



Evolución de constructos en psicología

Ejemplos y aportes conceptuales

José Concepción Gaxiola Romero,
Juan Carlos Manríquez Betanzos
y Libia Yanelli Yáñez Peñúñuri
(COORDINADORES)

Qartuppi®



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Compartirlgual 4.0 Internacional.

Evolución de constructos en psicología

Ejemplos y aportes conceptuales

José Concepción Gaxiola Romero,
Juan Carlos Manríquez Betanzos
y Libia Yanelli Yáñez Peñúñuri
(COORDINADORES)

Qartuppi®

Evolución de constructos en psicología
Ejemplos y aportes conceptuales

1era. edición, diciembre 2021

ISBN 978-607-8694-26-6

DOI 10.29410/QTP.21.24

D.R. © 2021. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo
Hermosillo, Son. 83220 México
<http://www.qartuppi.com>

Edición y diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Imagen de portada: freshidea, Adobe Stock.

Tabla de contenido

- 7 **Prólogo**
*José Concepción Gaxiola Romero, Juan Carlos Manríquez Betanzos
y Libia Yanelli Yanez Peñuñuri*
- 10 **Capítulo 1**
El conocimiento de la historia de la psicología en la evolución
de sus constructos teóricos
José Concepción Gaxiola Romero y Juan Carlos Manríquez Betanzos
- 28 **Capítulo 2**
Desarrollo sostenible: evolución y estudio
Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
- 52 **Capítulo 3**
Antecedentes conceptuales acerca del bienestar humano y la calidad de vida
Edgar Rene Valenzuela Hernández
- 66 **Capítulo 4**
Aspectos conceptuales y prácticos desde la psicología positiva y la salud:
calidad de vida relacionada a la salud y la resiliencia
Karla Nathalia Fernández Castillo
- 83 **Capítulo 5**
Psicología del comportamiento de manejo riesgoso
Marc Yancy Lucas

- 110 Capítulo 6**
Ambientes positivos y su relación con el bienestar psicológico desde la psicología positiva
Guadalupe Refugio Flores Verduzco
- 134 Capítulo 7**
Desarrollo y evolución de los constructos de memoria y aprendizaje en psicología
Norma Isabel Rodelo Morales
- 157 Capítulo 8**
Evolución del término aprendizaje y la relación del individuo con su entorno
Delia de Jesús Domínguez Morales
- 179 Capítulo 9**
Evolución de la seguridad: de la seguridad humana al miedo al crimen
Katherine Mungaray Padilla
- 200 Capítulo 10**
Evolución histórica del concepto estrés
Sheila Nataly Velardez Soto

Prólogo

La historia tiene el objetivo de investigar el pasado, para entender el presente y prever el futuro. La historia de la ciencia en general y, en particular, la historia de la psicología permite comprender la evolución y el estado actual de conocimiento, con el fin de establecer con claridad cuáles son los retos teóricos y metodológicos que se enfrentan en la disciplina.

Una parte de la historia de la psicología corresponde al estudio de la evolución de los conceptos o constructos que son objeto de estudio en las diversas investigaciones que se plantean. Por lo anterior, es fundamental para los psicólogos y, especialmente para estudiantes de posgrado en psicología, determinar cuál es el desarrollo teórico relacionado con sus temas de investigación, para proponer nuevos abordajes que posibiliten el avance científico en su área de trabajo.

En psicología existe una gran diversidad de enfoques teóricos, por tal razón, uno de los objetivos de los investigadores y de los investigadores en formación es la revisión amplia de los antecedentes teóricos de tipo histórico relacionados con los proyectos de investigación. Los conceptos actuales que se manejan en psicología se justifican porque son el resultado del desarrollo y evolución histórica que ha resistido el escrutinio y análisis científico. Sin embargo, los conceptos son dinámicos y pueden cambiar de acuerdo con los avances de cada disciplina.

La presente obra compila diversos capítulos desarrollados por la primera generación de estudiantes del Doctorado en Psicología de la Universidad de Sonora. Los temas abordados son heterogéneos porque corresponden con los

diferentes proyectos de investigación desarrollados. Dicha heterogeneidad, precisamente, es la que puede enriquecer el conocimiento de los lectores sobre las posibilidades de abordaje teórico contemporáneo sobre temas diversos en psicología.

El libro se conforma por 10 capítulos, cuya organización no obedece a algún criterio de ordenamiento cronológico o de importancia de los temas abordados. En el primer capítulo, a manera de introducción, se analiza la importancia y el impacto que representa para la psicología el estudio de la evolución histórica de los constructos.

En el segundo capítulo se analiza el constructo de desarrollo sostenible como marco conceptual esencial para la psicología ambiental. El autor aborda el desarrollo de términos contemporáneos como son el comportamiento pro-ecológico y algunos conceptos relacionados.

El autor del tercer capítulo revisa los antecedentes conceptuales acerca del bienestar humano y la calidad de vida, como dos conceptos relacionados, pero con historias diferentes. Se enfatiza el carácter subjetivo de ambos conceptos y sus posibilidades de abordaje científico.

Por otra parte, en el cuarto capítulo se revisa la evolución del concepto de calidad de vida relacionada a la salud y la resiliencia. Ambos constructos se abordan desde la psicología positiva, además, se establece una crítica sobre las definiciones tradicionales y se presentan algunas perspectivas futuras.

En el quinto capítulo se presenta la evolución del estudio del comportamiento de manejo riesgoso, como un tema novedoso en su relación con los tipos de personalidad. Se establece la perspectiva futura de incluir el comportamiento prosocial desde la psicología positiva.

Los ambientes positivos y su relación con el bienestar psicológico desde la psicología positiva son analizados en el sexto capítulo. La autora establece que la investigación de los ambientes positivos es un tema novedoso en psicología por su posible relación con las apreciaciones subjetivas del bienestar de las personas.

En el séptimo capítulo se explica el desarrollo y evolución de los constructos de memoria y aprendizaje en psicología. Se analizan la evolución de los constructos desde sus antecedentes filosóficos hasta su abordaje por las teorías conductistas, cognoscitivas y constructivistas.

La autora del octavo capítulo revisa la evolución del término aprendizaje y la relación del aprendizaje con su entorno. Se presentan los orígenes filosóficos del constructo aprendizaje y las teorías históricas que lo abordan, incluyendo la perspectiva interconductista.

En el noveno capítulo se presenta, de manera novedosa, la evolución del constructo de la seguridad humana en su relación con el miedo al crimen. La autora presenta la seguridad desde las concepciones romanas, su desarrollo sociológico y concluye con una propuesta para su abordaje psicológico.

Por último, en el capítulo 10, se presenta la evolución histórica del constructo estrés. La autora menciona la importancia del término en los eventos que generan tensión o se perciben amenazantes; analiza el componente subjetivo y el fisiológico del estrés.

En su conjunto, el libro pretende ejemplificar algunas de las diversas posibilidades de análisis de evolución de constructos en psicología. Se espera que los lectores se motiven a realizar el mismo trabajo de investigación histórica en cada uno de los temas de su interés. Con tales acciones es posible que se pueda contribuir al desarrollo y evolución científica de la psicología.

