan igual que se deshacen del suéter cursi que su madre les obligaba a ponerse. (Harris, citado en Sleek, 1998, p. 9.)

Un estudio de 839 pares de gemelos a finales de su adolescencia apoya un poco la posición antes mencionada. Los resultados arrojaron que los gemelos que tenían más amigos en común tenían una personalidad más parecida que aquellos que tenían

menos amigos en común. Esto sugiere que los amigos, y no el entorno familiar, tenían mayor efecto en su personalidad (Loehlin, 1997).

Investigadores que apoyan la primacía de los factores genéticos en la personalidad también suelen rechazar o minimizar el efecto de los padres y sugieren que el entorno familiar aporta muy poco a la personalidad (Matthews y Deary, 1998). Independientemente de la solución a la que llegara esta controversia a la larga –sea que los padres, los compañeros, los genes o una combinación de factores determinan la personalidad–, esto nos lleva a otra pregunta: ¿estas influencias fijan la personalidad al inicio de la existencia, o la personalidad cambia con los años? La interrogante nos lleva a tomar en cuenta el factor del desarrollo.

El factor del desarrollo

Freud pensaba que la personalidad estaba moldeada y fija a los cinco años y que después era muy difícil modificar un aspecto cualquiera de ella. Aceptamos que los años de la infancia son cruciales para la formación de la personalidad, pero también queda claro que ésta se sigue desarrollando mucho después de la infancia, tal vez durante toda la vida. Teóricos como Cattell, Allport, Erikson y Murray consideraban que la infancia era importante, pero coincidían en que la personalidad se podía modificar después. Algunos teóricos sugirieron que su desarrollo sigue durante la adolescencia. Jung, Maslow, Erikson y Cattell hablaron de la edad mediana como el momento en que la personalidad registra mayores cambios.

La pregunta es: ¿durante cuánto tiempo sigue creciendo y cambiando nuestra personalidad? ¿Su yo a los 20 años ofrece algún indicio de cómo será usted a los 40? Como ocurre con la mayor parte de las preguntas en torno a la personalidad, ésta se ha convertido en un asunto muy complejo y hasta cabría suponer que pudiera estar mal planteada.

Quizá le extrañe saber que la evidencia empírica apoya distintos puntos de vista. ¿La personalidad cambia? Pues sí. ¿La personalidad también permanece estable? Pues probablemente sí. Pero si tuviéramos que afinar la pregunta y preguntar si algunas características de la personalidad permanecen estables toda la vida mientras que otras cambian, entonces la respuesta sería un sí contundente.

Las investigaciones han sugerido que el fundamento básico de las disposiciones duraderas de la personalidad (como los rasgos descritos en el modelo de los cinco factores de McCrae y Costa) permanece estable a lo largo de muchos años. Según la evidencia, estos rasgos y capacidades básicos al parecer son perdurables a partir de los 30 años. Algunos trabajos arrojan que los factores del neuroticismo, la extroversión y la apertura disminuyen entre la edad universitaria y la edad mediana, mientras que los factores de la afabilidad y la meticulosidad se incrementan con la edad. Algunas comparaciones interculturales han demostrado esta consistencia en diversos países, como Estados Unidos, Alemania, Italia, Portugal, Croacia y Corea del Sur (Costa y McCrae, 1997; McCrae *et al.*, 1999).

Otras investigaciones han producido diferentes resultados. Por ejemplo, un estudio de varios cientos de personas que duró 40 años encontró que las calificaciones en dominio e independencia llegaban al máximo en la edad mediana y que la personalidad no dejaba de evolucionar ni de cambiar después de los 20 años (Helson, Jones y Kwan, 2002). Un meta-análisis de 152 estudios longitudinales de más de 55 000 sujetos arrojó un grado elevado de consistencia en los rasgos de la personalidad a to-

das las edades. El grado más elevado estaba en la edad adulta (Roberts y Delvecchio, 2000). Según estos resultados, los rasgos son consistentes a lo largo de toda la vida y esto llega a su nivel más alto después de los 50 años.

Otras investigaciones se han concentrado en el cambio de personalidad en la infancia y la adolescencia. Un estudio de 876 chicos de entre 12 y 18 años de Estonia arrojó que sus personalidades, medidas en razón del modelo de los cinco factores, permanecieron estables durante los dos años del análisis (Pullmann, Raudsepp y Allik, 2006). Una investigación de 392 universitarios estadounidenses a lo largo de 30 meses arrojó que se volvieron más abiertos, afables y meticulosos durante este tiempo. Los investigadores señalaron que “estos resultados coinciden con la idea de que la personalidad cambia más en la adultez temprana que después de los 30 años. Encontramos que esto sucedió incluso durante un periodo relativamente breve de dos años y medio” (Vaidya, Gray, Haig y Watson, 2002, p. 19).

Un estudio de 32 515 personas de entre 21 y 60 años efectuado por Internet arrojó que la afabilidad y la meticulosidad se incrementaban durante la adultez temprana y media. La meticulosidad acentuaba más en el decenio de los 20 años y la afabilidad en el decenio de los 30 años (Srivastava, John, Gosling y Potter, 2003). Otra investigación sugiere que las personas propenden a ser más dominantes en situaciones sociales y más meticulosas y emocionalmente estables conforme van pasando de la madurez temprana a la edad mediana (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006). Algunos trabajos de gran escala también apoyan la noción de que la personalidad suele permanecer estable después de los 30 años y hasta la adultez tardía (Johnson, McGue y Krueger, 2005; Terracciano, Costa y McCrae, 2006).

Un estudio de 921 personas (de entre 18 y 26 años) efectuado en Nueva Zelanda arrojó que los cambios de personalidad durante esos años arrojaban un grado creciente de madurez psicológica. Los sujetos adquirían más control de sí mismos y eran más seguros en situaciones sociales; además, sentían menos ira y alienación. En general, las mujeres mostraron un grado mayor de madurez psicológica que los hombres (Roberts, Caspi y Moffitt, 2001). En un estudio de 205 niños de entre ocho y 12 años que fueron encuestados 10 años después, fue posible prever los cambios de personalidad entre las edades de 18 y 22 años en gran medida con base en las características de su personalidad en la infancia (Shiner, Masten y Tellegen, 2002). Todas estas investigaciones confirman que la personalidad cambia a medida que llegamos a la adolescencia y la adultez temprana (un resultado que tal vez haya observado en su propia persona).

¿Qué produce el cambio de personalidad en la adultez? Los teóricos partidarios de la influencia primordial de los factores genéticos sugieren que todo cambio de personalidad es independiente de los factores ambientales. Otros teóricos piensan que la respuesta tiene su origen en las influencias sociales y ambientales y en la forma en que nos adaptamos a ellas. Los cambios de las circunstancias económicas, la graduación de la universidad, el matrimonio y la paternidad, el divorcio, la pérdida de un empleo y el avance en el trabajo, las crisis de la mitad de la vida, los padres que envejecen, crean problemas a los que se deben adaptar los adultos.

Un estudio de tres años de hombres y mujeres de cuarenta y pico años, efectuado en Holanda, encontró que los que se habían podido adaptar a los roles sociales esperados de ellos, como el éxito en la carrera y en la vida familiar, obtuvieron calificaciones más altas en las dimensiones de los cinco factores de la personalidad que aquellos que no habían conseguido adaptarse. Por lo tanto, se encontró que el

cambio de personalidad estaba asociado con el ajuste exitoso a diversas situaciones de la mitad de la vida (Van Aken, Denisson, Branje, Dubas y Goossens, 2006).

En otros casos de adaptación, las personas que han perdido su empleo han mostrado incrementos significativos de neuroticismo y decrementos de meticulosidad y extroversión. Los adultos que tenían una pareja y relaciones sociales obtuvieron calificaciones más bajas en neuroticismo y más altas en extroversión, meticulosidad y autoestima que aquellos que no tenían pareja (Costa, Herbst, McCrae y Siegler, 2000; Nayer y Asendorpf, 2001).

Dos estudios longitudinales de mujeres analizaron el factor social del movimiento de liberación femenina de la década de 1970 y su efecto desde los años universitarios hasta la edad mediana. Se encontró que con el transcurso del tiempo los rasgos de la personalidad del dominio, la autoaceptación, la empatía, la realización y el enfoque en sí mismo habían registrado incrementos sustantivos, mientras que se encontraron decrementos en la adhesión a reglas o normas (Agronick y Duncan, 1998; Roberts y Helson, 1997).

Los desafíos culturales y personales producen un efecto en la personalidad. Un teórico sugirió que ésta se sigue desarrollando en tres niveles: rasgos de disposición, las preocupaciones personales y la historia de vida (McAdams, 1994). Los *rasgos* de las disposiciones se entienden como los sentimientos conscientes, los planes y las metas; lo que queremos, la forma en que tratamos de conseguirlo y lo que sentimos acerca de las personas que hay en nuestra vida. Estos pueden cambiar con frecuencia en el transcurso de la vida como consecuencia de distintas situaciones y de las influencias a las que estamos expuestos. Si bien estas situaciones alteran nuestros sentimientos e intenciones, los rasgos subyacentes de las disposiciones (como nuestro nivel básico de neuroticismo o extroversión) con las que confrontamos estas circunstancias de la existencia permanecen relativamente estables. La *historia de vida* implica la configuración del ego, la consecución de una identidad y el encontrar un propósito unificado en la existencia. No cesamos de escribir la historia de nuestra vida, creando la persona que somos y la forma en que encajamos en el mundo. Al igual que las preocupaciones personales, la historia de la vida cambia cuando responde a las condiciones sociales y ambientales. Como adultos podemos modificar y adaptar nuestra historia para que se ciña a cada etapa de la vida y sus necesidades, desafíos y oportunidades. En resumen, esta posición sostiene que los rasgos subyacentes de las disposiciones permanecen constantes en gran medida, mientras que nuestros juicios conscientes respecto de quién somos y quién querríamos ser están sujetos a cambios. Esta idea lleva a otro factor que los teóricos han considerado: la conciencia.

El factor de la conciencia

Casi todas las teorías de la personalidad que hemos descrito abordan de forma explícita o implícita los procesos conscientes (cognitivos). Incluso Freud y Jung, que se concentraron en el inconsciente, escribieron acerca de un ego o mente consciente que percibe, piensa, siente y recuerda, y que nos permite interactuar con el mundo real. Por medio del yo también somos capaces de percibir estímulos y más adelante recordar una imagen de ellos. Jung escribió acerca del funcionamiento racional, haciendo juicios y evaluaciones conscientes de nuestras experiencias. Adler describió a los humanos como seres conscientes y racionales capaces de planear y dirigir el curso de

su existencia. Formulamos esperanzas, planes y sueños y demoramos la gratificación y conscientemente anticipamos sucesos futuros.

Allport pensaba que las personas no neuróticas funcionan de manera consciente y racional, y están conscientes y controlan las fuerzas que las motivan. Rogers pensaba que los individuos son, primordialmente, seres racionales que están gobernados por una percepción consciente de sí mismos y de su mundo de experiencias. Maslow también reconoció la función del consciente y propuso las necesidades cognitivas de saber y comprender.

Kelly ofreció la teoría más completa de las fundadas en factores cognitivos. Argumentó, de forma muy persuasiva, que creamos constructos acerca de nuestro entorno y de otras personas y que hacemos predicciones (anticipamos) al respecto con base en esos constructos. Formulamos hipótesis sobre nuestro mundo social y las comprobamos con la realidad de nuestra experiencia. Si partimos de la evidencia de todos los días, es difícil negar que los individuos crean constructos, prevén y anticipan cómo se comportarán otros y después modifican o adaptan su conducta en consecuencia.

Bandura acredita a las personas la capacidad de aprender por medio del ejemplo y el reforzamiento indirecto. Para tal efecto, debemos tener la capacidad para anticipar y evaluar las consecuencias de las acciones que observamos en otros. Visualizamos o imaginamos los resultados de nuestros refuerzos por comportarnos de la misma manera que un modelo, aun cuando jamás hayamos experimentado esas consecuencias en lo personal. Luego entonces, muchos coinciden en que existe el consciente y que éste influye en la personalidad, pero no hay tanta coincidencia en cuanto a su función o incluso la existencia de otra influencia, la del inconsciente.

El factor del inconsciente

Sigmund Freud nos introdujo al mundo del inconsciente, ese depósito pantanoso de nuestros temores y conflictos más oscuros, de las fuerzas que afectan nuestros pensamientos y conductas conscientes. Los psicólogos han encontrado evidencia que apoya la noción de Freud respecto de que los pensamientos y los recuerdos son reprimidos en el inconsciente y que la represión (y otros mecanismos de defensa) podría operar a nivel inconsciente. El movimiento cognitivo de la psicología no sólo ha traído un interés por los procesos conscientes, sino también un nuevo interés por el inconsciente. Investigaciones recientes confirman que éste es una fuerza muy potente y que su influencia quizá sea incluso más generalizada de lo que sugirió Freud. No obstante, la descripción moderna del inconsciente no es la misma que la visión que planteó Freud. Los investigadores contemporáneos se concentran en los procesos cognitivos inconscientes y los describen más como racionales que como emocionales.

Con frecuencia se refieren al inconsciente racional llamándolo el no-consciente, para diferenciarlo del inconsciente de Freud, ése que llamara el *caldero oscuro* de deseos y afanes reprimidos. Un método para estudiar el no consciente implica la activación subliminal, en cuyo caso se presentan diversos estímulos a los sujetos por debajo de su nivel de conciencia. A pesar de que los sujetos no pueden percibir los estímulos, éstos pueden activar sus procesos y conductas conscientes. La conclusión evidente de estas investigaciones es que se puede influir en las personas por medio de estímulos que no pueden ver ni oír. También hablamos del estudio “mamá y yo

somos uno mismo” en el sentido de que le presentación subliminal de ciertos estímulos influye en las respuestas cognitivas y también en las emocionales (Silverman y Weinberger, 1985). Los estímulos subliminales tuvieron valor terapéutico a pesar de que los sujetos de hecho no tenían conciencia de los mensajes. Por lo tanto, el inconsciente puede tener un componente racional y también uno emocional.

En la actualidad, el inconsciente es un tema permanente de las investigaciones del campo de la psicología, pero muchos de los teóricos de la personalidad seguidores de Freud lo ignoraron. Sin embargo, podemos sugerir que el inconsciente emocional como lo veía Freud –la asombrosa idea que significó el inicio formal del estudio de la personalidad– sigue siendo el factor menos conocido y, en gran medida, tan misterioso e inaccesible como fue en tiempos de Freud.

Como hemos visto a lo largo del libro, lo mismo ocurre con el estudio de la personalidad. Existen diferentes maneras de definirla y describirla, y cada una de las teorías que hemos explicado ha aportado otra parte de la respuesta a esa interrogante vital. Hemos abarcado puntos de vista desde Sigmund Freud y su énfasis en la ansiedad, el inconsciente y una vida llena de temor y represión, hasta la psicología positiva y las características de la personalidad feliz. Hemos cubierto muchas otras ideas entre los dos polos y todas ellas han ampliado nuestro conocimiento. Sin embargo, existen otras posibilidades que debemos considerar; tenemos mucho más por aprender y, sin lugar a dudas, aparecerán nuevos planteamientos y nuevas teorías que ahora nos parecen inimaginables.

Su trabajo formal en su curso de este campo tal vez termine aquí, pero el intento por entender la personalidad no. Es cierto que hemos avanzado mucho en la descripción de la personalidad y en detallar los factores que la modelan, pero los desafíos del campo siguen siendo activos y dinámicos. La pregunta más importante de todas sería: “¿qué es la personalidad?”, dado que refleja el intento por entendernos a nosotros mismos.

Preguntas de repaso

1. En la introducción planteamos seis preguntas acerca de la naturaleza humana. Le pedimos que escribiera lo que pensaba de esas cuestiones. Ahora que ha estudiado las posiciones sobre la personalidad que presenta este libro, vuelva a analizar sus respuestas para ver si sus opiniones han cambiado.
2. Piense en las diferencias y las similitudes que existen entre su personalidad y la de su madre, padre o hermanos. ¿Encuentra factores en común?
3. De los enfoques de la personalidad que hemos presentado en este libro, ¿cuál encontró más útil para entenderse a sí mismo? ¿Cuál le sirvió menos?
4. Piense en cómo fue su adolescencia. ¿Quién considera que influyó más en usted en aquellos años: sus padres o sus compañeros? Considerando que ahora tiene más años, ¿cambiaría su respuesta a esa pregunta?
5. Qué cambios ha observado en su personalidad desde su infancia hasta el presente? ¿En algunas épocas de su vida usted trató deliberadamente de modificar su personalidad? ¿Lo consiguió? En tal caso, ¿qué técnicas empleó?
6. ¿Piensa que es posible evaluar la personalidad con exactitud bastante como para prever si ciertas personas serán felices, emocionalmente estables o si desempeñarán bien su trabajo?
7. Resuma en unas cuantas fases lo que ha aprendido de su propia personalidad como resultado de este curso.

- actitudes** Según Allport, las actitudes se parecen a los rasgos, pero tienen objetos de referencia específicos y suponen una evaluación positiva o negativa. Según Cattell, las actitudes son nuestro interés por alguna persona, objeto o suceso, y nuestras emociones y conductas hacia ellos. Se trata de una definición más amplia que la utilizada habitualmente en la psicología.
- alternativismo constructivo** Supuesto que dice que podemos revisar nuestros constructos o sustituirlos por otros conforme se vaya necesitando.
- análisis de los síntomas** Semejante a la catarsis, esta técnica se centra en los síntomas del paciente y trata de interpretar las asociaciones libres con los síntomas.
- análisis de los sueños** Técnica que implica interpretar los sueños para descubrir conflictos inconscientes. Los sueños tienen un contenido manifiesto (los hechos reales que suceden en ellos) y un contenido latente (el significado simbólico de los hechos del sueño).
- análisis factorial** Técnica estadística basada en la correlación entre varias medidas, las cuales se pueden explicar en razón de factores subyacentes.
- análisis funcional** Método de estudio de la conducta que consiste en evaluar su frecuencia, la situación en la cual se presenta y los reforzadores que la acompañan.
- análisis psicohistórico** Aplicación de la teoría del ciclo vital de Erikson y de los principios psicoanalíticos al estudio de personajes históricos.
- ansiedad** Según Freud, un sentimiento de miedo y temor que no tiene una causa evidente; la ansiedad ante la realidad es un miedo a peligros tangibles; la ansiedad neurótica supone un conflicto entre el ello y el yo; la ansiedad moral se refiere a un conflicto entre el ello y el superyó.
- ansiedad ante la castración** Miedo que siente el niño, durante el periodo edípico, de que le corten el pene.
- ansiedad básica** Sensación generalizada de soledad e indefensión; el origen de la neurosis.
- aprendizaje por observación** Adquisición de nuevas respuestas por medio de la observación de la conducta de otros.
- aproximaciones sucesivas** Explicación de cómo se adquiere una conducta compleja. La conducta de aprender a hablar se reforzará sólo cuando se aproxime a la conducta final deseada.
- arquetipo de la persona** Rostro o rol público que un individuo presenta a los demás.
- arquetipo de la sombra** El lado oscuro de la personalidad; el arquetipo que contiene los instintos animales primitivos.
- arquetipo del ánima; arquetipo del ánimus** Aspectos femeninos de la psique masculina; aspectos masculinos de la psique femenina.
- arquetipo del sí mismo** Según Jung, el arquetipo que representa la unidad, la integración y la armonía de la personalidad entera.
- arquetipos** Imágenes de las experiencias universales contenidas en el inconsciente colectivo.
- arrastré instintivo** Consiste en sustituir con conductas instintivas otras que fueron reforzadas.
- asociación libre** Técnica mediante la cual el paciente dice lo primero que se le viene a la cabeza. En otras palabras, es como soñar despierto, pero en voz alta.
- autocontrol** Capacidad para regular las variables que determinan la conducta.
- autoeficacia** Sensación de adecuación, eficiencia y competencia para lidiar con la vida.
- autoimagen idealizada** En los individuos normales, la autoimagen es una imagen idealizada de sí mismo.

mo basada en una evaluación flexible y realista de las propias capacidades. En los individuos neuróticos, la autoimagen se basa en una autoevaluación rígida y poco realista.

autonomía funcional de los motivos Hipótesis que plantea que los motivos de un adulto maduro normal no dependen de las experiencias de la niñez en que se presentaron originalmente.

autonomía funcional del proprium Nivel de autonomía funcional que se relaciona con nuestros valores, autoimagen y estilo de vida.

autonomía funcional perseverante Nivel de la autonomía funcional que se relaciona con conductas rutinarias de bajo nivel.

autorrealización Desarrollo pleno del yo.

autorreforzamiento Administrarse uno mismo premios o castigos por cumplir, superar o incumplir las expectativas o normas personales.

bosquejo de autocaracterización Técnica diseñada para evaluar el sistema de constructos de un individuo, es decir, cómo se percibe en relación con otros.

búsqueda de sensaciones Necesidad de experiencias y sensaciones variadas, novedosas y complejas.

castigo Aplicación de un estímulo aversivo después de una respuesta, cuyo objetivo es disminuir la probabilidad de que se repita.

catarsis Expresar las emociones con el propósito de que, como se espera, disminuyan los síntomas perturbadores.

catexia Inversión de la energía psíquica en un objeto o persona.

compensación Motivación para superar la inferioridad y luchar por niveles más altos de desarrollo.

competitividad neurótica Necesidad indiscriminada de ganar a toda costa.

complejidad cognoscitiva Estilo cognoscitivo o manera de percibir el entorno que se caracteriza por la capacidad para captar diferencias entre las personas.

complejo Según Jung, núcleo o patrón de emociones, recuerdos, percepciones y deseos dentro del inconsciente personal, ordenados en torno de un tema común; por ejemplo, el poder o el estatus; según Murray, patrón normal del desarrollo que influye en la personalidad del adulto; las etapas del desarrollo infantil son el complejo claustral, el oral, el anal, el uretral y el genital.

complejo de Edipo Durante la etapa fálica (entre los cuatro y cinco años), el deseo inconsciente que el niño siente por su madre, acompañado por el deseo de reemplazar o destruir a su padre.

complejo de Electra Durante la etapa fálica (entre los cuatro y cinco años), el deseo inconsciente que la niña siente por su padre, acompañado por el deseo de reemplazar o destruir a su madre.

complejo de inferioridad Estado que se presenta cuando un individuo no es capaz de compensar sus sentimientos normales de inferioridad.

complejo de Jonás Miedo de que, al aumentar al máximo nuestro potencial, sobrevenga una situación que no podamos sortear.

complejo de superioridad Estado que se presenta cuando un individuo compensa exageradamente los sentimientos normales de inferioridad.

conciencia Componente del superyó que contiene aquellas conductas por las cuales ha sido castigado el niño.

condicionamiento operante Procedimiento mediante el cual se modifican las consecuencias de una respuesta para influir en la tasa con la cual ésta se presenta.

condiciones de valor Según Rogers, presunción de que sólo merecemos aprobación cuando manifestamos conductas y actitudes positivas y nos abstemos de expresar las que provocan la desaprobación de la gente; este concepto es semejante al superyó freudiano.

conducta de afrontamiento Conducta planeada conscientemente que depende de las necesidades dentro de una situación y que se diseña con un propósito específico, casi siempre para modificar el entorno.

conducta expresiva Conducta espontánea, aparentemente carente de propósito, que se suele realizar sin que nos percatemos de ella.

conducta operante Conducta emitida de forma espontánea o voluntaria que actúa sobre el entorno a efecto de cambiarlo.

conducta respondiente Respuesta provocada por determinados estímulos ambientales.

conducta supersticiosa Comportamiento persistente que presenta una relación coincidente, y no funcional, con el reforzamiento recibido.

conductismo Escuela de la psicología, fundada por John B. Watson, que se centra en el estudio de la

- conducta observable más que en los procesos mentales.
- confiabilidad** Uniformidad de la respuesta a un instrumento de evaluación psicológica. La confiabilidad se determina por medio de los métodos de test-retest, formas equivalentes y de división por mitades.
- conflicto** Según Horney, incompatibilidad esencial entre las tendencias neuróticas.
- consideración positiva** Aceptación, amor y aprobación brindados por la gente.
- consideración positiva condicional** Aprobación, amor o aceptación que sólo se brindan cuando manifestamos conductas y actitudes positivas.
- consideración positiva incondicional** Aprobación brindada sin que importe el comportamiento del individuo. En la terapia centrada en la persona de Rogers, el terapeuta ofrece esta consideración al cliente.
- consideración positiva por uno mismo** Estado en el cual nos brindamos aceptación y aprobación a nosotros mismos.
- construcciones de juego** Técnica de evaluación de la personalidad de los niños con la cual se analizan las estructuras formadas con muñecas, bloques y otros juguetes.
- constructo** Hipótesis intelectual que formulamos y usamos para interpretar los sucesos o explicarlos. Los constructos son bipolares (dicotómicos); por ejemplo, alto frente a bajo, honesto frente a deshonesto.
- crisis** Según Erikson, el momento decisivo en cada una de las etapas del desarrollo.
- crisis de identidad** No lograr la identidad del yo durante la adolescencia.
- curso de acción** Segmento básico de la conducta; periodo dentro del cual ocurre, de principio a fin, un patrón importante de la conducta.
- datos C** Evaluaciones por medio de cuestionarios de autorreporte sobre rasgos, actitudes e intereses.
- datos P** Información que se recopila con las pruebas de personalidad que son resistentes al engaño.
- datos V** Evaluaciones en registros de vida sobre las conductas observadas en situaciones reales, como el aula o la oficina.
- debilidades básicas** Características motivadoras que provienen de la resolución insatisfactoria de las crisis del desarrollo.
- desarrollo inadecuado** El que se presenta cuando el yo enfrenta los conflictos de una sola manera.
- desinhibición** Debilitamiento de las inhibiciones o restricciones cuando se observa la conducta de un modelo.
- desplazamiento** Mecanismo de defensa que implica transferir los impulsos del ello de un objeto amenazador o de uno que no está disponible a otro que está disponible; por ejemplo, remplazar la hostilidad que se siente contra el jefe por la hostilidad contra nuestro hijo.
- determinismo histórico** Teoría que plantea que la personalidad queda establecida básicamente en los primeros años de vida y que después cambia realmente poco.
- determinismo recíproco** Suposición de que la conducta está controlada por procesos cognoscitivos individuales y por el entorno a través de estímulos sociales externos.
- diseño experimental de reversión** Método de investigación que consiste en establecer una línea base, aplicar un tratamiento experimental y eliminarlo después para averiguar si la conducta regresa al valor de la línea base o si otro factor causa el cambio observado.
- disposiciones personales** Rasgos propios de un individuo en contraste con los que comparten varias personas.
- economía de fichas** Técnica de modificación del comportamiento con la cual se entregan fichas por las conductas deseables y éstas se pueden canjear por objetos de valor o por privilegios.
- ello (id)** Según Freud, el aspecto de la personalidad aliado a los instintos; como fuente de la energía psíquica, el ello opera en razón del principio del placer. Según Murray, el ello contiene los impulsos primitivos, amorales y lujuriosos descritos por Freud, pero también contiene impulsos deseables, como la empatía y el amor.
- enfoque de señal frente a enfoque de muestra** Este enfoque se usa para evaluar la *personalidad*, tanto los tipos o los rasgos de carácter como los conflictos inconscientes, y se infiere de cuestionarios y de otros inventarios de autorreporte. El enfoque de muestra se usa para evaluar la *conducta*, y las respuestas de la prueba se interpretan como indicadores directos del comportamiento actual y no de rasgos, motivos ni experiencias de la niñez.

envidia del pene Envidia que sienten las mujeres por el hombre porque éste tiene pene; va acompañada de un sentimiento de pérdida porque ellas carecen de él.

envidia del útero La que siente el hombre por la mujer porque ella puede tener hijos y él no. Fue la respuesta de Horney al concepto de envidia del pene propuesto por Freud.

ergios Rasgos fuente de la constitución que son permanentes y suministran energía a la conducta propositiva. Son las unidades innatas básicas de la motivación.

estilo de vida Estructura singular del carácter o patrón de las conductas y las características personales con la cual cada quien busca la perfección. Los estilos básicos de vida son el tipo dominante, el tipo inclinado a recibir, el tipo evasivo y el tipo socialmente útil.

estilo explicativo Forma de explicarse a uno mismo la relativa falta de control sobre el entorno. Un estilo explicativo optimista evita la indefensión aprendida, y un estilo explicativo pesimista generaliza esta actitud a todos los ámbitos de la existencia.

estudio de caso Historia detallada de un individuo que contiene datos de varias fuentes.

etapas del desarrollo psicosocial Según Erikson, ocho etapas sucesivas que abarcan el ciclo vital. En cada una es preciso enfrentar una crisis de manera adaptada o inadaptada.

etapas psicosexuales del desarrollo Según Freud, la etapa oral, la anal, la fálica y la genital por las que pasan todos los niños. En ellas, la gratificación de los instintos del ello depende de la estimulación de las zonas correspondientes del cuerpo.

experiencia cumbre Instante de éxtasis intenso, parecido a una experiencia religiosa o mística, durante el cual se trasciende el yo.

externalización Forma de defenderse contra el conflicto ocasionado por la discrepancia entre una autoimagen idealizada y otra real, proyectando el conflicto hacia el mundo exterior.

extinción Proceso por el cual se elimina una conducta al no proporcionar reforzamiento.

extroversión Actitud de la psique que se caracteriza por su orientación hacia el mundo exterior y hacia la gente.

fijación Estado en el cual una parte de la libido permanece invertida en una de las etapas psicosexuales debido a una frustración o gratificación excesivas.

finalismo ficticio Idea de que existe una meta imaginaria o potencial que dirige nuestra conducta.

formación reactiva Mecanismo de defensa que implica expresar un impulso del ello contrario al que realmente motiva a la persona.

fortalezas básicas Según Erikson, características y creencias motivadoras que tienen su origen en una resolución satisfactoria de la crisis de las etapas del desarrollo.

fuerza creativa del yo La capacidad para crear un estilo adecuado de vida.

genética de la conducta Estudio de la relación que existe entre los factores genéticos o heredados y los rasgos de la personalidad.

grupo control En un estudio, el grupo que no recibe el tratamiento experimental.

grupo experimental En una investigación, el grupo que recibe el tratamiento experimental.

grupos de encuentro Técnica de terapia de grupo con la cual las personas descubren cuáles son sus sentimientos y cómo se relacionan unas con otras.

hábitos Respuestas específicas, inflexibles, frente a determinados estímulos; a veces se combinan varios hábitos para formar un rasgo.

identidad del yo Autoimagen formada durante la adolescencia que integra las ideas de lo que uno es y de lo que quiere ser.

impulso agresivo Compulsión a destruir, conquistar y matar.

incongruencia Discrepancia entre el autoconcepto de una persona y los aspectos de su experiencia.

inconsciente colectivo El nivel más profundo de la psique, donde se van acumulando las experiencias heredadas de la especie humana y la prehumana.

inconsciente personal Depósito del material que alguna vez fue consciente, pero que ha sido olvidado o suprimido.

indefensión aprendida Estado debido a la percepción de que no tenemos control sobre el entorno.

individuación Estado de salud psicológica que se deriva de la integración de todos los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad.

instintos En el sistema freudiano, representaciones mentales de los estímulos internos, como el hambre, que impulsan a una persona a emprender determinadas acciones.

instintos de muerte Impulso inconsciente al deterioro, la destrucción y la agresión.

- instintos de vida** Impulso que asegura la supervivencia del individuo y de la especie mediante la satisfacción de las necesidades de alimento, agua, aire y sexo.
- interés social** Potencial innato para cooperar con la gente y alcanzar metas personales y sociales.
- introversión** Actitud de la psique que se caracteriza por su orientación hacia los propios pensamientos y sentimientos.
- inventario de autorreporte** Técnica de evaluación de la personalidad que requiere que los sujetos contesten preguntas acerca de sus conductas y sentimientos.
- inventario tipológico de Myers-Briggs (ITMB)** Prueba de evaluación que se basa en los tipos psicológicos de Jung y en las actitudes de introversión y extroversión.
- investigación idiográfica** Estudio exhaustivo de un número relativamente pequeño de sujetos mediante la aplicación de varias técnicas de evaluación.
- investigación nomotética** Estudio de las diferencias estadísticas entre grandes grupos de sujetos.
- jerarquía de necesidades** Orden de las necesidades innatas –de las más fuertes a las más débiles– que activan y dirigen la conducta.
- libido** Según Freud, forma de la energía psíquica que se manifiesta a través de los instintos de vida, la cual impulsa a una persona a conductas y pensamientos placenteros. Según Jung, una forma más amplia y generalizada de energía psíquica.
- locus de control externo** Supuesto que plantea que el reforzamiento es controlado por otras personas, el destino o la suerte.
- locus de control interno** Supuesto que plantea que obtenemos reforzamiento en razón de nuestra conducta.
- lucha por la superioridad** Impulso a la perfección o realización que nos motiva a todos.
- mecanismos de defensa** Estrategias empleadas por el yo para defenderse de la ansiedad que provocan los conflictos de la vida diaria. Incluyen la negación o la distorsión de la realidad.
- metamotivación** Motivación de los individuos autorrealizados, la cual consiste en aumentar al máximo el potencial en lugar de perseguir una meta determinada.
- metanecesidades** Estados de crecimiento o del ser hacia el cual avanzan los individuos autorrealizados.
- metapatología** Frustración del desarrollo personal que se relaciona con la incapacidad para satisfacer las metanecesidades.
- método correlacional** Técnica estadística que mide el grado de relación entre dos variables, expresada por un coeficiente de correlación.
- modelamiento** Técnica de modificación de la conducta que implica observar el comportamiento de otros (los modelos) y participar con ellos en la realización de una conducta deseable.
- modelo de atribución** Supuesto que plantea que atribuimos la falta de control o el fracaso a alguna causa.
- modificación de la conducta** Tipo de terapia que aplica los principios del reforzamiento para obtener los cambios de conducta deseados.
- necesidad de logro** Necesidad de superarse, vencer obstáculos, destacar y cumplir las exigencias de altos ideales.
- necesidad de seguridad** Necesidad de nivel superior que implica sentirse seguro y sin temor.
- necesidades cognoscitivas** Necesidades innatas de saber y de comprender.
- necesidades de crecimiento (del ser)** Necesidades de orden superior; si bien las necesidades de crecimiento son menos relevantes para sobrevivir que las deficitarias, incluyen la realización y el desarrollo del potencial humano.
- necesidades deficitarias (por deficiencia)** Son las necesidades de orden inferior; la incapacidad para satisfacerlas produce una deficiencia en el organismo.
- necesidades instintoides** Expresión utilizada por Maslow para designar las necesidades innatas en su teoría de la jerarquía.
- necesidades neuróticas** Diez defensas irracionales contra la ansiedad que se convierten en parte permanente de la personalidad y que afectan la conducta.
- necesidades primarias** Necesidades de supervivencia y afines que se originan en los procesos internos del organismo.
- necesidades proactivas** Necesidades que surgen de modo espontáneo.
- necesidades reactivas** Necesidades que consisten en responder a un objeto específico.
- necesidades secundarias** Necesidades psicológicas y emocionales, como el logro y la afiliación.

negación Mecanismo de defensa que implica la negación de que existe una amenaza externa o una experiencia traumática.

percepción subliminal Percepción por debajo del umbral de la conciencia.

periodo de latencia Según Freud, periodo que comprende aproximadamente de los cinco años a la pubertad y durante el cual el instinto sexual está latente; se sublima en las actividades escolares, los deportes y las aficiones, así como en cultivar amistades con personas del mismo sexo.

permeabilidad Idea de que los constructos se pueden revisar y ampliar a la luz de las nuevas experiencias.

personalidad Aspectos únicos—tanto internos como externos—relativamente duraderos del carácter de un individuo que influyen en su conducta en diferentes situaciones.

personalidad agresiva Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse contra otros; por ejemplo, una actitud dominante y controladora.

personalidad complaciente Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse hacia otros; por ejemplo, la necesidad de afecto y aprobación.

personalidad desapegada Conductas y actitudes asociadas con la tendencia neurótica de moverse para alejarse de los demás; por ejemplo, por una enorme necesidad de privacidad.

personas que funcionan plenamente Término utilizado por Rogers para designar la autorrealización, la cual consiste en desarrollar todos los aspectos del yo.

personología Sistema de la personalidad propuesto por Murray.

presión Influencia que el entorno y los hechos pasados tienen en la activación actual de una necesidad.

primeros recuerdos Técnica de evaluación de la personalidad que parte del supuesto de que los primeros recuerdos—sean hechos reales o simples fantasías—revelan el interés primario de nuestra vida.

principio de entropía Tendencia a lograr el equilibrio dentro de la personalidad; lo ideal es que la energía psíquica esté distribuida en igual cantidad entre todas las estructuras de la personalidad.

principio de equivalencia Redistribución constante de energía dentro de una personalidad; cuando la energía consumida en ciertos estados o actividades se debilita o desaparece, es transferida a otra parte de la personalidad.

principio de los opuestos Idea de Jung según la cual el conflicto entre las tendencias o procesos antagónicos es indispensable para generar energía psíquica.

principio de realidad Principio en virtud del cual el yo opera de modo que impone limitaciones adecuadas para la expresión de los instintos del ello.

principio del placer Principio que dice que el ello opera para evitar el dolor y aumentar el placer al máximo.

principio epigenético de la maduración Idea de que el desarrollo humano se rige por una serie de etapas que dependen de factores genéticos o hereditarios.

proceso de valoración orgánsmica Proceso con el cual juzgamos las experiencias en razón de que favorezcan o dificulten la realización y el crecimiento.

procesos primarios de pensamiento Pensamiento infantil mediante el cual el ello trata de satisfacer los impulsos instintivos.

procesos secundarios de pensamiento Procesos del pensamiento maduro que se requieren para lidiar racionalmente con el mundo exterior.

programas de reforzamiento Patrones o tasas a los cuales se proporcionan o se retienen los reforzadores.

proprium Término utilizado por Allport para designar el yo o el sí mismo.

proyección Mecanismo de defensa que implica atribuir un impulso perturbador a otra persona.

prueba de asociación de palabras Técnica proyectiva en la cual una persona responde a una palabra estímulo con la primera palabra que se le ocurre.

prueba proyectiva Instrumento de evaluación de la personalidad que parte del supuesto de que los sujetos proyectan sus necesidades, miedos y valores personales cuando interpretan o describen un estímulo ambiguo.

psicoanálisis Teoría de la personalidad propuesta por Sigmund Freud, y sistema de terapia para atender trastornos mentales.

- psicología analítica** Teoría de la personalidad formulada por Jung.
- psicología femenina** Según Horney, revisión del psicoanálisis a efecto de incluir los conflictos psicológicos inherentes al ideal tradicional de la feminidad y los papeles de la mujer.
- psicología individual** Teoría de la personalidad propuesta por Adler.
- psyche** Término utilizado por Jung para designar la personalidad.
- racionalización** Mecanismo de defensa que implica reinterpretar nuestra conducta para que sea más aceptable y menos amenazadora.
- rango de conveniencia** Espectro de sucesos a los que se aplica un constructo. Algunos se aplican a un número pequeño de personas o situaciones; otros son más generales.
- rasgos** Según Allport, las características distintivas que guían la conducta. Los rasgos se miden en un continuo y están sujetos a influencias sociales, ambientales y culturales. Según Cattell, constituyen las tendencias reactivas, descubiertas con el análisis factorial, que son parte relativamente permanente de la personalidad.
- rasgos cardinales** Los rasgos humanos más generalizados y potentes.
- rasgos centrales** Unos cuantos rasgos sobresalientes que describen el comportamiento de una persona.
- rasgos comunes** Rasgos que todos poseemos en cierta medida.
- rasgos de capacidad** Rasgos que describen las habilidades y la eficiencia con la cual nos esforzamos para alcanzar nuestras metas.
- rasgos de constitución** Rasgos fuente que dependen de nuestras características fisiológicas.
- rasgos del temperamento** Aquellos rasgos que describen nuestro estilo general de conducta en respuesta al entorno.
- rasgos dinámicos** Rasgos que describen nuestras motivaciones e intereses.
- rasgos fuente** Rasgos estables y permanentes que son los factores básicos de la personalidad; se identifican mediante el análisis factorial.
- rasgos moldeados por el entorno** Rasgos fuente que se aprenden por medio de la interacción social y ambiental.
- rasgos secundarios** Los rasgos menos importantes que uno puede mostrar de un modo discreto y de manera irregular.
- rasgos superficiales** Rasgos que muestran una correlación, pero que no son un factor porque no provienen de una sola fuente.
- rasgos únicos** Rasgos que posee un solo individuo o unos cuantos sujetos.
- reciprocidad triádica** Suposición de que la conducta depende de la interacción de variables conductuales, cognitivas y ambientales o situacionales.
- reconstrucción de la historia de vida** Tipo de estudio de caso usado por Jung para examinar las experiencias pasadas de un individuo con el fin de identificar los patrones de desarrollo que podrían explicar las neurosis actuales.
- reforzamiento** Acción de fortalecer una respuesta introduciendo una recompensa, con lo cual se aumenta la probabilidad de que se repita.
- reforzamiento vicario** Aprendizaje o fortalecimiento de una conducta por medio de la observación de la conducta de otros y de las consecuencias que produce, en lugar de experimentar el reforzamiento o las consecuencias directamente.
- reforzamiento negativo** Fortalecimiento de una respuesta al eliminar un estímulo aversivo.
- regresión** Mecanismo de defensa que implica retroceder a una etapa anterior de la vida menos frustrante, y observar las conductas generalmente pueriles características de esa época más segura.
- rejilla dinámica** Representación, en una gráfica o diagrama, de la relación entre ergios, sentimientos y actitudes.
- represión** Mecanismo de defensa que implica la negación inconsciente de que existe algo que produce ansiedad.
- resistencia** En la asociación libre, bloquear los recuerdos dolorosos o negarse a revelarlos.
- sentimiento de uno mismo** El autoconcepto, el cual es el organizador de las actitudes y de las motivaciones.
- sentimientos** Según Cattell, rasgos fuente moldeados por el entorno y que motivan la conducta.
- sentimientos de inferioridad** Estado normal de todas las personas; fuente del esfuerzo humano.
- serial** Sucesión de cursos de acción relacionados con la misma función o propósito.

simplicidad cognoscitiva Estilo cognoscitivo o manera de percibir el entorno que se caracteriza por la poca capacidad para captar las diferencias entre las personas.

sublimación Mecanismo de defensa que implica modificar o desplazar los impulsos del ello dirigiendo la energía de los instintos hacia conductas socialmente aceptables.

subsidiaridad Según Murray, situación donde se activa una necesidad para contribuir a satisfacer otra. Según Cattell, las relaciones entre los egos, los sentimientos y las actitudes, en cuyo caso algunos elementos están subordinados a otros.

superyó (superego) Según Freud, el aspecto moral de la personalidad; la internalización de los valores y las normas de los padres y la sociedad. Según Murray, los padres y las figuras de autoridad no son los únicos que moldean el superyó, sino que también intervienen el grupo de coetáneos y la cultura.

técnica de clasificación Q Método de autorreporte que se emplea para evaluar aspectos del autoconcepto.

técnica de los documentos personales Método de evaluación de la personalidad con el cual se estudian los registros escritos o hablados.

tema Combinación de presión (el ambiente) y la necesidad (la personalidad) que pone orden en la conducta humana.

tendencia a la realización Motivación básica del ser humano para realizar, mantener y mejorar el sí mismo.

tendencias neuróticas Tres categorías de conductas y de actitudes hacia uno mismo y hacia los otros que expresan las necesidades del individuo; revisión que hizo Horney del concepto de necesidades neuróticas.

teoría de los constructos personales Descripción de la personalidad presentada por Kelly en función de los procesos cognoscitivos. Podemos interpretar conductas y sucesos, y lo utilizamos para dirigir nuestra conducta y predecir la ajena.

teorías de las relaciones objetales Ramificaciones de la teoría psicoanalítica que se concentran en las relaciones con los objetos (como la madre) que satisfacen necesidades instintivas, más que en las necesidades propiamente dichas.

terapia centrada en la persona Método terapéutico de Rogers que parte del supuesto de que el cliente, y no el “paciente”, es quien debe cambiar su personalidad.

terapia de roles fijos Técnica psicoterapéutica con la cual el cliente representa los constructos adecuados de una persona ficticia. Así descubre cómo los nuevos constructos pueden ser más eficientes que los que ha venido empleando.

tipos psicológicos Según Jung, ocho tipos de personalidad basados en la interacción de las actitudes (introversión y extroversión) y las funciones (pensamientos, sentimientos, sensaciones e intuición).

tiranía de los “debería” Intento por realizar una autoimagen idealizada inalcanzable mediante la negación del verdadero yo y comportándose en función de lo que uno piensa que debería hacer.

validez Grado en que un instrumento de evaluación mide lo que se pretende. Algunos tipos son la validez predictiva, de contenido y de constructo.

variable dependiente En un experimento, la variable que el experimentador desea medir, generalmente la conducta o respuesta de los sujetos a la manipulación de la variable independiente.

variable independiente En un experimento, la variable estímulo o condición que el investigador manipula para determinar su efecto en la variable dependiente.

yo (ego) Según Freud, el aspecto racional de la personalidad que se encarga de controlar y dirigir los instintos conforme al principio de realidad. Para Jung, el aspecto consciente de la personalidad. Según Murray, el organizador consciente de la conducta, o sea, una concepción más amplia que la de Freud.

yo ideal Componente del superyó que contiene las conductas morales o ideales por las que debería luchar una persona.

Referencias

- AAbdallah, T. M. (1989). "Self-esteem and locus of control of college men in Saudi Arabia." *Psychological Reports*, 65 (3, Pt. 2), pp. 1323-1326.
- Abdel-Khalek, A. y Lester, D. (2006). "Optimism and pessimism in Kuwaiti and American college students." *International Journal of Social Psychiatry*, 52, pp. 110-126.
- Abma, R. (2004). "Madness and mental health." En J. Janz y P. Van Drunnen (eds.), *A social history of psychology*, pp. 93-128, Malden, MA: Blackwell.
- Achenbach, T. y Zigler, E. (1963). "Social competence and self-image disparity in psychiatric and nonpsychiatric patients." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 197-205.
- Adams, D. (1954). *The anatomy of personality*. Garden City, Nueva York: Doubleday.
- Adams, G. R. y Fitch, S. A. (1982). "Ego stage and identity status development: A cross-sequential analysis." *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 574-583.
- Adams-Webber, J. R. (2001). "Cognitive complexity and role relationships." *Journal of Constructivist Psychology*, 14 (1), pp. 43-50.
- Adler, A. (1930). "Individual psychology." En C. Murchison (ed.), *Psychologies of 1930*, pp. 395-405. Worcester, MA: Clark University Press.
- (1939). *Social interest: A challenge to mankind*. J. Linton y R. Vaughan (trads.). Nueva York: Putnam. (Trabajo publicado originalmente en 1933.)
- (1963). *The practice and theory of individual psychology*. P. Radin (trad.). Paterson, NJ: Littlefield, Adams. (Trabajo publicado originalmente en 1924.)
- Adler, J. (2006, 27 de marzo). "Freud in our midst." *Newsweek*, pp. 43-49.
- Agronick, G. y Duncan, L. E. (1998). "Individual differences, life path and importance attributed to the women's movement." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1545-1555.
- Alansari, B. M. (2006). "Gender differences in anxiety among undergraduates from 16 Islamic countries." *Social Behavior and Personality*, 34, pp. 651-660.
- Albright, L., Malloy, T. E., Dong, Q., Kenny, D. A., Fang, X., Winqvist, L. y Yu, D. (1997). "Cross-cultural consensus in personality judgments." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 558-569.
- Allemand, M., Zimprich, D. y Hertzog, C. (2007). "Cross-sectional age differences and longitudinal age changes of personality in middle adulthood and old age." *Journal of Personality*, 75, pp. 323-328.
- Allen, J. y Dana, R. (2004). "Methodological issues in cross-cultural and multicultural Rorschach research." *Journal of Personality Assessment*, 82, pp. 189-206.
- Allen, K. D., Danforth, J. S. y Drabman, R. C. (1989). "Videotaped modeling and film distraction for fear reduction in adults undergoing hyperbaric oxygen therapy." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, pp. 554-558.
- Allik, J. y McCrae, R. (2004). "Toward a geography of personality traits: Patterns of profiles across 36 cultures." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, pp. 13-28.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt.
- (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt.
- (1966). "Traits revisited." *American Psychologist*, 21, pp. 1-10.
- (1967). "Autobiography." En E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 5, pp. 1-25). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- (ed.). (1965). *Letters from Jenny*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.
- Vernon, P. y Lindzey, G. (1960). *A study of values* (3a. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- y Cantril, H. (1934). "Judging personality from voice." *Journal of Social Psychology*, 5, pp. 37-55.
- y Vernon, P. (1933). *Studies in expressive movement*. Nueva York: Macmillan.

- Altaier, E. M., Russell, D. W., Kao, C. F., Lehmann, T. R. y Weinstein, J. N. (1993). "Role of self-efficacy in rehabilitation outcomes among chronic low back pain patients." *Journal of Counseling Psychology*, 40, pp. 335-339.
- Ambady, N. y Rosenthal, R. (1992). "Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis." *Psychological Bulletin*, 111, pp. 256-274.
- Amirkhan, J. H., Risinger, R. T. y Swickert, R. J. (1995). "Extraversion: A 'hidden' personality factor in coping?" *Journal of Personality*, 63, pp. 189-212.
- Andersen, D. C. y Friedman, L. J. (1997). "Erik Erikson on revolutionary leadership [Retrospective review of four books by Erikson]." *Contemporary Psychology*, 42, pp. 1063-1067.
- Anderson, C. (2004). "An update on the effects of playing violent video games." *Journal of Adolescence*, 27, pp. 113-122.
- , Carnagey, N. y Eubanks, J. (2003). "Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings." *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 960-971.
- , John, O., Keltner, D. y Kring, A. (2001). "Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 116-132.
- Anderson, J. W. (1988). "Henry A. Murray's early career: A psychobiographical exploration." *Journal of Personality*, 56, pp. 139-171.
- , (1990). "The life of Henry A. Murray: 1893-1988." En A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons y S. Frank (eds.), *Studying persons and lives* (pp. 304-334). Nueva York: Springer.
- Andreoletti, C., Zebrowitz, L. A. y Lachman, M. E. (2001). "Physical appearance and control beliefs in young, middle-aged and older adults." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 969-981.
- Ang, R. (2006). "Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescents." *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, pp. 503-511.
- Anthis, K., y LaVoie, J. (2006). "Readiness to change: A longitudinal study of changes in adult identity." *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 209-219.
- Apostal, R. A. (1991). "College students' career interests and sensing-intuition personality." *Journal of College Student Development*, 32, pp. 4-7.
- Appignanesi, L. y Forrester, J. (1992). *Freud's women*. Nueva York: Basic Books.
- Arbisi, P., Ben-Porath, Y. y McNulty, J. (2002). "A comparison of MMPI-2 validity in African-American and Caucasian psychiatric inpatients." *Psychological Assessment*, 14(1), pp. 3-15.
- Archer, S. L. (1982). "The lower age boundaries of identity development." *Child Development*, 53, pp. 1551-1556.
- Aries, E. y Moorehead, K. (1989). "The importance of ethnicity in the development of identity of Black adolescents." *Psychological Reports*, 65, pp. 75-82.
- Arnett, J. J. (1999). "Adolescent storm and stress, reconsidered." *American Psychologist*, 54, pp. 317-326.
- Arnold, E. (2005). "A voice of their own: Women moving into their fifties." *Health Care for Women International*, 26, pp. 630-651.
- Arokach, A. (2006). "Alienation and domestic abuse: How abused women cope with loneliness." *Social Indicators Research*, 78, pp. 327-340.
- Asendorpf, J. B. y Wilpers, S. (1998). "Personality effects on social relationships." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1531-1544.
- Ashton, M., Lee, K. y Paunonen, S. (2002). "What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 245-252.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. (2004). "The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis." *Journal of Personality*, 72, pp. 47-87.
- Atkinson, J. W., Lens, W. y O'Malley, P. M. (1976). "Motivation and ability: Interactive psychological determinants of intellectual performance, educational achievement and each other." En W. H. Sewell, R. H. Hanser y D. L. Featherman (eds.), *Schooling and achievement in American society*. Nueva York: Academic Press.
- Aviezer, A., Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A. y Schuegel, C. (1994). "'Children of the Dream' revisited: 70 years of collective early child care in Israeli kibbutzim." *Psychological Bulletin*, 116, pp. 99-116.
- Ayllon, T. y Azrin, N. (1968). *The token economy*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. Nueva York: Guilford Press.
- Bacanli, F. (2006). "Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness." *Journal of Career Development*, 32, pp. 320-332.
- Back, M., Schmukle, S. y Egloff, B. (2006). "Who is late and who is early? Big Five personality factors and punctuality in attending psychological experiments." *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 841-848.
- Bair, D. (2003). *Jung: A biography*. Boston: Little Brown.
- Baldwin, A. L. (1949). "The effect of home environment on nursery school behavior." *Child Development*, 20, pp. 49-61.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A. y Geisinger, K. F. (1995). "Development and preliminary validation of the

- Ego Identity Process Questionnaire." *Journal of Adolescence*, 18, pp. 179-182.
- Ball, S. A., Carroll, K. M. y Rounsaville, B. J. (1994). "Sensation seeking, substance abuse, and psychopathology in treatment-seeking and community cocaine abusers." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, pp. 1053-1057.
- , y Zuckerman, M. (1992). "Sensation seeking and selective attention: Focused and divided attention on a dichotic listening task." *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 825-831.
- Baltes, M. M. y Bates, P. B. (1986). *Psychology of control and aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1965). "Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses." *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 589-595.
- , (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- , (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- , (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- , (1995). "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- , (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- , (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- , Blanchard, E. B. y 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, pp. 173-199.
- , Grusec, J. E. y Menlove, F. L. (1967). "Vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling." *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, pp. 16-22.
- , Pastorelli, C., Barbaranelli, C. y Caprara, G. V. (1999). "Self-efficacy pathways to childhood depression." *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 258-269.
- , Ross, D. y Ross, S. A. (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 3-11.
- , y Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bannister, D., Fransella, F. y Agnew, J. (1971). "Characteristics and validity of the grid test on thought disorder." *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, pp. 144-151.
- , y Salmon, P. (1966). "Schizophrenic thought disorder: Specific or diffuse?" *British Journal of Medical Psychology*, 39, pp. 215-219.
- Barelds, D. (2005). "Self and partner personality in intimate relationships." *European Journal of Personality*, 19, pp. 501-518.
- Barger, S. D., Kircher, J. C. y Croyle, R. T. (1997). "The effects of social context and defensiveness on the physiological responses of repressive copers." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1118-1128.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P., Lee-Chai, A., Barndollar, K. y Trötschel, R. (2001). "The automated will: Non-conscious activation and pursuit of behavioral goals." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 1014-1027.
- , y Chartrand, T. L. (1999). "The unbearable automaticity of being." *American Psychologist*, 54, pp. 462-479.
- Baron, R. y Byrne, D. (1984). *Social psychology: Understanding human interaction* (4a. ed.). Newton, MA: Allyn y Bacon.
- Barongan, C. y Hall, G. (1995). "The influence of misogynous rap [music] on sexual aggression against women." *Psychology of Women Quarterly*, 19, pp. 195-207.
- Baroun, K. y Al-Ansari, B. (2005). "The impact of anxiety and gender on perceiving the Mueller-Lyer illusion." *Social Behavior and Personality*, 33, pp. 33-42.
- Barrett, A. (2005). "Gendered experiences in midlife: Implications for age identity." *Journal of Aging Studies*, 19, pp. 163-183.
- Barrett, L., Lane, R., Sechrest, L. y Schwartz, G. (2000). "Sex differences in emotional awareness." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1027-1035.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. y Strauss, J. P. (1993). "Conscientiousness and performance of sales representatives. Test of the mediating effects of goal setting." *Journal of Applied Psychology*, 78, pp. 715-722.
- , y Mount, M. K. (1996). "Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs." *Journal of Applied Psychology*, 81, pp. 261-272.
- Barrineau, P. (2005). "Personality types among undergraduates who withdraw from liberal arts college." *Journal of Psychological type*, 65, pp. 27-32.
- Barron, K. y Harackiewicz, J. (2001). "Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 706-722.

- Barry, L., Kasl, S., Lichtman, J., Vaccarino, V. y Krumholz, H. (2006). "Perceived control and change in physical functioning after coronary artery bypass grafting." *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, pp. 229-236.
- Bartholow, B., Sestir, M. y Davis, E. (2005). "Correlates and consequences of exposure to videogame violence: Hostile personality, empathy and aggressive behavior." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp. 1573-1586.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. y Caprara, G. (2007). "Academic self-efficacy and quality of experience in learning." *Journal of Youth and Adolescence*, 36, pp. 301-312.
- Battle, E. y Rotter, J. B. (1963). "Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group." *Journal of Personality*, 31, pp. 482-490.
- Beaumont, S. y Zukanovic, R. (2005). "Identity development in men and its relation to psychosocial distress and self-worth." *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37, pp. 70-81.
- Beck, E., Burnet, K. y Vosper, J. (2006). "Birth order effects on facets of extraversion." *Personality and Individual Differences*, 40, pp. 953-959.
- Becona, E., Frojan, M. J. y Lista, M. J. (1988). "Comparison between two self-efficacy scales in maintenance of smoking cessation." *Psychological Reports*, 62, pp. 359-362.
- Begue, L. y Roche, S. (2005). "Birth order and youth delinquent behaviour: Testing the differential parental control hypothesis in a French representative sample." *Psychology, Crime and Law*, 11, pp. 73-85.
- Belmont, L. y Marolla, F. A. (1973). "Birth order, family size and intelligence." *Science*, 182, pp. 1096-1101.
- Benassi, V. A., Sweeney, P. D. y Dufour, C. L. (1988). "Is there a relationship between locus of control orientation and depression?" *Journal of Abnormal Psychology*, 97, pp. 357-367.
- Benet-Martinez, V., Lee, F. y Leu, J. (2006). "Biculturalism and cultural complexity: Expertise in cultural representations." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, pp. 386-407.
- Ben-Zur, H. y Zimmerman, M. (2005). "Aging holocaust survivors' well-being and adjustment: Association with ambivalence over emotional expression." *Psychology and Aging*, 20, pp. 710-713.
- Berg, M. B., Janoff-Bulman, P. y Cotter, J. (2001). "Perceiving value in obligations and goals: Wanting to do what should be done." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 982-995.
- Bergeman, C. S., Chipeur, H. M., Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E., Nesselroade, J. R., Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1993). "Genetic and environmental effects on openness to experience, agreeableness and conscientiousness: An adoption-twin study." *Journal of Personality*, 61, pp. 159-179.
- Bergin, A. E. y Strupp, H. H. (1972). *Changing frontiers in the science of psychotherapy*. Nueva York: Aldine-Atherton.
- Berry, D. S. (1990). "Taking people at face value: Evidence for the kernel of truth hypothesis." *Social Cognition*, 8, pp. 343-361.
- , y Wero, J. L. F. (1993). "Accuracy in face perception: A view from ecological psychology." *Journal of Personality*, 61, pp. 497-520.
- Berzonsky, M. (2004). "Identity style, parental authority and identity commitment." *Journal of Youth and Adolescence*, 33, pp. 213-220.
- Bettelheim, B. (1984). *Freud and man's soul*. Nueva York: Vintage Books.
- Biao-Bin, V., Man-Na, H., Bi-Qun, Q. y Yong-Hong, H. (2006). "Relationship between Internet behavior and subjective well-being of teenagers." *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14, pp. 68-69.
- Bilsker, D. y Marcia, J. E. (1991). "Adaptive regression and ego identity." *Journal of Adolescence*, 14, pp. 75-84.
- Birnbaum, M. (2004). "Human research on data collection via the Internet." *Annual Review of Psychology*, 55, pp. 803-832.
- Bjork, D. W. (1993). *B. F. Skinner: A life*. Nueva York: Basic Books.
- Blackman, D. E. (1995). "B. F. Skinner (1904-1990)." En R. Fuller (ed.), *Seven pioneers of psychology: Behavior and mind* (pp. 107-129). Londres: Routledge.
- Blanton, H., Axsom, D., McClive, K. y Price, S. (2001). "Pessimistic bias in comparative evaluations: A case of perceived vulnerability to the effects of negative life events." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1627-1636.
- Blanton, S. (1971). *Diary of my analysis with Sigmund Freud*. Nueva York: Hawthorn Books.
- Block, J. y Block, J. (1980). "The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior." En W. A. Collins (ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , (2006). "Venturing a 30-year longitudinal study." *American Psychologist*, 61, pp. 315-327.
- Bloland, S. (2005). *In the shadow of fame: A memoir by the daughter of Erik H. Erikson*. Nueva York: Viking Press.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E. y Kidney, B. A. (1989). "Relationship between the identity formation process and career development." *Journal of Counseling Psychology*, 36, pp. 196-202.

- Boden, J. y Baumeister, R. (1997). "Repressive coping: Distraction using pleasant thoughts and memories." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 45-62.
- Bodin, M. y Romelsjo, A. (2006). "Predictors of abstinence and nonproblem drinking after 12-step treatment in Sweden." *Journal of Studies on Alcohol*, 67, pp. 139-146.
- Bogaert, A. (2003). "Number of older brothers and social orientation: New tests and the attraction/ behavior distinction in two national probability samples." *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 644-652.
- Bolger, N., Davis, A. y Rafaeli, E. (2003). "Diary methods: Capturing life as it is lived." *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 579-616.
- Booth-Kewley, S. y Vickers, R. R., Jr. (1994). "Associations between major domains of personality and health behavior." *Journal of Personality*, 62, pp. 281-298.
- Bores-Rangel, E., Church, A. T., Szendre, D. y Reeves, C. (1990). "Self-efficacy in relation to occupational consideration and academic performance in high school equivalency students." *Journal of Counseling Psychology*, 37, pp. 407-418.
- Borkenau, P., Riemann, R., Angleitner, A. y Spinath, F. (2001). "Genetic and environmental influences on observed personality: Evidence from the German Observational Study of Adult Twins." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 655-668.
- Bornstein, R. F. (2001). "The impending death of psychoanalysis." *Psychoanalytic Psychology*, 18, pp. 2-20.
- , (2002). "The impending death of psychoanalysis: From destructive obfuscation to constructive dialogue." *Psychoanalytic Psychology*, 19, pp. 580-590.
- , y Masling, J. M. (1998). "Introduction: The psychoanalytic unconscious." En R. F. Bornstein y J. M. Masling (eds.), *Empirical perspectives on the psychoanalytic unconscious* (pp. xiii-xxviii). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bottome, P. (1939). *Alfred Adler: A biography*. Nueva York: Putnam.
- Bouchard, T. J. (1985). "Twins reared together and apart: What they tell us about human diversity." En S. W. Fox (ed.), *Individuality and determinism: Chemical and biological bases* (pp. 147-184). Nueva York: Plenum Press.
- Bourne, E. (1978a). "The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part I." *Journal of Youth and Adolescence*, 7, pp. 223-257.
- , (1978b). "The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part II." *Journal of Youth and Adolescence*, 7, pp. 371-392.
- Bowker, A. (2006). "The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence." *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, pp. 214-229.
- Bracey, J., Bamaca, M. y Umana-Taylor, A. (2004). "Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents." *Journal of Youth and Adolescence*, 33, pp. 123-132.
- Brannigan, G. G., Hauk, P. A. y Guay, J. A. (1991). "Locus of control and daydreaming." *Journal of Genetic Psychology*, 152, pp. 29-33.
- Breger, L. (2000). *Freud: Darkness in the midst of vision*. Nueva York: Wiley.
- , Hunter, I. y Lane, R. W. (1971). *The effect of stress on dreams*. Nueva York: International Universities Press.
- Breland, H. M. (1974). "Birth order, family configuration and verbal achievement." *Child Development*, 45, pp. 1011-1019.
- Breland, K. y Breland, M. (1961). "The misbehavior of organisms." *American Psychologist*, 16, pp. 681-684.
- Brewin, C. R., Andrews, B. y Gotlib, I. H. (1993). "Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports." *Psychological Bulletin*, 113, pp. 82-98.
- Briggs, K. C. y Myers, I. B. (1943, 1976). *Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Brissette, I., Scheier, M. y Carver, C. (2002). "The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during a life transition." *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 102-111.
- Brody, L. R., Rozek, M. K. y Muten, E. O. (1985). "Age, sex and individual differences in children's defensive styles." *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, pp. 132-138.
- Brody, N. (1997). "Dispositional paradigms: Comment on Eysenck (1997) and the biosocial science of individual differences." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1242-1245.
- Broman, C. L. (1997). "Race-related factors and life satisfaction among African Americans." *Journal of Black Psychology*, 23, pp. 36-49.
- Brome, V. (1981). *Jung: Man and myth*. Nueva York: Atheneum.
- Bronstein, P. (1988). "Personality from a sociocultural perspective." En P. Bronstein y K. Quina (eds.), *Teaching a psychology of people: Resources for gender and sociocultural awareness* (pp. 60-68). Washington, DC: American Psychological Association.

- Brown, C., Matthews, K. y Bromberger, J. (2005). "How do African-American and Caucasian women view themselves at midlife?" *Journal of Applied Social Psychology*, 35, pp. 2057-2075.
- Brown, L. L., Tomarkin, A., Orth, D., Loosen, P., Kalin, N. y Davidson, R. (1996). "Individual differences in repressive-defensiveness predict basal salivary cortisol levels." *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 362-371.
- Bruhn, A. R. (1992a). "The early memories procedure: A projective test of autobiographical memory. Part 1." *Journal of Personality Assessment*, 58, pp. 1-15.
- , (1992b). "The early memories procedure: A projective test of autobiographical memory. Part 2." *Journal of Personality Assessment*, 58, pp. 326-346.
- Bryant, B. L. (1987). "Birth order as a factor in the development of vocational preferences." *Individual Psychology*, 43, pp. 36-41.
- Buchanan, L. P., Kern, R. y Bell-Dumas, J. (1991). "Comparison of content in created versus actual early recollections." *Individual Psychology*, 47, pp. 348-355.
- Buchanan, T., Johnson, J. y Goldberg, L. (2005). "Implementing a five-factor personality inventory for use on the Internet." *European Journal of Psychological Assessment*, 21, pp. 115-127.
- Bullard, A. (2005). "The critical impact of Franz Fanon and Henri Collomb: Race, gender and personality testing of North and West Africans." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41, pp. 225-248.
- Bullock, W. A. y Gilliland, K. (1993). "Eysenck's arousal theory of introversion-extraversion: A converging measures investigation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 113-123.
- Burger, J. y Lynn, A. (2005). "Superstitious behavior among American and Japanese professional baseball players." *Basic and Applied Social Psychology*, 27, pp. 71-76.
- Busch, F. N., Shear, M. K., Cooper, A. M., Shapiro, T. y Leon, A. (1995). "An empirical study of defense mechanisms in panic disorder." *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, pp. 299-303.
- Bushman, B. J. (2002). "Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 724-731.
- , Baumeister, R. F. y Stack, A. D. (1999). "Catharsis, aggression and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 367-376.
- Bushman, B., Bonacci, A., Pedersen, W., Vasquez, E. y Miller, N. (2005). "Chewing on it can chew you up: Effects of rumination on triggered displaced aggression." *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 969-983.
- Buss, A. H. (1988). *Personality: Evolutionary heritage and human distinctiveness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , y Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.
- , y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , y Plomin, R. (1986). "The EAS approach to temperament." En R. Plomin y J. Dunn (eds.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges* (pp. 67-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butcher, J. (2004). "Personality assessment without borders: Adaptation of the MMPI-2 across cultures." *Journal of Personality Assessment*, 83, pp. 90-104.
- Butler, J. M. y Haigh, G. V. (1954). "Changes in the relationship between self-concepts and ideal concepts consequent upon client-centered counseling." En C. R. Rogers y R. F. Dymond (eds.), *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bynum, M., Burton, E. y Best, C. (2007). "Racism experiences and psychological functioning in African-American college freshmen: Is racial socialization a buffer?" *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13, pp. 64-71.
- Caldwell, R., Beutler, L., Ross, S. y Silver, N. (2006). "An examination of the relationships between parental monitoring, self-esteem and delinquency among Mexican-American adolescents." *Journal of Adolescence*, 29, pp. 459-464.
- Campbell, W. K., Rudich, E. A. y Sedikides, C. (2002). "Narcissism, self-esteem and the positivity of self views: Two portraits of self-love." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 358-368.
- Camras, L. (1998). "Production of emotional facial expressions in European American, Japanese and Chinese infants." *Developmental Psychology*, 34, pp. 616-628.
- , Bakeman, R., Chen, Y., Norris, K. y Cain, T. (2006). "Culture, ethnicity and children's facial expressions: A study of European, American, Mainland Chinese, Chinese American and adopted Chinese girls." *Emotion*, 6, pp. 103-114.
- , Oster, H., Campos, J. J., Miyake, K. y Bradshaw, D. (1997). "Japanese and American infants' responses to arm restraint." En P. Ekman y E. L. Rosenberg (eds.), *What the face reveals* (pp. 289-299). Nueva York: Oxford University Press.
- Cann, D. R. y Donderi, D. C. (1986). "Jungian personality typology and the recall of everyday and archetypal dreams." *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 1021-1030.