Dr. José Concepción Gaxiola Romero

Dr. Juan Carlos Manríquez Betanzos

Dra. Libia Yanelli Yanez Peñuñuri

Capítulo 1

El conocimiento de la historia de la psicología en la evolución de sus constructos teóricos

José Concepción Gaxiola Romero y Juan Carlos Manríquez Betanzos

*Si yo he visto más allá, es porque logré
pararme sobre hombros de gigantes*

Isaac Newton

El proceso de construcción de conocimiento nuevo implica revisar ampliamente y en su totalidad la evolución histórica de los constructos sobre el tema elegido, con el fin de generar un conocimiento de frontera y evitar repetir lo que ya se conoce. Parte de la justificación metodológica de una nueva investigación de impacto, constituye la necesidad de aportar un conocimiento novedoso o contestar una pregunta de investigación aún no respondida. Así, es responsabilidad de todo científico estar informado del desarrollo histórico de los constructos y conocer, además, los principales hallazgos de investigación en el tema seleccionado, así como las controversias o vacíos de conocimiento existentes. Un aspecto importante en el desarrollo de la ciencia constituye el generar las preguntas actuales y pertinentes sobre una temática particular.

La ciencia es un edificio en continua y perpetua construcción, pero como cualquier obra, está basada en cimientos y en estructuras que brindan sostén y seguridad para los últimos pisos. En algunas disciplinas como la psicología aún se están construyendo los cimientos, en otras como la física ya se tienen algunos pisos, pero en todas ciencias los constructores son los científicos que con sus aportaciones ayudan a brindar mayor apoyo a la construcción. Los edificios se construyen de abajo hacia arriba. En cualquier ciencia construir

desde arriba sin mirar hacia abajo o sostenerse en los pisos inferiores, culminará en una construcción endeble que terminará cayéndose de manera inevitable. El objetivo del presente capítulo es analizar las implicaciones que tiene el conocimiento de la historia de la psicología, en la evolución de constructos para el desarrollo de las investigaciones actuales en la psicología.

Importancia de la teoría en el desarrollo de la ciencia psicológica

Las teorías son la piedra angular de la ciencia. Desde un punto de vista analítico deductivo, a partir de las teorías se construyen las hipótesis, que después son comprobadas con la investigación empírica (Popper, 1973). En las ciencias más desarrolladas como la física, las teorías anteceden, en ocasiones por decenas de años, a su comprobación empírica. Así, las teorías se conforman por un conjunto de conceptos con conexiones lógicas, que posibilitan la explicación de los fenómenos que ocurren en la naturaleza; de las teorías surgen las preguntas de investigación que dirigen a los investigadores en la obtención de conocimiento novedoso (Tolan et al., 1990). La psicología como disciplina científica ha incorporado, en la práctica metodológica de la mayoría de sus investigaciones (Coolican, 2014), la aproximación hipotética deductiva, por tal motivo es relevante como en cualquier otra ciencia, el conocimiento amplio de las diversas aproximaciones teóricas, sobre todo aquellas que han sido validadas con la comprobación empírica obtenida de la investigación científica a lo largo del tiempo.

El desarrollo teórico en una ciencia es un proceso dinámico. Las teorías pueden tener un desarrollo natural donde nacen, crecen, llegan a un punto de crecimiento culminante y, después, envejecen y mueren. Otras mueren accidentalmente al enfrentarse con teorías más resistentes. Algunas teorías pueden tener duración corta y otras han sido más resistentes a la comprobación empírica.

De acuerdo con Khun (1971), la psicología se encuentra en una etapa *preparadigmática* donde diversas teorías explican los mismos fenómenos bajo enfoques diferentes. De ahí la analogía establecida con respecto a que se encuentra en la construcción de los cimientos, es decir, para el estudio de los fenómenos psicológicos algunos proponen una postura teórica, mientras que otros postulan y defienden, a veces de manera apasionada, el uso de otra base teórica que, en ocasiones, puede ser incompatible con la primera. En este proceso de construcción se pueden presentar avances, pero también desconstrucciones del conocimiento. No faltan en psicología las explicaciones circulares del comportamiento basadas en la reproducción del sentido común,

donde los constructos son causa y consecuencia, por ejemplo, las personas que actúan de manera ansiosa e impulsiva se etiquetan como neuróticas y son neuróticas porque se comportan de manera ansiosa e impulsiva.

Dado el nivel de desarrollo de la psicología resulta importante el amplio conocimiento del terreno sobre el cual se está edificando, lo cual solamente puede ser posible a través del conocimiento obtenido de la historia de la psicología. La historia de la disciplina brinda un conocimiento sobre los aciertos y desaciertos teóricos y empíricos que se han realizado en el tema de investigación elegido, clarifica las preguntas de investigación que ya se respondieron o se encuentran en el proceso de responderse y presenta los nuevos retos para responderse, porque en la ciencia no se obtienen verdades absolutas sino nuevas preguntas.

Popper (1973) sostuvo que en la ciencia se requiere probar, por medio de la investigación, la fortaleza de los constructos teóricos y el conocimiento empírico por medio de la *falsación* del conocimiento. La resistencia a la falsación del conocimiento histórico relacionado con un tema en específico es lo que puede otorgar la fortaleza necesaria para poder ser utilizado en las investigaciones contemporáneas en psicología. En la ciencia psicológica como en cualquier otra ciencia, no es la búsqueda del conocimiento verdadero lo que es pertinente, sino de aquel conocimiento que resista la falsación.

Las ciencias evolucionan a partir de nuevos conocimientos que se incorporan en los campos de cada disciplina. Así es posible revisar en la psicología el desarrollo de conceptos y constructos teóricos en un dinamismo donde nuevos conceptos sustituyen a otros antiguos, debido a que organizan mejor el conocimiento bajo una óptica conceptual diferente (Ribes, 1990).

El desarrollo de la psicología y el momento social e histórico

La ciencia como cualquier otro producto social recibe influencias del *Zeitgeist* del momento histórico, cultural y científico donde se desarrolla (Schultz & Schultz, 2011). El desarrollo de la física y de la biología, como ciencias que se encuentran en etapas más evolucionadas, ha permeado especialmente a la psicología. Como ejemplos es posible mencionar que, históricamente, las explicaciones mecánicas del comportamiento se presentaron por influencias de la física newtoniana, así como las teorías interaccionistas, ecológicas y sistémicas fueron derivadas de influencias de la teoría física de la relatividad de Einstein. Por otra parte, la teoría biológica de la evolución de Charles

Darwin impactó a la psicología en el sentido de que permitió la investigación del comportamiento humano en animales, dada la continuidad conceptual entre las especies.

Los medios de producción afectaron también el desarrollo de las ciencias y de la psicología en particular, por ejemplo, en los países capitalistas se dio más énfasis al desarrollo de teorías individualistas que promovieran las capacidades de los más fuertes. Por ejemplo, en la Inglaterra de finales del siglo XIX, fue bien recibida la teoría evolutiva de Darwin, a pesar de la religión protestante imperante, porque enfatizaba la supervivencia de los vencedores. No es sorprendente que los primeros estudios de inteligencia se realizaran con Binet en Inglaterra y que en EUA tuvieran gran auge y aceptación a principios de los años 1900 las teorías pragmáticas como el funcionalismo de William James, que reproducían el *statu quo* social del momento económico de crecimiento industrial capitalista.

Evolución del objeto de estudio de la psicología

En la historia de la psicología se pueden encontrar teorías, constructos o conceptos derivados, que se mantuvieron por décadas, más por las creencias y la pasión de los autores que los elaboraron y los defendieron, que por el apoyo empírico relacionado con dichos constructos. Un ejemplo de esta permanencia son los postulados psicoanalíticos de Sigmund Freud que se fundó en el dogma de la existencia del inconsciente como una estructura psíquica, sin embargo, la ciencia y la psicología en particular desde una perspectiva positivista, como se indicó anteriormente, es pragmática, es decir, los constructos deben tener relación objetiva con hechos reales y requieren ser probados (Popper, 1973). Por esa razón, los conceptos derivados del inconsciente como "superyo", "yo" y "ello" desaparecieron del interés de la investigación en psicología por su imposibilidad de ser investigados como estructuras psicológicas con existencia propia, al no tener referentes empíricos. En la psicología científica, no se permiten los dogmas teóricos apoyados en la creencia de la existencia de mecanismos mentales incomprobables o basadas en verdades absolutas, como la presencia de estructuras mentales con características de ubicación espacial en el cerebro y cuya existencia y funcionamiento está lejos de toda duda y, por ende, de cualquier comprobación necesaria. Los conceptos así justificados no son más que derivados de un ejercicio dogmático de fe y, lo peor, como cualquier creencia religiosa-fundamentalista, sin tal juicio empírico se transforman en verdad absoluta desde donde es factible la crítica irracional de otros conceptos diferentes de lo que se considera como verdadero.

El objeto de estudio de la psicología, de acuerdo con la propuesta vigente de la prestigiosa *American Psychological Association* (APA, 2017), es el estudio de los fenómenos mentales y la conducta. Por fenómenos mentales, la APA entiende aquellos procesos cognoscitivos y cerebrales relacionados con el aprendizaje, la percepción, la memoria, la motivación, el lenguaje, las emociones, entre otros fenómenos psicológicos. Esta perspectiva permite abordar el amplio espectro de los fenómenos del comportamiento observable y del comportamiento privado de las personas, que es sujeto de comprobación empírica. Para llegar a la definición consensuada de la APA sobre el campo de estudio de la psicología, transcurrieron varias décadas, que iniciaron principalmente con el desarrollo histórico de la psicología en EUA.

En psicología hubo discusiones desde el surgimiento de la psicología conductista con John B. Watson a principios del siglo pasado, respecto al objeto de estudio de la psicología. Los debates se centraban en si la psicología debía estudiar *solamente* el comportamiento observable y evitar el estudio de los fenómenos de la conciencia, que fue con el funcionalista William James, el objeto de estudio científico de la psicología. Como un dato importante, el primer laboratorio de experimentación establecido en Alemania por Wilheim Wundt en la Universidad de Leipzig, que la mayoría de los psicólogos coinciden en que inició con la psicología científica, fue para medir la conciencia, mediante el estudio experimental de las sensaciones (ver Schultz & Schultz, 2011). Los debates realizados en las universidades conductistas, en sus orígenes, dieron lugar al movimiento cognoscitivista en la psicología y al surgimiento de laboratorios para el estudio experimental de los fenómenos mentales o cognoscitivos en las principales universidades de Estados Unidos como en Harvard con Miller (Miller et al., 1960).

A mediados de los años cincuenta, la psicología norteamericana aceptó agregar al objeto de estudio de la psicología, además del estudio del comportamiento, el estudio científico de los fenómenos mentales. Los debates sobre el objeto de estudio de la psicología están rebasados en la mayoría de los países desarrollados, sin embargo, en México aún persisten debido al desconocimiento de la historia de la psicología y a un arraigo dogmático del conductismo radical en universidades, que opinan en general que la corriente cognoscitivista significó el regreso del dualismo cartesiano a la psicología, sin analizar el papel trascendental del movimiento cognoscitivista en la investigación y práctica de la psicología. De acuerdo con Burgos (2014), la psicología actual aborda muchos problemas que pueden apreciarse como una formulación novedosa de grandes cuestiones sobre la mente y la conducta.

De acuerdo con Leahy (1988), las ideas de lo psicológico en el ser humano iniciaron con propuestas filosóficas griegas para estudiar el alma, como las planteadas por Platón o Aristóteles en el siglo IV a. C. En este sentido, Platón planteó cuatro niveles de conocimiento: los primeros dos (la imaginación o *eikasía* y la creencia o *pistis*) constituyen a la opinión (un conocimiento aparente); no obstante, afirmó que el verdadero conocimiento científico es logrado a través del pensamiento matemático o abstracción (*dianoia*) y el conocimiento de las ideas (dialéctica o *nóesis*). El ser humano en la visión platónica está compuesto por dos estructuras, dando lugar a un dualismo, separando el alma (inmortal e inmaterial) del cuerpo (mortal y material). Platón formuló una división tripartita del alma, identificando así las funciones racional, irascible y apetitiva de esta. Cabe destacar que la parte racional fue equiparada por Platón con la inteligencia (*nous*) o razón (*logos*), localizándola en el cerebro. Platón consideró que el carácter y el conocimiento humanos son innatos, por estar contenidos en el alma.

Aristóteles difirió del dualismo platónico mente-cuerpo. Para él, el alma o la psique, distintiva de los seres vivos, es inseparable del cuerpo: sin cuerpo, el alma es inexistente, y sin alma, el cuerpo muere. Por lo tanto, el alma es la causa del movimiento, el crecimiento, y la actualización del organismo. Debido a su consideración del alma como causa y principio del cuerpo vivo, la psicología para Aristóteles está ligada a la biología y a la botánica (Mueller, 1960). El pensamiento filosófico aristotélico reconoció tres tipos de alma: (a) la nutritiva (característica de las plantas), (b) la sensitiva (propia de los animales), y (c) la racional (exclusiva de los seres humanos). Esta a su vez, incluye a la mente y las facultades de pensamiento y de adquisición de conocimiento general, acuñando el término intelecto para dicho nivel. El intelecto permite a los seres humanos tener la capacidad de adquirir conocimiento universal y abstracto a diferencia de entidades individuales logradas mediante la percepción. De acuerdo con Aristóteles, el acceso al conocimiento se obtiene a través de un proceso psicológico que comienza con la percepción de los objetos particulares en el entorno y culmina con el conocimiento general de las formas (Leahy, 1998). De lo anterior, es posible mencionar las diferencias entre la concepción de alma propuesta por Platón y por Aristóteles. Mientras que para Platón el alma posee carácter racional y es distinta del cuerpo, para Aristóteles el alma posee una índole biológica y es inseparable del cuerpo (Burgos, 2014). El pensamiento medieval de la psicología en Europa estuvo permeado por la religión católica, enmarcado por propuestas que hablaban del alma trascendental humana como el origen del comportamiento humano, que puede abordarse desde la teología como lo postuló Santo Tomás de Aquino (Leahy & Goenechea, 2013).