- Caplan, P. J. (1979). "Erikson's concept of inner space: A data-based reevaluation." *American Journal of Orthopsychiatry*, 49, pp. 100-108.
- Capron, E., (2004). "Types of pampering and the narcissistic personality trait." *Journal of Individual Psychology*, 60, pp. 76-83.
- Carlson, R. (1980). "Studies of Jungian typology: II. Representations of the personal world." *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, pp. 801-810.
- , y Levy, N. (1973). "Studies of Jungian typology: I. Memory, social perception and social action." *Journal of Personality*, 41, pp. 559-576.
- Carmichael, C. M. y McGue, M. (1994). "A longitudinal family study of personality change and stability." *Journal of Personality*, 62, pp. 1-20.
- Carr, D. (2004). "My daughter has a career; I just raised babies.' The psychological consequences of women's intergenerational social comparison." *Social Psychology Quarterly*, 67, pp. 132-154.
- Carskadon, T. G. (1978). "Use of the Myers-Briggs Type Indicator in psychology courses and discussion groups." *Teaching of Psychology*, 5, pp. 140-142.
- Carver, C. S., Harris, S. D., Lehman, J. H., Durel, L. A., Anton, M. H., Spencer, S. M. y Pozo-Kaderman, C. (2000). "How important is the perception of personal control? Studies of early stage breast cancer patients." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 139-149.
- Carver, C. y Scheier, M. (2002). "Optimism." En C. Snyder y S. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). Nueva York: Oxford University Press.
- Caspi, A., Bem, D. J. y Elder, G. H. (1989). "Continuities and consequences of interactional styles across the life course." *Journal of Personality*, 57, pp. 375-406.
- , (1987). "Moving against the world: Life course patterns of explosive children." *Developmental Psychology*, 23, pp. 308-313.
- , (1988). "Moving away from the world: Life course patterns of shy children." *Developmental Psychology*, 24, pp. 824-831.
- Caspi, A. Roberts, B. y Shiner, R. (2005). "Personality development: Stability and change." *Annual Review of Psychology*, 56, pp. 453-484.
- Caspi, A. y Silva, P. (1994). "Temperamental qualities at age 3 predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort." *Child Development*, 65.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (1959). "Foundations of personality measurement theory in multivariate expression." En B. M. Bass e I. A. Berg (eds.), *Objective approaches to personality assessment* (pp. 42-65). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- , (1965, 1970). *The scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.
- , (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.
- , (1974a). "Autobiography." En G. Lindzey (ed.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 6, pp. 59-100). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- , (1974b). "Travels in psychological hyperspace." En T. S. Krawiec (ed.), *The psychologists* (vol. 2, pp. 85-133). Nueva York: Oxford University Press.
- , (1982). *The inheritance of personality and ability: Research methods*. Nueva York: Academic Press.
- 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 Press.
- , (1993). "Planning basic clinical research." En C. E. Walker (ed.), *The history of clinical psychology in autobiography* (vol. 2, pp. 101-111). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- , y Kline, P. (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. Nueva York: Academic Press.
- , y Nesselroade, J. R. (1967). "Likeness and completeness theories examined by Sixteen Personality Factor measures by stably and unstably married couples." *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, pp. 351-361.
- Ceci, S. J. y Bruck, M. (1993). "Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis." *Psychological Bulletin*, 113, pp. 403-439.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. y Petrides, K. (2006). "Personality and intelligence: The relationship of Eysenck's Giant Three with verbal and numerical ability." *Journal of Individual Differences*, 27, pp. 147-150.
- Chang, E., Asakawa, K. y Sanna, L. (2001). "Cultural variations in optimistic and pessimistic bias: Do Easterners really expect the worst and Westerners really expect the best when predicting future life events?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 476-491.
- Chang, E. y Sanna, L. (2001). "Optimism, pessimism and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment." *Psychology and Aging*, 16, pp. 524-531.
- Chen, J. y Wang, L. (2007). "Locus of control and the three components of commitment to change." *Personality and Individual Differences*, 42, pp. 503-512.
- Chen, M., Miller, B., Grube, J. y Waiters, E. (2006). "Music, substance use and aggression." *Journal of Studies on Alcohol*, 67, pp. 373-381.

- Cherry, R. y Cherry, L. (1973, 26 de agosto). "The Horney heresy." *The New York Times Magazine*, pp. 12ff.
- Chesney, M. A., Ekman, P., Friesen, W. V., Black, G. W. y Hecker, M. H. L. (1997). "Type A behavior pattern: Facial behavior and speech components." En P. Ekman y E. L. Rosenberg (eds.), *What the face reveals* (pp. 456-466). Nueva York: Oxford University Press.
- Chodorkoff, B. (1954). "Self-perception, perceptual defense and adjustment." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, pp. 508-512.
- Chowdhury, M. y Amin, M. (2006). "Personality and students' academic achievement: Interactive effects of conscientiousness and agreeableness on students' performance in Principles of Economics." *Social Behavior and Personality*, 34, pp. 381-388.
- Christensen, A., Ehlers, S., Wiebe, J., Moran, P., Raichle, K., Fernyhough, K. y Lawton, W. (2002). "Patient personality and mortality: A 4-year prospective study of chronic renal insufficiency." *Health Psychology*, 21, pp. 315-320.
- Chuah, S., Drasgow, F. y Roberts, B. (2006). "Personality assessment: Does the medium matter? No." *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 359-376.
- Church, A. T. y Lonner, W. J. (1998). "The cross-cultural perspective in the study of personality." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, pp. 32-62.
- Ciccio, N. (1971). "A test of Erikson's theory of ego epigenesis." *Developmental Psychology*, 4, pp. 306-311.
- Ciarrochi, J. y Heaven, P. (2007). "Longitudinal examination of the impact of Eysenck's psychoticism dimension on emotional well-being in teenagers." *Personality and Individual Differences*, 42, pp. 597-608.
- Clark, A. (2005). "An early recollection of Albert Einstein: Perspectives on its meaning and his life." *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 126-136.
- Clemmens, E. R. (1987). "Karen Horney, a reminiscence." En K. Horney, *Final lectures* (pp. 107-115). Nueva York: Norton.
- Coan, R. W. (1972). "Measurable components of openness to experience." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, pp. 346.
- Cohen, J. B. (1967). "An interpersonal orientation to the study of consumer behavior." *Journal of Marketing Research*, 4, pp. 270-278.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). "Stress, social support and the buffering hypothesis." *Psychological Bulletin*, 98, pp. 310-357.
- Cokley, K. (2002). "Testing Cross's racial identity model: An examination of the relationship between racial identity and internalized racialism." *Journal of Counseling Psychology*, 49, pp. 476-483.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Office of Education.
- Coles, R. (1998). "Psychoanalysis: The American experience." En M. S. Roth (ed.), *Conflict and culture* (pp. 140-151). Nueva York: Knopf.
- Colombo, F., Balbo, M. y Baruffi, M. (2006). "Subjective well-being in a sample of Italian students." *Homeostasis in Health and Disease*, 44, pp. 34-39.
- Combs, D., Penn, D. y Fenigstein, A. (2002). "Ethnic differences in subclinical paranoia: An expansion of norms of the paranoia scale." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8, pp. 248-256.
- Compton, W. (2006). *An introduction to positive psychology*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Conner, M., y Abraham, C. (2001). "Conscientiousness and the theory of planned behavior: Toward a more complete model of the antecedents of intentions and behavior." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1547-1561.
- Constantine, M., Alleyne, V., Wallace, B. y Franklin-Jackson, D. (2006). "Africentric cultural values: Their relation to positive mental health in African-American adolescent girls." *Journal of Black Psychology*, 32, pp. 141-154.
- Constantinople, A. (1969). "An Eriksonian measure of personality development in college students." *Developmental Psychology*, 1, pp. 357-372.
- Contarello, A. y Sarrica, M. (2007). "ICTs, social thinking and subjective well-being: The Internet and its representations in everyday life." *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 1016-1032.
- Conway, M. y Holmes, A. (2004). "Psychosocial stages and the accessibility of autobiographical memories across the life cycle." *Journal of Personality*, 72, pp. 461-480.
- Coolidge, F., Moor, C. J., Yamazaki, T. G., Stewart, S. E. y Segal, D. L. (2001). "On the relationship between Karen Horney's tripartite neurotic type theory and personality disorder features." *Personality and Individual Differences*, 30, pp. 1387-1400.
- Coolidge, F., Segal, D., Benight, C. y Danielian, J. (2004). "The predictive power of Horney's psychoanalytic approach." *American Journal of Psychoanalysis*, 64, pp. 363-374.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Corby, B., Hodges, E. y Perry, D. (2007). "Gender identity and adjustment in Black, Hispanic and White preadolescents." *Developmental Psychology*, 43, pp. 261-266.

- Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1984). "Personality as a lifelong determinant of well-being." En C. Z. Malatesta y C. E. Izard (eds.), *Emotion in adult development* (pp. 141-158). Beverly Hills, CA: Sage.
- , y McCrae, R. R. (1988). "Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory." *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 853-863.
- , y McCrae, R. R. (1997). "Longitudinal stability of adult personality." En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 269-290). San Diego: Academic Press.
- Costa, P., Herbst, P., McCrae, R. R. y Siegler, I. (2000). "Personality at midlife: Stability, intrinsic maturation and response to life events." *Assessment*, 7, pp. 365-378.
- Cote, J. E., y Levine, C. (1988). "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, pp. 81-99.
- Couturier, J. y Lock, J. (2006). "Denial and minimization in adolescents with anorexia nervosa." *International Journal of Eating Disorders*, 39, pp. 212-216.
- 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, pp. 459-471.
- Cozzarelli, C. (1993). "Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion." *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 1224-1236.
- Cramer, P. (1987). "The development of defense mechanisms." *Journal of Personality*, 54, pp. 597-614.
- , (1990). *The development of defense mechanisms: Theory, research and assessment*. Nueva York: Springer-Verlag.
- , (2007). "Longitudinal study of defense mechanisms: Late childhood to late adolescence." *Journal of Personality*, 75, pp. 1-24.
- , y Block, J. (1998). "Preschool antecedents of defense mechanism use in young adults: A longitudinal study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 159-169.
- Crandall, J. E. (1981). *Theory and measurement of social interest: Empirical tests of Alfred Adler's concept*. Nueva York: Columbia University Press.
- , (1984). "Social interest as a moderator of life stress." *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 164-174.
- Crawford, T., Cohen, P., Johnson, J., Sneed, J. y Brook, J. (2004). "The course and psychological correlates of personality disorder symptoms in adolescence: Erikson's developmental theory revisited." *Journal of Youth and Adolescence*, 33, pp. 373-387.
- Crewsdon, J. (1988). *By silence betrayed: Sexual abuse of children in America*. Boston: Little Brown.
- Crocker, J. y Luhtanen, R. (2003). "Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social and financial problems in college students." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, pp. 701-712.
- Crocker, J. y Park, L. (2004). "The costly pursuit of self-esteem." *Psychological Bulletin*, 130, pp. 392-414.
- Crockett, W. H. (1982). "The organization of construct systems: The organization corollary." En J. C. Mancuso y J. R. Adams-Webber (eds.), *The construing person*. Nueva York: Praeger.
- Crook, T., Raskin, A. y Eliot, J. (1981). "Parent-child relationships and adult depression." *Child Development*, 52, pp. 950-957.
- Crowe, M., Anel, R., Pedersen, N., Fratiglioni, L. y Gatz, M. (2006). "Personality and risk of cognitive impairment 25 years later." *Psychology and Aging*, 21, pp. 573-580.
- Crozier, W. y Birdsey, N. (2003). "Shyness, sensation seeking and birth-order position." *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 127-134.
- Curry, C. (1998). "Adolescence." En K. Trew y J. Kremer (eds.), *Gender and psychology* (pp. 107-117). Nueva York: Oxford University Press.
- Dallery, J., Glenn, I. y Raiff, B. (2007). "An Internet-based abstinence reinforcement treatment for cigarette smoking." *Drug and Alcohol Dependence*, 86, pp. 230-238.
- Dan, T., Jun, Z. y Ji-Liang, S. (2006). "The influence factors of subjective well-being in older adults." *Chinese Mental Health Journal*, 20, pp. 160-162.
- Dana, R. (2002). "Mental health services for African Americans: A cultural/ racial perspective." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8, pp. 3-18.
- Daniels, D. y Plomin, R. (1985). "Origins of individual differences in infant shyness." *Developmental Psychology*, 21, pp. 118-121.
- Danner, D., Snowdon, D. y Friesen, W. (2001). "Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 804-813.
- Daugherty, D. A., Murphy, M. J. y Paugh, J. (2001). "An examination of the Adlerian construct of social interest with criminal offenders." *Journal of Counseling and Development*, 79, pp. 465-471.
- Davidow, S. y Bruhn, A. R. (1990). "Earliest memories and the dynamics of delinquency: A replication study." *Journal of Personality Assessment*, 54, pp. 601-616.

- Davis, P. J. (1987). "Repression and the inaccessibility of affective memories." *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 585-593.
- DeBrabander, B. y Boone, C. (1990). "Sex differences in perceived locus of control." *Journal of Social Psychology*, 130, pp. 271-272.
- DeCarvalho, R. J. (1999). "Otto Rank, the Rankian circle in Philadelphia, and the origin of Carl Rogers' person-centered psychotherapy." *History of Psychology*, 2, pp. 132-148.
- DeFruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K., DeClercq, B., Decuyper, M. y Mervielde, I. (2006). "Five types of personality continuity in childhood and adolescence." *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 538-552.
- Delmonte, M. M. (2000). "Retrieved memories of childhood sexual abuse." *British Journal of Medical Psychology*, 73, pp. 1-13.
- Dement, W. C. y Wolpert, E. A. (1958). "The relationship of eye movements, body motility and external stimuli to dream content." *Journal of Experimental Psychology*, 55, pp. 543-553.
- DeNeve, K. y Cooper, H. (1998). "The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being." *Psychological Bulletin*, 124, pp. 197-229.
- DePaulo, B. M. (1993). "The ability to judge others from their expressive behaviors." En K. H. Craik, R. Hogan y R. N. Wolfe (eds.), *Fifty years of personality psychology* (pp. 197-206). Nueva York: Plenum Press.
- DeRaad, B. (2000). *The big five personality factors: The psycholexical approach to personality*. Seattle: Hogrefe y Huber.
- Derks, D., Bos, A. y Von Grumbkow, J. (2007). "Emoticons and social interaction on the Internet: The importance of social context." *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 842-849.
- DeVito, A. J. (1985). "Review of Myers-Briggs Type Indicator." En J. V. Mitchell, Jr. (ed.), *Ninth mental measurements yearbook* (vol. 2, pp. 1030-1032). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DiClemente, C. C., Prochaska, J. O. y Gilbertini, M. (1985). "Self-efficacy and the stages of self-change of smoking." *Cognitive Therapy and Research*, 9, pp. 181-200.
- Diener, E., Diener, M. y Diener, C. (1995). "Factors predicting the subjective well-being of nations." *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 851-864.
- Diener, E., Gohm, C., Suh, E. M. y Oishi, S. (2000). "Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures." *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31, pp. 419-436.
- Diener, E., Lucas, R., Oishi, S. y Suh, E. M. (2002). "Looking up and looking down: Weighting good and bad information in life satisfaction judgments." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 437-445.
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2003). "Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life." *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 403-425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). "Subjective well-being: Three decades of progress." *Psychological Bulletin*, 125, pp. 276-302.
- Diener, E., Suh, E. M., Smith, H. L. y Shao, L. (1995). "National differences in reported subjective well-being." *Social Indicators Research*, 34, pp. 7-32.
- Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2002). "Very happy people." *Psychological Science*, 13, pp. 81-84.
- Digman, J. M. (1990). "Personality structure: Emergence of the five-factor model." *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 417-440.
- , (1997). "Higher-order factors of the Big Five." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1246-1256.
- Dignan, M. (1965). "Ego identity and maternal identification." *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 476-483.
- Dingfelder, S. (2005). "Closing the gap for Latino patients." *Monitor on Psychology*, 36 (1), 58-61.
- Dinter, L. (2000). "The relationship between self-efficacy and lifestyle patterns." *Journal of Individual Psychology*, 56, pp. 462-473.
- Distinguished Scientific Contribution Award. (1958). *American Psychologist*, 13, pp. 729-738. [B. F. Skinner.]
- , (1981). *American Psychologist*, 36, pp. 27-42. [A. Bandura.]
- Doherty, W. (1983). "Impact of divorce on locus of control orientation in adult women: A longitudinal study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 834-840.
- Donaldson, G. (1996). "Between practice and theory: Melanie Klein, Anna Freud and the development of child analysis." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 32, pp. 160-176.
- Donnellan, B., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. y Caspi, A. (2005). "Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency." *Psychological Science*, 16, pp. 328-335.
- Douglas, C. (1993). *Translate this darkness: The life of Christiana Morgan*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Downey, D. B. (2001). "Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation." *American Psychologist*, 56, pp. 497-504.
- Dru, V. (2003). "Relationships between an ego orientation scale and a hypercompetitive scale: Their correlates

- with dogmatism and authoritarianism factors." *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1509-1524.
- Duck, S. W. y Spencer, C. (1972). "Personal constructs and friendship formation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, pp. 40-45.
- Duncan, L. E. y Agronick, G. W. (1995). "The intersection of life stage and social events: Personality and life outcomes." *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 558-568.
- Dwairy, M. (2004). "Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents." *Transcultural Psychiatry*, 41, pp. 275-286.
- , Achoui, M., Abouserie, R. y Farah, A. (2006). "Parenting styles, individuation and mental health of Arab adolescents." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, pp. 262-272.
- Dzuka, J., y Dalbert, C. (2006). "The belief in a just world and subjective well-being in old age." *Aging and Mental Health*, 10, pp. 439-444.
- Eagle, M. N. (1988). "How accurate were Freud's case histories?" [Revisión de *Freud and the Rat Man*.] *Contemporary Psychology*, 33, pp. 205-206.
- Eaves, L. J., Eysenck, H. J. y Martin, N. G. (1989). *Genes, culture and personality: An empirical approach*. Nueva York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Barber, B. y Jozefowicz, D. (1999). "Linking gender to educational, occupational and recreational choices." En W. B. Swann, Jr., J. H. Langlois y L. A. Gilbert (eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 153-192). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eckardt, M. (2006). "Karen Horney: A portrait." *American Journal of Psychoanalysis*, 66, pp. 105-108.
- Eissler, K. R. (1971). *Talent and genius: The fictitious case of Tausk contra Freud*. Nueva York: Quadrangle Books.
- Ekman, P., Matsumoto, D. y Friesen, W. V. (1997). "Facial expressions in affective disorders." En P. Ekman y E. L. Rosenberg (eds.), *What the face reveals* (pp. 331-341). Nueva York: Oxford University Press.
- El-Anzi, F. (2005). "Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism and pessimism in Kuwaiti students." *Social Behavior and Personality*, 33, pp. 95-104.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- , (1978). "Carl Gustav Jung: His historical setting." En H. Reise (ed.), *Historical explorations in medicine and psychiatry* (pp. 142-150). Nueva York: Springer.
- Elliot, A. J., Faler, J., McGregor, H. A., Campbell, W. K., Sedikides, C. y Harackiewicz, J. M. (2000). "Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 780-794.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 218-232.
- Elliot, A. J. y Sheldon, K. M. (1997). "Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 171-185.
- Ellis, R. A. y Taylor, M. S. (1983). "Role of self-esteem within the job search process." *Journal of Applied Psychology*, 68, pp. 632-640.
- Elms, A. C. (1994). *Uncovering lives: The uneasy alliance of biography and psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Endo, Y., Heine, S. J. y Lehman, D. R. (2000). "Culture and positive illusions in close relationships: How my relationships are better than yours." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1571-1586.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- , (1959). "Identity and the life cycle: Selected papers." *Psychological Issues*, 1 (monograph 1).
- , (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.
- , (1975). *Life history and the historical moment*. Nueva York: Norton.
- , Erikson, J. M. y Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. Nueva York: Norton.
- Eron, L. (1987). "The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism." *American Psychologist*, 42, pp. 435-442.
- Evans, G. y Stecker, R. (2004). "Motivational consequences of environmental stress." *Journal of Environmental Psychology*, 24, pp. 143-165.
- Evans, R. I. (1968). *B. F. Skinner: The man and his ideas*. Nueva York: Dutton.
- Everton, W., Mastrangelo, P. y Jolton, J. (2005). "Personality correlates of employees' personal use of work computers." *Cyberpsychology and Behavior*, 8, pp. 143-153.
- Exner, J. E., Jr. (1993). *The Rorschach: A comprehensive system: vol. 1. Basic foundations* (3a. ed.). Nueva York: Wiley.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D., Palmer, S., Klosky, J., Dep-tula, D., Thomas, J. y Cohen, R. (2005). "A new measure of children's optimism and pessimism: The Youth Life Orientation Test." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, pp. 548-558.
- Eysenck, H. J. (1980). "Autobiography." En G. Lindzey (ed.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 7, pp. 153-187). San Francisco: W. H. Freeman.

- , (1983). "A biometrical-genetical analysis of impulsive and sensation seeking behavior." En M. Zuckerman (ed.), *Biological bases of sensation seeking, impulsivity and anxiety* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , (1990a). "Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality." *Journal of Personality*, 58, pp. 245-261.
- , (1990b). "Biological dimensions of personality." En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276). Nueva York: Guilford Press.
- , (1997). "Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1224-1237.
- , y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. Nueva York: Plenum Press.
- , y Eysenck, S. (1963). *Eysenck Personality Inventory*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- , y Gudjonsson, G. H. (1989). *The causes and cures of criminality*. Nueva York: Plenum Press.
- Faith, M. S., Wong, F. Y. y Carpenter, K. M. (1995). "Group sensitivity training: Update, meta-analysis and recommendations." *Journal of Counseling Psychology*, 3, pp. 390-399.
- Falbo, T. (1978). "Only children and interpersonal behavior: An experimental and survey study." *Journal of Applied Social Psychology*, 8, pp. 244-253.
- , y Polit, D. F. (1986). "Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development." *Psychological Bulletin*, 100, pp. 176-189.
- Falby, J., Hassmen, P., Kentta, G. y Durand-Burand, N. (2006). "Relationship between locus of control, sense of coherence and mental skills in Swedish elite athletes." *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, pp. 111-120.
- Fancher, R. (2000). "Snapshots of Freud in America, 1899-1999." *American Psychologist*, 55, pp. 1025-1028.
- Farley, F. (2000). "Obituary: Hans J. Eysenck (1916-1997)." *American Psychologist*, 55, pp. 674-675.
- Feldman-Summers, S. y Pope, K. S. (1994). "The experience of 'forgetting' childhood abuse: A national survey of psychologists." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, pp. 636-639.
- Ferguson, E. (2000). "Hypochondriacal concerns and the five factor model of personality." *Journal of Personality*, 68, pp. 705-724.
- Fiebert, M. S. (1997). "In and out of Freud's shadow: A chronology of Adler's relationship with Freud." *Individual Psychology*, 53, pp. 241-269.
- Findley, M. J. y Cooper, H. M. (1983). "Locus of control and academic achievement: A literature review." *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 419-427.
- Fisher, J. D. y Misovich, S. J. (1990). "Social influence and AIDS-preventive behavior." En J. Edwards, R. S. Tindale y E. J. Posavac (eds.), *Social influence processes and prevention* (pp. 39-70). Nueva York: Plenum Press.
- Fisher, S. P. y Greenberg, R. P. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy*. Nueva York: Basic Books.
- Fisher, S. P. y Greenberg, R. P. (1996). *Freud scientifically reappraised: Testing the theories and therapy*. Nueva York: Wiley.
- Fiske, K. y Pillemer, D. (2006). "Adult recollections of earliest childhood dreams: A cross-cultural study." *Memory*, 14, pp. 57-67.
- Floderus-Myrhed, B., Pedersen, N. y Rasmuson, I. (1980). "Assessment of heritability for personality, based on a short form of the Eysenck Personality Inventory: A study of 12 898 twin pairs." *Behavior Genetics*, 10, pp. 153-162.
- Ford, J. G. (1991). "Inherent potentialities of actualization: An initial exploration." *Journal of Humanistic Psychology*, 31 (3), 65-88.
- Foster, C. (2007, sept./oct.). "Confidence man." [Albert Bandura.] *Stanford Magazine* [online, pp. 1-4].
- Frable, D. E. S. (1997). "Gender, racial, ethnic, sexual and class identities." *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 139-162.
- , Wortman, C. y Joseph, J. (1997). "Predicting self-esteem, well-being, and distress in a cohort of gay men: The importance of cultural stigma, personal visibility, community networks and positive identity." *Journal of Personality*, 65, pp. 599-624.
- Franklin-Jackson, D. y Carter, R. (2007). "The relationships between race-related stress, racial identity and mental health for Black Americans." *Journal of Black Psychology*, 33, pp. 5-26.
- Fransella, F. y Neimeyer, R. (2003). "George Alexander Kelly: The man and his theory." En F. Fransella (ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 21-31). Chichester, England: Wiley.
- Franz, C. E., McClelland, D. C. y Weinberger, J. (1991). "Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, pp. 586-595.

- Frederickson, B. (2001). "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions." *American Psychologist*, 56, pp. 218-226.
- Freedman, D. G. (1974). *Human infancy: An evolutionary perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- French, S., Seidman, E., Allen, L. y Aber, J. (2006). "The development of ethnic identity during adolescence." *Developmental Psychology*, 42, pp. 1-10.
- Freud, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defense*. Nueva York: International Universities Press.
- Freud, S. (1901). "The psychopathology of everyday life." En *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (vol. 6). J. Strachey (ed. y trad.). Londres: Hogarth Press.
- , (1914). "On the history of the psychoanalytic movement." En *Standard edition* (vol. 14, pp. 3-66). Londres: Hogarth Press.
- , (1925). "An autobiographical study." En *Standard edition* (vol. 20). Londres: Hogarth Press.
- , (1940). "An outline of psychoanalysis." En *Standard edition* (vol. 23, pp. 141-207). Londres: Hogarth Press.
- , (1954). *The origins of psychoanalysis: Letters to Wilhelm Fliess, drafts and notes: 1887-1902*. M. Bonaparte, A. Freud y E. Kris (eds.). Nueva York: Basic Books.
- , (1963). *Psychoanalysis and faith: The letters of Sigmund Freud and Oskar Pfister*. H. Meng y E. Freud (eds.). Nueva York: Basic Books.
- , (1985). *The complete letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess, 1887-1904*. J. M. Masson (ed.). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- , y Jung, C. G. (1974). *The Freud/Jung letters*. W. McGuire (ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Frick, W. B. (2000). "Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview." *Journal of Humanistic Psychology*, 40, pp. 128-147.
- Friedman, H. S., Schwartz, J. E., Tomlinson-Keasey, C., Tucker, J. S., Martin, L. R., Wingard, D. L. y Criqui, M. H. (1995). "Childhood conscientiousness and longevity: Health behaviors and cause of death." *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 696-703.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Tomlinson-Keasey, C., Schwartz, J. E., Wingard, D. L. y Criqui, M. H. (1993). "Does childhood personality predict longevity?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 176-185.
- Friedman, L. J. (1996). "Psychological advice in the public realm in America, 1940-1970" [Revisión del libro *The Romance of American Psychology*]. *Contemporary Psychology*, 41, pp. 219-222.
- , (1999). *Identity's architect: A biography of Erik H. Erikson*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Funder, D. C. (2001). "Personality." *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 83-110.
- Gaines, S. O., Jr. et al. (1997). "Links between race/ethnicity and cultural values as mediated by racial/ethnic identity and moderated by gender." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1460-1476.
- Galambos, N., Barker, E. y Krahn, H. (2006). "Depression, self-esteem and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories." *Developmental Psychology*, 42, pp. 350-365.
- Ganellan, R. J. (2002). "Calming the storm: Contemporary use of the Rorschach." [Revisión del libro *Essentials of Rorschach Assessment*.] *Contemporary Psychology*, 47, pp. 325-327.
- Garcia, M. E., Schmitz, J. M. y 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, pp. 317-322.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, W. L., Pickett, C. L. y Brewer, M. B. (2000). "Social exclusion and selective memory: How the need to belong influences memory for social events." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 486-496.
- Gates, L., Lineberger, M. R., Crockett, J. y Hubbard, J. (1988). "Birth order and its relationship to depression, anxiety and self-concept test scores in children." *Journal of Genetic Psychology*, 149, pp. 29-34.
- Gay, P. (1988). *Freud: A life for our time*. Nueva York: Norton.
- Gecas, V. (1989). "The social psychology of self-efficacy." *Annual Review of Sociology*, 15, pp. 291-316.
- Gencoz, T. y Ozlale, Y. (2004). "Direct and indirect effects of social support on psychological well-being." *Social Behavior and Personality*, 32, pp. 449-458.
- Gendlin, E. T. y Tomlinson, T. M. (1967). "The process conception and its measurement." En C. R. Rogers, E. T. Gendlin, D. J. Kiesler y C. B. Truax (eds.), *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Gentile, D., Lynch, P., Linder, J. y Walsh, D. (2004). "The effects of violent videogame habits on adolescent hostility, aggressive behaviors and school performance." *Journal of Adolescence*, 27, pp. 5-22.
- George, K., Baechtold, J., Frost, R. y Campbell, J. (2006). "Sensation seeking, aggression and reckless behavior

- in high school students, college students and adults." *Perceptual and Motor Skills*, 103, pp. 801-802.
- Gibbons, F., Blanton, H., Gerrard, M., Buunk, B. y Eggleston, T. (2000). "Does social comparison make a difference? Optimism as a moderator of the relation between comparison level and academic performance." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 637-648.
- Gibson, B. y Sanbonmatsu, D. (2004). "Optimism, pessimism and gambling: The downside of optimism." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 149-160.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation." *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 569-582.
- Gilman, R. (2001). "The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students." *Journal of Youth and Adolescence*, 30, pp. 749-767.
- , y Huebner, E. (2006). "Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction." *Journal of Youth and Adolescence*, 35, pp. 311-319.
- Gladwell, M. (2004, 20 de sept.). "Annals of psychology: Personality plus." *The New Yorker*, pp. 42-48.
- Glucksberg, S. y King, L. J. (1967). "Motivated forgetting mediated by implicit verbal chaining: A laboratory analog of repression." *Science*, 158, pp. 517-519.
- Goby, V. (2006). "Personality and online/ offline choices: MBTI profiles and favored communication modes in a Singapore study." *Cyberpsychology and Behavior*, 9, pp. 5-13.
- Gold Medal Award for Life Achievement in Psychological Science. (1997). *American Psychologist*, 52, pp. 797-799. [Cattell]
- Goleman, D. (1987, 31 de agosto). "B. F. Skinner: On his best behavior." *The New York Times*.
- Goode, E. (2002, 2 de julio). "Researchers find that those who are happiest are less neurotic, more extroverted." *The New York Times*.
- Gosling, S., Vazire, S., Srivastava, S. y John, O. (2004). "Should we trust Web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions." *American Psychologist*, 59, pp. 93-104.
- Gough, H. G., Fioravanti, M. y Lazzari, R. (1983). "Some implications of self versus idealized self-congruence on the Revised Adjective Check List." *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 1214-1220.
- Gough, H. G., Lazzari, R. y Fioravanti, M. (1978). "Self versus ideal self: A comparison of five Adjective Check List indices." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, pp. 1085-1091.
- Graham, W. y Balloun, J. (1973). "An empirical test of Maslow's need hierarchy theory." *Journal of Humanistic Psychology*, 13, pp. 97-108.
- Gram, P., Dunn, B. y Ellis, D. (2005). "Relationship between EEG and psychological type." *Journal of Psychological Type*, 65, pp. 33-46.
- Graves, T. D. (1961). *Time perspective and the deferred gratification pattern in a tri-ethnic community*. Boulder: University of Colorado Institute of Behavioral Science.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A. y Sullivan-Logan, G. M. (1998). "Temperament, activity and expectations for later personality development." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1266-1277.
- Green, A., Rafaeli, E., Bolger, N., Shrout, P. y Reis, H. (2006). "Paper or plastic? Data equivalence in paper and electronic diaries." *Psychological Methods*, 11, pp. 87-105.
- Greever, K., Tseng, M. y Friedland, B. (1973). "Development of the Social Interest Index." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, pp. 454-458.
- Grey, L. (1998). *Alfred Adler, the forgotten prophet: A vision for the 21st century*. Westport, CT: Praeger.
- Grieser, C., Greenberg, R. y Harrison, R. H. (1972). "The adaptive function of sleep: The differential effects of sleep and dreaming on recall." *Journal of Abnormal Psychology*, 80, pp. 280-286.
- Grubrich-Simitis, I. (1998). "'Nothing about the totem meal!' On Freud's notes." En M. S. Roth (ed.), *Freud: Conflict and culture* (pp. 17-31). Nueva York: Knopf.
- Guo-Xing, S. y Hai, Y. (2006). "Subjective well-being of middle-school children." *Chinese Mental Health Journal*, 20, pp. 238-241.
- Gupta, R., Derevensky, J. y Ellenbogen, S. (2006). "Personality characteristics and risk-taking tendencies among adolescent gamblers." *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, pp. 201-213.
- Hackett, G. (1995). "Self-efficacy in career choice and development." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hafner, J. L., Fakouri, M. E. y Labrentz, H. L. (1982). "First memories of 'normal' and alcoholic individuals." *Individual Psychology*, 38, pp. 238-244.
- Hagedoorn, M. y Molleman, E. (2006). "Facial disfigurement in patients with head and neck cancer: The role of social self-efficacy." *Health Psychology*, 25, pp. 643-647.
- Hall, A. (2005). "Sensation seeking and the use and selection of media materials." *Psychological Reports*, 97, pp. 236-244.
- Hall, C. y Van de Castle, R. (1965). "An empirical investigation of the castration complex in dreams." *Journal of Personality*, 33, pp. 20-29.