Ya en el renacimiento, Descartes cambió el objeto de estudio de la psicología: inicialmente se enfocaba en el alma, para evolucionar al abordaje de la mente y la conciencia (Burgos, 2014). Descartes aplicó los principios mecanicistas al cuerpo humano: si el cuerpo es materia, las leyes de la física y la mecánica podrían aplicársele, explicándose el funcionamiento corporal en términos físicos (Schultz & Schultz, 2011). Además, discriminó entre cuerpo y mente; mientras el primer elemento contaba con las propiedades de extensión en el espacio y localización física, la mente era inmaterial, no espacial e independiente del cuerpo. Dicha división posibilitó la alusión de dos mundos, (a) uno material y objetivo (*res extensa*) y (b) otro de índole subjetivo (*res cogitans*), al cual se accede mediante la introspección (Burgos, 2014; Leahey, 2004). Además, replanteó el vínculo entre mente y cuerpo. A diferencia de planteamientos previos, que denotaban una relación unidireccional (la mente influye en el cuerpo), Descartes estipuló que más bien poseía bidireccionalidad (Schultz & Schultz, 2011). Burgos (2014) y Leahey (2004) mencionaron que este pensador señaló que ambos componentes interactuaban en un lugar: la glándula pineal. A través de esta, el alma opera sobre el cuerpo y este a su vez da movimiento al alma.

Como Descartes equiparó al alma con el pensamiento, analizó que a través del pensamiento podría obtenerse conocimiento inmediato; mientras que el cuerpo, al ser extensión y de índole mecánica, solo aportaría experiencia o conocimiento mediato. Descartes propuso que el alma tenía dos funciones principales: el pensamiento y la volición. En congruencia con la perspectiva cartesiana, se puede acceder a la verdad de excluirse las supuestas fuentes de error e incertidumbre, como los sentidos y la imaginación (Pérez & Tortosa, 2006).

La influencia que ejerció Descartes en el desarrollo de la psicología fue progresiva y notable, posibilitando el cambio en su objeto de estudio: de abordar el alma se dio paso a la conciencia y la vida mental del individuo. Por consiguiente, este cambio trajo modificaciones en los métodos de investigación empleados, puesto que los análisis teológicos metafísicos se sustituyeron por la observación objetiva y la experimentación (Burgos, 2014; Leahey, 2004). Otras de sus contribuciones relevantes fueron sus explicaciones mecánicas de varias funciones corporales y conductuales, que parecen constituir antecedentes de la respuesta al estímulo y de la posterior corriente conductista. Sus investigaciones en cuerpos de animales para conocer su funcionamiento dieron pauta a la psicología fisiológica y comparativa. Además, las reacciones a sus ideas fomentaron nuevas posiciones psicológicas y filosóficas. Por lo anterior, suele considerarse a Descartes como el fundador de la psicología moderna.

rarse a Descartes como el padre de la filosofía moderna en general y de la psicología moderna en particular (Hergenhahn & Henley, 2014).

En 1677, Spinoza rechazó el dualismo cartesiano y como respuesta esbozó que la mente es generada por procesos cerebrales, unificando la mente y el cuerpo (Healy & Bourne, 1998). Vale la pena mencionar que la mente y el cuerpo suelen abordarse a modo de procesos cerebrales (fisiológicamente) o como hechos mentales (pensamientos). Spinoza no negó que la mente existiese, sin embargo, la apreció como una faceta material de la naturaleza.

La separación de los mundos llevó a dos tradiciones racionalistas y empiristas. Surgidas durante el siglo XVII, ambas posturas filosóficas dirigieron sus esfuerzos para explicar (a) qué es el conocimiento verdadero y (b) cómo se adquiere este. Por un lado, el empirismo planteó que el verdadero conocimiento resulta de observar la naturaleza. En esta corriente, la experiencia y los sentidos humanos son relevantes dado que se les consideró como las vías para la adquisición de conocimiento, considerando a la sensación como el elemento central de la experiencia. En adición, el empirismo enfatizó en utilizar a la experimentación como un medio para identificar relaciones entre eventos. Uno de sus principales exponentes fue Bacon. En cambio, el racionalismo supuso una perspectiva distinta al destacar a la razón, a la cual se consideró como una prueba de la existencia de decisiones y acciones de una persona. En el racionalismo se aceptó la existencia de verdades iniciales inherentes a la mente humana, a través de las cuales, ya sea mediante derivación o argumentación lógica, podría llegarse a conclusiones específicas. Dicho de otro modo, el racionalismo formuló que la razón es el medio con el cual se puede obtener un verdadero conocimiento del mundo. Esta corriente es adoptada especialmente por el cognitivismo y su principal exponente es Descartes.

En el siglo XVII, Locke resaltó el rol de la conciencia en el funcionamiento de la mente, especialmente de aquella que un individuo tiene sobre sí mismo. Bajo un posicionamiento mecanicista, propuso que las ideas provienen de la sensación. Partidario del empirismo, negó la existencia de tendencias innatas, señaló que el origen de las ideas y el conocimiento tenían en la experiencia su raíz (Healy & Bourne, 1998). Con base en principios newtonianos, Locke creyó que los elementos básicos de la mente eran las ideas, las cuales se derivaban de la experiencia. Para él, la primera fuente del conocimiento era *la sensación, que proviene del contacto de objetos externos*. La segunda consistía en la *reflexión* o, en otras palabras, la observación de los procesos mentales propios. De este modo, expresó que toda idea en la mente alguna vez fue una sensación o una reflexión (Hothersall, 1997).

Un contemporáneo a Descartes, Hobbes —quien planteó por 1651 que los animales eran máquinas— afirmó que la sustancia espiritual era una idea inadmisible. Para él solo existe la materia, por lo que cualquier acción humana está determinada por causas materiales (Healy & Bourne, 1998). Además, supuso que la percepción sensorial era el sustento del conocimiento.

Ante la afirmación cartesiana de la interacción entre la mente y el cuerpo, durante 1765 Leibniz propuso un paralelismo psicofísico o mente-cuerpo. De esta manera, la conciencia (la mente) refleja exactamente lo que ocurre en el cuerpo, asegurando que su causa era una armonía de índole divina (Healy & Bourne, 1998). Leibniz admitió que las acciones que los seres humanos realizan están basadas en resultados de la experiencia. Otro planteamiento interesante fue su noción de que la mente era un agente activo, cuya función podría describirse como una *actividad psicológica*, suponiendo ideas, tendencias y disposiciones innatas (Hothersall, 1997). Sin embargo, en 1798, Kant consideró que la psicología carecía de una base conceptual racional y, por tanto, concibió que no podría erigirse como una ciencia. Para Kant, las ciencias verdaderas tratan con objetos localizables en el tiempo y el espacio; esto permite tanto la experimentación con los fenómenos a estudiar, como el establecimiento de relaciones que pueden describirse mediante métodos matemáticos. Kant intentó indicar que no era posible efectuar auténticos experimentos en la psicología: al observarse estados mentales, estos inevitablemente se modificarán (Hothersall, 1997).

En 1748, La Mettrie supuso que las personas eran máquinas, por lo que sus acciones serían susceptibles de explicarse mediante principios mecánicos (Hothersall, 1997). En adición, La Mettrie demostró cómo diferentes estados corporales afectan a la mente (con las drogas, las enfermedades o la fatiga). Resaltó la aceptación del materialismo, considerándolo como favorecedor para el progreso. Como dato adicional, varios de los problemas abordados por La Mettrie desde 1745, actualmente le atan tanto a la psicología experimental como a la psicopatología.

Asimismo, destaca el trabajo efectuado por los Mill, padre e hijo. En 1829, James Mill consideró que los dos elementos de la mente eran las sensaciones y las ideas, lo que indicaría que las ideas son copias débiles de las sensaciones. De este modo, son las sensaciones las que conducen a ideas. Su hijo, John Stuart Mill, por 1875 definió a la psicología como la ciencia de las leyes elementales de la mente. Aunque aceptó que la psicología fuese una ciencia inexacta, menos similar a la física o la química, resaltó que los métodos experimentales eran básicos y necesarios para alejarse de la especulación

y estos permitirían que la psicología fuese una ciencia de observación y experimentación, a diferencia del pensamiento kantiano (Hothersall, 1997).

Las ideas positivistas influyeron en el *Zeitgeist* europeo del periodo tardío de 1800, repercutieron en diversas áreas científicas con el objetivo de alcanzar una mayor validez en sus investigaciones; en dichos años, Auguste Comte, fundador del enfoque positivista, que consistió en un esfuerzo de sistematización del conocimiento humano y que es reconocido como uno de los cimientos de la psicología actual (Schultz & Schultz, 2011), reconoció que solo los hechos o fenómenos naturales son observables objetivamente, soslayando los supuestos especulativos, inferenciales y metafísicos (como creencias metafísicas o religiosas) por considerarlos ilusorios.

Como se mencionó, los filósofos propusieron que la conducta humana podía explicarse a partir de ciertas facultades (e. g., la memoria o la imaginación), como sucedió con el movimiento empirista, que sostenía que la experiencia era la base para la ciencia. Sin embargo, al carecer de referencias de la conducta objetiva o del cerebro, tal idea quedó reducida a una mera especulación. La investigación sobre el cerebro abrió otra vía para el desarrollo de la psicología. Uno de los primeros intentos fue llevado a cabo por David Hartley, quien aproximadamente en 1749 intentó desarrollar una psicología combinada con la fisiología y la filosofía, priorizando a esta última (Hothersall, 1997). Hartley supuso que la mente y el cuerpo poseían una relación de naturaleza biológica, idea que lo condujo a situar las facultades mentales en el cerebro, fundamentando que las lesiones cerebrales afectan proporcionalmente a la preparación de ideas y que estas no pueden restaurarse hasta que tales lesiones fuesen reparadas. Su trabajo es un antecedente de la psicología fisiológica. Respaldó el asociacionismo de ideas, opiniones y afectos, formulando bases biológicas carentes en teorías de sus predecesores.

Por otro lado, a fines del siglo XVIII, Gall consideró que el cerebro es donde se sitúa el alma, por lo que los estudios de la naturaleza humana tendrían que abordar aquellas funciones causantes del pensamiento y la acción, y evitar investigaciones introspectivas y abstractas sobre la mente. Gall intentó documentar cómo las funciones conductuales específicas se relacionaban con protuberancias a nivel craneal, tomadas como indicios de la existencia de regiones cerebrales más desarrolladas. Por sus evidencias basadas en la observación y no en la introspección, podría considerársele a la aproximación de Gall como la primera psicología objetiva, dado que se dirigía a estudiar cómo la mente y el cerebro permiten la adaptación de un ser vivo a demandas cotidianas.

Por su parte, en 1843 Flourens investigó lesiones y ablaciones de distintas áreas cerebrales y supuso que el alma se localiza en los hemisferios cerebrales, los cuales actuaban a modo de unidad, por lo que desdeñó la existencia de órganos especializados de funciones mentales específicas. Posteriormente en 1865, Broca observó a pacientes con problemas del habla, encontrando que tenían un área dañada en el lóbulo frontal izquierdo del cerebro. Este hallazgo parcialmente apoyó el supuesto de Gall de que distintas zonas del cerebro tienen funciones conductuales específicas.

Es menester señalar que diversos principios básicos contenidos en las obras de los psicofisiólogos configuraron ciertas formas de relación con lo psicológico, que a su vez definirían diversas facetas que la psicología moderna posee. En este sentido, y de acuerdo con lo propuesto por Schultz y Schultz (2011), en 1849 Helmholtz realizó un aporte importante a la psicología cuando midió la velocidad del impulso neural: esto significó la primera medición empírica de la cantidad de conducción al estimular un nervio motor y el músculo adjunto de la pierna de una rana. Por su parte, Weber, aproximadamente en 1834 aplicó métodos experimentales fisiológicos a problemas de naturaleza psicológica. Su mayor contribución a la psicología fue la determinación experimental de la exactitud de la discriminación de dos puntos de la piel: la distancia entre dos puntos que deben extenderse antes de que las personas expresen que experimentan dos sensaciones distintas. Otro fisiólogo, Fechner, propuso por 1860 que existe una relación cuantitativa entre una sensación mental y un estímulo material. Supuso que la cantidad de sensación (de índole mental) depende de la cantidad de estimulación (de carácter físico): si se desea medir el cambio en la sensación, se requiere evaluar los cambios en la estimulación. Fechner cruzó la división entre la mente y el cuerpo al relacionarlos empíricamente, posibilitando la realización de experimentos sobre la mente. El trabajo de Fechner ejerció influencia sobre el trabajo de otros psicólogos que continuaron el desarrollo de la psicología científica, como el desarrollado por Wundt, además de cimentar lo que constituiría posteriormente la psicología experimental (Leahy, 1998).

De acuerdo con Schultz y Schultz (2011), el trabajo de Wundt dio inicio a otra etapa en la psicología y se dedicó a que adquiriera el estatus de disciplina científica. En 1878, Wundt inició el primer laboratorio experimental de psicología en Leipzig, en el cual se abordaron la sensación y la percepción como base para comprender la conciencia, la cual siguió como objeto de estudio de la psicología, ya que Wundt consideró que los fenómenos mentales poseen un sustrato corporal que los explica. A diferencia de

Descartes, Wundt supuso la existencia de una sola realidad que puede apreciarse desde dos puntos de vista (uno físico y otro mental). Wundt desempeñó un papel decisivo de la constitución de la psicología experimental, debido a que admitió solo hechos, recurriendo a la experimentación y la medición. Entre sus objetivos estuvo diseccionar los elementos componentes de la conciencia para explicar cómo se relacionan entre sí, dando inicio a la postura del estructuralismo, empleando a la introspección como método para alcanzar tal fin.

A inicios del siglo XX, tuvo lugar otro cambio en el objeto de estudio de la psicología, ya que se pasó del estudio de la conciencia hacia la conducta. Tal modificación fue un intento para reforzar el carácter científico de la psicología, para predecir y controlar las conductas (Burgos, 2014). Así, Watson, por 1913, criticó a la introspección como método de estudio, planteando que esta se basa en datos de experiencias únicas e irrepetibles, por lo que no la consideraba adecuada para alcanzar mayor objetividad. Como se revisó previamente, a mitad del siglo XX también ocurrió la recuperación de temas como la mente o aspectos cognoscitivos, los cuales dieron origen a la psicología cognitiva. Esta corriente no pretendía renunciar al método científico, más bien trató de ampliar el objeto de estudio a otras áreas como el conocimiento y el procesamiento de información, para lo cual se tomó como base a modelos informáticos para estudiar los aspectos cognoscitivos del ser humano de modo científico (Burgos, 2014).