- Hall, E. (1983, junio). "A conversation with Erik Erikson." *Psychology Today*, pp. 22-30.
- Hall, M. H. (1967, sept.). "An interview with 'Mr. Behaviorist' B. F. Skinner." *Psychology Today*, pp. 21-23, 68-71.
- , (1968, julio). "A conversation with Abraham H. Maslow." *Psychology Today*, pp. 35-37, 54-57.
- Hamberger, L. K. y Hastings, J. E. (1992). "Racial differences on the MCMI in an outpatient clinical sample." *Journal of Personality Assessment*, 58, pp. 90-95.
- Hamm, J. (2000). "Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American and European American adolescents' selection of similar friends." *Developmental Psychology*, 36, pp. 209-219.
- Hampson, S., Andrews, J., Barckley, M., Lichtenstein, E. y Lee, M. (2000). "Conscientiousness, perceived risk and risk-reduction behaviors: A preliminary study." *Health Psychology*, 19, pp. 496-500.
- Hampson, S. y Goldberg, L. (2006). "A first large cohort study of personality trait stability over the 40 years between elementary school and midlife." *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 763-779.
- Handel, R. W. y Ben-Porath, Y. S. (2000). "Multicultural assessment with the MMPI-2: Issues for research and practice." En R. H. Dana (ed.), *Handbook of cross-cultural and multicultural personality assessment* (pp. 229-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hanewitz, W. B. (1978). "Police personality: A Jungian perspective." *Crime and Delinquency*, 24, pp. 152-172.
- Hankoff, L. D. (1987). "The earliest memories of criminals." *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 31, pp. 195-201.
- Hansen, E. y Breivik, G. (2001). "Sensation-seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents." *Personality and Individual Differences*, 30, pp. 627-640.
- Hanson, R. K. (1992). "Thematic analysis of daily events as a method of personality assessment." *Journal of Personality Assessment*, 58, pp. 606-620.
- Harber, K. D. (1998). "Feedback to minorities: Evidence of a positive bias." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 622-628.
- Harker, L. y Keltner, D. (2001). "Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 112-124.
- Harrington, D. M., Block, J. H. y Block, J. (1987). "Testing aspects of Carl Rogers' theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents." *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 851-856.
- Harrington, R. y Loffredo, D. A. (2001). "The relationship between life satisfaction, self-consciousness, and the Myers-Briggs Type Inventory dimensions." *Journal of Psychology*, 135, pp. 439-450.
- Harris, D. y Kuba, I. (1997). "Ethnocultural identity and eating disorders in women of color." *Professional Psychology*, 28, pp. 341-347.
- Harris, J. R. (1995). "Where is the child's environment? A group socialization theory of development." *Psychological Review*, 102, pp. 458-489.
- , (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. y Cobbs, G. (1996). "A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false-self behavior." *Child Development*, 67, pp. 360-374.
- Harvey, E. (1999). "Short-term and long-term effects of early parental employment on children of the National Longitudinal Survey of Youth." *Developmental Psychology*, 35, pp. 445-459.
- Hawkins, R. P., Peterson, R. F., Schweid, E. y Bijou, S. W. (1966). "Behavior therapy in the home: Amelioration of problem parent-child relations with the parent in a therapeutic role." *Journal of Experimental Child Psychology*, 4, pp. 99-107.
- Hayes, H. y Joseph, S. (2003). "Big five correlates of three measures of subjective well-being." *Personality and Individual Differences*, 34, pp. 723-727.
- Heaven, P. y Ciarrochi, J. (2006). "Perceptions of parental styles and Eysenckian psychoticism in youth." *Personality and Individual Differences*, 41, pp. 61-70.
- Heckhausen, J. y Schulz, R. (1995). "A life-span theory of control." *Psychological Review*, 102, pp. 284-304.
- Heine, S., Lehman, D., Markus, H. y Kitayama, S. (1999). "Is there a universal need for positive self-regard?" *Psychological Review*, 106, pp. 766-794.
- Heine, S., Takata, T. y Lehman, D. R. (2000). "Beyond self-presentation: Evidence for self-criticisms among Japanese." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 71-78.
- Heine, S. y Renshaw, K. (2002). "Inter-judge agreement, self-enhancement and liking: Cross-cultural divergences." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 578-587.
- Heller, D., Watson, D. y Hies, R. (2004). "The role of person versus situation in life satisfaction." *Psychological Bulletin*, 130, pp. 574-600.
- Heller, M. y Haynal, V. (1997). "Depression and suicide faces." En P. Ekman y E. L. Rosenberg (eds.), *What*

- the face reveals* (pp. 398-407). Nueva York: Oxford University Press.
- Helms, J. (1990). *Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Nueva York: Greenwood Press.
- Helson, R. (1992). "Women's difficult times and the rewriting of the life story." *Psychology of Women Quarterly*, 16, pp. 331-347.
- , Jones, C. y Kwan, V. (2002). "Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 752-766.
- , Stewart, A. y Ostrove, J. (1995). "Identity in three cohorts of midlife women." *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 544-557.
- , y Klohnen, E. C. (1998). "Affective coloring of personality from young adulthood to midlife." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 241-252.
- , y Srivastava, S. (2001). "Three paths of adult development: Conservers, seekers and achievers." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 995-1010.
- Henderlong, J. y Lepper, M. (2002). "The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis." *Psychological Bulletin*, 128, pp. 774-795.
- Herbert, T. B. y Cohen, S. (1993). "Depression and immunity: A meta-analytic review." *Psychological Bulletin*, 113, pp. 472-486.
- Herrera, N., Zajonc, R., Wiczorkowska, G. y Cichomski, B. (2003). "Beliefs about birth rank and their reflection in reality." *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pp. 142-150.
- Hilgard, E. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hiroto, D. S. (1974). "Locus of control and learned helplessness." *Journal of Experimental Psychology*, 102, pp. 187-193.
- Hobfoll, S. E., Rom, T. y Segal, B. (1989). "Sensation seeking, anxiety and risk taking in the Israeli context." En S. Einstein (ed.), *Drug and alcohol use: Issues and factors* (pp. 53-59). Nueva York: Plenum Press.
- Hoffman, E. (1988). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow*. Los Angeles: Tarcher.
- , (1994). *The drive for self: Alfred Adler and the founding of individual psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- , (ed.) (1996). *Future visions: The unpublished papers of Abraham Maslow*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holahan, C. K. y Holahan, C. J. (1987). "Self-efficacy, social support and depression in aging: A longitudinal analysis." *Journal of Gerontology*, 42, pp. 65-68.
- Holmgren, S., Molander, B. y Nilsson, K. (2006). "Intelligence and executive functioning in adult age: Effects of sibship size and birth order." *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, pp. 138-158.
- Holtgraves, T. (2004). "Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 161-172.
- Holzman, P. S. (1994). "Hilgard on psychoanalysis as a science." *Psychological Science*, 5, pp. 190-191.
- Horn, J. (2001). "Obituary: Raymond Bernard Cattell, 1905-1998." *American Psychologist*, 56, pp. 71-72.
- Horney, K. (1926). "The flight from womanhood." *International Journal of Psychoanalysis*, 7.
- , (1937). *The neurotic personality of our time*. Nueva York: Norton.
- , (1939). *New ways in psychoanalysis*. Nueva York: Norton.
- , (1942). *Self-analysis*. Nueva York: Norton.
- , (1945). *Our inner conflicts*. Nueva York: Norton.
- , (1967). "The flight from womanhood: The masculinity-complex in women as viewed by men and by women." En H. Kelman (ed.), *Feminine psychology*. Nueva York: Norton.
- , (1980). *The adolescent diaries of Karen Horney*. Nueva York: Basic Books. [Diarios escritos en 1899-1911.]
- , (1987). *Final lectures*. D. H. Ingram (ed.). Nueva York: Norton. [Conferencias dictadas en 1952.]
- Howell, L. y Beth, A. (2004). "Pioneers in our own lives: Grounded theory of lesbians' midlife development." *Journal of Women and Aging*, 16, pp. 133-147.
- Huesmann, L., Eron, L., Dubow, E. y Seebauer, E. (1987). "Television viewing habits in childhood and adult aggression." *Child Development*, 58, pp. 357-367.
- Huesmann, L., Moise-Titus, J., Podolski, C. y Eron, L. (2003). "Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992." *Developmental Psychology*, 39, pp. 201-221.
- Huifang, Y. y Shuming, Z. (2004, julio). "A research on the personality types of business managers." *Psychological Science (China)*, 983-985.
- Hunt, C., Keogh, E. y French, C. (2006). "Anxiety sensitivity: The role of conscious awareness and selective attentional bias to physical threat." *Emotion*, 6, pp. 418-428.
- Huo-Liang, G. (2006). "Personality and crime: A meta-analysis of studies on criminals' behavior." *Chinese Mental Health Journal*, 20, pp. 465-468.

- Hwang, W. (2006). "The psychotherapy adaptation and modification framework: Application to Asian Americans." *American Psychologist*, 61, pp. 702-715.
- Ibanez, G., Kuperminc, G., Jurkovic, G. y Perilla, J. (2004). "Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents." *Journal of Youth and Adolescence*, 33, pp. 559-568.
- Isaacowitz, D. (2005a). "Correlates of well-being in adulthood and old age: A tale of two optimisms." *Journal of Research in Personality*, 39, pp. 224-244.
- , (2005b). "The gaze of the optimist." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp. 407-415.
- Jackson, M. y Sechrest, L. (1962). "Early recollections in four neurotic diagnostic categories." *Journal of Individual Psychology*, 18, pp. 52-56.
- Jacobson, J. L. y Wille, D. E. (1986). "The influence of attachment patterns on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period." *Child Development*, 57, pp. 338-347.
- Jaffé, A. (1971). *The myth of meaning: Jung and the expansion of consciousness*. Nueva York: Putnam.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Jaakkola, M. y Reuter, A. (2006). "Perceived discrimination, social support networks and psychological well-being among three immigrant groups." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, pp. 293-311.
- Jensen-Campbell, L. y Graziano, W. G. (2000). "Beyond the school yard: Relationships as moderators of daily interpersonal conflict." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 923-935.
- Jensen-Campbell, L. y Malcolm, K. (2007). "The importance of conscientiousness in adolescent and interpersonal relationships." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, pp. 368-383.
- Jerusalem, M. y Mittag, W. (1995). "Self-efficacy in stressful life transitions." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jiao, S., Ji, G. y Jing, Q. (1986). "Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children." *Child Development*, 57, pp. 357-361.
- John, O. P. (1990). "The big five factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires." En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). Nueva York: Guilford Press.
- , Pals, J. L. y Westenberg, P. M. (1998). "Personality prototypes and ego development: Conceptual similarities and relations in adult women." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1093-1108.
- Johnson, R. C. (1980). "Summing up" [Revisión del libro *Personality and learning theory*, vol. 1: "The structure of personality in its environment"]. *Contemporary Psychology*, 25, pp. 299-300.
- Johnson, W., McGue, M. y Krueger, R. (2005). "Personality stability in late adulthood: A behavioral genetic analysis." *Journal of Personality*, 73, pp. 523-552.
- Jones, E. (1953, 1955, 1957). *The life and work of Sigmund Freud* (3 vols.). Nueva York: Basic Books.
- Jones, R. L. (1994). "An empirical study of Freud's penis-baby equation." *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182 (3), 127-135.
- Joormann, J. y Gotlib, I. (2006). "Is this happiness I see? Biases in the identification of emotional facial expressions in depression and social phobia." *Journal of Abnormal Psychology*, 115, pp. 705-714.
- Jorm, A. F. (1987). "Sex differences in neuroticism: A quantitative synthesis of published research." *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 21, pp. 501-506.
- Joseph, S. y Linley, P. (2005). "Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity." *Review of General Psychology*, 9, pp. 262-280.
- Judge, T., Erez, A., Bono, J. y Thoresen, C. (2002). "Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 693-710.
- Judge, T., Jackson, C., Shaw, J., Scott, J. y Rich, B. (2007). "Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences." *Journal of Applied Psychology*, 92, pp. 107-127.
- Jung, C. G. (1909). "The association method." En H. Read, M. Fordham y G. Adler (eds.), *The collected works of C. G. Jung* (vol. 2, pp. 442, 444). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1923). "Psychological types." En *Collected works* (vol. 6). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1927). "The structure of the psyche." En *Collected works* (vol. 8, pp. 139-158). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1928). "On psychic energy." En *Collected works* (vol. 8, pp. 3-66). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1930). "The stages of life." En *Collected works* (vol. 8, pp. 387-403). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1947). "On the nature of the psyche." En *Collected works* (vol. 8, pp. 159-234). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1953). *Two essays on analytical psychology*. Nueva York: Pantheon.

- , (1961). *Memories, dreams, reflections*. Nueva York: Vintage Books.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. Nueva York: Basic Books.
- , (1989). "Temperamental contributions to social behavior." *American Psychologist*, 44, pp. 668-674.
- , (1999). *Three seductive ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , Kearsley, R. y Zelazo, P. (1978). *Infancy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , Snidman, N. y Arcus, D. (1992). "Initial reactions to unfamiliarity." *Current Directions in Psychological Science*, 1, pp. 171-174.
- Kahneman, D., Krueger, A., Schkade, D., Schwartz, N. y Stone, A. (2006). "Would you be happier if you were richer? A focusing illusion." *Science*, 312, pp. 1908-1910.
- Kalichman, S. C., Johnson, J. R., Adair, V., Rompa, D., Multhauf, K. y Kelly, J. A. (1994). "Sexual sensation seeking: Scale development and predicting AIDS-risk behavior among homosexually active men." *Journal of Personality Assessment*, 62, pp. 385-397.
- Kanagawa, C., Cross, S. E. y Markus, H. R. (2001). "'Who am I?' The cultural psychology of the conceptual self." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 90-103.
- Kaplan, R., Atkins, C. J. y Reinsch, S. (1984). "Specific efficacy expectations mediate exercise compliance in patients with COPD." *Health Psychology*, 3, pp. 223-242.
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (2005). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Kashima, Y., Kokubo, T., Kashima, E., Boxall, D., Yamaguchi, S. y Macrae, K. (2004). "Cultural and self: Are there within-culture differences in self between metropolitan areas and regional cities?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 816-823.
- Kasler, J. y Nevo, O. (2005). "Early recollections as predictors of study area choice." *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 217-232.
- Kasser, T., Koestner, R. y Lekes, N. (2002). "Early family experiences and adult values: A 26-year prospective longitudinal study." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 826-835.
- Kaufman, M. T. (2002, 8 de sept.). "Face it: Your looks are revealing." *The New York Times*.
- Kazdin, A. E. (1989). *Behavior modification in applied settings* (4a. ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- , y Bootzin, R. (1972). "The token economy: An evaluative review." *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 5, pp. 343-372.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- , (1958). "The theory and technique of assessment." *Annual Review of Psychology*, 9, pp. 323-352.
- , (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. B. Maher (ed.) Nueva York: Wiley.
- Keltikangas-Jarvinen, L. y Raikkonen, K. (1990). "Healthy and maladjusted Type A behavior in adolescents." *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 1-18.
- Keltner, D. (1997). "Facial expression, personality and psychopathology." En P. Ekman y E. L. Rosenberg (eds.), *What the face reveals* (pp. 450-452). Nueva York: Oxford University Press.
- Keniston, K. (1983, junio). "Remembering Erikson at Harvard." *Psychology Today*, p. 29.
- Kerestes, G. (2006). "Birth order and maternal ratings of infant temperament." *Studia Psychologica*, 48, pp. 95-106.
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D. J., Wheatman, S. R. y Goldman, B. N. (2000). "Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1297-1305.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, D. (2002). "Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions." *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 1007-1022.
- Kidwell, J. (1982). "The neglected birth order: Middleborns." *Journal of Marriage and the Family*, 44, pp. 225-235.
- Kihlstrom, J. F. (1994). "Psychodynamics and social cognition." *Journal of Personality*, 62, pp. 681-696.
- King, L. A. y Napa, C. K. (1998). "What makes a life good?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 156-165.
- Kirschenbaum, H. y Jourdan, A. (2005). "The current status of Carl Rogers and the person-centered approach." *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, pp. 37-51.
- Kivimaki, M., Vahtera, J., Elovainio, M., Helenius, H., Singh-Manoux, A. y Pentti, J. (2005). "Optimism and pessimism as predictors of change in health after death or onset of severe illness in family." *Health Psychology*, 24, pp. 413-421.
- Klein, M. H., Malthieu, P. L., Gendlin, E. T. y Kiesler, D. J. (1969). *The Experiencing Scale: A research and training manual*. Madison: Wisconsin Psychiatric Institute.
- Kochanska, G., Clark, L. A. y Goldman, M. S. (1997). "Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes." *Journal of Personality*, 65, pp. 387-420.

- Konu, A., Lintonen, T. y Rimpelae, M. (2002). "Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being." *Health Education Research*, 17, pp. 155-165.
- Kopp, R. y Eckstein, D. (2004). "Using early memory metaphors and client-generated metaphors in Adlerian therapy." *Journal of Individual Psychology*, 60, pp. 163-174.
- Kosten, T. A., Ball, S. A. y Rounsaville, B. J. (1994). "A sibling study of sensation seeking and opiate addiction." *Journal of Nervous and Mental Disease*, 182, pp. 284-289.
- Krahe, B. y Moeller, I. (2004). "Playing violent electronic games, hostile attributional style and aggression-related norms in German adolescents." *Journal of Adolescence*, 27, pp. 53-69.
- Kristensen, P. y Bjerkedal, T. (2007). "Explaining the relation between birth order and intelligence." *Science*, 316, pp. 1717.
- Kruger, J. (1999). "Lake Wobegon be gone! The 'below-average' effect and the egocentric nature of comparative ability judgments." *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 221-232.
- Krüll, M. (1986). *Freud and his father*. Nueva York: Norton.
- Kulshrestha, U. y Sen, C. (2006). "Subjective well-being in relation to emotional intelligence and locus of control among executives." *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32, pp. 129-134.
- Kunzmann, U., Little, T. y Smith, J. (2000). "Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study." *Psychology and Aging*, 15, pp. 511-526.
- Kurman, J. (2001). "Self-enhancement: Is it restricted to individualistic cultures?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1705-1716.
- Lacey, H., Smith, D. y Ubel, P. (2006). "Hope I die before I get old: Mispredicting happiness." *Journal of Happiness Studies*, 7, pp. 167-182.
- Lachman, M. E. (1985). "Personal efficacy in middle and old age: Differential and normative patterns of change." En G. H. Elder, Jr. (ed.), *Life course dynamics* (pp. 188-216). Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Laird, T. y Shelton, A. (2006). "From an Adlerian perspective: Birth order, dependency and binge drinking on a historically Black university campus." *Journal of Individual Psychology*, 62, pp. 18-35.
- Lambert, C. (2007, enero-febrero). "The science of happiness." *Harvard Magazine*, 109, pp. 26-30, 94.
- Lang, F. y Heckhausen, J. (2001). "Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 509-523.
- Langan-Fox, J. y Roth, S. (1995). "Achievement motivation and female entrepreneurs." *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, pp. 209-218.
- Langer, E. J. y Rodin, J. (1976). "The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting." *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 191-198.
- Lapan, R. T., Boggs, K. R. y Morrill, W. H. (1989). "Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory." *Journal of Counseling Psychology*, 36, pp. 176-182.
- Larsen, R. J., y Kasimatis, M. (1991). "Day-to-day symptoms: Individual differences in the occurrence, duration and emotional concomitants of minor daily illness." *Journal of Personality*, 59, pp. 387-423.
- Larsson, H., Andershed, H. y Lichtenstein, P. (2006). "A genetic factor explains most of the variation in the psychopathic personality." *Journal of Abnormal Personality*, 115, pp. 221-230.
- Lau, J., Rijdsdijk, F. y Eley, C. (2006). "I think, therefore I am: A twin study of attributional style in adolescents." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, pp. 696-703.
- Laursen, B., Pulkkinen, L. y Adams, R. (2002). "The antecedents and correlates of agreeableness in adulthood." *Developmental Psychology*, 38, pp. 591-603.
- Law, A., Logan, H. y Baron, R. S. (1994). "Desire for control, felt control and stress inoculation training during dental treatment." *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 926-936.
- Leak, G. (2006a). "Development and validation of a revised measure of Adlerian social interest." *Social Behavior and Personality*, 34, pp. 443-450.
- , (2006b). "An empirical assessment of the relationship between social interest and spirituality." *Journal of Individual Psychology*, 62, pp. 59-69.
- , y Leak, K. (2006). "Adlerian social interest and positive psychology." *Journal of Individual Psychology*, 62, pp. 207-223.
- Lee, M., Okazaki, S. y Yoo, H. (2006). "Frequency and intensity of social anxiety in Asian Americans and European Americans." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, pp. 291-305.
- Lee, Y. T. y Seligman, M. E. P. (1997). "Are Americans more optimistic than the Chinese?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp. 32-40.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research* (2a. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , Martin, R. A., Fick, C. M. y Saleh, W. E. (1985). "Locus of control for affiliation in social interactions."

- Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 755-759.
- Lefkowitz, M. M. y Tesiny, E. P. (1984). "Rejection and depression: Prospective and contemporaneous analysis." *Developmental Psychology*, 20, pp. 776-785.
- Leonard, R. y Burns, A. (2006). "Turning points in the lives of midlife and older women: Five-year follow-up." *Australian Psychologist*, 41, pp. 28-36.
- Leontopoulou, S. (2006). "Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources." *Social Indicators Research*, 76, pp. 95-126.
- Lester, D. (1990). "Maslow's hierarchy of needs and personality." *Personality and Individual Differences*, 11, pp. 1187-1188.
- Letzring, T., Block, J. y Funder, D. (2005). "Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians and the self." *Journal of Research in Personality*, 39, pp. 395-422.
- Leung, B., Moneta, G. y McBride-Chang, C. (2005). "Think positively and feel positively: Optimism and life satisfaction in late life." *International Journal of Aging and Human Development*, 61, pp. 335-365.
- Levenson, M. R. (1990). "Risk taking and personality." *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp. 1073-1080.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- , (1996). *The seasons of a woman's life*. Nueva York: Knopf.
- Leyens, J., Camino, L., Parke, R. y Berkowitz, L. (1975). "Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion." *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 346-360.
- Li, F., McAuley, E., Harmer, P., Duncan, T. y Chaumeton, N. (2001). "Tai Chi enhances self-efficacy and exercise behavior in older adults." *Journal of Aging and Physical Activity*, 9, pp. 161-171.
- Libran, E. y Howard, V. (2006). "Personality dimensions and subjective well-being." *Spanish Journal of Psychology*, 9, pp. 38-44.
- Lightsey, O., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D. y Yee, C. (2006). "Generalized self-efficacy, self-esteem and negative affect." *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, pp. 72-80.
- Lin, Y. y Raghbir, P. (2005). "Gender differences in unrealistic optimism about marriage and divorce." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp. 198-207.
- Lippa, R. A., Martin, L. R. y Friedman, H. S. (2000). "Gender related individual differences and mortality in the Terman longitudinal study: Is masculinity hazardous to your health?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1560-1570.
- Lischetzke, T. y Eid, M. (2006). "Why extraverts are happier than introverts: The role of mood regulation." *Journal of Personality*, 74, pp. 1127-1162.
- Litwin, H. (2005). "Correlates of successful aging: Are they universal?" *International Journal of Aging and Human Development*, 61, pp. 313-333.
- Liu, W., Rochlen, A. y Mohr, J. (2005). "Real and ideal gender-role conflict: Exploring psychological distress among men." *Psychology of Men and Masculinity*, 6, pp. 137-148.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loehlin, J. C. (1997). "A test of J. R. Harris's theory of peer influences on psychology." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1197-1201.
- , Horn, J. M. y Willerman, L. (1990). "Heredity, environment and personality change: Evidence from the Texas adoption project." *Journal of Personality*, 58, pp. 221-243.
- , y Nichols, R. C. (1976). *Heredity, environment, and personality: A study of 850 sets of twins*. Austin: University of Texas Press.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loffredo, D. y Opt S. (2006). "Argumentativeness and Myers-Briggs Type Indicator preferences." *Journal of Psychological Type*, 66, pp. 59-68.
- Loftus, E., Polonsky, S. y Fullilove, M. T. (1994). "Memories of childhood sexual abuse." *Psychology of Women Quarterly*, 18, pp. 67-84.
- Loftus, E. y Davis, D. (2006). "Recovered memories." *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, pp. 469-498.
- Loftus, E. y Ketcham, K. (1994). *False memories and allegations of sexual abuse*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Londerville, S. y Main, M. (1981). "Security of attachment, compliance and maternal training methods in the second year of life." *Developmental Psychology*, 17, pp. 289-299.
- Loo, C. M. (1998). *Chinese America: Mental health and quality of life in the inner city*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucas, R. y Diener, E. (2001). "Understanding extraverts' enjoyment of social situations: The importance of pleasantness." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 343-356.
- Lucas, R. y Fujita, F. (2000). "Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect." *Jour-*

- nal of Personality and Social Psychology*, 79, pp. 1039-1056.
- Luce, K., Winzelberg, A., Das, S., Osborne, M., Bryson, S. y Taylor, C. (2007). "Reliability of self-report: Paper versus online administration." *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 1384-1389.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. y Vansteenkiste, M. (2005). "Identity statuses based on four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm." *Journal of Youth and Adolescence*, 34, pp. 605-618.
- Lynn, M. y Steel, P. (2006). "National differences in subjective well-being: The interactive effects of extraversion and neuroticism." *Journal of Happiness Studies*, 7, pp. 155-165.
- Lyons, D. (2002). "Freer to be me: The development of executives at midlife." *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54, pp. 15-27.
- Lyubomirsky, S. (2001). "Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being." *American Psychologist*, 56, pp. 239-249.
- , King, L. y Diener, E. (2005). "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?" *Psychological Bulletin*, 131, pp. 803-855.
- Mackavey, W. R., Malley, J. E. y Stewart, A. J. (1991). "Remembering autobiographically consequential experiences: Content analysis of psychologists' accounts of their lives." *Psychology and Aging*, 6, pp. 50-59.
- Maddux, J. E. (2002). "The power of believing you can." En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Nueva York: Oxford University Press.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F. y Pavot, W. (1993). "Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis." *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 1046-1053.
- Mahalik, J. R., Cournoyer, R. J., DeFrank, W., Cherry, M. y Napolitano, J. M. (1998). "Men's gender role conflict and use of psychological defenses." *Journal of Counseling Psychology*, 45, pp. 247-255.
- Mahoney, J. y Hartnett, J. (1973). "Self-actualization and self-ideal discrepancy." *Journal of Psychology*, 85, pp. 37-42.
- Mahoney, P. (1992). "Freud as a family therapist: Reflections." En T. Gelfand y J. Kerr (eds.), *Freud and the history of psychoanalysis* (pp. 307-317). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Mahoney, P. J. (1986). *Freud and the Rat Man*. Nueva Haven: Yale University Press.
- Maier, S. F., Laudenslager, M. y Ryan, S. M. (1985). "Stressor controllability, immune function and endogenous opiates." En F. R. Brush and J. B. Overmier (eds.), *Affect, conditioning and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 203-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maier, S. J. y Seligman, M. E. P. (1976). "Learned helplessness: Theory and evidence." *Journal of Experimental Psychology*, 105, pp. 3-46.
- Maio, G. R., Fincham, F. D. y Lycett, E. J. (2000). "Attitudinal ambivalence toward parents and attachment style." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1451-1464.
- Malcolm, J. (1984). *In the Freud archives*. Nueva York: Knopf.
- Malloy, T., Albright, L., Diaz-Loving, R., Dong, Q. y Lee, Y. (2004). "Agreement in personality judgments within and between nonoverlapping social groups in collectivist cultures." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 106-117.
- Manaster, G. (2006). *Adlerian Lifestyle Counseling*. W. Rule y M. Bishop [reseña del libro]. *PsycCritiques: APA Review of Books*, 51.
- , y Mays, M. (2004). "Early recollections: A conversation." *Journal of Individual Psychology*, 60, pp. 107-114.
- Manger, T. y Ekeland, O. (2000). "On the relationship between locus of control, level of ability and gender." *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, pp. 225-229.
- Manning, M. M. y Wright, T. L. (1983). "Self-efficacy expectancies, outcome expectancies and the persistence of pain control in childbirth." *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 421-431.
- Maqsd, M. y Rouhani, S. (1991). "Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept and academic achievement of Botswana adolescents." *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 107-114.
- Marcia, J. E. (1966). "Development and validation of ego-identity status." *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.
- , (1967). "Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, general maladjustment and authoritarianism." *Journal of Personality*, 35, pp. 118-133.
- , (1980). "Identity in adolescence." En J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nueva York: Wiley.
- , y Friedman, M. L. (1970). "Ego identity status in college women." *Journal of Personality*, 38, pp. 249-263.
- Marcus-Newhall, A., Pedersen, W., Miller, N. y Carlson, M. (2000). "Displaced aggression is alive and well: A meta-analytic review." *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 670-689.

- Marcus, B. y Schutz, A. (2005). "Why are people reluctant to participate in research? Personality correlates of four different types of nonresponse as inferred from self- and observer ratings." *Journal of Personality*, 73, pp. 959-984.
- Markstrom, C., Li, X., Blackshire, S. y Wilfong, J. (2005). "Ego strength development of adolescents involved in adult-sponsored structured activities." *Journal of Youth and Adolescence*, 34, pp. 85-95.
- Markstrom, C. y Marshall, S. (2007). "The psychological inventory of ego strength: Examination of theory and psychometric properties." *Journal of Adolescence*, 30, pp. 63-79.
- Marshall, G. N. (1991). "A multidimensional analysis of internal health locus of control beliefs: Separating the wheat from the chaff?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 483-491.
- , Wortman, C. B., Vickers, R. R., Jr., Kusulas, J. W. y Hervig, L. K. (1994). "The five-factor model of personality as a framework for personality-health research." *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 278-286.
- Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., Peterson, C. y Famose, J. (2003). "Explanatory style and resilience after sports failure." *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1685-1695.
- Martin, C. M. (1999). "A developmental perspective on gender effects and gender concepts." En W. B. Swann, Jr., J. H. Langlois y L. A. Gilbert (eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 45-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martin, N. y Jardine, R. (1986). "Eysenck's contributions to behaviour genetics." En S. Modgill y L. Modgill (eds.), *Hans Eysenck: Consensus and controversy* (pp. 13-47). Londres: Falmer.
- Maruta, T., Colligan, R., Malinchoc, M. y Offord, K. (2000). "Optimists versus pessimists: Survival rate among medical patients over a 30-year period." *Mayo Clinic Proceedings*, 75, pp. 140-143.
- Masling, J. M., Rabie, L. y Blondheim, S. H. (1967). "Obesity, level of aspiration and Rorschach and TAT measures of oral dependence." *Journal of Consulting Psychology*, 31, pp. 233-239.
- Maslow, A. H. (1957). "A philosophy of psychology: The need for a mature science of human nature." *Main Currents in Modern Thought*, 13, pp. 27-32.
- , (1968). *Toward a psychology of being* (2a. ed.). Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- , (1970a). "Tribute to Alfred Adler." *Journal of Individual Psychology*, 26, pp. 13.
- , (1970b). *Motivation and personality* (2a. ed.). Nueva York: Harper y Row.
- , (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Viking Press.
- , (1979). *The journals of A. H. Maslow*. [R. J. Lowry (ed.)] Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- , (1987). *Motivation and personality* (3a. ed.). Nueva York: Harper y Row.
- Masson, J. M. (1984). *The assault on truth: Freud's suppression of the seduction theory*. Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.
- Mastekaasa, A. (1995). "Age variations in the suicide rates and self-reported subjective well-being of married and never married persons." *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5, pp. 21-39.
- Matheny, A. P. (1983). "A longitudinal twin study of the stability of components from Bayley's Infant Behavior Record." *Child Development*, 54, pp. 356-360.
- Mathew, P. y Bhatewara, S. (2006). "Personality differences and preferred styles of conflict management among managers." *Abhigyan [Asian journal of management]*, 23 (4), 38-45.
- Matthews, G. y Deary, I. J. (1998). *Personality traits*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Matthews, K. A., Batson, C. D., Horn, J. y Rosenman, R. H. (1981). "'Principles in his nature which interest him in the fortune of others...': The heritability of empathic concern for others." *Journal of Personality*, 49, pp. 237-247.
- Matula, K. E., Huston, T. L., Grotevant, H. D. y Zamutt, A. (1992). "Identity and dating commitment among women and men in college." *Journal of Youth and Adolescence*, 21, pp. 339-356.
- Mayes, R. y Horwitz, A. (2005). "DSM-III and the revolution in the classification of mental illness." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41, pp. 249-267.
- Mazzoni, G. A. L., Lombardo, P., Malvagia, S. y Loftus, E. (1999). "Dream interpretations and false beliefs." *Professional Psychology*, 30, pp. 45-50.
- McAdams, D. P. (1994). "Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span." En T. F. Heatherton y J. L. Weinberger (eds.), *Can personality change?* (pp. 299-313). Washington, DC: American Psychological Association.
- , (2001). "The psychology of life stories." *Review of General Psychology*, 5, pp. 100-122.
- , Diamond, A., De St. Aubin, E. y Mansfield, E. (1997). "Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 678-694.
- , Hart, H. M. y Maruna, S. (1998). "The anatomy of generativity." En D. P. McAdams y E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). Washington, DC: American Psychological Association.

- , Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A. H. y Bowman, P. J. (2001). "When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narratives and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 474-485.
- , Ruetzel, K. y Foley, J. M. (1986). "Complexity and generativity at midlife: Relations among social motives, ego development, and adults' plans for the future." *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 800-807.
- , y de St. Aubin E. (1992). "A theory of generativity and its assessment through self-report, behavior acts and narrative themes in autobiography." *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 1003-1015.
- McCann, S., Stewin, L. y Short, R. (1990). "Frightening dream frequency and birth order." *Individual Psychology*, 46, pp. 304-310.
- McClelland, D. C. (1965a). "N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 389-392.
- , (1965b). "Toward a theory of motive acquisition." *American Psychologist*, 20, pp. 321-333.
- , (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- , (1987). "Characteristics of successful entrepreneurs." *Journal of Creative Behavior*, 3, pp. 219-233.
- , Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- , Koestner, R. y Weinberger, J. (1989). "How do self-attributed and implicit motives differ?" *Psychological Review*, 96, pp. 690-702.
- , y Boyatzis, R. E. (1982). "The leadership motive pattern and long-term success in management." *Journal of Applied Psychology*, 67, pp. 737-743.
- , y Franz, C. E. (1992). "Motivational and other sources of work accomplishments in midlife: A longitudinal study." *Journal of Personality*, 60, pp. 679-707.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Hrebickova, M., Urbanek, T., Martin, T., Oryol, V., Rukavishnikov, A. y Senin, I. (2004a). "Age differences in personality traits across cultures: Self-report and observer perspectives." *European Journal of Personality*, 18, pp. 143-157.
- , (2004b). "Consensual validation of personality traits across cultures." *Journal of Research in Personality*, 38, pp. 179-201.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., DeFruyt, F. y Mervielde, I. (2002). "Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1456-1468.
- McCrae, R. R. et al. (1999). "Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures." *Developmental Psychology*, 35, pp. 466-477.
- , (2000). "Nature over nurture: Temperament, personality and life span development." *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 173-186.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1985a). "Openness to experience." En R. Hogan y W. H. Jones (eds.), *Perspectives in personality* (vol. 1, pp. 145-172).
- , (1985b). "Updating Norman's 'adequate taxonomy': Intelligence and personality dimensions in natural language and questionnaires." *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 710-721.
- , (1987). "Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers." *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 81-90.
- , (1989). "Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality." *Journal of Personality*, 57, pp. 17-40.
- , (1991). "Adding *Liebe und Arbeit*: The full five-factor model and well-being." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, pp. 227-232.
- , "Personality trait structure as a human universal." *American Psychologist*, 52, pp. 509-516.
- McCrae, R. R. y Terracciano, A. (2005). "Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures." *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 547-561.
- McCrae, R. R., Yi, M. S. M., Trapnell, P. D., Bond, M. H. y Paulhus, D. L. (1998). "Interpreting personality profiles across cultures: Bilingual, acculturation and peer rating studies of Chinese undergraduates." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1041-1055.
- McCullough, M. (2001). "Freud's seduction theory and its rehabilitation: A saga of one mistake after another." *Review of General Psychology*, 5, pp. 3-22.
- , Bellah, C., Kilpatrick, S. y Johnson, J. (2001). "Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being and the Big Five." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 601-610.
- McGregor, I. y Little, B. R. (1998). "Personal projects, happiness and meaning." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 494-512.
- McHale, S., Updegraff, K., Helms-Erikson, H. y Crouter, A. (2001). "Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: A longitudinal study." *Developmental Psychology*, 37, pp. 115-125.
- McLaughlin, N. G. (1998). "Why do schools of thought fail? Neo-Freudianism as a case study in the sociology

- of knowledge." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 34, pp. 113-134.
- McLeod, B. (1986, octubre). "Rx for health: A dose of self-confidence." *Psychology Today*, pp. 46-50.
- McNally, R., Clancy, S., Schacter, D. y Pitman, R. (2000). "Personality profiles, dissociation and absorption in women reporting repressed, recovered or continuous memories of childhood sexual abuse." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, pp. 1033-1037.
- McNally, R., Perlman, C., Ristuccia, C. y Clancy, S. (2006). "Clinical characteristics of adults reporting repressed, recovered, or continuous memories of childhood sexual abuse." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, pp. 237-242.
- McNulty, J. L., Graham, J. R., Ben-Porath, Y. S. y Stein, L. A. R. (1997). "Comparative validity of MMPI-2 scores of African Americans and Caucasian mental health center clients." *Psychological Assessment*, 9, pp. 464-470.
- Medinnus, G. y Curtis, F. (1963). "The relation between maternal self-acceptance and child acceptance." *Journal of Counseling Psychology*, 27, pp. 542-544.
- Melamed, B. G. y Siegel, L. J. (1975). "Reduction of anxiety in children facing hospitalization and surgery by use of filmed modeling." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, pp. 511-521.
- Mellor, S. (1989). "Gender differences in identity formation as a function of self-other relationships." *Journal of Youth and Adolescence*, 18, pp. 361-375.
- , (1990). "How do only children differ from other children?" *Journal of Genetic Psychology*, 151, pp. 221-230.
- Meyer, G. N. (2001). "Introduction to the final special section in the special series on the utility of the Rorschach for clinical assessment." *Psychological Assessment*, 13, pp. 419-422.
- Miletic, M. P. (2002). "The introduction of feminine psychology to psychoanalysis: Karen Horney's legacy." *Contemporary Psychoanalysis*, 38, pp. 287-299.
- Milgram, N. A. (1971). "Locus of control in Negro and white children at four age levels." *Psychological Reports*, 29, pp. 459-465.
- Milton, J. (2002). *The road to malpsychia: Humanistic psychology and our discontents*. San Francisco: Encounter Books.
- Mindess, H. (1988). *Makers of psychology: The personal factor*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Miner-Rubino, K., Winter, D. y Stewart, A. (2004). "Gender, social class and the subjective experience of aging: Self-perceived personality change from early adulthood to late midlife." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 1599-1610.
- Miranda, A. O., Frevert, E. S. y Kern, R. M. (1998). "Life-style differences between bicultural and low- and high-acculturation level Latino adults." *Individual Psychology*, 54, pp. 119-134.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: Wiley.
- , (1973). "Toward a cognitive social-learning reconceptualization of personality." *Psychological Review*, 80, pp. 252-283.
- Morehouse, R. E., Farley, F. y Youngquist, J. V. (1990). "Type T personality and the Jungian classification system." *Journal of Personality Assessment*, 54, pp. 231-235.
- Moretti, M. M. y Higgins, E. T. (1990). "Relating self-discrepancy to self-esteem: The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings." *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, pp. 108-123.
- Morgan, C. D. y Murray, H. A. (1935). "A method for investigating fantasies." *Archives of Neurology and Psychiatry*, 34, pp. 289-306.
- Morling, B., Kitayama, S. y Miyamoto, Y. (2002). "Cultural practices emphasize influence in the United States and adjustment in Japan." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 311-323.
- Moskowitz, D. S. y Schwartzman, A. E. (1989). "Life paths of aggressive and withdrawn children." En D. M. Buss y N. Cantor (eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 99-114). Nueva York: Springer-Verlag.
- Motley, M. T. (1987, febrero). "What I meant to say." *Psychology Today*, pp. 24-28.
- Mroczek, D. y Almeida, D. (2004). "The effect of daily stress, personality and age on daily negative affect." *Journal of Personality*, 72, pp. 355-378.
- Mroczek, D. y Spiro, A. (2005). "Change in life satisfaction during adulthood: Findings from the Veterans Affairs Normative Aging Study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 189-202.
- Multon, K. D., Brown, S. D. y Lent, R. W. (1991). "Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation." *Journal of Counseling Psychology*, 38, pp. 30-38.
- Muris, P. (2002). "Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample." *Personality and Individual Differences*, 32, pp. 337-348.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. Nueva York: Oxford University Press.
- , (1940). "What should psychologists do about psychoanalysis?" *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, pp. 150-175.

- , (1967). "Autobiography." En E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography*. (vol. 5, pp. 283-310). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Murray, K. M. y Johnson, W. B. (2001). "Personality type and success among female naval academy midshipmen." *Military Medicine*, 166, pp. 889-893.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, pp. 56-67.
- , y Diener, E. (1995). "Who is happy?" *Psychological Science*, 6, pp. 10-19.
- Myers, L. y Derakshan, N. (2004). "Do childhood memories colour social judgements of today? The case of repressors." *European Journal of Personality*, 18, pp. 321-330.
- Nakamura, M. (2002). "Relationship between anxiety and physical traits of facial expression." *Japanese Journal of Psychology*, 73, pp. 140-147.
- Nasser, R. y Abouchedid, K. (2006). "Locus of control and attribution for poverty: Comparing Lebanese and South African university students." *Social Behavior and Personality*, 34, pp. 777-796.
- Needs, A. (1988). "Psychological investigations of offending behaviour." En F. Fransella y L. Thomas (eds.), *Experimenting with personal construct psychology* (pp. 493-506). Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Neimeyer, G. J. (1984). "Cognitive complexity and marital satisfaction." *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, pp. 258-263.
- Nelson, D. L. y Burke, R. J. (2000). "Women executives." *Academy of Management Executive*, 14, pp. 107-121.
- Netz, Y., Wu, M., Becker, B. y Tenenbaum, G. (2005). "Physical activity and psychological well-being in advanced age: A meta-analysis of intervention studies." *Psychology and Aging*, 20, pp. 272-284.
- Newman, D. L., Tellegen, A. y Bouchard, T. J. (1998). "Individual differences in adult ego development: Sources of influence in twins reared apart." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 985-995.
- Newman, L. S., Duff, K. J. y Baumeister, R. F. (1997). "A new look at defensive projection: Thought suppression, accessibility and biased person perception." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 980-1001.
- Newman, L. S., Higgins, E. T. y Vookles, J. (1992). "Self-guide strength and emotional vulnerability: Birth order as a moderator of self-affect relations." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, pp. 402-411.
- Newman, L. S., y McKinney, L. C. (2002). "Repressive coping and threat-avoidance: An idiographic Stroop study." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 409-422.
- Neyer, F. y Asendorpf, J. (2001). "Personality-relationship transactions in young adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 1190-1204.
- Nezlek, J., Kowalski, R. M., Leary, M. R., Blevins, T. y Holgate, S. (1997). "Personality moderators of reactions to interpersonal rejection: Depression and trait self-esteem." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp. 1235-1244.
- Nezlek, J. y Allen, M. (2006). "Social support as a moderator of day-to-day relationships between daily negative events and daily psychological well-being." *European Journal of Personality*, 20, pp. 53-68.
- Nghe, L. y Mahalik, J. (2001). "Examining racial identity statuses as predictors of psychological defenses in African American college students." *Journal of Counseling Psychology*, 48, pp. 10-16.
- Nguyen, S. (2006). "The role of cultural factors affecting the academic achievement of Vietnamese refugee students." *Dissertation Abstracts International A: Humanities y Social Sciences*, 67, pp. 495.
- Nicholson, I. A. M. (2003). *Inventing personality: Gordon Allport and the science of selfhood*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nigg, J., John, O., Blaskey, L., Huang-Pollock, C., Willcutt, E., Hinshaw, S. y Pennington, B. (2002). "Big Five dimensions and ADHD symptoms: Links between personality traits and clinical symptoms." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 451-469.
- Nikelly, A. (2005). "Positive health outcomes of social interest." *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 329-342.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. y Seligman, M. E. P. (1987). "Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement and explanatory style." *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 435.
- Noll, R. (1994). *The Jung cult: Origins of a charismatic movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , (1997). *The Aryan Christ: The secret life of Carl Jung*. Nueva York: Random House.
- Novy, D., Stanley, M., Averill, P. y Daza, P. (2001). "Psychometric comparability of English- and Spanish-language measures of anxiety and related affective symptoms." *Psychological Assessment*, 13, pp. 347-355.
- Nowicki, S. y Duke, M. P. (1983). "The Nowicki-Strickland life-span locus of control scales: Construct validation." En H. M. Lefcourt (ed.), *Research with the locus of control construct* (vol. 2, pp. 13-51). Orlando, FL: Academic Press.
- Nowicki, S. y Strickland, B. R. (1973). "A locus of control scale for children." *Journal of Consulting Psychology*, 40, pp. 148-154.

- O'Neill, R. M. y Bornstein, R. F. (1990). "Oral-dependence and gender: Factors in help-seeking response set and self-reported pathology in psychiatric inpatients." *Journal of Personality Assessment*, 55, pp. 28-40.
- Oettingen, G. y Maier, H. (1999). "Where political system meets culture: Effects on efficacy appraisal." En Y. T. Lee, C. R. McCauley y J. G. Draguns (eds.), *Personality and person perception across cultures* (pp. 163-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ofshe, R. y Watters, E. (1994). *False memories, psychotherapy and sexual hysteria*. Nueva York: Scribner's.
- Oishi, S. y Diener, E. (2001). "Goals, culture and subjective well-being." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1674-1682.
- Okeke, B. I., Draguns, J. G., Sheku, B. y Allen, W. (1999). "Culture, self and personality in Africa." En Y. T. Lee, C. R. McCauley y J. G. Draguns (eds.), *Personality and person perception across cultures* (pp. 139-162). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olioff, M. y Aboud, F. E. (1991). "Predicting postpartum dysphoria in primiparous mothers: Roles of perceived parenting self-efficacy and self-esteem." *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, pp. 3-14.
- Orgler, H. (1963). *Alfred Adler, the man and his work: Triumph over the inferiority complex*. Nueva York: New American Library.
- Orlofsky, J. L., Marcia, J. E. y Lesser, I. M. (1973). "Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, pp. 211-219.
- Ormel, J. y Wohlfarth, T. (1991). "How neuroticism, long-term difficulties and life situation changes influence psychological distress: A longitudinal model." *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, pp. 744-755.
- OSS Assessment Staff. (1948). *Assessment of men: Selection of personnel for the U.S Office of Strategic Services*. Nueva York: Rinehart.
- Overmier, J. B. y Seligman, M. E. P. (1967). "Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning." *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, pp. 28-33.
- Owen, S. (2006). "Occupational stress among correctional supervisors." *Prison Journal*, 86, pp. 164-181.
- Ozer, E. M. (1995). "The impact of childcare responsibility and self-efficacy on psychological health of professional working mothers." *Psychology of Women Quarterly*, 19, pp. 315-335.
- Pace, T., Robbins, R., Choney, S., Hill, J., Lacey, K. y Blair, G. (2006). "A cultural-contextual perspective on the validity of the MMPI-2 with American Indians." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, pp. 320-333.
- Paige, J. M. (1966). "Letters from Jenny: An approach to the clinical analysis of personality structure by computer." En P. J. Stone (ed.), *The general inquirer: A computer approach to context analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pals, J. L. (1999). "Identity consolidation in early adulthood: Relations with ego-resiliency, the context of marriage and personality change." *Journal of Personality*, 67, pp. 295-329.
- Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M. y Alisat, S. (2000). "Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year." *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 38-57.
- Paris, B. J. (1994). *Karen Horney: A psychoanalyst's search for self-understanding*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Paris, R. y Helson, R. (2002). "Early mothering experience and personality change." *Journal of Family Psychology*, 16, pp. 172-185.
- Park, C., Armeli, S. y Tennen, H. (2004). "Appraisal-coping goodness of fit: A daily Internet study." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 558-569.
- Park, N. y Huebner, E. (2005). "A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, pp. 444-456.
- Parkes, K. R. (1986). "Coping in stressful episodes." *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 1277-1292.
- Parkham, T. y Helms, J. (1985a). "Attitudes of racial identity and self-esteem of black students: An exploratory investigation." *Journal of College Student Personnel*, 26, pp. 143-147.
- , (1985b). "Relation of racial identity and attitudes to self-actualization and affective states of black students." *Journal of Counseling Psychology*, 32, pp. 431-440.
- Patterson, R. (2006). "The child within: Karen Horney on vacation." *American Journal of Psychoanalysis*, 66, pp. 109-112.
- Patterson, T. y Joseph, S. (2007). "Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology." *Journal of Humanistic Psychology*, 47, pp. 117-139.
- Paunonen, S. V. (1998). "Hierarchical organization of personality and prediction of behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 538-556.
- , y Ashton, M. C. (2001). "Big Five factors and facets and the prediction of behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 524-539.
- Pedersen, N. L., Plomin, R., McClearn, G. E. y Friberg, L. (1988). "Neuroticism, extraversion and related traits in

- adult twins reared apart and reared together." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 950-957.
- Peltzer, K., Malaka, D. y Phaswana, N. (2001). "Psychological correlates of substance use among South African university students." *Social Behavior and Personality*, 29, pp. 799-806.
- Peluso, P., Peluso, J., Buckner, J., Curlette, W. y Kern, R. (2004). "An analysis of the reliability of the BASSIS-A Inventory using a northeastern and southeastern U.S. sample." *Journal of Individual Psychology*, 60, pp. 294-307.
- Pervin, L. A. (1984). *Current controversies and issues in personality* (2a. ed.). Nueva York: Wiley.
- , (2003). *The science of personality* (2a. ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Pesant, N. y Zadra, A. (2006). "Dream content and psychological well-being: A longitudinal study of the continuity hypothesis." *Journal of Clinical Psychology*, 62, pp. 111-121.
- Peter, J. y Valkenburg, P. (2006). "Individual differences in perceptions of Internet communication." *European Journal of Communication*, 21, pp. 213-226.
- Peterson, B. E. (2002). "Longitudinal analysis of midlife generativity, intergenerational roles and caregiving." *Psychology and Aging*, 17, pp. 161-168.
- , Smirles, K. A. y Wentworth, P. A. (1997). "Generativity and authoritarianism: Implications for personality, political involvement and parenting." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1202-1216.
- , y 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, pp. 400-411.
- Peterson, C., Maier, S. F. y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. y Vaillant, G. (1988). "Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A 35-year longitudinal study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 23-27.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. y Seligman, M. E. P. (1982). "The Attributional Style Questionnaire." *Cognitive Therapy and Research*, 6, pp. 287-300.
- Peterson, C. y Barrett, L. C. (1987). "Explanatory style and academic performance among college freshmen." *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 603-607.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1987). "Explanatory style and illness. Special issue: Personality and physical health." *Journal of Personality*, 55, pp. 237-265.
- Petrosky, M. J. y Birkhimer, J. C. (1991). "The relationship among locus of control coping styles and psychological symptom reporting." *Journal of Clinical Psychology*, 47, pp. 336-345.
- Phares, E. J. (1993). "From therapy to research: A patient's legacy." En G. G. Brannigan y M. R. Merrens (eds.), *The undaunted psychologist: Adventures in research* (pp. 157-171). Philadelphia: Temple University Press.
- Phillips, D. P. (1974). "The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect." *American Sociological Review*, 39, pp. 340-354.
- , (1983). "The impact of mass media violence on U.S. homicides." *American Sociological Review*, 48, pp. 560-568.
- , (1985). "The found experiment: A new technique for assessing impact of mass media violence on real-world aggressive behavior." En G. Comstock (ed.), *Public communication and behavior* (vol. 1). Nueva York: Academic Press.
- Phinney, J. S. y Chavira, V. (1992). "Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study." *Journal of Adolescence*, 15, pp. 271-281.
- Phipps, S. y Steele, R. (2002). "Repressive adaptive style in children with chronic illness." *Psychosomatic Medicine*, 64, pp. 34-42.
- Piedmont, R. L. (1988). "The relationship between achievement motivation, anxiety and situational characteristics on performance on a cognitive task." *Journal of Research in Personality*, 22, pp. 177-187.
- Pierre, M. y Mahalik, J. (2005). "Examining African self-consciousness and Black racial identity as predictors of Black men's psychological well-being." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11, pp. 28-40.
- Pilkington, B. y Lenaghan, M. (1998). "Psychopathology." En K. Trew y J. Kremer (eds.), *Gender and psychology* (pp. 179-191). Nueva York: Oxford University Press.
- Pillay, Y. (2005). "Racial identity as a predictor of the psychological health of African-American students at a predominantly White university." *Journal of Black Psychology*, 31, pp. 46-66.
- Pinquart, M. y Soerensen, S. (2000). "Influences of socioeconomic status, social network and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis." *Psychology and Aging*, 15, pp. 187-224.
- Plaut, V., Markus, H. y Lachman, M. (2002). "Place matters: Consensual features and regional variation in American well-being and self." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 160-184.
- Plomin, R., Chipeur, H. M. y Loehlin, J. C. (1990). "Behavioral genetics and personality." En L. A. Pervin (ed.),

- Handbook of personality: Theory and research* (pp. 225-243). Nueva York: Guilford Press.
- Podd, M. H., Marcia, J. E. y Rubin, R. (1968). "The effects of ego identity status and partner perception on a prisoner's dilemma game." *Journal of Social Psychology*, 82, pp. 117-126.
- Pole, N., Best, S., Metzler, T. y Marmar, C. (2005). "Why are Hispanics at greater risk for PTSD?" *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11, pp. 144-161.
- Pollak, S. y Sinha, P. (2002). "Effects of early experience on children's recognition of facial displays of emotion." *Developmental Psychology*, 38, pp. 784-791.
- Porcerelli, J. H., Thomas, S., Hibbard, S. y Cogan, R. (1998). "Defense mechanisms development in children, adolescents and late adolescents." *Journal of Personality Assessment*, 71, pp. 411-420.
- Postmes, T. y Branscombe, N. (2002). "Influence of long-term racial environmental composition on subjective well-being in African Americans." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 735-751.
- Prelow, H., Mosher, C. y Bowman, M. (2006). "Perceived racial discrimination, social support and psychological adjustment among African-American college students." *Journal of Black Psychology*, 32, pp. 442-454.
- Prenda, K. y Lachman, M. (2001). "Planning for the future: A life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood." *Psychology and Aging*, 16, pp. 206-216.
- Prochnik, G. (2006). *Putnam camp: Sigmund Freud, James Jackson Putnam and the purpose of American psychology*. Nueva York: Other Press.
- Puca, R. M. y Schmalt, H. (2001). "The influence of the achievement motive on spontaneous thoughts in pre- and post-decisional action phases." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 302-308.
- Pullmann, H., Raudsepp, L. y Allik, J. (2006). "Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study." *European Journal of Personality*, 20, pp. 447-459.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. y Schimel, J. (2004). "Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review." *Psychological Bulletin*, 130, pp. 435-468.
- Qing-Xin, S., Rong-Gang, Z. y Yan, G. (2005). "Internet addiction disorder and sensation seeking of middle school and high school students." *Chinese Mental Health Journal*, 19, pp. 453-456.
- Quiery, N. (1998). "Parenting the family." En K. Trew y J. Kremer (eds.), *Gender and psychology* (pp. 129-140). Nueva York: Oxford University Press.
- Quinn, S. (1987). *A mind of her own: The life of Karen Horney*. Nueva York: Summit Books.
- Rabinowitz, P. (2005). "Is noise bad for your health?" *Lancet*, 365 (9475), 1908-1909.
- Räikkönen, K., Katainen, S., Keskivaara, P. y Keltikangas-Jaervinen, L. (2000). "Temperament, mothering and hostile attitudes: A 12-year longitudinal study." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 3-12.
- Räikkönen, K., Matthews, K. A., Flory, J. D., Owens, J. F. y Gump, B. B. (1999). "Effects of optimism, pessimism and trait anxiety on ambulatory blood pressure and mood during everyday life." *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 104-113.
- Raine, A., Reynolds, C., Venables, P. y Mednick, S. (2002). "Stimulation seeking and intelligence: A prospective longitudinal study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 663-674.
- Rainey, N. (1998). "Old age." En K. Trew y J. Kremer (eds.), *Gender and psychology* (pp. 153-164). Nueva York: Oxford University Press.
- Rayle, A. (2005). "Adolescent gender differences in maturing and wellness." *Journal of Adolescence*, 28, pp. 753-763.
- Reimanis, G. (1974). "Personality development, anomie and mood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 355-357.
- Reio, T. y Sanders-Reio, J. (2006). "Sensation seeking as an inhibitor of job performance." *Personality and Individual Differences*, 40, pp. 631-642.
- Rendon, D. (1987). "Understanding social roles from a Horneyan perspective." *American Journal of Psychoanalysis*, 47, pp. 131-142.
- Repucci, N. D. y Saunders, J. T. (1974). "Social psychology of behavior modification: Problems of implementation in natural settings." *American Psychologist*, 29, pp. 649-660.
- Resnicow, K., Soler, R. E., Braithwaite, R. L., Ben Selassie, M. y Smith, M. (1999). "Development of a racial and ethnic identity scale for African American adolescents: The Survey of Black Life." *Journal of Black Psychology*, 25, pp. 171-188.
- Reuman, D. A., Alwin, D. F. y Veroff, J. (1984). "Assessing the validity of the achievement motive in the presence of random measurement error." *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 1347-1362.
- Rice, B. (1968, 17 de marzo). "Skinner agrees he is the most important influence in psychology." *The New York Times Magazine*, p. 27ff.
- Rice, T. y Steele, B. (2004). "Subjective well-being and culture across time and space." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, pp. 633-647.
- Richelle, M. N. (1993). *B. F. Skinner: A reappraisal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Riggio, R. E., Lippa, R. y Salinas, C. (1990). "The display of personality in expressive movement." *Journal of Research in Personality*, 24, pp. 16-31.
- Riggio, R. E. y Friedman, H. S. (1986). "Impression formation: The role of expressive behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 421-427.
- Roazen, P. (1975). *Freud and his followers*. Nueva York: Knopf.
- , (1993). *Meeting Freud's family*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Roberti, J. (2004). "A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking." *Journal of Research in Personality*, 38, pp. 256-279.
- Roberts, B. W., Caspi, A. y Moffitt, T. (2001). "The kids are all right: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, pp. 670-683.
- , (2003). "Work experiences and personality development in young adulthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 582-593.
- Roberts, B. W., y Delvecchio, W. F. (2000). "The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies." *Psychological Bulletin*, 126, pp. 3-25.
- Roberts, B. W. y Helson, R. (1997). "Changes in culture, changes in personality: The influence of individualism in a longitudinal study of women." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 641-651.
- Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2000). "Brood dispositions, brood aspirations: The intersection of personality traits and major life goals." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1284-1296.
- Roberts, B., Walton, K. y Viechtbauer, W. (2006). "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies." *Psychological Bulletin*, 132, pp. 1-25.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K., Tracy, J., Gosling, S. y Potter, J. (2002). "Global self-esteem across the life span." *Psychology and Aging*, 17, pp. 423-434.
- Robinson-Whelen, S., Kim, C., MacCallum, R. C. y Kiecolt-Glaser, J. K. (1997). "Distinguishing optimism from pessimism in older adults." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1345-1353.
- Robinson, F. G. (1992). *Love's story told: A life of Henry A. Murray*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roccas, S., Sagiu, L., Schwartz, S. H. y Knafo, A. (2002). "The Big Five personality factors and personal values." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 789-801.
- Rodgers, J. L. (2001). "What causes birth order- OSS Assessment Staff intelligence patterns? The admixture hypothesis, revised." *American Psychologist*, 56, pp. 505-510.
- Rodriguez-Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R. y Fischer, A. H. (2000). "The role of honor-related values in the elicitation, experience and communication of pride, shame and anger: Spain and the Netherlands compared." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 833-844.
- Rofe, Y. (2006). "Affiliation tendencies on the eve of the Iraq War: A utility theory perspective." *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp. 1781-1789.
- Rogers, C. R. (1954). "The case of Mrs. Oak: A research analysis." En C. R. Rogers y R. F. Dymond (eds.), *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
- , (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- , (1967). "Autobiography." En E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 5, pp. 341-384). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- , (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. Nueva York: Harper y Row.
- , (1974). "In retrospect: Forty-six years." *American Psychologist*, 29, pp. 115-123.
- , (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- , (1987). "An interview with Carl Rogers." En A. O. Ross, *Personality: The scientific study of complex human behavior* (pp. 118-119). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M. y Angelillo, C. (2003). "First-hand learning through intent participation." *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 175-203.
- Rose, R. J. (1995). "Genes and human behavior." *Annual Review of Psychology*, 46, pp. 625-654.
- Rosenbloom, T. (2006a). "Color preferences of high and low sensation seekers." *Creativity Research Journal*, 18, pp. 229-235.
- , (2006b). "Sensation seeking pedestrian crossing compliance." *Social Behavior and Personality*, 34, pp. 113-122.
- Rosenthal, D. R., Gurney, M. R. y Moore, S. M. (1981). "From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development." *Journal of Youth and Adolescence*, 10, pp. 525-536.
- Rosenzweig, S. (1985). "Freud and experimental psychology: The emergence of idiodynamics." En S. Koch y D. Leary (eds.), *A century of psychology as science* (pp. 135-207). Nueva York: McGraw-Hill.

- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement." *Psychological Monographs*, 80 (Whole No. 609).
- , (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. Nueva York: Praeger.
- , (1990). "Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable." *American Psychologist*, 45, pp. 489-493.
- , (1993). "Expectancies." En C. E. Walker (ed.), *History of clinical psychology in autobiography* (vol. 2, pp. 273-284). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Rubins, J. L. (1978). *Karen Horney: Gentle rebel of psychoanalysis*. Nueva York: Dial Press.
- Rucker, D. D. y Pratkanis, A. R. (2001). "Projection as an interpersonal influence tactic: The effects of the pot calling the kettle black." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1494-1507.
- Rudolph, K. y Conley, C. (2005). "The socioeconomic costs and benefits of social-evaluative concerns: Do girls care too much?" *Journal of Personality*, 73, pp. 115-138.
- Rudy, D. y Grusec, J. (2006). "Authoritarian parenting in individualistic and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem." *Journal of Family Psychology*, 20, pp. 68-78.
- Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Blizard, R. A. y Eysenck, H. J. (1984). "Altruism and genetics." *Acta Geneticae et Gemellologiae*, 33, pp. 265-271.
- Russell, J. A., Bachorowski, J. A. y Fernandez-Dols, J. M. (2003). "Facial and vocal expressions of emotion." *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 329-349.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being." *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Ryan, R. M. y Frederick, C. (1997). "On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being." *Journal of Personality*, 65, pp. 529-565.
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M. y Gold, J. A. (1990). "Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale." *Journal of Personality Assessment*, 55, pp. 630-639.
- Ryckman, R. M., Thornton, B. y Butler, J. C. (1994). "Personality correlates of the Hypercompetitive Attitude Scale: Validity tests of Horney's theory of neurosis." *Journal of Personality Assessment*, 62, pp. 84-94.
- Ryckman, R. M., Thornton, B., Gold, J. y Burckle, M. (2002). "Romantic relationships of hypercompetitive individuals." *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, pp. 517-530.
- Ryckman, R. M., Van den Borne, H. y Syroit, J. (1992). "Differences in hypercompetitive attitude between American and Dutch university students." *Journal of Social Psychology*, 132, pp. 331-334.
- Ryckman, R. M. y Malikioti, M. X. (1975). "Relationship between locus of control and chronological age." *Psychological Reports*, 36, pp. 655-658.
- Salas, E. y Cannon-Bowers, J. A. (2001). "The science of training: A decade of progress." *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 471-499.
- Salili, F. (1994). "Age, sex and cultural differences in the meaning and dimensions of need achievement." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, pp. 635-648.
- Sammallahti, P. y Aalberg, V. (1995). "Defense style in personality disorders." *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183, pp. 516-521.
- Sanna, L. J. y Pusecker, P. A. (1994). "Self-efficacy, valence of self-evaluation and performance." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, pp. 82-92.
- Sarason, I. G. (1975). "Test anxiety and the self-disclosing coping model." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, pp. 148-153.
- Saudino, K. J., Pedersen, N. L., Lichtenstein, P., McClearn, G. E. y Plomin, R. (1997). "Can personality explain genetic influences on life events?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 196-206.
- Sayers, J. (1991). *Mothers of psychoanalysis: Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein*. Nueva York: Norton.
- Scarr, S. (1968). "Environmental bias in twin studies." *Eugenics Quarterly*, 15, pp. 34-40.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schachter, S. (1963). "Birth order, eminence and higher education." *American Sociological Review*, 28, pp. 757-767.
- , (1964). "Birth order and sociometric choice." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, pp. 453-456.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. y Funder, D. (2004). "Personality and life satisfaction: A facet-level analysis." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 1062-1075.
- Schimmack, U. y Hartmann, K. (1997). "Individual differences in the memory representation of emotional episodes." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1064-1079.
- Schmitz, N., Neumann, W. y Oppermann, R. (2000). "Stress, burnout and locus of control in German nurses." *International Journal of Nursing Studies*, 37, pp. 95-99.

- Schmutte, P. S. y Ryff, C. D. (1997). "Personality and well-being." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 549-559.
- Schneewind, K. A. (1995). "Impact of family processes on control beliefs." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114-148). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schneider, G., Dreisch, G., Kruse, A., Nehen, H. y Heuft, G. (2006). "Old and ill and still feeling well? Determinants of subjective well-being in 60-year-olds: The role of the sense of coherence." *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14, pp. 850-859.
- Schneider, S. (2001). "In search of realistic optimism: Meaning, knowledge and warm fuzziness." *American Psychologist*, 56, pp. 250-263.
- Schneidman, E. S. (2001). "My visit with Christiana Morgan." *History of Psychology*, 4, pp. 289-296.
- Schou, I., Ekeberg, O., Ruland, C., Sandvik, L. y Karesen, R. (2004). "Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery." *Psycho-oncology*, 13, pp. 309-320.
- Schou, I., Ekeberg, O., Sandvik, L. y Ruland, C. (2005). "Stability in optimism-pessimism in relation to bad news: A study of women with breast cancer." *Journal of Personality Assessment*, 84, pp. 148-154.
- Schredl, M. (2006). "Factors affecting the continuity between waking and dreaming: Emotional intensity and emotional tone of the waking-life event." *Sleep and Hypnosis*, 8, pp. 1-5.
- , Funkhouser, A. y Arn, N. (2006). "Dreams of truck drivers: A test of the continuity hypothesis of dreaming." *Imagination, Cognition and Personality*, 25, pp. 179-186.
- , y Piel, E. (2006). "War-related dream themes in Germany from 1956 to 2000." *Political Psychology*, 27, pp. 299-307.
- Schul, Y. y Vinokur, A. D. (2000). "Projection in person perception among spouses as a function of the similarity in their shared experiences." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 987-1001.
- Schultz, D. P. (1990). *Intimate friends, dangerous rivals: The turbulent relationship between Freud and Jung*. Los Angeles: Jeremy Tarcher.
- Schur, M. (1972). *Freud: Living and dying*. Nueva York: International Universities Press.
- Schwartz, J., Buboltz, W., Seemann, E. y Flye, A. (2004). "Personality styles: Predictors of masculine gender role conflict in male prison inmates." *Psychology of Men and Masculinity*, 5, pp. 59-64.
- Schwarz, N. (1999). "Self-reports: How the questions shape the answers." *American Psychologist*, 54, pp. 93-105.
- Schwarzer, R. y Fuchs, R. (1995). "Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 259-315). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schwitzgebel, E., Huang, C., y Zhou, Y. (2006). "Do we dream in color? Cultural variations and skepticism." *Dreaming*, 16, pp. 35-42.
- Scollon, C. y Diener, E. (2006). "Love, work and changes in extraversion and neuroticism over time." *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 1152-1165.
- Sechrest, L. (1968). "Personal constructs and personal characteristics." *Journal of Individual Psychology*, 24, pp. 162-166.
- , (1984). "Review of J. B. Rotter's The development and applications of social learning theory: Selected papers." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20, pp. 228-230.
- , y Jackson, D. N. (1961). "Social intelligence and accuracy of interpersonal predictions." *Journal of Personality*, 29, pp. 169-182.
- Seeman, M., Seeman, T. y Sayles, M. (1985). "Social networks and health status: A longitudinal analysis." *Social Psychology Quarterly*, 48, pp. 237-248.
- Segall, M. y Wynd, C. A. (1990). "Health conception, health locus of control and power as predictors of smoking behavior change." *American Journal of Health Promotion*, 4, pp. 338-344.
- Segerstrom, S. C. (2001). "Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1334-1343.
- , y Taylor, S. E. (1998). "Optimism is associated with mood, coping and immune change in response to stress." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1646-1655.
- Seidah, A. y Bouffard, T. (2007). "Being proud of oneself as a person or being proud of one's physical appearance: What matters for feeling well in adolescence?" *Social Behavior and Personality*, 35, pp. 255-268.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- , (1990). *Learned optimism*. Nueva York: Knopf.
- , (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York: Free Press.
- , Rashid, T. y Parks, A. (2006). "Positive psychotherapy." *American Psychologist*, 61, pp. 774-788.
- , y Maier, S. F. (1967). "Failure to escape traumatic shock." *Journal of Experimental Psychology*, 74, pp. 1-9.