Hay varios debates teóricos en los que han incurrido en mayor o menor medida el desarrollo de las diversas aproximaciones teóricas en psicología con respecto a la explicación del comportamiento. Existen teorías que enfatizan la preeminencia de lo interno y lo externo, o al revés, lo externo sobre lo interno. Se ha querido determinar si el comportamiento coexiste en dos mundos separados (dualismo) donde la mente o conciencia se maneja con principios separados del comportamiento observable, o bien, corresponden solamente a fenómenos de un solo mundo (monismo). También, ha sido polémica la discusión teórica sobre si el comportamiento es heredado o el resultado de las influencias ambientales; o si es mecánico, como causa y efecto, o resultado interactivo, donde el comportamiento es causado por estímulos y se ven afectados en reciprocidad. A pesar de los debates existentes y retomando nuevamente la definición vigente de la psicología, al menos hay consenso en la APA con respecto al objeto de estudio actual de la psicología, no sin dejar de entender que la psicología sigue siendo una ciencia en construcción.

Generación *versus* evolución de constructos

La creación de un nuevo constructo significaría que no ha habido ningún autor en el pasado que habló de él o de aspectos relacionados. Dada la cantidad de aportaciones históricas existentes en psicología, tal situación es muy difícil que se presente. Por otra parte, la evolución de los constructos es un punto de vista más sensato, porque se basa en el desarrollo del concepto a partir de aportaciones históricas. Por evolución de constructos se entiende el desarrollo y adaptación de los diversos términos utilizados en la psicología, con base en el estado particular que guarda la disciplina en un momento histórico determinado. El nivel de desarrollo de la disciplina psicológica se retroalimenta del momento social e histórico y del avance en las demás ciencias. Con respecto a las ciencias naturales, por ejemplo, el hablar de campo psicológico o teorías de campo en psicología, se relaciona con el avance de la física en los campos magnéticos y eléctricos; también el concepto de interacción psicológica fue posterior a la postulación de la teoría de la relatividad de Einstein y fue posible cuando se rebasó la concepción de reacción mecánica newtoniana (Ribes, 1990). Los avances en ciencias sociales no son menos importantes para la evolución de constructos en psicología, por ejemplo, el estudio de las personas en su relación con otros seres humanos y los constructos subyacentes como las actitudes sociales, en principio, fueron interés de la sociología que se importaron y asumieron, posteriormente, por la psicología social (Álvaro & Garrido, 2007).

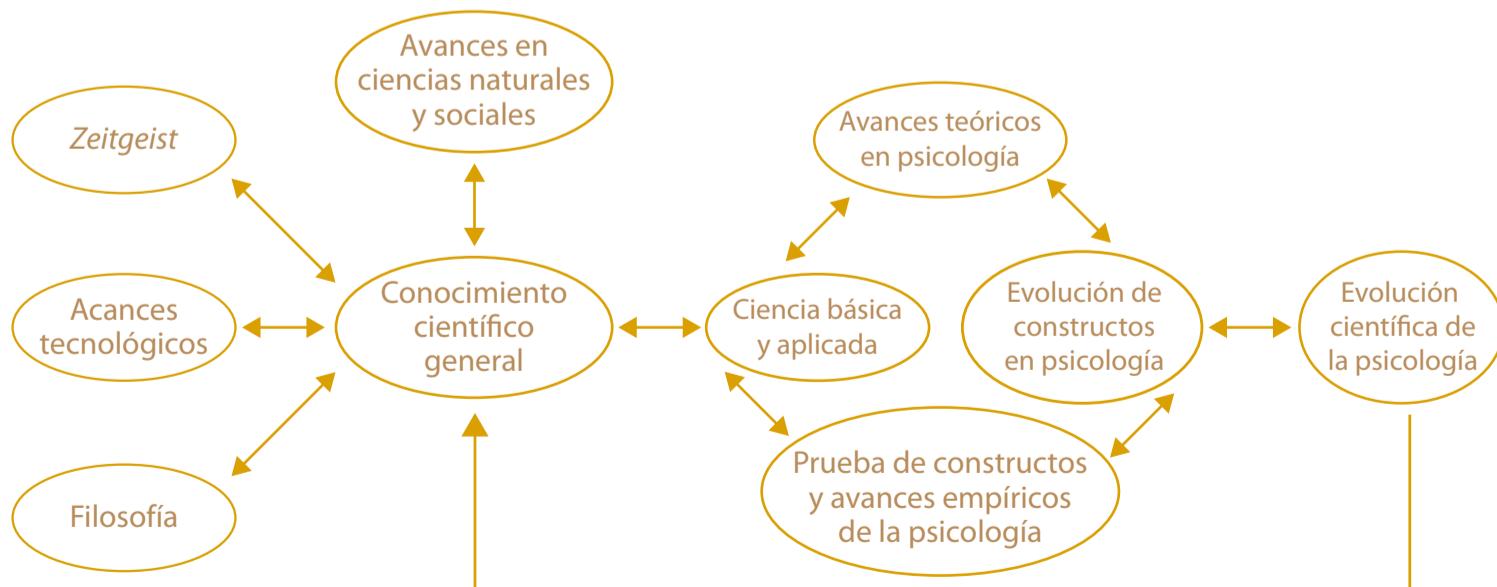
En la evolución de constructos también influye el *Zeitgeist* del momento histórico determinado, que incluye el clima intelectual y cultural de una época determinada; por ejemplo, las explicaciones mecánicas sobre el comportamiento eran aceptadas y reconocidas cuando los avances tecnológicos se relacionaban con los mecanismos del reloj, sin embargo, actualmente debido a los avances cibernéticos es posible encontrar explicaciones de procesos cognoscitivos como la memoria con referencia a mecanismos de procesamiento de información computacionales (Buxton, 1985). La ciencia como producto social influye en la sociedad, pero también se ve influida por ella, así conocimientos que no correspondían con el momento histórico, en ocasiones, han esperado décadas o cientos de años para ser aceptados por la comunidad científica y por la sociedad; por ejemplo, en astronomía, la concepción de la tierra como un planeta más que giraba alrededor del sol y no como el centro del universo, tuvo que esperar al renacimiento para recibir completa aceptación.

Modelo de evolución de constructos en psicología

En la Figura 1 se presenta un modelo propuesto para el análisis de la evolución de constructos en psicología. En el modelo, el conocimiento general acumulado en el mundo recibe influencias de la filosofía, los avances tecnológicos, el *Zeigeist* del momento y de los avances de otras ciencias naturales o sociales. El conocimiento científico general es el cúmulo de conocimientos científicos de todas las ciencias. Dicho conocimiento, una vez generado, afecta a su vez, a los elementos de donde recibió influencia en un proceso interactivo. Lo mismo sucede con todos los elementos del modelo propuesto. El conocimiento científico general afectará —y será afectado— por el desarrollo de la ciencia básica y aplicada, y esta por los avances teóricos de la psicología y la prueba de constructos y avances empíricos de la psicología. La evolución de los constructos en psicología es producto interactivo de las influencias anteriores, hasta llegar a la evolución científica de la psicología que, finalmente, afectará tanto a la evolución de constructos como al conocimiento científico general acumulado.

El modelo indica que el conocimiento sobre la evolución de constructos en psicología permite trabajar en el avance teórico de tópicos particulares en psicología, que posibilita de manera interactiva, el avance empírico de la disciplina, mediante la prueba científica de los constructos teóricos novedosos o mejorados. El modelo va más allá y plantea que la evolución de constructos en psicología, como en cualquier otra ciencia, finalmente impulsará el avance científico de la disciplina y el avance del conocimiento científico general en el mundo.

Figura 1
Modelo de evolución de constructos en psicología



Conclusiones

A manera de conclusión, es necesario resaltar las tendencias actuales y los retos futuros de las teorías en psicología para la evolución de los constructos teóricos. Uno de los marcos conceptuales que actualmente tienen mayor atención en la investigación es la aproximación ecológico-social, puesto que enfoca tanto la conducta como los determinantes ambientales e individuales (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Stokols, 1992, 1996). La aproximación ecológico-social dirige su atención hacia el análisis multinivel de las transacciones que ocurren entre un individuo y su entorno, tanto físico como social, a través del tiempo (Altman & Rogoff, 1987). De acuerdo con Sallis et al. (2008), en un modelo ecológico, la conducta tiene niveles múltiples de influencias, incluyendo los de tipo interpersonal (biológicos y psicológicos), interpersonales (sociales y culturales), organizacionales, comunitarios, ambiente físico y políticas. Stokols (1996) expresó que las transacciones entre las personas y el ambiente están caracterizadas por ciclos de influencia mutua: los contenidos de los escenarios influyen directamente en los participantes, quienes a su vez pueden modificar su contexto mediante acciones individuales y colectivas.

McLeroy et al. (1988) expresaron que los análisis de la conducta individual, predominantes en psicología, minimizan los efectos que los factores ambientales ejercen sobre dicha conducta. Ello da como resultado que no se promuevan modificaciones en el ambiente tanto físico como social en que están insertados los individuos y, por lo tanto, que solo se implementen modificaciones en variables individuales. Algunos autores (Montero & Evans, 2010; Montero & Manríquez, 2011) comentan que una perspectiva transaccional puede ser empleada como una herramienta para perfilar un fenómeno, e incluso para comprender otros aspectos, como los procesos temporales, que también se cuentan entre los posibles factores a incluir para evaluar a la unidad persona-ambiente.

La ampliación de análisis de lo psicológico de los marcos conceptuales individualistas hacia lo colectivo se presentó con el desarrollo de la psicología comunitaria en los años sesenta del siglo pasado en los Estados Unidos. Esta se generó con un marcado énfasis en el análisis y atención en las competencias y fortalezas de las personas, en contraposición con el enfoque remedial de la psicología aplicada tradicional. De esta manera, la psicología comunitaria presentó una redefinición de los problemas con base en el contexto social y la diversidad cultural, a diferencia de enfoques basados en la concepción individualista, que culpa a la víctima de sus problemas psicológicos

(Nelson & Prilleltensky, 2005). La teoría ecológico-social posibilita la generación y la evolución de constructos en psicología desde la perspectiva multivariada y con enfoque comunitario, alejado de posturas individualistas.

Otra alternativa heurística para el desarrollo y evolución de los constructos en psicología es la psicología indígena que es un campo emergente en la psicología aplicada, social, cultural y transcultural (Kim et al., 2006), que aboga por perspectivas múltiples, no psicologías múltiples. Su importancia radica en que trata de solventar carencias de la psicología general, como el descubrimiento de principios descontextualizados, mecánicos y universales (Koch & Leary, 1985). Ello se debe a que la psicología general representa las concepciones, interpretaciones y explicaciones de psicólogos, más que una representación precisa de la psicología humana. Para ejemplificar dicho punto, Kim y Berry (1993) hicieron hincapié en que muchas de las teorías psicológicas reflejan los valores, objetivos y problemas de los Estados Unidos, trayendo como consecuencia que no sean generalizables a otras sociedades.

Así, la psicología indígena es un enfoque del contexto del contenido. Mientras que la validez alcanzada en estudios de áreas como las ciencias naturales es alta, la observada en las teorías psicológicas, por depender de la cultura y valores, es limitada (Kim & Berry, 1993; Koch & Leary, 1985; Shweder, 1991). Por ello, parece necesario subrayar que cada cultura sea comprendida desde su propio marco de referencia, incluyendo su contexto ecológico, histórico, filosófico e incluso religioso (Kim et al., 2006).

A partir de lo que se revisó con anterioridad, el reto actual de las teorías en psicología es la construcción de teorías y, con ello, el desarrollo de constructos con apoyo empírico, que partan de visiones ecológicas del comportamiento humano y sean, además, aplicables a las características sociales y culturales de cada región en el mundo.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). APA. <http://www.apastyle.org>
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic, and Transactional Perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology, Volumen 1* (pp. 7-40). John Wiley & Sons.
- Álvaro, E. J. L., & Garrido, L. A. (2007). Orígenes sociológicos de la psicología social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 118(1), 11-26. <http://www.redalyc.org/pdf/997/99715251001.pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Burgos, J. M. (2014). *Historia de la psicología*. Ediciones Palabra.
- Buxton, C. (1985). *Points of view in the modern history of Psychology*. Academic Press.
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6th ed.). Psychology Press.
- Healy, A.F., & Bourne, L.E., Jr. (1998). *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Erlbaum.
- Hergenhahn, B. R., & Henley, T. B. (2014). *An introduction to the History of Psychology* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología* (3a. ed.). McGraw-Hill.
- Kim, U., & Berry, J. W. (1993). *Indigenous psychologies: Experience and research in cultural context*. Sage.
- Kim, U., Yang, K. S., & Hwang, K. (2006). Contributions to Indigenous and Cultural Psychology. Understanding People in Context. In U. Kim, K.-S. Yang, & K.-K. Hwang (Eds.), *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (pp. 3–25). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-28662-4_1
- Koch, S., & Leary, D. E. (1985). *A century of psychology as science*. McGraw Hill.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Leahy, T. H. (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico* (4a. ed.). Prentice Hall Iberia.
- Leahy, T. H. (2004). *A History of Psychology: Main Currents in Psychological Thought*. Pearson Prentice Hall.
- Leahy, T. H., & Goenechea, A. S. (2013). *Historia de la psicología*. Pearson Educación.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351-377.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Holt.
- Montero, M., & Evans, G. (2010). Perspectiva Ecológica Social, Una opción heurística para el estudio de la pobreza. En M. Montero & D. Mayer (Eds.), *Ecología Social de la Pobreza: Impactos psicosociales, desafíos multidisciplinarios* (pp. 15-30). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Montero, M., & Manríquez, J. C. (2011). Social Ecology of Sustainability. *International Journal of Hispanic Psychology*, 4(1), 93-102.
- Mueller, F. L. (1960). *Historia de la Psicología. De la antigüedad a nuestros días*. Fondo de Cultura Económica.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community Psychology: In pursuit of liberation and wellbeing*. Palgrave Macmillan.
- Pérez D. E., & Tortosa, F. (2006). Primeros planteamientos psicológicos en las ciencias del espíritu. En F. Tortosa & C. Civera (Eds.), *Historia de la Psicología* (pp. 33-44). McGraw Hill.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Ribes, E. (1990). El conductismo; su significado como filosofía y práctica. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 8(2), 207-223.
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological Models of Health Behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education. Theory, Research, and Practice* (pp. 465-485). John Wiley & Sons, Inc.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (10th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: Toward a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Stokols, D. (1996). Translating social ecological theory into guidelines for community health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10(4), 282-298.
- Tolan, P. E., Keys, C. E., Chertok, F. E., & Jason, L. A. (1990). *Researching community psychology: Issues of theory and methods*. American Psychological Association.