- , y Visintainer, M. (1985). "Tumor rejection and early experience of uncontrollable shock in the rat." En F. R. Brush y J. B. Overmier (eds.), *Affect, conditioning and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 203-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sellers, R. M., Chavous, T. M. y Cooke, D. Y. (1998). "Racial ideology and racial centrality as predictors of African American college students' academic performance." *Journal of Black Psychology*, 24, pp. 8-27.
- Sellers, R. M., Rowley, S. A. J., Chavous, T. M., Shelton, J. N. y Smith, M. A. (1997). "Multidimensional Inventory of Black Identity: A preliminary investigation of reliability and construct validity." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 805-815.
- Sethi, S. y Seligman, M. E. P. (1994). "The hope of fundamentalists." *Psychological Science*, 5, pp. 58.
- Shamir, B. (1986). "Self-esteem and the psychological impact of unemployment." *Social Psychology Quarterly*, 49, pp. 61-72.
- Shatz, S. (2004). "The relationship between Horney's three neurotic types and Eysenck's PEN model of personality." *Personality and Individual Differences*, 37, pp. 1255-1261.
- Sheldon, K., Arndt, J. y Houser-Marko, L. (2003). "In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goal choices." *Journal of Personality*, 71, pp. 835-886.
- Sheldon, K., Elliot, A., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). "What is satisfying about satisfying events? Testing ten candidate psychological needs." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 325-339.
- Sheldon, K., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T. y Turban, D. (2005). "Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy and subjective well-being." *European Journal of Personality*, 19, pp. 97-115.
- Sheldon, K. y Kasser, T. (2001). "Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span." *Developmental Psychology*, 37, pp. 491-501.
- Sheldon, W. (1942). *The varieties of temperament: A psychology of constitutional differences*. Nueva York: Harper y Row.
- Sher, K., Bartholow, B. y Wood, M. (2000). "Personality and substance abuse disorders: A prospective study." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, pp. 818-829.
- Shevrin, H. (1977). "Some assumptions of psychoanalytic communication: Implications of subliminal research for psychoanalytic method and technique." En N. Freedman y S. Grand (eds.), *Communicative structures and psychic structures*. Nueva York: Plenum Press.
- Shiner, R. L. (1998). "How shall we speak of children's personalities in middle childhood? A preliminary taxonomy." *Psychological Bulletin*, 124, pp. 308-332.
- , Masten, A. y Tellegen, A. (2002). "A developmental perspective on personality in emerging adulthood: Childhood antecedents and concurrent adaptation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1165-1177.
- Shirachi, M. y Spirrison, C. (2006). "Repressive coping style and substance use among college students." *North American Journal of Psychology*, 8, pp. 99-114.
- Shostrom, E. L. (1964). "An inventory for the measurement of self-actualization." *Educational and Psychological Measurement*, 24, pp. 207-218.
- , (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Shull, R. y Grimes, J. (2006). "Resistance to extinction following variable-interval reinforcement." *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 85, pp. 23-29.
- Siegel, A. M. (2001). "An antidote to misconceptions about self psychology." [Revisión de Kohut's Freudian vision.] *Contemporary Psychology*, 46, pp. 316-317.
- Siegelman, M. (1988). "'Origins' of extroversion-introversion." *Journal of Psychology*, 69, pp. 85-91.
- Siegler, I. y Brummett, B. (2000). "Associations among NEO personality assessments and well-being at midlife: Facet level analysis." *Psychology and Aging*, 15, pp. 710-714.
- Silvera, D. y Seger, C. (2004). "Feeling good about ourselves: Unrealistic self-evaluations and their relation to self-esteem in the United States and Norway." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, pp. 571-585.
- Silverman, L. H. y Weinberger, I. (1985). "Mommy and I are one: Implications for psychotherapy." *American Psychologist*, 40, pp. 1296-1308.
- Simon, L. (1998). *Genuine reality: A life of William James*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century.
- , (1948). *Walden Two*. Nueva York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Free Press.
- , (1967). "Autobiography." En E. G. Boring y G. Lindzey (eds.), *A history of psychology in autobiography* (vol. 5, pp. 385-413). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- , (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York: Knopf.
- , (1979). *The shaping of a behaviorist*. Nueva York: Knopf.

- , (1983). *A matter of consequences*. Nueva York: Knopf.
- Skinner, T., Hampson, S. y Fife-Schau, C. (2002). "Personality, personal model beliefs and self-care in adolescents and young adults with Type I diabetes." *Health Psychology*, 21, pp. 61-70.
- Skitka, L. y Sargis, E. (2006). "The Internet as psychological laboratory." *Annual Review of Psychology*, 57, pp. 529-555.
- Sleek, S. (1998, octubre). "Blame your peers, not your parents." *APA Monitor*, p. 9.
- Slugoski, B. F. y Ginsburg, G. P. (1989). "Ego identity and explanatory speech." En J. Shoter y K. F. Gergen (eds.), *Texts of identity* (pp. 36-55). Londres: Sage.
- Smillie, L., Yeo, G., Furnham, A. y Jackson, C. (2006). "Benefits of all work and no play: The relationship between neuroticism and performance as a function of resource allocation." *Journal of Applied Psychology*, 91, pp. 139-155.
- Smith, A. y Williams, K. (2004). "R U there? Ostracism by cell phone text messages." *Group Dynamics*, 8, pp. 291-301.
- Smith, D. (2002). "The theory heard 'round the world." *Monitor on Psychology*, 33 (9), pp. 30-32.
- Smith, J. E., Stefan, C., Kovaleski, M. y Johnson, G. (1991). "Recidivism and dependency in a psychiatric population: An investigation with Kelly's dependency grid." *International Journal of Personal Construct Psychology*, 4, pp. 157-173.
- Smith, M. B. (1990). "Henry A. Murray (1893-1988): Humanistic psychologist." *Journal of Humanistic Psychology*, 30 (1), pp. 6-13.
- Smith, R. E., Ptacek, J. T. y Smoll, F. L. (1992). "Sensation seeking, stress and adolescent injuries: A test of stress-buffering, risk-taking, and coping skills hypotheses." *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 1016-1024.
- Solnit, A. J. (1992). "Freud's view of mental health and fate." En E. E. Garcia (ed.), *Understanding Freud: The man and his ideas* (pp. 64-77). Nueva York: New York University Press.
- Spangler, W. D. (1992). "Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses." *Psychological Bulletin*, 112, pp. 140-154.
- Spann, M., Molock, S., Barksdale, C., Matlin, S. y Puri, R. (2006). "Suicide and African-American teenagers: Risk factors and coping mechanisms." *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36, pp. 553-568.
- Spitalnick, J., DiClemente, R., Wingood, G., Crosby, R., Milhausen, R., Sales, J., McCarty, F., Rose, E. y Younger, S. (2007). "Sexual sensation seeking and its relationship to risky sexual behavior among African-American adolescents." *Journal of Adolescence*, 30, pp. 165-173.
- Srivastava, S., John, O., Gosling, S. y Potter, J. (2003). "Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 1041-1053.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E. y Pancake, V. R. (1983). "Attachment and dependency in developmental perspective." *Child Development*, 54, pp. 1615-1627.
- Stacy, A. W., Sussman, S., Dent, C. W., Burton, D. y Floy, B. R. (1992). "Moderators of peer social influence in adolescent smoking." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, pp. 163-172.
- Stajkovic, A. y Luthans, F. (1998). "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis." *Psychological Bulletin*, 124, pp. 240-261.
- Stanton, B., Li, X., Cottrell, L. y Kaljee, J. (2001). "Early initiation of sex, drug-related risk behaviors, and sensation seeking among urban low-income African-American adolescents." *Journal of the National Medical Association*, 93 (4), pp. 129-138.
- Statton, J. E. y Wilborn, B. (1991). "Adlerian counseling and the early recollections of children." *Individual Psychology*, 47, pp. 338-347.
- Staudinger, U. M. (2001a). "Life reflection: A social-cognitive analysis of life review." *Review of General Psychology*, 5, pp. 148-160.
- , (2001b). "More than pleasure? Toward a psychology of growth and strength?" [Revisión de *Wellbeing: The foundations of hedonic psychology*]. *Contemporary Psychology*, 46, pp. 552-554.
- , Fleeson, W. y Baltes, P. B. (1999). "Predictors of subjective physical health and global wellbeing: Similarities and differences between the United States and Germany." *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 305-319.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure." *Psychological Bulletin*, 133, pp. 65-94.
- , y Ones, D. (2002). "Personality and happiness: A national-level analysis." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 767-781.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). "Adolescent development." *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 83-110.
- Stelmack, R. M. (1997). "Toward a paradigm in personality: Comment on Eysenck's (1997) view." *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1238-1241.
- Stepansky, P. E. (1983). *In Freud's shadow: Adler in context*. Nueva York: Analytic Press.

- Stephen, J., Fraser, E. y Marcia, J. E. (1992). "Moratorium achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates." *Journal of Adolescence*, 15, pp. 283-300.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steptoe, A., Wright, C., Kunz-Ebrecht, S. y Liffle, S. (2006). "Dispositional optimism and health behaviour in community-dwelling older people: Associations with healthy ageing." *British Journal of Health Psychology*, 11, pp. 71-84.
- Sterba, R. F. (1982). *Reminiscences of a Viennese psychoanalyst*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Stewart, A. J. y Ostrove, J. M. (1998). "Women's personality in middle age: Gender, history and midcourse corrections." *American Psychologist*, 53, pp. 1185-1194.
- Stewart, A. J. y Vandewater, E. A. (1999). "'If I had it to do over again...' Midlife review, midcourse corrections, and women's well-being in midlife." *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 270-283.
- Stewart, G. L., Carson, K. P. y Cardy, R. L. (1996). "The joint effects of conscientiousness and self-leadership training on employee self-directed behavior in a service setting." *Personnel Psychology*, 49, pp. 143-164.
- Stilwell, N. A., Wallick, M. M., Thal, S. E. y Bursleson, J. A. (2000). "Myers-Briggs Type and medical specialty choice: A new look at an old question." *Teaching and Learning in Medicine*, 12, pp. 14-20.
- Stirn, A., Hinz, A. y Braehler, E. (2006). "Prevalence of tattooing and body piercing in Germany and perception of health, mental disorders and sensation seeking among tattooed and body-pierced individuals." *Journal of Psychosomatic Research*, 60, pp. 531-534.
- Story, A. L. (1998). "Self-esteem and memory for favorable and unfavorable personality feedback." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 51-64.
- Strano, D. y Petrocelli, J. (2005). "A preliminary examination of the role of inferiority feelings in the academic achievement of college students." *Journal of Individual Psychology*, 61, pp. 80-89.
- Straumann, T. J., Vookles, J., Berenstein, V., Chaiken, S. y Higgins, E. T. (1991). "Self-discrepancies and vulnerability to body dissatisfaction and disordered eating." *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 946-956.
- Streitmatter, J. (1993). "Identity status and identity style: A replication study." *Journal of Adolescence*, 16, pp. 211-215.
- Stricker, L. J. y Ross, J. (1962). *A description and evaluation of the Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Strickland, B. R. (1989). "Internal-external control expectancies: From contingency to creativity." *American Psychologist*, 44, pp. 1-12.
- , y Haley, W. E. (1980). "Sex differences on the Rotter I-E Scale." *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 930-939.
- Strumpfer, D. (1970). "Fear and affiliation during a disaster." *Journal of Social Psychology*, 82, pp. 263-268.
- Sturman, E., Mongrain, M. y Kohn, P. (2006). "Attributional style as a predictor of hopelessness depression." *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, pp. 447-458.
- Suedfeld, P., Soriano, E., McMurtry, D., Paterson, H., Weiszbeck, T. y Krell, R. (2005). "Erikson's components of a healthy personality among Holocaust survivors immediately and forty years after the war." *International Journal of Aging and Human Development*, 60, pp. 229-248.
- Suinn, R. (1999, marzo). "Scaling the summit: Valuing ethnicity." *APA Monitor*, p. 2.
- Sulloway, F. J. (1979). *Freud, biologist of the mind: Beyond the psychoanalytic legend*. Nueva York: Basic Books.
- , (1992). "Reassessing Freud's case histories: The social construction of psychoanalysis." En T. Gelfand y J. Kerr (eds.), *Freud and the history of psychoanalysis* (pp. 153-192). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- , (1995). "Birth order and evolutionary psychology: A meta-analytic overview." *Psychological Inquiry*, 6 (1).
- , (2007). "Birth order and intelligence." *Science*, 317, pp. 1711.
- Suls, J., Green, P. y Hillis, S. (1998). "Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia and neuroticism." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 127-136.
- Susskind, J., Littlewort, G., Bartlett, M., Movellan, J. y Anderson, A. (2007). "Human and computer recognition of facial expressions of emotion." *Neuropsychologia*, 45, pp. 152-162.
- Sutton-Smith, B. y Rosenberg, B. C. (1970). *The sibling*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Swann, W., Chang-Schneider, C. y McClarty, K. (2007). "Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life." *American Psychologist*, 62, pp. 84-94.
- Swenson, R. y Prelow, H. (2005). "Ethnic identity, self-esteem, and perceived efficacy as mediators of the relation of supportive parenting to psychosocial outcomes among urban adolescents." *Journal of Adolescence*, 28, pp. 465-477.
- Symbaluk, D. G., Heth, C. D., Cameron, J. y Pierce, W. D. (1997). "Social modeling, monetary incentives and pain endurance: The role of self-efficacy in pain perception."

- Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp. 258-269.
- Taft, L. B. y Nehrke, M. F. (1990). "Reminiscences, life review and ego integrity in nursing home residents." *International Journal of Aging and Human Development*, 30, pp. 189-196.
- Tangney, J., Baumeister, R. y Boone, A. (2004). "High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success." *Journal of Personality*, 72, pp. 271-324.
- Tavris, C. (1992). *The mismeasure of woman*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Taylor, M. (2000). "The influence of self-efficacy on alcohol use among American Indians." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, pp. 152-167.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Aspinwall, L. G., Schneider, S. C., Rodriguez, R. y Herbert, M. (1992). "Optimism, coping, psychological distress and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS)." *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 460-473.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K., Segal, N. y Rich, S. (1988). "Personality similarity in twins reared apart and together." *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 1031-1039.
- Tennen, H., Affleck, G. y Armeli, S. (2005). "Personality and daily experience revisited." *Journal of Personality*, 73, pp. 1-19.
- Terracciano, A., Costa, P. y McCrae, R. (2006). "Personality plasticity after age 30." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, pp. 999-1009.
- Teti, D. M. y Gelfand, D. M. (1991). "Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy." *Child Development*, 62, pp. 918-929.
- Tetlock, P. E. (1983). "Cognitive style and political ideology." *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 118-126.
- , (1984). "Cognitive style and political belief systems in the British House of Commons." *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 365-375.
- Thomas, A. (1986). "The New York Longitudinal Study: From infancy to early adult life." En R. Plomin y J. Dunn (eds.), *The study of temperament* (pp. 39-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , Chess, S. y Korn, S. (1982). "The reality of difficult temperament." *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, pp. 1-20.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L. y Cruzen, D. (1993). "Maintaining perception of control: Finding perceived control in low-control circumstances." *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 293-304.
- Thompson, T. (1988). "Benedictus behavior analysis: B. F. Skinner's magnum opus at fifty" [Revisión de *The behavior of organisms: An experimental analysis*]. *Contemporary Psychology*, 33, pp. 397-402.
- Thompson, V. y Alexander, H. (2006). "Therapists' race and African-American clients' reactions to therapy." *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43, pp. 99-110.
- Tobey, L. H. y Bruhn, A. R. (1992). "Early memories and the criminally dangerous." *Journal of Personality Assessment*, 59, pp. 137-152.
- Tong, J. y Wang, L. (2006). "Validation of locus of control scale in Chinese organizations." *Personality and Individual Differences*, 41, pp. 941-950.
- Torges, C., Stewart, A. y Miner-Rubino, K. (2005). "Personality after prime of life: Men and women coming to terms with regrets." *Journal of Research in Personality*, 39, pp. 148-165.
- Tori, C. y Birmes, M. (2002). "Multiculturalism and psychoanalytic psychology: The validation of a defense mechanism measure in an Asian population." *Psychoanalytic Psychology*, 19, pp. 701-721.
- Tran, X. y Ralston, L. (2006). "Tourist preferences: Influence of unconscious needs." *Annals of Tourism Research*, 33, pp. 424-441.
- Triandis, H. C. y Suh, E. M. (2002). "Cultural influences on personality." *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 133-160.
- Tribich, D., y Messer, S. (1974). "Psychoanalytic character type and states of authority as determiners of suggestibility." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 842-848.
- Triplet, R. G. (1993). "Book review of *Love's story told: A life of Henry A. Murray*." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 29, pp. 384-386.
- Trull, T. J., Widiger, T. A., Ueda, J. D., Holcomb, J., Doan, B., Axelrod, S. R., Stern, B. L. y Gershun, B. S. (1998). "A structured interview for the assessment of the five-factor model of personality." *Psychological Assessment*, 10, pp. 229-240.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. y Robins, R. W. (2003). "Stability of self-esteem across the life span." *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 205-220.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, B., Robins, R. W., Poulton, R. y Caspi, A. (2006). "Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior and limited economic prospects during adulthood." *Developmental Psychology*, 42, pp. 381-390.

- Tucker, J., Elliott, M. y Klein, D. (2006). "Social control of health behavior: Associations with conscientiousness and neuroticism." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, pp. 1143-1152.
- Tuerlinckx, F., DeBoeck, P. y Lens, W. (2002). "Measuring needs with the Thematic Apperception Test: A psychometric study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 448-461.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Turkum, A. (2005). "Do optimism, social network richness and submissive behaviors predict well-being? Study with a Turkish sample." *Social Behavior and Personality*, 33, pp. 619-628.
- Twenge, J. (2000). "The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993." *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, pp. 1007-1021.
- Uba, L. (1994). *Asian Americans: Personality patterns, identity and mental health*. Nueva York: Guilford Press.
- Uhlmann, E. y Swanson, J. (2004). "Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness." *Journal of Adolescence*, 27, pp. 41-52.
- Umana-Taylor, A. (2004). "Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context." *Journal of Adolescence*, 27, pp. 139-146.
- Utsey, S., Payne, Y., Jackson, E. y Jones, A. (2002). "Race-related stress, quality of life indicators and life satisfaction among elderly African Americans." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8, pp. 7-17.
- Utz, S. (2003). "Social identification and interpersonal attraction in MUDs" [multi-user dungeons]. *Swiss Journal of Psychology*, 62, pp. 91-101.
- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J. y Watson, D. (2002). "On the temporal stability of personality: Evidence for differential stability and the role of life experiences." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, pp. 1469-1484.
- Valentijn, S., Hill, R., Van Hooren, S., Bosma, H., Van Boxtel, M., Jolles, J. y Ponds, R. (2006). "Memory self-efficacy predicts memory performance: Results from a 6-year follow-up study." *Psychology and Aging*, 21, pp. 165-172.
- Valli, K., Revonsuo, A., Palkas, O. y Punamaki, R. (2006). "The effect of trauma on dream content: A field study of Palestinian children." *Dreaming*, 16, pp. 63-87.
- Van Aken, M., Denisson, J., Branje, S., Dubas, J. y Goswami, L. (2006). "Midlife concerns and short-term personality change in middle adulthood." *European Journal of Personality*, 20, pp. 497-513.
- Van Boven, L. (2005). "Experientialism, materialism and the pursuit of happiness." *Review of General Psychology*, 9, pp. 132-142.
- Van de Water, D. A. y McAdams, D. P. (1989). "Generativity and Erikson's 'belief in the species'". *Journal of Research in Personality*, 23, pp. 435-449.
- Van den Boom, D. C. y Hoeksma, J. B. (1994). "The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth-curve analysis." *Developmental Psychology*, 30, pp. 581-590.
- Van Hiel, A., Mervielde, I. y DeFruyt, F. (2006). "Stagnation and generativity: Structure, validity and differential relationships with adaptive and maladaptive personality." *Journal of Personality*, 74, pp. 543-573.
- Van Yperen, N. (2006). "A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 x 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, pp. 1432-1445.
- Vandewater, E. A., Ostrove, J. M. y 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, pp. 1147-1160.
- Vandiver, B., Cross, W., Worrell, F. y Fhagen-Smith, P. (2002). "Validating the Cross Racial Identity Scale." *Journal of Counseling Psychology*, 49, pp. 71-85.
- Veenhoven, R. (2005). "Is life getting better? How long and happily do people live in modern society?" *European Psychologist*, 10, pp. 330-343.
- Vetere, A. y Myers, L. (2002). "Repressive coping style and adult romantic attachment style." *Personality and Individual Differences*, 32, pp. 799-807.
- Viken, R. J., Rose, R. J., Kaprio, J. y Koskenvuo, M. (1994). "A developmental genetic analysis of adult personality: Extraversion and neuroticism from 18 to 59 years of age." *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 722-730.
- Villanova, P. y Peterson, C. (1991). "Meta-analysis of human helplessness experiments." Sin fecha de publicación. Citado en Peterson, Maier y Seligman, 1993.
- Viner, R. (1996). "Melanie Klein and Anna Freud: The discourse of the early dispute." *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 32, pp. 4-15.
- Visintainer, M., Volpicelli, J. y Seligman, M. E. P. (1982). "Tumor rejection in rats after inescapable or escapable shock." *Science*, 216, pp. 437-439.
- Vleioras, G. y Bosma, H. (2005). "Are identity styles important for psychological well-being?" *Journal of Adolescence*, 28, pp. 397-409.
- Von Dras, D. D. y Siegler, I. C. (1997). "Stability in extraversion and aspects of social support at midlife."

- Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 233-241.
- Wagerman, S. y Funder, D. (2007). "Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness." *Journal of Research in Personality*, 41, pp. 221-229.
- Waldrop, D., Lightsey, O., Ethington, C., Woemmel, C. y Coke, A. (2001). "Self-efficacy, optimism, health competence and recovery from orthopedic surgery." *Journal of Counseling Psychology*, 48, pp. 233-238.
- Walker, B. y Winter, D. (2007). "The elaboration of personal construct psychology." *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 453-477.
- Walters, R. H., Bowen, N. V. y Parke, R. D. (1963). "Experimentally induced disinhibition of sexual responses." Citado en Bandura y Walters, 1963.
- Walton, K. y Roberts, B. (2004). "On the relationship between substance use and personality traits: Abstainers are not maladjusted." *Journal of Research in Personality*, 38, pp. 515-535.
- Wang, Q. y Conway, M. (2004). "The stories we keep: Autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults." *Journal of Personality*, 72, pp. 911-938.
- Want, V., Parham, T., Baker, R. y Sherman, M. (2004). "African-American students' ratings of Caucasian and African-American counselors varying in racial consciousness." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10, pp. 123-136.
- Warburton, J., McLaughlin, D. y Pinsky, D. (2006). "Generative acts: Family and community involvement of older Australians." *International Journal of Aging and Human Development*, 63, pp. 115-137.
- Waterman, A. S. (1982). "Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research." *Developmental Psychology*, 18, pp. 341-358.
- Waterman, C. K., Buebel, M. E. y Waterman, A. S. (1970). "Relationship between resolution of the identity crisis and outcomes of previous psychosocial crises." Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association, 5, pp. 467-468.
- Watkins, C. E., Jr. (1994). "Measuring social interest." *Individual Psychology*, 50, pp. 69-96.
- , y St. John, C. (1994). "Validity of the Sulliman scale of social interest." *Individual Psychology*, 50, pp. 166-169.
- Watson, C. B., Chemers, M. M. y Preiser, N. (2001). "Collective efficacy: A multilevel analysis." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1057-1068.
- Watson, D., Clark, L. A., McIntyre, C. W. y Hamaker, S. (1992). "Affect, personality and social activity." *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 1011-1025.
- Watson, D. y Humrichouse, J. (2006). "Personality development in emerging adulthood: Integrating evidence from self-ratings and spouse ratings." *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 959-974.
- Watson, M. W. y Getz, K. (1990). "The relationship between Oedipal behaviors and children's family role concepts." *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, pp. 487-505.
- Watts, R. y Holden, J. (1994). "Why continue to use 'fictional finalism'?" *Individual Psychology*, 50, pp. 161-163.
- Weber, H., Vollmann, M. y Renner, B. (2007). "The spirited, the observant and the disheartened: Social concepts of optimism, realism and pessimism." *Journal of Personality*, 75, pp. 169-197.
- Webster, R. (1995). *Why Freud was wrong: Sin, science and psychoanalysis*. Nueva York: Basic Books.
- Wegner, D. M. y Wheatley, T. (1999). "Apparent mental causation: Sources of the experience of will." *American Psychologist*, 54, pp. 480-492.
- Wehr, G. (1987). *Jung: A biography*. Boston: Shambhala.
- Weinberger, D. (1995). "The content validity of the repressive coping style." En J. Singer (ed.), *Repression and dissociation* (pp. 337-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Weinberger, I. y Silverman, L. H. (1990). "Testability and empirical validation of psychoanalytic dynamic propositions through subliminal psychodynamic activation." *Psychoanalytic Psychology*, 7, pp. 299-339.
- Weiss, A., King, J. y Perkins, L. (2006). "Personality and subjective well-being in orangutans." *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 501-511.
- Weisse, C. S. (1992). "Depression and immunocompetence: A review of the literature." *Psychological Bulletin*, 111, pp. 475-489.
- Weitlauf, J. C., Cervone, D., Smith, R. E. y Wright, P. M. (2001). "Assessing generalizations in perceived self-efficacy: Multi-domain and global assessments of the effects of self-defense training for women." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 1683-1691.
- Westen, D. (1990). "Psychoanalytic approaches to personality." En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality* (pp. 21-65). Nueva York: Guilford Press.
- , (1998). "The scientific legacy of Sigmund Freud." *Psychological Bulletin*, 124, pp. 333-371.
- Westermeyer, J. (2004). "Predictors and characteristics of Erikson's life cycle model among men: A 32-year longitudinal study." *International Journal of Aging and Human Development*, 58, pp. 29-48.

- Westcott, M. (1986). *The feminist legacy of Karen Horney*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Whitbourne, S. K., Elliot, L. B., Zuschlag, M. K. y Waterman, A. S. (1992). "Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study." *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 260-271.
- White, J., Campbell, L., Stewart, A., Davies, M. y Pilkington, L. (1997). "The relationship of psychological birth order to career interests." *Individual Psychology*, 53, pp. 89-103.
- Wichern, F. y Nowicki, S. (1976). "Independence training practices and locus of control orientation in children and adolescents." *Developmental Psychology*, 12, pp. 77.
- Williams, D. E. y Page, M. M. (1989). "A multidimensional measure of Maslow's hierarchy of needs." *Journal of Research in Personality*, 23, pp. 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, pp. 1167-1176.
- Wills, T., Murry, V., Brody, G., Gibbons, F., Gerrard, M., Walker, C. y Ainette, M. (2007). "Ethnic pride and self-control related to protective and risk factors." *Health Psychology*, 26, pp. 50-59.
- Wilson, C. (1972). *New pathways in psychology*. Nueva York: Taplinger.
- Wilson, G. (1977). "Introversion-extroversion." En T. Blass (ed.), *Personality variables in social behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winkelman, P., Berridge, K. y Wilbarger, J. (2005). "Unconscious affective reactions to masked happy versus angry faces influence consumption behavior and judgments of value." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp. 121-135.
- Winter, D. A. (1992). *Personal construct psychology in clinical practice*. Londres: Routledge.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Winter, D. G. (1993a). "Gordon Allport and Letters from Jenny." En K. H. Craik, R. Hogan y R. N. Wolfe (eds.), *Fifty years of personality psychology* (pp. 147-163). Nueva York: Plenum Press.
- Winter, D. G. (1993b). "Power, affiliation and war: Three tests of a motivational model." *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 532-545.
- Winterbottom, M. R. (1958). "The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery." En J. W. Atkinson (ed.), *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Wittels, F. (1924). *Sigmund Freud: His personality, his teaching and his school*. Londres: Allen y Unwin.
- Wood, J. M., Garb, H. N., Lilienfeld, S. O. y Nezworski, M. T. (2002). "Clinical assessment." *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 519-543.
- Xian-Li, A. y Guang-Xing, X. (2006). "Dream contents of modern undergraduate students." *Chinese Mental Health Journal*, 14, pp. 57-67.
- Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J., Ono, Y., Kijima, N., Yoshimura, K., Ostendorf, F., Angleitner, A., Riemann, R., Spinath, F., Livesley, W. y Jang, K. (2006). "Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe and Asia." *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, pp. 987-998.
- Ying, Y., Lee, P., Tsai, J., Yeh, J. y Huang, J. (2000). "The concept of depression in Chinese American college students." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, pp. 183-185.
- Young-Bruehl, E. (1988). *Anna Freud: A biography*. Nueva York: Summit Books.
- Yu, P. y Shu-Hua, L. (2005). "The relationship between college students' attributional style, self-efficacy and subjective well-being." *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, pp. 43-44.
- Zajonc, R. B. (2001). "The family dynamics of intellectual development." *American Psychologist*, 56, pp. 490-496.
- , Markus, H. y Markus, G. B. (1979). "The birth order puzzle." *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1325-1341.
- Zaretsky, E. (2004). *Secrets of the soul: A social and cultural history of psychoanalysis*. Nueva York: Knopf.
- Zeidner, M. (1993). "Coping with disaster: The case of Israeli adolescents under threat of missile attack." *Journal of Youth and Adolescence*, 22, pp. 89-108.
- Zheng, H., Ming-Yi, Q., Chun-Li, Y., Jing, N., Jing, D. y Xiao-Yun, Z. (2006). "Correlated factors comparison: The trends of computer game addiction and Internet relationship addiction." *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14, pp. 244-247.
- Zimmerman, B. J. (1995). "Self-efficacy and educational development." En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zucker, A., Ostrove, J. y Stewart, A. (2002). "College educated women's personality development in adulthood: Perceptions and age differences." *Psychology and Aging*, 17, pp. 236-244.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , (1983). *Biological bases of sensation seeking, impulsivity and anxiety*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- , (1990). “The psychophysiology of sensation seeking.” *Journal of Personality*, 58, pp. 313-345.
- , (1993). “Out of sensory deprivation and into sensation seeking: A personal and scientific journey.” En G. G. Brannigan y M. R. Merrens (eds.), *The undaunted psychologist: Adventures in research* (pp. 45-57). Filadelfia: Temple University Press.
- , (1994a). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , (1994b). “Impulsive unsocialized sensation seeking: The biological foundations of a basic dimension of personality.” En J. E. Bates y T. D. Wachs (eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 219-255). Washington, DC: American Psychological Association.
- , (2004). “The shaping of personality: Genes, environments and chance encounters.” *Journal of Personality Assessment*, 82, pp. 11-22.
- , Buchsbaum, M. S. y Murphy, D. L. (1980). “Sensation seeking and its biological correlates.” *Psychological Bulletin*, 88, pp. 187-214.
- , Eysenck, S. y Eysenck, H. J. (1978). “Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons.” *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, pp. 139-149.
- Zullow, H. y Seligman, M. E. P. (1985). “Pessimistic ruminations predict increase in depressive symptoms.” Manuscrito sin publicar. [Citado en D. L. Rosenhan y M. E. P. Seligman, *Abnormal psychology* (2a. ed.). Nueva York: Norton.]
- Zurbriggen, E. L. y Sturman, T. S. (2002). “Linking motives and emotions: A test of McClelland’s hypothesis.” *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pp. 521-535.

Índice de autores

- Aalberg, V., 82
Abdallah, T., 435
Abdel-Khalek, A., 451
Aber, J., 232
Abma, R., 53
Abouchedid, K., 435
Aboud, F., 413
Abouserie, R., 39
Abraham, C., 286
Abramson, L., 455
Achenbach, T., 340
Achoui, M., 39
Adair, V., 441
Adams, D., 8
Adams, G., 229
Adams, R., 287
Adams-Webber, J., 366
Adler, A., 130, 132, 135, 138, 143
Adler, J., 91
Affleck, G., 21
Agnew, J., 364
Agronick, G., 228, 478
Alansari, B., 11
Albright, L., 25, 258
Alexander, H., 24
Alisat, S., 366
Allemand, M., 284
Allen, D., 452
Allen, J., 18, 25
Allen, K., 415
Allen, L., 232
Allen, W., 434
Alleynes, V., 231
Allik, J., 284, 477
Allport, G., 242-246, 255, 257
Almeida, D., 285
Altmaier, E., 420
Alwin, D., 197
Ambody, N., 257
Amin, M., 286
Amirkhan, J., 285
Andel, R., 280
Andershed, H., 471
Anderson, A., 259
Anderson, C., 285, 424
Anderson, D., 208
Anderson, J., 183-184, 244
Andreolletti, C., 419
Andrews, B., 474
Andrews, J., 286
Ang, R., 474
Angelillo, C., 423-424
Angleitner, A., 292
Anthis, K., 228
Anton, M., 421
Apostal, R., 121
Appignanesi, L., 88
Arauz, R., 423-424
Arbisi, P., 24
Archer, S., 229
Arcus, D., 290
Aries, E., 232
Armeli, S., 21
Arn, N., 83
Arndt, J., 319, 339
Arnett, J., 227
Arnold, E., 125
Arokach, A., 82
Asakawa, K., 451
Asendorpf, J., 287, 478
Ashton, M., 122, 288
Aspinwall, L., 450
Assor, A., 339
Atkins, C., 421
Atkinson, J., 31, 196
Averill, P., 25
Aviezer, A., 475
Axsom, D., 452
Ayllon, T., 386
Azrin, N., 386
Baars, B., 394
Bacanli, F., 435
Bachorowski, J., 257
Back, M., 286
Baechtold, J., 439
Bair, D., 101, 103, 117
Bakeman, R., 259
Baker, R., 24
Balbo, M., 451
Baldwin, A., 340
Balistreri, E., 220
Ball, S., 440, 442
Balloun, J., 318
Baltes, M., 448
Baltes, P., 461
Bamaca, M., 232
Bandura, A., 402-405, 409, 413-414, 417, 419, 421-422, 437
Bannister, D., 364
Barbaranelli, C., 421-422
Barber, B., 199
Barckley, M., 286
Barelds, D., 287
Barger, S., 81
Bargh, J., 76-77
Barker, E., 224
Barksdale, C., 435
Barndollar, K., 77
Baron, R., 434, 448
Barongan, C., 424
Barrett, A., 123
Barrett, L., 11, 455
Barrick, M., 286
Barrineau, P., 121
Barron, K., 199
Barry, L., 436
Bartels, M., 471
Bartholow, B., 281, 424
Bartlett, M., 259
Baruffi, M., 451
Bassi, M., 419
Bates, P., 448
Batson, C., 291
Battle, E., 434
Baumeister, R., 79-81, 386
Beaumont, S., 224
Beck, E., 151
Becker, B., 459
Becona, E., 421
Begue, L., 151
Bellah, C., 461

- Bell-Dumas, J., 148
 Belmont, L., 151
 Bem, D., 175-176
 Ben Selassie, M., 232
 Benassi, V., 435
 Benet-Martinez, V., 366
 Benight, C., 175
 Ben-Porath, Y., 24
 Ben-Zur, H., 461
 Berenstein, V., 341
 Berg, M., 176
 Bergeman, C., 283
 Bergin, A., 337
 Berkowitz, L., 423
 Berridge, K., 77
 Berry, D., 257
 Berzonsky, M., 225
 Best, C., 232
 Best, S., 25
 Beth, A., 123
 Bettelheim, B., 54
 Beutler, L., 319
 Beyers, W., 226
 Bhatewara, S., 121
 Biao-Bin, V., 462
 Bijou, S., 390
 Bilmes, M., 83
 Bilsker, D., 225
 Bi-Qun, Q., 462
 Birdsey, N., 444
 Birkhimer, J., 435
 Birnbaum, M., 30
 Bjerkedal, T., 151
 Bjork, D., 24, 376, 389, 394
 Black, G., 258
 Blackman, D., 393
 Blackshire, S., 226
 Blair, G., 24
 Blanchard, E., 414
 Blanton, H., 452
 Blanton, S., 172
 Blevins, T., 319
 Blizard, R., 291
 Block, J., 78, 82, 340
 Block, J. H., 340
 Bloland, S., 209, 211
 Blondheim, S., 84
 Blustein, D., 225
 Boden, J., 81
 Bodin, M., 196
 Bogaert, A., 150
 Boggs, K., 420
 Bolger, N., 21
 Bonacci, A., 80
 Bond, M., 10
 Bono, J., 436
 Boone, A., 386
 Boone, C., 434
 Booth-Kewley, S., 287
 Bootzin, R., 387
 Bores-Rangel, E., 420
 Borkenau, P., 292
 Bornstein, R., 76, 84, 91
 Bos, A., 259
 Bosma, H., 226, 418
 Bottome, P., 130-131
 Bouchard, T., 79, 282
 Bouffard, T., 319
 Bourne, E., 226
 Bowen, N., 403
 Bowker, A., 319
 Bowman, M., 460
 Bowman, P., 230
 Boxall, D., 22
 Boyatzis, R., 196
 Bracey, J., 232
 Bradshaw, D., 258
 Braehler, E., 441
 Braithwaite, R., 232
 Branje, S., 478
 Brannigan, G., 435
 Branscombe, N., 460
 Breger, L., 50, 83, 146
 Breivik, G., 440
 Breland, H., 150
 Breland, K., 393
 Breland, M., 393
 Brewer, M., 318
 Brewin, C., 474
 Briggs, K., 119
 Brisette, I., 452
 Brody, L., 81
 Brody, N., 292
 Broman, C., 460
 Bromberger, J., 123
 Brome, V., 117
 Bronstein, P., 184
 Brook, J., 226
 Brown, C., 123
 Brown, L., 81
 Brown, S., 419
 Bruck, M., 87
 Bruhn, A., 148
 Brummett, B., 460
 Bryant, B., 151
 Bryson, S., 16
 Buboltz, W., 235
 Buchanan, L., 148
 Buchanan, T., 282
 Buchsbaum, M., 444
 Buckner, J., 146
 Buebel, M., 224
 Bullard, A., 26
 Bullock, W., 280
 Burckle, M., 177
 Burger, J., 385
 Burke, M., 422
 Burke, R., 11
 Burleson, J., 121
 Burnet, K., 151
 Burns, A., 125
 Burton, D., 421
 Burton, E., 232
 Busch, F., 82
 Busch-Rossnagel, N., 220
 Bushman, B., 79-80
 Buss, A., 20, 288, 292
 Butcher, J. C., 26
 Butler, J., 177
 Butler, J. W., 338
 Buunk, B., 452
 Bynum, M., 232
 Byrne, D., 434
 Cain, T., 259
 Caldwell, R., 319
 Cameron, J., 415
 Camino, L., 423
 Campbell, E., 434
 Campbell, J., 439
 Campbell, L., 151
 Campbell, W., 318, 410
 Campos, J., 258
 Camras, L., 258-259
 Cann, D., 122
 Cannon-Bowers, J., 420
 Cantril, H., 257
 Caplan, P., 222
 Caprara, G., 419, 421-422
 Capron, E., 149
 Cardy, R., 286
 Carlson, M., 79
 Carlson, R., 121-122
 Carmichael, C., 284
 Carnagey, N., 424
 Carpenter, K., 337
 Carr, D., 124
 Carroll, K., 440
 Carskadon, T., 122
 Carson, K., 286
 Carter, R., 231
 Carver, C., 421, 449, 452
 Caspi, A., 175-176, 291, 319, 470, 472, 477
 Cattell, R., 265, 268, 273-274, 276-277
 Ceci, S., 87
 Cervone, D., 410
 Chaiken, S., 341
 Chamorro-Premuzic, T., 280
 Chang, E., 451-452
 Chang-Schneider, C., 320
 Chartrand, T., 76
 Chaumeton, N., 410
 Chavira, V., 233

- Chavous, T., 232
 Chemers, M., 423
 Chen, J., 435
 Chen, M., 424
 Chen, Y., 259
 Cherry, L., 159, 174
 Cherry, M., 82
 Cherry, R., 159, 174
 Chesney, M., 258
 Chess, S., 291
 Chipeur, H., 293
 Chodorkoff, B., 339
 Choney, S., 24
 Chowdhury, M., 286
 Christensen, A., 286
 Chuah, S., 16
 Chun-Li, Y., 441
 Church, A., 198, 420
 Church, M., 199
 Ciaccio, N., 223
 Ciarrochi, J., 281
 Cichomski, B., 151
 Clancy, S., 86-87
 Clark, A. J., 148
 Clark, L., 285, 474
 Clark, R., 196
 Clemmens, E., 177
 Coan, R., 337
 Cobbs, G., 340
 Cogan, R., 81
 Cohen, J., 175-176
 Cohen, P., 225
 Cohen, R., 452
 Cohen, S., 195, 453
 Coke, A., 421
 Cokley, K., 233
 Coleman, J., 434
 Coles, R., 52
 Colligan, R., 450
 Colombo, F., 451
 Combs, D., 24
 Compton, W., 464
 Conley, C., 21
 Conner, M., 286
 Constantine, M., 231
 Constantinople, A., 224
 Contarello, A., 462
 Conway, M., 22, 224
 Cooke, D., 232
 Coolidge, F., 175
 Cooper, A., 82
 Cooper, H., 436, 457-458, 460-461
 Coopersmith, S., 340
 Corby, B., 234
 Correa-Chavez, M., 423-424
 Costa, P., 120, 282-286, 476-477
 Cote, J., 229
 Cotter, J., 176
 Cottrell, L., 440
 Cournoyer, R., 82
 Couturier, J., 82
 Cowan, D., 120
 Cozzarelli, C., 422
 Cramer, P., 81, 82
 Crandall, J., 145, 149
 Crawford, T., 225
 Crewsdon, J., 51
 Crocker, J., 319, 320
 Crockett, J., 151
 Crockett, W., 364-365
 Crook, T., 148
 Crosby, R., 441
 Cross, S., 38
 Cross, W., 233
 Crouter, A., 152
 Crowe, M., 280
 Croyle, R., 81
 Crozier, W., 444
 Cruzen, D., 448
 Curlette, W., 146
 Curry, C., 226
 Curtis, F., 340
 Dalbert, C., 458
 Dallery, J., 387
 Dan, T., 459
 Dana, R., 18, 24-25
 Danforth, J., 415
 Danielian, J., 175
 Daniels, D., 292
 Danner, D., 450
 Das, S., 16
 Daugherty, D., 150
 Davidow, S., 148
 Davidson, R., 81
 Davies, M., 151
 Davis, A., 21
 Davis, D., 87
 Davis, E., 424
 Davis, P., 80
 Daza, P., 25
 De St. Aubin, E., 221, 229-230
 Deary, I., 476
 DeBoeck, P., 196
 DeBrabander, B., 434
 DeCarvalho, R., 341
 Deci, E., 320, 339
 DeClercq, B., 471
 Decuyper, M., 471
 DeFrank, W., 82
 DeFruyt, F., 229, 471
 Delmonte, M., 86
 Delvecchio, W., 477
 Dembo, M., 419
 Dement, W., 83
 DeNeve, K., 457-458, 460-461
 Denisson, J., 478
 Dent, C., 421
 DePaulo, B., 257
 Deptula, D., 452
 DeRaad, B., 286
 Derakshan, N., 80
 Derevensky, J., 439
 Derks, D., 259
 Devenis, L., 225
 DeVito, A., 120
 Diamond, A., 230
 Diaz-Loving, R., 25
 DiClemente, C., 421
 DiClemente, R., 441
 Diener, C., 459
 Diener, E., 38, 280, 285, 321, 457-459, 462-463
 Diener, M., 459
 Digman, J., 287-288
 Dignan, M., 220
 Dingfelder, S., 25
 Dinter, L., 422
 Doerfler, L., 421
 Doherty, W., 434
 Donaldson, G., 88
 Donderi, D., 122
 Dong, Q., 25
 Donnellan, B., 319
 Douglas, C., 185
 Downey, D., 152
 Drabman, R., 415
 Draguns, J., 434
 Dragow, F., 16
 Driesch, G., 458
 Dru, V., 177
 Dubas, J., 478
 Dubow, E., 423
 Duck, S., 364
 Duff, K., 80
 Dufour, C., 435
 Duke, M., 433
 Duncan, L., 228, 478
 Duncan, T., 410
 Dunn, B., 122
 Durand-Burand, N., 435
 Durel, L., 421
 Dwairy, M., 39
 Dzuka, J., 458
 Eagle, M., 75
 Eaves, L., 282
 Eccles, J., 199
 Eckardt M., 162
 Eckstein, D., 144
 Eggleston, T., 452
 Egloff, B., 286
 Eid, M., 285
 Eissler, K., 56

- Ekeberg, O., 451
 Ekman, P., 257-258
 El-Anzi, F., 452
 Elder, G., 175-176
 Eley, C., 456
 Eliot, J., 148
 Ellenberger, H., 100, 120
 Ellenbogen, S., 439
 Elliot, A., 199, 410
 Elliot, L., 224
 Elliott, A., 461
 Elliott, M., 287
 Ellis, D., 121
 Ellis, R., 318
 Elms, A., 51
 Elovainio, M., 451
 Endo, Y., 23
 Erez, A., 436
 Erikson, E., 209, 213, 215, 217-218, 221, 235
 Erikson, J., 218, 235
 Eron, L., 423-424
 Ervin, A., 422
 Ethington, C., 421
 Eubanks, J., 424
 Evans, G., 447
 Evans, R., 374
 Everton, W., 441
 Exner, J., Jr., 17
 Ey, S., 452
 Eysenck, H., 278-282, 291, 444
 Eysenck, S., 278-279

 Faith, M., 337
 Fakouri, M., 147
 Falbo, T., 152
 Faler, J., 410
 Fallby, J., 435
 Famose, J., 452
 Fancher, R., 53
 Farah, A., 39
 Farley, F., 278, 442
 Fave, A., 419
 Feldman-Summers, S., 86
 Fenigstein, A., 24
 Ferguson, E., 287
 Fernandez-Dols, J., 257
 Fhagen-Smith, P., 233
 Fick, C., 435
 Fiebert, M. S., 131
 Fife-Schau, C., 287
 Fincham, F., 84
 Findley, M., 436
 Fioravanti, M., 340-341
 Fischer, A., 39
 Fisher, J., 441
 Fisher, S., 75
 Fiske, K., 83

 Fitch, S., 229
 Fleeson, W., 461
 Floderus-Myrhed, B., 282, 292
 Flory, J., 450
 Floy, B., 421
 Flye, A., 235
 Foley, J., 229
 Ford, J., 341
 Forrester, J., 88
 Foster, C., 400
 Fox, N., 223
 Frable, D., 234
 Franklin-Jackson, D., 231-232
 Fransella, F., 348, 364
 Franz, C., 198, 229
 Fraser, E., 225
 Fratiglioni, L., 280
 Frederick, C., 286
 Frederickson, B., 461
 Freedman, D., 291
 French, C., 77
 French, S., 232
 Freud, S., 49-51, 55, 68-69, 71, 75, 85, 102, 172
 Frevert, E., 150
 Friberg, L., 283
 Frick, W., 302
 Friedland, B., 146, 150
 Friedman, H., 11, 257, 287
 Friedman, L., 35, 208-210
 Friedman, M., 225-226
 Friesen, W., 257-258, 450
 Frojan, M., 421
 Frost, R., 439
 Fuchs, R., 421
 Fujita, F., 280, 285
 Fulker, D., 291
 Fullilove, M., 86
 Funder, D., 9, 78, 285-286
 Funkhouser, A., 83
 Furnham, A., 280
 Furr, R., 285

 Gaines, S., Jr., 231
 Galambos, N., 224
 Galbraith, M., 448
 Ganellen, R., 18
 Garb, H., 18, 24
 Garcia, M., 421
 Gardner, H., 52
 Gardner, W., 318
 Gates, L., 151
 Gatz, M., 280
 Gay, P., 50, 52, 131
 Gecas, V., 418
 Geisinger, K., 220
 Gelfand, D., 413
 Gencoz, T., 459

 Gendlin, E., 337
 Gentile, D., 424
 George, K., 439
 Gerrard, M., 452
 Getz, K., 84
 Gibbons, F., 452
 Gibson, B., 452
 Gibson, S., 419
 Gilbertini, M., 421
 Gilliland, K., 280
 Gilman, R., 150, 458
 Gilman, S., 178
 Ginsburg, G., 235
 Girgus, J., 454
 Gladwell, M., 119
 Glenn, I., 387
 Glucksberg, S., 80
 Goby, V., 122
 Gohm, C., 459
 Gold, J., 177
 Goldberg, L., 282, 284
 Goldman, B., 319
 Goldman, M., 474
 Goleman, D., 388
 Gollwitzer, P., 77
 Goode, E., 463
 Goossens, L., 226, 477
 Gosling, S., 30, 319, 477
 Gotlib, I., 258, 474
 Gough, H., 340-341
 Graham, J., 24
 Graham, W., 318
 Gram, P., 122
 Graves, T., 434
 Gray, E., 477
 Graziano, W., 226, 284
 Green, A., 21
 Green, P., 286
 Greenberg, J., 319
 Greenberg, R., 75, 146
 Greever, K., 146, 150
 Grey, L., 138, 145
 Grieser, C., 146
 Grimes, J., 378
 Grotevant, H., 228
 Grube, J., 424
 Grubrich-Simitis, I., 74
 Grusec, J., 414, 474
 Guang-Xing, X., 83
 Guay, J., 435
 Gudjonsson, G., 281
 Gump, B., 450
 Guo-Xing, S., 458
 Gupta, R., 439
 Gurney, M., 235

 Hackett, G., 420
 Hadley, W., 452

- Hafner, J., 147
 Hagedoorn, M., 423
 Hai, Y., 458
 Haig, G. V., 338
 Haig, J., 477
 Haley, W., 434
 Hall, A., 441
 Hall, C., 84, 176
 Hall, E., 236
 Hall, G., 424
 Hall, M., 193, 300, 302
 Hamaker, S., 285
 Hamberger, L., 24
 Hamm, J., 231
 Hammer, M., 177
 Hampson, S., 284, 286-287
 Handel, R., 24
 Hanewitz, W., 121
 Hankoff, L., 147
 Hansen, E., 440
 Hanson, R., 20
 Harackiewicz, J., 199, 410
 Harber, K., 199
 Harker, L., 257
 Harmer, P., 410
 Harrington, D., 340
 Harrington, R., 121
 Harris, D., 233
 Harris, J., 475
 Harris, S., 421
 Harrison, R., 146
 Hart, H., 229
 Harter, S., 340
 Hartmann, K., 80
 Hartnett, J., 341
 Harvey, E., 475
 Hassmen, P., 435
 Hastings, J., 24
 Hauk, P., 435
 Hawkins, R., 390
 Hayes, H., 460
 Haynal, V., 258
 Heaven, P., 281
 Hecker, M., 258
 Heckhausen, J., 434, 461
 Heine, S., 22-23, 339
 Helenius, J., 451
 Heller, D., 285
 Heller, M., 258
 Helms, J., 232
 Helms-Erikson, H., 152
 Helson, R., 78, 123, 228-229, 476, 478
 Henderlong, J., 474
 Henderson, D., 422
 Herbert, M., 450
 Herbert, T., 453
 Herbst, P., 478
 Herrera, N., 151
 Hertzog, C., 284
 Hervig, L., 287
 Heth, C., 415
 Heuft, G., 458
 Hibbard, S., 81
 Hies, R., 285
 Higgins, E., 151, 341
 Hilgard, E., 53
 Hill, J., 24
 Hill, R., 418
 Hillis, S., 286
 Hinz, A., 441
 Hiroto, D., 447
 Hobfoll, S., 441
 Hobson, C., 434
 Hodges, E., 234
 Hoeksma, J., 291
 Hoffman, E., 132, 135, 141, 143-144, 153, 300-302, 314-315
 Holahan, C. J., 422
 Holahan, C. K., 422
 Holden, J., 136
 Holgate, S., 319
 Holmes, A., 224
 Holmgren, S., 151
 Holtgraves, T., 16
 Holzman, P., 75
 Horn, J., 264, 291
 Horney, K., 159-160, 162, 164, 166, 169, 171-176
 Horwitz, A., 91
 Houser-Marko, L., 339, 461
 Howard, V., 461
 Howell, L., 123
 Huang, C., 84
 Huang, J., 23
 Hubbard, J., 151
 Huebner, E., 458-459
 Huesmann, L., 423-424
 Huifang, Y., 121
 Humrichouse, J., 287
 Hunsberger, B., 366
 Hunt, C., 77
 Hunter, I., 83, 146
 Huo-Liang, G., 281
 Huston, T., 228
 Hwang, W., 23

 Ibanez, G., 198
 Isaacowitz, D., 451

 Jaakkola, M., 459
 Jackson, C., 280, 420
 Jackson, D., 366
 Jackson, E., 460
 Jackson, M., 147
 Jacobson, J., 223
 Jaffé, A., 125

 Janoff-Bulman, P., 176
 Jardine, R., 282
 Jasinskaja-Lahti, I., 459
 Jensen-Campbell, L., 226, 284, 286
 Jerusalem, M., 423
 Ji, G., 152
 Jiao, S., 152
 Ji-Liang, S., 459
 Jing, D., 441
 Jing, N., 441
 Jing, Q., 152
 John, O., 30, 124, 285, 287, 477
 Johnson, G., 365
 Johnson, J., 226, 282, 441, 461
 Johnson, R., 266
 Johnson, W., 121, 477
 Jolles, J., 418
 Jolton, J., 441
 Jones, A., 460
 Jones, C., 476
 Jones, E., 48, 53
 Jones, R., 84
 Jones, T., 461
 Joormann, J., 258
 Jorm, A., 285
 Joseph, J., 234
 Joseph, S., 339, 341, 460
 Jourdan, A., 341
 Jozefowicz, D., 199
 Judge, T., 420, 436
 Jun, Z., 459
 Jung, C., 101-104, 106, 109-110, 113
 Jurkovic, G., 198

 Kaczor, L., 177
 Kagan, J., 85, 290
 Kahneman, D., 457
 Kalichman, S., 441
 Kalin, N., 81
 Kaljee, J., 440
 Kanagawa, C., 38
 Kao, C., 420
 Kaplan, R., 193, 421
 Kaprio, J., 284
 Karesen, R., 451
 Kashima, E., 22
 Kashima, Y., 22
 Kasimatis, M., 286
 Kasl, S., 436
 Kasler, J., 148
 Kasser, T., 231, 461, 475
 Kaufman, M., 258
 Kazdin, A., 387
 Kearsley, R., 85
 Kelly, G., 350-351, 359-360
 Kelly, J., 441
 Keltikangas-Jarvinen, L., 435
 Keltner, D., 257-258, 285

- Kemeny, M., 450
 Keniston, K., 208
 Kentta, G., 435
 Keogh, E., 77
 Kerestes, G., 151
 Kern, R., 146, 148, 150
 Kernis, M., 319
 Ketcham, K., 86
 Keyes, C., 460
 Kidney, B., 225
 Kidwell, J., 151
 Kiecolt-Glaser, J., 451
 Kiesler, D., 337
 Kihlstrom, J., 74
 Kilpatrick, S., 461
 Kim, C., 451
 Kim, Y., 461
 King, J., 461
 King, L., 80, 457, 463
 Kircher, J., 81
 Kirschenbaum, H., 341
 Kitayama, S., 38, 339
 Kivimaki, M., 451
 Kivnick, H., 218, 235
 Klein, D., 287
 Klein, M., 337
 Kline, P., 268
 Klohnen, E., 228
 Klosky, J., 452
 Knafo, A., 199
 Kochanska, G., 474
 Koestner, R., 197, 475
 Kohn, P., 455
 Kokubo, T., 22
 Konu, A., 462
 Kopp, R., 144
 Korn, S., 291
 Koskenvuo, M., 284
 Kosten, T., 440
 Kovaleski, M., 365
 Kowalski, R., 319
 Krahe, B., 424
 Krahn, H., 224
 Krell, R., 223
 Kring, A., 285
 Kristensen, P., 151
 Krueger, A., 457
 Krueger, R., 477
 Krüll, M., 50-52, 68
 Krumholz, H., 436
 Kruse, A., 458
 Kuba, I., 233
 Kulshrestha, U., 435
 Kunz-Ebrecht, S., 450
 Kunzmann, U., 458
 Kuperminc, G., 198
 Kurman, J., 23
 Kusulas, J., 287
 Kwan, V., 476
 Labrentz, H., 147
 Lacey, H., 458
 Lacey, K., 24
 Lachman, M., 418-419, 458, 460
 Laird, T., 152
 Lambert, C., 464
 Lane, R., 11, 83, 146
 Lang, F., 461
 Langan-Fox, J., 197
 Langer, E., 447
 Lapan, R., 420
 Larsen, R., 286
 Larsson, H., 471
 Latham, G., 420
 Lau, J., 456
 Laudenslager, M., 449
 Laursen, P., 287
 LaVoie, J., 228
 Law, A., 448
 Lazzari, R., 340-341
 Leak, G., 146, 149
 Leak, K., 149
 Leary, M., 319
 Lee, F., 366
 Lee, K., 122
 Lee, M., 23, 286
 Lee, P., 23
 Lee, Y., 25, 451
 Lee-Chai, A., 77
 Lefcourt, H., 435-436
 Lefkowitz, M., 149
 Lehman, D., 22-23, 339
 Lehman, J., 421
 Lehmann, T., 420
 Lekes, N., 475
 Lenaghan, M., 22, 87
 Lens, W., 31, 196
 Lent, R., 419
 Leon, A., 82
 Leonard, R., 125
 Leontopoulou, S., 435
 Lepper, M., 474
 Lesser, I., 226
 Lester, D., 318, 451
 Letzring, T., 78
 Leu, J., 366
 Leung, B., 451
 Levenson, M., 441
 Levine, C., 229
 Levinson, D., 124
 Levy, N., 121
 Lewis, M., 230
 Leyens, J., 423
 Li, F., 410
 Li, X., 226, 440
 Libran, E., 461
 Lichtenstein, E., 286
 Lichtenstein, P., 285, 471
 Lichtman, J., 436
 Liebkind, K., 459
 Lightsey, O., 421-422
 Lilienfeld, S., 18, 25
 Lin, Y., 452
 Linder, J., 424
 Lindzey, G., 255
 Lineberger, M., 151
 Linley, P., 339
 Lintonen, T., 461
 Lippa, R., 11, 257
 Lischetzke, T., 285
 Lista, M., 421
 Little, B., 457
 Little, T., 458
 Littlewort, G., 259
 Litwin, H., 459
 Liu, W., 234
 Lliffe, S., 450
 Lock, J., 82
 Locke, E., 420
 Loehlin, J., 291, 293, 476
 Loevinger, J., 78
 Loffredo, D., 121
 Loftus, E., 86-87
 Logan, H., 448
 Lombardo, P., 87
 Londerville, S., 223
 Lonner, W., 198
 Loo, C., 173
 Loosen, P., 81
 Lowell, E., 196
 Lucas, R., 280, 285, 321, 457-458, 462
 Luce, K., 16
 Luhtanen, R., 319
 Luthans, F., 420
 Luyckx, K., 226
 Lycett, E., 84
 Lynch, P., 424
 Lynn, A., 385
 Lynn, M., 461
 Lyons, D., 123
 Lyubomirsky, S., 462-463
 MacCallum, R., 451
 Mackavey, W., 230
 Macrae, K., 22
 Maddux, J., 410
 Magnus, K., 285
 Mahalik, J., 82, 233-234
 Mahoney, J., 341
 Mahoney, P., 75, 88
 Maier, H., 419
 Maier, S., 446, 449, 456
 Main, M., 223
 Maio, G., 84
 Malaka, D., 440
 Malcolm, J., 50

- Malcolm, K., 286
 Malikiosi, M., 434
 Malinchoc, M., 450
 Malley, J., 230
 Malloy, T., 25
 Malthieu, P., 337
 Malvagia, S., 87
 Manaster, G., 143, 146
 Man-Na, H., 462
 Manning, M., 420
 Mansfield, E., 230
 Manstead, A., 39
 Maqsud, M., 434
 Marcia, J., 224-226
 Marcus, B., 30
 Marcus-Newhall, A., 79
 Markstrom, C., 225-226
 Markus, G., 151
 Markus, H., 38, 151, 339, 460
 Marmar, C., 25
 Marold, D., 340
 Marolla, F., 151
 Marshall, G., 287, 436
 Marshall, S., 225
 Martin, C., 223
 Martin, L., 11
 Martin, N., 282
 Martin, R., 435
 Martin-Krumm, C., 452
 Maruna, S., 229
 Maruta, T., 450
 Masling, J., 76, 84
 Maslow, A., 152, 300, 303, 307-309, 311, 315, 317, 321
 Masson, J., 50
 Mastekaasa, A., 459
 Masten, A., 477
 Mastrangelo, P., 441
 Matheny, A., 291
 Mathew, P., 121
 Matlin, S., 435
 Matsumoto, D., 257
 Matthews, G., 476
 Matthews, K., 123, 291, 450
 Matula, K., 228
 Mayes, R., 91
 Mays, M., 143
 Mazzoni, G., 87
 McAdams, D., 221, 229-230, 478
 McAuley, E., 410
 McBride-Chang, C., 451
 McCann, S., 151
 McCarty, F., 441
 McClarty, K., 320
 McClearn, G., 283, 285
 McClelland, D., 31, 196-198, 229
 McClive, K., 453
 McCrae, R., 10, 120, 282-286, 477-478
 McCullough, M., 74, 461
 McGregor, H., 410
 McGregor, I., 457
 McGue, M., 284, 477
 McHale, S., 152
 McIntyre, C., 285
 McKinney, L., 80
 McLaughlin, D., 231
 McLaughlin, N., 162
 McLeod, B., 421
 McMurtry, D., 223
 McNally, R., 86-87
 McNulty, J., 24
 McPartland, J., 434
 Medinnus, G., 340
 Mednick, S., 443
 Melamed, B., 415
 Mellor, S., 152, 226
 Menlove, F., 414
 Mervielde, I., 229, 471
 Messer, S., 84
 Metalsky, G., 455
 Metzler, T., 25
 Meyer, G., 18
 Miletic, 178
 Milgram, N., 434
 Milhausen, R., 441
 Miller, B., 424
 Miller, N., 79-80
 Milton, J., 301, 326-327
 Mindess, H., 376
 Miner-Rubino, K., 230-231
 Ming-Yi, Q., 441
 Miranda, A., 150
 Mischel, W., 9
 Misovich, S., 441
 Mittag, W., 423
 Miyake, K., 258
 Miyamoto, Y., 38
 Moeller, I., 424
 Moffitt, T., 319, 472, 477
 Mohr, J., 234
 Moise-Titus, J., 424
 Molander, B., 151
 Molleman, E., 423
 Molock, S., 435
 Moneta, G., 451
 Mongrain, M., 455
 Mood, A., 434
 Moor, C., 175
 Moore, S., 235
 Moorehead, K., 232
 Morehouse, R., 442
 Moretti, M., 341
 Morgan, C., 19, 184
 Morling, B., 38
 Morrill, W., 420
 Morris, A., 226, 474
 Mosher, C., 460
 Moskowitz, D., 176
 Motley, M., 85
 Mount, M., 286
 Movellan, J., 259
 Mroczek, D., 285, 458
 Multhauf, K., 441
 Multon, K., 419
 Muris, P., 422
 Murphy, D., 444
 Murphy, M., 150
 Murray, H., 19, 182-184, 187
 Murray, K., 121
 Muten, E., 81
 Myers, D., 458
 Myers, I., 119
 Myers, L., 80
 Nakamura, M., 258
 Napa, C., 457
 Napolitano, J., 82
 Nasser, R., 435
 Neale, M., 291
 Needs, A., 365
 Nehen, H., 458
 Nehrke, M., 230
 Neimeyer, G., 364
 Neimeyer, R., 348
 Nelson, D., 11
 Nesselroade, J., 276
 Netz, Y., 459
 Neumann, W., 435
 Nevo, O., 148
 Newman, D., 79
 Newman, L., 80, 151
 Neyer, F., 477
 Nezelek, J., 319
 Nezworski, M., 18, 24-25
 Nghe, L., 233
 Nguyen, S., 198
 Nichols, R., 291
 Nicholson, I., 243-244
 Nigg, J., 287
 Nikelly, A., 150
 Nilsson, K., 151
 Nolen-Hoeksema, S., 454
 Noll, R., 103, 104, 120, 125
 Norris, K., 259
 Novy, D., 25
 Nowicki, S., 433, 436
 Oettingen, G., 419
 Offord, K., 450
 Ofshe, R., 86
 Oishi, S., 38, 285, 321, 459, 462
 Okazaki, S., 23
 Okeke, B., 434
 Oloff, M., 413
 O'Malley, P., 31
 O'Neill, R., 84

- Ones, D., 460
 Oppermann, R., 435
 Opt, S., 121
 Orgler, H., 130
 Orlofsky, J., 226
 Ormel, J., 286
 Orth, D., 81
 Osborne, M., 16
 Oster, H., 258
 Ostrove, J., 124, 228-230
 Overmier, J., 446
 Owen, S., 435
 Owens, J., 450
 Ozer, E., 422
 Ozlale, Y., 459
- Pace, T., 24
 Page, M., 317
 Paige, J., 255
 Palkas, O., 83
 Palmer, S., 452
 Pals, J., 124, 228
 Pancake, V., 223
 Pancer, S., 366
 Paradise, A., 319
 Paradise, R., 423-424
 Parham, T., 24, 232
 Paris, B., 160-162
 Paris, R., 78
 Park, C., 21
 Park, L., 320
 Park, N., 459
 Parke, R., 403, 423
 Parkes, K., 285
 Parkham, T., 232
 Parks, A., 463, 464
 Pastorelli, C., 421-422
 Paterson, H., 223
 Patten, A., 230
 Patterson, T., 341
 Paugh, J., 150
 Paulhus, D., 10
 Paunonen, S., 122, 288
 Pavot, W., 285
 Payne, Y., 460
 Pedersen, N., 280, 282-283, 285, 292
 Pedersen, W., 79-80
 Peltzer, K., 440
 Peluso, J., 146
 Peluso, P., 146
 Penn, D., 24
 Pentti, J., 451
 Perilla, J., 198
 Perkins, L., 461
 Perlman, C., 87
 Perry, D., 234
 Pervin, L., 76, 194, 244
 Pesant, N., 83
 Peter, J., 196
- Peterson, B., 224, 229-230
 Peterson, C., 447, 449-450, 452, 455-456
 Peterson, R., 390
 Petrides, K., 280
 Petrocelli, J., 147
 Petrosky, M., 435
 Phares, E., 436
 Phaswana, N., 440
 Phillips, D., 424
 Phinney, J., 233
 Phipps, S., 81
 Pickett, C., 318
 Piedmont, R., 197
 Piel, E., 83
 Pierce, W., 415
 Pierre, M., 233
 Pilkington, B., 22, 87
 Pilkington, L., 151
 Pillay, Y., 232
 Pillemer, D., 83
 Pinguart, M., 459
 Pinsky, D., 231
 Pitman, R., 86
 Plaut, V., 460
 Plomin, R., 20, 283, 285, 288, 292-293
 Podd, M., 225
 Podolski, C., 424
 Pole, N., 25
 Polit, D., 152
 Pollak, S., 258
 Polonsky, S., 86
 Ponds, R., 418
 Pope, K., 86
 Porcerelli, J., 81
 Postmes, T., 460
 Potter, J., 319, 477
 Poulton, R., 319
 Pozo-Kaderman, C., 421
 Pratkanis, A., 82
 Pratt, M., 366
 Preiser, N., 423
 Prelow, H., 319, 460
 Prenda, K., 458
 Price, S., 453
 Prochaska, J., 421
 Prochnik, G., 50, 53
 Ptacek, J., 444
 Puca, R., 199
 Pulkkinen, L., 287
 Pullmann, H., 477
 Punamaki, R., 83
 Puri, R., 435
 Pusecker, P., 410
 Pyszczynski, T., 319
- Qing-Xin, S., 441
 Query, N., 223
 Quinn, S., 159, 178
- Rabie, L., 84
 Rabinowitz, P., 447
 Rafaeli, E., 21
 Raghbir, P., 452
 Raiff, B., 387
 Rääkkönen, K., 435, 450
 Raine, A., 443
 Rainey, N., 231
 Ralston, L., 197
 Rashid, T., 463-464
 Raskin, A., 148
 Rasmuson, I., 282, 292
 Raudsepp, L., 477
 Rayle, A., 458
 Reeves, C., 420
 Reimanis, G., 224
 Reinsch, S., 421
 Reio, T., 442
 Reis, H., 21
 Rendon, D., 176
 Renner, B., 452
 Renshaw, K., 23
 Repucci, N., 387
 Resnicow, K., 232
 Reuman, D., 197
 Reuter, A., 459
 Revonsuo, A., 83
 Reynolds, C., 443
 Reynolds, J., 230
 Rice, B., 393
 Rice, T., 460
 Rich, B., 420
 Richelle, M., 393
 Riemann, R., 292
 Riggio, R., 257
 Rijdsdijk, F., 456
 Rimpelae, M., 462
 Risinger, R., 285
 Ristuccia, C., 87
 Ritter, B., 414
 Roazen, P., 52, 131
 Robbins, R., 24
 Roberti, J., 438, 442
 Roberts, B., 16, 287-288, 470, 472, 477-478
 Robins, R., 288, 319
 Robinson, F. G., 183-185, 187
 Robinson-Whelan, S., 451
 Roccas, S., 199
 Roche, S., 151
 Rochlen, A., 234
 Rodgers, J., 151
 Rodin, J., 447
 Rodriguez, R., 450
 Rodriguez-Mosquera, P., 39
 Rofe, Y., 195
 Rogers, C., 325-328, 330, 333-336, 338

- Rogoff, B., 423-424
 Rom, T., 441
 Romelsjo, A., 196
 Rompa, D., 441
 Rong-Gang, Z., 441
 Rose, E., 441
 Rose, R., 284, 289
 Rosenberg, B., 151
 Rosenbloom, T., 441
 Rosenman, R., 291
 Rosenthal, D., 235
 Rosenthal, R., 257
 Rosenzweig, S., 75
 Ross, D., 402
 Ross, J., 120
 Ross, S., 319, 402
 Roth, G., 339
 Roth, S., 197
 Rotter, J., 152, 432-434, 436-437
 Rouhani, S., 434
 Rounsaville, B., 440
 Rowley, S., 232
 Rozek, M., 81
 Rubin, R., 225
 Rubins, J., 160
 Rucker, D., 82
 Rudich, E., 318
 Rudolph, K., 21
 Rudy, D., 474
 Ruetzel, K., 229
 Ruland, C., 451
 Rushton, J., 291
 Russell, D., 420
 Russell, J., 257
 Ryan, R., 286, 320
 Ryan, S., 449
 Ryckman, R., 177, 434
 Ryff, C., 461
 Ryff, D., 460
- Saccuzzo, D., 193
 Sagi, A., 475
 Saggiu, L., 199
 Salas, E., 420
 Saleh, W., 435
 Sales, J., 441
 Salili, F., 198
 Salinas, C., 257
 Salmon, P., 364
 Sammallahti, P., 82
 Sanbonmatsu, D., 452
 Sanders-Reio, J., 442
 Sandvik, L., 451
 Sanna, L., 410, 451-452
 Sarason, I., 416
 Sargis, E., 30
 Sarrazin, P., 452
 Sarrica, M., 462
- Saudino, K., 285
 Saunders, J., 387
 Sayers, J., 160-161
 Sayles, M., 436
 Scarr, S., 291
 Schachter, S., 150-151, 195
 Schacter, D., 86
 Scheier, M., 449, 452
 Schimel, J., 319
 Schimmack, U., 80, 285
 Schkade, D., 457
 Schmalt, H., 199
 Schmitz, J., 421
 Schmitz, N., 435
 Schmukle, S., 286
 Schmutte, P., 461
 Schneewind, K., 412, 436
 Schneider, G., 458
 Schneider, S., 450, 452
 Schneidman, 184
 Schou, I., 451
 Schredl, M., 83
 Schuegel, C., 475
 Schul, Y., 82
 Schultz, D., 104
 Schultz, R., 434
 Schur, M., 53
 Schutz, A., 30
 Schwankovsky, L., 448
 Schwartz, G., 11
 Schwartz, J., 235
 Schwartz, N., 457
 Schwartz, S., 199
 Schwartzman, A., 176
 Schwarz, N., 16
 Schwarzer, R., 421
 Schweid, E., 390
 Schwitzgebel, E., 84
 Scollon, C., 280
 Scott, J., 420
 Sechrest, L., 11, 147, 364, 366, 432
 Sedikides, C., 318, 410
 Seebauer, E., 423
 Seeman, M., 436
 Seeman, T., 436
 Seemann, E., 235
 Segal, B., 441
 Segal, D., 175
 Segall, M., 436
 Seger, C., 39
 Segerstrom, S., 450, 452
 Seidah, A., 319
 Seidman, E., 232
 Seligman, M., 446, 448-451, 453-456, 463-464
 Sellers, R., 232
 Semmel, A., 455
 Sen, C., 435
- Sestir, M., 424
 Sethi, S., 451
 Shamir, B., 318
 Shao, L., 459
 Shapiro, T., 82
 Shatz, S., 175
 Shaw, J., 420
 Shear, M., 82
 Sheed, J., 226
 Sheku, B., 434
 Sheldon, K., 199, 231, 339, 461
 Sheldon, W., 239
 Shelton, A., 152
 Shelton, J., 232
 Sher, K., 281
 Sherman, M., 24
 Shevrin, H., 76
 Shiner, R., 78, 470, 477
 Shirachi, M., 81
 Shmotkin, D., 460
 Short, R., 151
 Shostrom, E., 316
 Shrout, P., 21
 Shu-Hua, L., 455
 Shull, R., 378
 Shuming, Z., 121
 Siegel, A., 90
 Siegel, L., 415
 Siegelman, M., 122
 Siegler, I., 284, 460, 478
 Silva, P., 291
 Silver, N., 319
 Silvera, D., 39
 Silverman, L., 77, 480
 Simon, L., 35
 Singh-Manoux, A., 451
 Sinha, P., 258
 Skinner, B., 375-376, 380, 383, 393
 Skinner, T., 287
 Skitka, L., 30
 Sleek, S., 475
 Slugoski, B., 235
 Smillie, L., 280
 Smirles, K., 229
 Smith, A., 318
 Smith, D., 425, 458
 Smith, H., 457-459
 Smith, J., 364, 458
 Smith, M., 184, 232
 Smith, R., 410, 444
 Smoll, F., 444
 Snidman, N., 290
 Snowdon, D., 450
 Sobolew-Shubin, A., 448
 Soenens, B., 226
 Soerensen, S., 459
 Soler, R., 232
 Solnit, A., 71

- Solomon, S., 319
 Soriano, E., 223
 Spangler, W., 196
 Spann, M., 435
 Spencer, C., 364
 Spencer, S., 421
 Spinath, F., 292
 Spiro, A., 458
 Spirrisson, C., 81
 Spitalnick, J., 441
 Srivastava, S., 30, 229, 477
 Sroufe, L., 223
 St. John, C., 149
 Stack, A., 79
 Stacy, A., 421
 Stajkovic, A., 420
 Stanley, M., 25
 Stanton, B., 440
 Statton, J., 148
 Staudinger, U., 231, 461
 Steca, P., 419
 Stecker, R., 447
 Steel, P., 422, 460-461
 Steele, B., 460
 Steele, R., 81
 Stefan, C., 365
 Stein, L., 24
 Steinberg, L., 226, 474
 Stelmack, R., 280, 292
 Stepansky, P., 138
 Stephen, J., 225
 Stephenson, W., 338
 Steptoe, A., 450
 Sterba, R., 153
 Stewart, A., 124, 151, 224, 228-231
 Stewart, G., 286
 Stewart, S., 175
 Stewin, L., 151
 Stilwell, N., 121
 Stirn, A., 441
 Stone, A., 457
 Story, A., 319
 Strano, D., 147
 Straumann, T., 341
 Strauss, J., 286
 Streitmatter, J., 225
 Stricker, L., 120
 Strickland, B., 434
 Strumpfer, D., 195
 Strupp, H., 337
 Sturman, E., 455
 Sturman, T., 199
 Suedfeld, P., 223
 Suh, E., 11, 457-459, 462
 Suinn, R., 233
 Sullivan-Logan, G., 284
 Sulloway, F., 56, 75, 151
 Suls, J., 286
 Susskind, J., 259
 Sussman, S., 421
 Sutton-Smith, B., 151
 Swann, W., 320
 Swanson, J., 424
 Sweeney, P., 435
 Swenson, R., 319
 Swickert, R., 285
 Symbaluk, D., 415
 Szendre, D., 420
 Taft, L., 230
 Takata, T., 22
 Tangney, J., 386
 Tavriss, C., 235
 Taylor, C., 16
 Taylor, M., 318, 421
 Taylor, S., 450
 Tellegen, A., 79, 282, 477
 Tenenbaum, G., 459
 Tennen, H., 21
 Terracciano, A., 284, 477
 Tesiny, E., 149
 Teti, D., 413
 Tetlock, P., 365
 Thal, S., 121
 Thomas, A., 291
 Thomas, J., 452
 Thomas, S., 81
 Thompson, S., 448
 Thompson, T., 393
 Thompson, V., 24
 Thoresen, C., 436
 Thornton, B., 177
 Tobey, L., 148
 Tomarkin, A., 81
 Tomlinson, T., 337
 Tong, J., 434
 Torges, C., 230
 Tori, C., 83
 Tracy, J., 319
 Tran, X., 197
 Trapnell, P., 10
 Triandis, H., 11
 Tribich, D., 84
 Triplet, R., 182, 185
 Troetschel, R., 77
 Trull, T., 282
 Trzesniewski, K., 319
 Tsai, J., 23
 Tseng, M., 146, 150
 Tucker, J., 287
 Tuerlinckx, F., 196
 Turban, D., 461
 Turkle, S., 227
 Turkum, A., 459
 Twenge, J., 472
 Uba, L., 435
 Ubel, P., 458
 Uhlmann, E., 424
 Umana-Taylor, A., 232-233
 Updegraff, K., 152
 Utsey, S., 460
 Utz, S., 227
 Vaccarino, V., 436
 Vahtera, J., 451
 Vaidya, J., 477
 Vaillant, G., 450
 Valentijn, S., 418
 Valkenburg, P., 196
 Valli, K., 83
 Van Aken, M., 478
 Van Boven, L., 457
 Van Boxtel, M., 418
 Van de Castle, R., 84, 176
 Van de Water, D., 229
 Van den Boom, D., 291
 Van Hiel, A., 229
 Van Hooren, S., 418
 Van Ijzendoorn, M., 475
 Van Leeuwen, K., 471
 Van Yperen, N., 200
 Vandewater, E., 124, 229
 Vandiver, B., 233
 Vansteenkiste, M., 226
 Vasquez, E., 80
 Vazire, S., 30
 Veenhoven, R., 459
 Venables, P., 443
 Vernon, P., 255, 257
 Veroff, J., 197
 Vetere, A., 80
 Vickers, R., Jr., 287
 Viechtbauer, W., 477
 Viken, R., 284
 Villanova, P., 447
 Viner, R., 88
 Vinokur, A., 82
 Visintainer, M., 448-449
 Vleioras, G., 226
 Vollmann, M., 452
 Volpicelli, J., 448
 Von Baeyer, C., 455
 Von Dras, D., 284
 Von Grumbkow, J., 259
 Vookles, J., 151, 341
 Vosper, J., 151
 Wagerman, S., 286
 Waiters, E., 424
 Waldrop, D., 421
 Walker, B., 367
 Walker, C., 386
 Wallace, B., 231
 Wallick, M., 121
 Walsh, D., 424

- Walters, R., 403
 Walton, K., 287, 477
 Wang, L., 434-435
 Wang, Q., 22
 Want, V., 24
 Warburton, J., 231
 Waterman, A., 224-225, 235
 Waterman, C., 224
 Watkins, C., Jr., 149
 Watson, C., 423
 Watson, D., 285, 287, 477
 Watson, M., 84
 Watters, E., 86
 Watts, R., 136
 Weber, H., 452
 Webster, R., 74, 88
 Wegner, D., 76
 Weinberger, D., 81
 Weinberger, I., 77, 480
 Weinberger, J., 197, 229
 Weinfeld, F., 434
 Weinstein, J., 420
 Weiss, A., 461
 Weisse, C., 453
 Weiszbeck, T., 223
 Weitlauf, J., 410
 Wentworth, P., 229
 Wero, J., 257
 Westen, D., 76, 84, 87
 Westenberg, P., 124
 Westermeyer, J., 229
 Westkott, M., 172
 Wheatley, T., 76
 Wheatman, S., 319
 Whitaker, W., 319
 Whitbourne, S., 224
 White, J., 151
 Whitesell, N., 340
 Wichern, F., 436
 Wieczorkowska, G., 151
 Wilbarger, J., 77
 Wilborn, B., 148
 Wilcox, K., 282
 Wilfong, J., 226
 Wille, D., 223
 Willerman, L., 291
 Williams, D., 317
 Williams, K., 318
 Williams, L., 86
 Wills, T., 195, 386
 Wilpers, S., 287
 Wilson, C., 300
 Wilson, G., 122
 Wingood, G., 441
 Winkielman, P., 77
 Winqvist, L., 258
 Winter, D., 231, 255, 363-364, 367
 Winterbottom, M., 198
 Winzelberg, A., 16
 Wittels, F., 131
 Woemmel, C., 421
 Wohlfarth, T., 286
 Wolpert, E., 83
 Wong, F., 337
 Wood, J., 18, 24
 Wood, M., 281
 Worrell, F., 233
 Wortman, C., 234, 287
 Wright, C., 450
 Wright, P., 410
 Wright, T., 420
 Wu, M., 459
 Wynd, C., 436
 Xian-Li, A., 83
 Xiao-Yun, Z., 441
 Yamagata, S., 471
 Yamaguchi, S., 22
 Yamazaki, T., 175
 Yan, G., 441
 Yee, C., 422
 Yeh, J., 23
 Yeo, G., 280
 Yi, M., 10
 Ying, Y., 23
 Yong-Hong, H., 462
 Yoo, H., 23
 York, R., 434
 Young-Bruehl, E., 83
 Younger, J., 441
 Younger, S., 441
 Youngquist, J., 442
 Yu, P., 455
 Zadra, A., 83
 Zajonc, R., 141, 151
 Zamutt, A., 228
 Zaretsky, E., 88
 Zebrowitz, L., 419
 Zeidner, M., 435
 Zelazo, P., 85
 Zheng, H., 441
 Zhou Y., 84
 Zigler, E., 341
 Zimmerman, B., 419
 Zimmerman, M., 461
 Zimprich, D., 284
 Zucker, A., 230
 Zuckerman, M., 437-439, 441-444
 Zukanovic, R., 224
 Zullo, H., 454
 Zurbriggen, E., 199
 Zuschlag, M., 224

Índice temático

- Abuso sexual en la niñez, 50-51, 86-87
Actitudes, 247, 270
Adler, Alfred, 125, 129-156, 301, 312, 471, 473, 478-479
 relación con Freud, 52, 97, 131, 153
 vida de, 130-132
Adulterio, 252-253, 413
Adulterio temprano, 216-217
Allport, Gordon, 7, 152, 241-260, 298, 471, 473, 479
 vida de, 242-245
Alternativismo constructivo, 352
Ambiente o herencia, 36
Análisis de los sueños
 Adler y el, 144-147
 Horney y el, 174-175
 Jung y el, 118, 122-123
 S. Freud y el, 72-73, 83-84
Análisis de los síntomas, 118
Análisis factorial, 264, 276-277, 438
Análisis funcional, 390
Análisis psicohistórico, 220
Ansiedad
 ante la castración, 68
 ansiedad ante la realidad, 60
 básica, 164-165
 defensas contra la, 61-63, 81-83
 frente a los exámenes, 416
 modificación de la conducta de, 415-416
 moral, 60
 neurótica, 60-61
 objetiva, 60
Aplicación de pruebas computarizadas, 16
Aprendizaje de los roles de género, 222
Aprendizaje por observación, 400. *Véase también* Teoría del aprendizaje social
Aproximaciones sucesivas, 383
Arquetipo de la persona, 110
 de la sombra, 112
 del ánima/ánimus, 110-112
 del sí mismo, 112
Arquetipos, 110-112, 122-123
Arrastre instintivo, 393
Asociación de palabras, 19, 117-118
Asociación libre, 71, 174
Atribuciones externas, 455
Atribuciones internas, 455
Autocontrol de la conducta, 385-386
Autoeficacia, 409-413, 418-423
Autoestima, 318-320
Autoimagen idealizada, 169-170
Autoimagen neurótica, 169-170
Autonomía funcional, 248-250
 del propium, 249-250
 funcional perseverante, 249
Autorrealización
 Maslow y la, 307-314
 Rogers y la, 328-329, 333-334
Autorreforzamiento, 408-409
Autorreporte de la conducta, 390-391
Bandura, Albert, 28-29, 399-426, 436-437, 472, 478
 vida de, 400-401
Bleuler, Eugen, 102
Bienestar subjetivo, 457
Bobo, estudios con el muñeco, 402
Bosquejos de autocaracterización, 360
Briggs, Katharine Cook, 119
Búsqueda de sensaciones, 437-445
Buss, Arnold y la teoría de los temperamentos, 288-292
Caja de Skinner, 379-380
Carácter agradable, 283-285, 287
Cartas de Jenny, 255
Castigo, 388
Catarsis, 72, 79
Catexia, 55
Cattell, Raymond, 125, 263-293, 471, 473
 vida de, 264-266
Charcot, Jean Martin, 49-50
Cinco Grandes factores, los, 282-288
Coeficiente de correlación, 32
Cohesión de la identidad, 215-216
Comité de Diagnóstico, el, 200
Compensación, 132
Competitividad neurótica, 176-177
Complejidad cognoscitiva, 365-366
Complejo de castración, 191
 de Edipo, 68-69, 84, 172
 de Electra, 69
 inferioridad, 133-134, 153
 de Jonás, 314
 de superioridad, 134
Complejos, 108-109, 190-192
Completamiento de oraciones, prueba de, 19
Concepto de sí mismo, 330-333
Conciencia, 58-59
Condicionamiento, 377
Condicionamiento operante, 379-380, 386-388
Condiciones de valor, 332
Conducta agresiva, 402, 403, 423-424
 de afrontamiento, 256, 257
 expresiva, 256-259
 operante, 379
 respondiente, 377-378
 supersticiosa, 384-385
 tipo A/tipo B, 258
Conductismo, 5-6
Confiabilidad, 12-13
Conflicto, 168-169
Conflicto de acercamiento y evitación, 199
Confusión de la identidad, 210
Consentir al infante, 149
Consideración positiva, 330-331
 condicional, 332
 de uno mismo, 331
 incondicional, 330-331
Consistencia transcultural y el modelo de los cinco factores, 283-284
Construcciones juegos de, 221-223
Constructo, 352. *Véase también* Teoría de los constructos personales
Costa, Paul, modelo de, 282-288
CPI (Inventario Psicológico de California), 15
Crisis de identidad, 216, 226, 228-229
Crisis de la edad madura, 123-124
Cross, William, 233
Cuestiones étnicas
 en la evaluación, 21-25
 en la personalidad, 9-11
 locus de control, 434-435
Curso de acción, 195
 externa, 195
 interna, 195
 sucesión de cursos (serial), 195

- Datos C, 274
 Datos P, 274-275
 Datos V, 274
 Debilidades básicas, 218-219
 Defensa perceptual, 339-340
 Definiciones de personalidad, 8-9
 Depresión, 453-454
 Desarrollo del adolescente, 224-227, 413
 Desarrollo inadecuado, 218-219
 Descuido en la niñez, 148-149
 Desinhibición, 403
 Desplazamiento, 63, 79-80
 Determinismo
 histórico, 37
 libre albedrío y, 36
 recíproco, 416-417
 Dieciséis Factores de la personalidad,
 cuestionario de, 268-269, 275-276
 Difusión de identidad, 225
 Diseño experimental de reversión, 392
- Edad madura, 113-114
 Eficacia colectiva, 423
 Ello, 56-57, 186
 Emotividad negativa, 228
 Emotividad positiva, 228
 Energía psíquica, 104-105
 Enfoque conductista, 371-372, 374-375,
 377-388
 de la señal frente al enfoque de
 muestra, 391
 de un campo limitado, 429-430
 del ciclo vital, 7, 220
 humanista, 297-298
 Entorno de experiencias, 329-330
 Entrevistas clínicas, 19
 Envidia del pene, 69, 84
 Envidia del útero, 170-171
 Ergios, 269-270
 Erikson, Erik, 125, 177, 207-237, 471,
 473
 vida de, 208-211
 Escrupuloso, 283, 286
 Estado consciente, 5, 478
 Estandarización de las pruebas, 12-26
 Estilo cognitivo, 365-366
 Estilos de vida, 136-138
 explicativo, 449-454
 explicativo optimista, 449-452
 explicativo pesimista, 449-452
 tipo dominante, 137-138
 tipo evasivo, 137-138
 tipo inclinado a recibir, 137-138
 tipo socialmente útil, 137-138
 Estimulación aversiva, 385
 Estudios de gemelos, 282-283, 288-289,
 290-292, 444
 Estudio de Valores, 255-256
 Etapa anal, 66-67, 191
 claustral, 191
 fálica, 67-70
 genital, 70, 191
 oral, 65-66, 191
 uretral, 191
- Etapas del desarrollo psicosocial de la
 personalidad, 211-218, 223-224,
 229-230
 Etapas psicosexuales del desarrollo,
 64-70
 Evaluación de la conducta, 20
 Evasión de la feminidad, 171-172
 Evitar el estímulo, 385
 Exclusión (estatus adolescente), 225
 Experiencia cumbre, 311-312
 Expresiones faciales, 257-259
 Extinción, 378
 Extroversión, 106-108, 120-122, 280
 Eysenck, Hans, 278-282
 Eysenck, Sybil, 278
- Factor ambiental, 471-472
 de la conciencia, 478-479
 de los padres, 473-476
 del aprendizaje, 472-473
 del desarrollo, 476-478
 del inconsciente, 479-480
 genético, 470-471. *Véase también*
 Teorías de los rasgos
 Fenomenología, 329
 Fijación, 65
 Finalismo ficticio, 135-136
 Fobia a las serpientes, 414
 Fobias, 414-415
 Formación reactiva, 62
 Fortalezas básicas, 212
 Freud, Anna, 52-53, 87-89, 208-209
 Freud, Sigmund, 48-92, 476, 479-480
 Adler y, 52, 131, 153
 Allport y, 242, 244
 Erikson y, 208, 209
 Horney y, 159
 Jung y, 100, 102
 vida de, 48-53
 y Anna, 88-89, 93
 Fromm, Erich, 161-162
 Fuerza creativa del yo, 137
- Genética de la conducta, 277
 Grupo control, 28
 Grupo experimental, 28
 Grupos de coetáneos, 216
 Grupos de encuentro, 336-337
- Hábitos, 247
 Herencia, 470-471
 Hermanos, influencia de los, 139-142
 Hijo más pequeño, 141-142
 segundo, 141
 único, 142
 Hipnosis, 72
 Horney, Karen, 152, 158-178, 471, 473
 relación con Freud, 97
 vida de, 159-162
- Identidad africano-estadounidense, 231,
 233
 asiático-estadounidense, 233
 del yo, 215-216, 227-228
- étnica, 231-234
 gay, 234-235
 hispano estadounidense, 233
 negra, 231, 233
 según preferencia de género, 234-235
 virtual, 227
 Imagen idealizada del sí mismo, 169-170
 Impulso agresivo, 55, 84-85
 Incongruencia, 332-333
 Inconsciente
 colectivo, 109-110
 influencia del, 479-480
 personal, 108
 S. Freud y, 56-57, 76-77
 Indefensión aprendida, 445-449, 453-457
 Individuación, 115-116, 123
 Influencias del entorno, 245-246,
 270-271, 471-472
 Instintos, 54-56
 de muerte, 55-56
 de vida, 55
 Interés social, 138-139, 145-146, 149-150
 Introversión, 106-108, 120-122
 Inventario de Orientación Personal,
 316-317
 Inventarios de autorreporte, 14-16
 Inventario Multifásico de Personalidad
 de Minnesota (MMPI), 14-15, 25
 Inventario NEO de la personalidad,
 282-283
 Inventario Psicológico de California
 (CPI), 15
 Inventario tipológico de Myers-Briggs,
 119
 Investigación con muestreo de
 pensamientos, 20-21
 Investigación idiográfica, 27
 Investigación nomotética, 27
- James, William, 35
 Jung, Carl, 99-126, 476, 478
 Murray y, 183-184
 S. Freud y, 52, 100, 102
 vida de, 100-103
- Kelly, George, 347-367, 479
 vida de, 349-351
 Klein, Melanie, 90
 Kohut, Heinz, 90
- La interpretación de juegos (Freud), 73
 Lapsus freudiano, 85
 Lenguaje corporal, 257-258, 338
 Libido, 55, 104
 Libre albedrío, 36, 154
 Lista de adjetivos, 4
 Locus de control, 432-437
 externo, 432-435
 interno, 432-433
 Logro enajenado, 226
 Lucha por la superioridad o la perfección,
 135-136

- Madurez, 230-231
- Más allá de la libertad y la dignidad (Skinner),
- Maslow, Abraham, 125, 152, 177, 260, 299-321, 471, 473, 476
- McCaulley, Mary, 119
- McClelland, David, 196
- McCrae, Robert, modelo de, 282-288
- Mecanismos de defensa, 61-63, 81-83
- Metamotivación, 309
- Metanecesidades, 309
- Metapatologías, 310
- Método clínico, 27
 - correlacional, 31-33
 - de división por mitades, 13
 - de dos variables, 276
 - de estudio de caso, 27, 73-75, 146
 - de formas equivalentes, 13
 - de investigación virtual, 30
 - de test-retest, 13
 - experimental, 28-29
 - multivariado, 276
- Modelamiento encubierto, 414, 426
- Modelamiento verbal, 403
- Modelamiento, 401-405, 412-413, 414-416
- Modelo de atribución, 454-455
 - de cinco factores, 282-288
 - Revisado de Identidad Racial, 233
- Modificación de la conducta, 386-388, 413-416
- Moldeamiento de la conducta, 383
- Moratoria (condición de la adolescencia), 225
- Motivación, 248-250, 309
- Motivación extrínseca, 320
- Muestreo de experiencias, 21
- Mujeres
 - crisis de la edad madura, 123-124
 - visión de Freud de las, 69, 84, 92
 - visión de Horney de las, 159, 170-173
- Murray, Henry, 19, 31, 181-200, 473, 475
- Myers, Isabel Briggs, 119
- Naturaleza humana
 - cuestiones relativas a la, 36-40
 - influencias culturales en la, 38-40
 - visión de Adler, 142
 - visión de Allport, 254
 - visión de Bandura, 416-417
 - visión de Cattell, 273-274
 - visión de Erikson, 218-219
 - visión de Freud, 70-71
 - visión de Horney, 173-174
 - visión de Jung, 116
 - visión de Kelly, 359
 - visión de Maslow, 314-315
 - visión de Murray, 191-192
 - visión de Roger, 335
 - visión de Skinner, 388-389
- Necesidad de afiliación, 195-196
- Necesidad de logro, 195-196
- Necesidad de pertenencia, 318
- Necesidad de seguridad, 162-164
- Necesidades
- Necesidades de crecimiento (del ser), 304
 - de estima, 306
 - deficitarias (por deficiencia), 304
 - del ser, 304
 - fisiológicas, 305
 - jerarquía de necesidades de Maslow, 303-308, 317-318
 - lista de Murray, 187-190, 195-200
 - cognitivas, 308
 - primarias, 189
 - proactivas, 189
 - reactivas, 189
 - secundarias, 189
 - y tendencias neuróticas, 165-166, 175-176
- Negación, 62, 81
- NEO Inventario de la Personalidad, 282-283
- Neurosis, 49-51, 164-165
- Neuroticismo, 280-281
- Niñez, desarrollo de la personalidad
 - en la, 64-70, 112-113, 190-191, 250-252, 271-273, 330, 412, 455-456
- Nivel consciente de la personalidad, 56
- Nivel preconscious de la personalidad, 56
- Objetos del yo, 90
- Observación directa de la conducta, 390
- Optimismo/pesimismo, 37-38, 449-454
- Orden de nacimiento, 139-142
- Participación guiada, 414
- Pavlov, Ivan, 377-378
- Percepción subliminal, 76-77
- Perfección, impulso a la, 135-136
- Periodo de latencia, 70
- Permeabilidad, 356-357
- Persología, principios de la, 185-186
- Personalidad agresiva, 167-168
 - anal, tipo de, 84
 - complaciente, 166-167
 - desapegada, 168-169
- Personalidad feliz, 457-464
- Personalidad, una interpretación psicológica* (Allport), 7, 242
- Personas que funcionan plenamente, 333-334
- Pesimismo, 37-38, 449-454
- Plomin, Robert, y la teoría de los temperamentos, 288-292
- Premio, véase Reforzamiento
- Presión, 190
- Primeros recuerdos, 143-144, 147-148
- Primogénito, 139-141
- Principio de entropía, 105
 - de equivalencia, 105
 - de los opuestos, 104-105
 - de realidad, 58
 - del placer, 57
 - epigenética de maduración, 211
- Proceso de valoración organísmica, 329
- Procesos de atención, 406
 - de incentivos y motivación, 408
 - de producción, 407-408
 - de retención, 407
 - primarios de pensamiento, 57
 - secundarios de pensamiento, 58
- Programa de economía de fichas, 386-387
- Programa de reforzamiento de intervalo fijo/razón fija, 381-383
- Programa de reforzamiento de intervalo variable/razón variable, 382
- Programas de reforzamiento, 381-383
- Propium, 249-251
- Proyección, 62
- Prueba de Apercepción Temática, 17, 26, 184-185, 193-194
- Prueba de la ansiedad, 416
- Prueba del repertorio de los constructores de roles, 360-362, 364-365
- Pruebas de personalidad, 12-26
- Psicoanálisis, 6, 48, 52-53, 91-92
- Psicología analítica, 100
 - cognoscitiva, 349
 - del yo, 88-89
 - femenina, 170-173, 176
 - individual, 130, 154-155
 - positiva, 457-463
 - transcultural, 11, 25-26, 38-40
- Psicoticismo, 281
- Psyche, 104
- Racionalización, 62-63
- Rank, Otto, 59
- Rasgos cardinales, 247
 - comunes, 246-247
 - de capacidad, 267
 - de constitución, 267, 268
 - del temperamento, 267, 268
 - dinámicos, 267-270
 - fuentes, 268
 - moldeados por el entorno, 267, 268
 - secundarios, 247
 - superficiales, 267-268
 - únicos, 266
- Reciprocidad triádica, 417
- Reconstrucción de la historia de vida, 120
- Recuerdos, represión de los, 86-87
- Reforzamiento
 - definición de, 378
 - del ego, 408-409
 - negativo, 388
 - programas de, 381-383
 - vicario, 400
- Reforzamiento positivo, véase Reforzamiento
- Regresión, 62
- Rejilla de repertorios, 360, 365
- Rejilla dinámica, 270, 271
- REP, prueba del, véase Prueba del repertorio de los constructos de roles

- Represión, 62, 80-81, 86-87
 Resistencia, 72
 Rogers, Carl, 324-342, 471, 474-479
 vida de, 325-327
 Rorschach, Hermann, 17-18, 25
 Rotter, Julian: locus de control, 432-437
- Sociedad, 385-386
 Seligman, Martin E. P.
 desvalidez aprendida, 445-449,
 455-457
 psicología positiva, 457-464
 Sentimiento, 269-270
 Sentimiento de uno mismo, 270
 Sentimientos de inferioridad, 132-134,
 147, 161
 Serial (curso de acción), 195
 Serson, Joan, 209-210
 Sheldon, William, 239-240
 Shostrom, Everett, 316
 Simplicidad cognitiva, 365-366
 Skinner, B. F., 373-394, 472-473
 vida de, 375-376
 Sociedad utópica, 389
 Spock, Benjamin, 53
 Subjetividad en las teorías de la
 personalidad, 34-35
 Sublimación, 63
 Subsidiaridad, 190, 270
 Superyó, 58-59, 186-187
- Técnica de las manchas de tinta de
 Rorschach, 17-18
 Técnica de los documentos personales, 255
- Técnica de clasificación Q, 338-339
 Técnicas proyectivas, 17-19
 Televisión y conducta agresiva, 423-424
 Tema, 190
 Temores y fobias modificación de la
 conducta de, 414-416
 Temperamento activo, 289
 Temperamento emocional, 289
 Temperamento sociable, 290
 Tendencia a la realización, 328-329 *Véase*
también Autorrealización
 Teoría de la autodeterminación, 320
 Teoría de las relaciones objetales,
 89-91
 Teoría de los constructos personales,
 348-349, 351-359, 366-367
 Teoría del aprendizaje social, 424-425
 Teoría de los temperamentos, 288-292
 Teorías de los rasgos
 Allport y, 246-248
 Buss, Plomin y, 288-292
 Cattell y, 264, 266-271
 definición de las, 7
 Eysenck y, 278-282
 McCrae, Costa, y, 282-288
 resumen general de las, 239-240,
 292-293
 Teorías formales, 33-34
 Teorías personales, 33-34
 Teóricos neopsicoanalíticos, 97
 Terapia centrada en el cliente, *véase*,
 Terapia centrada en la persona
 Terapia centrada en la persona, 325, 336,
 338-339, 341-342
- Terapia de juego con tipos de género,
 221-223
 Terapia de roles fijos, 361, 363
 Tipo oral de personalidad, 84
 Tipología basada en la estructura del
 cuerpo, 239-240
 Tipos psicológicos, 106-107, 120-122
 Tiranía de los “debería”, 169, 176
- Último en nacer, 141-142, 152
- Validez, 12-14
 Validez de constructo, 14
 Validez del contenido, 13
 Validez predictiva, 13
 Variable dependiente, 28
 Variable independiente, 28
 Vejez, 230-231, 273, 413, 458-459
 Videojuegos y conducta agresiva,
 423-424
 Von Franz, Marie-Louise, 117
- Walden Two* (Skinner), 376, 389
 Watson, John B., 5-6, 371-372, 377
 Wolff, Toni, 184
 Wundt, Wilhelm, 5
- Yo, 58-61, 77-79, 105, 187
 Yo ideal, 59, 187
- Zuckerman, Marvin y la búsqueda de
 sensaciones, 437-445