Capítulo 2

Desarrollo sostenible: evolución y estudio

Ricardo Ernesto Pérez Ibarra

"La preocupación por el medio ambiente forma parte del discurso de la sociedad occidental. Con frecuencia se lee y escucha en los diversos medios de comunicación temas relacionados con el deterioro del medio ambiente" (Aragónés & Amérigo, 2010, p.25). Actualmente, se reconoce que la gravedad de los problemas ecológicos repercute a corto, mediano y largo plazo en todas las formas de vida del planeta. La degradación ambiental del siglo XXI podría igualar o incluso superar a las pérdidas ocurridas en los siglos XIX y XX. De esta manera, se trata de encontrar y llevar a cabo acciones que ayudan a reducir y prevenir el deterioro ambiental, que son desafíos importantes que enfrenta la humanidad (Manríquez, 2013).

Los problemas ambientales también lo son para la humanidad. El ambiente, al estar enlazado con la sociedad y la economía, influye en los individuos. Moser (2002) distinguió alteraciones ambientales con base en los siguientes criterios: (a) corto o largo plazo, (b) perceptible o imperceptible, (c) duradera o temporal, (d) reversible o irreversible, y (e) controlable potencialmente o no. Debido a la gravedad de tales problemas, la humanidad tiene que trabajar con rapidez hacia un cambio sustentable.

Sin embargo, se ha comentado que es difícil saber cuándo las personas comenzaron a efectuar conductas destructoras del medio ambiente, pero como mencionó Corral (2010a), parece haber cierto acuerdo en cuanto a que el inicio de los efectos nocivos del comportamiento sobre el medio coincidió con la aparición de la civilización, es decir, con la fundación de las primeras

ciudades. Por otro lado, el descubrimiento de la agricultura posibilitó que la economía de subsistencia fuese cambiada por una forma de explotación —a gran escala— de los recursos que brinda la naturaleza. Una vez dominadas las actividades agrícolas, fue posible producir más de lo necesario para vivir y guardar producción excedente, lo que a su vez produjo un incremento en el bienestar humano, es decir, el hambre ya no era un riesgo de la vida. Asimismo, esta situación permitió que la población creciera, generando una mayor necesidad de alimento y, por lo tanto, presión para extraer más recursos de la tierra, apareciendo así un círculo vicioso que no parece tener fin.

Además, con la agricultura aparecieron las primeras ciudades, el comercio y el afán de lucro, también se desarrolló en un grado mayor la tecnología y las posibilidades de impactar al entorno fueron más grandes. En esencia, la conducta arrasadora del medio se mostró en gran escala cuando el ser humano contó con sistemas de producción y herramientas tecnológicas que le ayudaron a generar excedentes de su trabajo.

Lo anterior viene a colación, dado que la conducta humana es lo que ha estado afectando al ambiente, directa o indirectamente, con o sin intención, siendo allí donde entra el papel de la psicología, cuyo objetivo es el comportamiento de las personas. Sin embargo, al enfocarse específicamente al medio ambiente, se hace necesario hablar de la *psicología ambiental*, definida como:

la rama de la psicología que se interesa en el estudio del comportamiento proambiental, no obstante, no sólo estudia los comportamientos de protección del medio, sino también muchas formas de comportamiento humano que tienen relación con diversos aspectos del ambiente. (Corral, 2010b, p.64)

Psicología ambiental: origen y evolución

En los primeros años de la psicología, cuando la principal preocupación de la disciplina era identificar los contenidos de la mente consciente, las dificultades que la acompañaban desde hacía mucho tiempo no eran demasiado apremiantes. Sin embargo, el problema de cómo las mentes conectan con el ambiente se convirtió en un tema vital una vez que la psicología tomó un giro post-darwiniano.

Ningún trabajo tuvo mayor influencia en iniciar el cambio funcional en el pensamiento en la psicología que *Los principios de psicología* de William James (1890). Sin embargo, el autor exhibió en este trabajo bastante ambivalencia acerca de cómo manejar mejor la dicotomía aparente entre un mundo externo y un dominio subjetivo

interno y, en su mayor parte, dejó de lado ese asunto en el libro. No obstante, en la siguiente década a la publicación de este, James (1912) formuló una resolución a este dilema a través de su filosofía del empirismo radical. Desafortunadamente, el empirismo radical es poco conocido entre los psicólogos. Diversos autores afirmaban que James abandonó, a principios de la década de 1890, la psicología por la filosofía, sin embargo, esta aserción tiene poco mérito. El interés en temas psicológicos y filosóficos pasan a través de los trabajos de James a lo largo de su carrera y es en sus escritos posteriores que trata de abordar la relación entre el medio ambiente y la mente (Heft, 2012).

La íntima familiaridad de James con los siglos de debates sobre la mente le convenció de tratar a la conciencia inicialmente como una entidad subjetiva aparente de un mundo físico que solo conduce a algunos problemas. Tres de estos problemas son críticamente importantes para el desarrollo de la psicología ambiental:

1. Tomar el dominio subjetivo como sede de la experiencia psicológica frente al dominio objetivo del entorno plantea, la cuestión de cuáles son las propiedades del medio ambiente desde el punto de vista psicológico.
2. Si hay un límite agudo (de hecho, un límite ontológico) que separa el ambiente y la mente.
3. La conciencia es únicamente un estado interno subjetivo poseído por cada individuo que lo enfrenta con la perspectiva de tantos individuos atrapados dentro de los procesos mentales individuales. Dicho estado de cosas parecería implicar la existencia social, la comunicación y la coordinación que requiere, una tarea casi imposible de explicar.

Los psicólogos ambientales se centraron posteriormente en temas concretos actuales. La razón de ello fue que la psicología ambiental adoptó la dicotomía tradicional entre el medio ambiente y la mente como algo natural de su disciplina primaria, a pesar de que este marco socava lo que podría ser la contribución más distintiva de la psicología ambiental. La psicología ambiental surgió en respuesta al abandono de la disciplina desde hace mucho tiempo del medio ambiente, lo que a su vez dificultó los esfuerzos para mejorar las condiciones que afectan negativamente al ser humano y explorar las condiciones que promueven el florecimiento humano (Heft, 2012).

Una de las claves que permite conocer el marco en que se desenvuelve la psicología ambiental consiste en tener algunos referentes de su desarrollo histórico, a fin de entender en alguna medida cómo han ido evolucionando y cuáles han sido los hitos más destacados y los compromisos contraídos en el momento presente.

Sin necesidad de hacer un estudio profundo del papel del ambiente en los orígenes de la psicología, con facilidad se reconocen en sus fundadores, Fechner y Wundt, los trabajos donde daban un mayor énfasis a los estímulos físicos al estudiar la percepción. De igual manera, en la sociología se hallan reseñas relevantes, en el siglo XIX al estado en que vivían los pobres en la ciudad de Londres y, posteriormente, en el siglo XX los estudios de la Escuela de Ecología Humana en Chicago realizaron interesantes investigaciones sobre la vida urbana. Si bien estos trabajos pueden ser considerados precursores de la psicología ambiental, lo son en un grado extremadamente remoto.

Por otra parte, el desarrollo de la *Gestalt* concedió un cambio cualitativo al tomar en consideración una concepción global para explicar la conducta, pero pronto muchos de sus defensores cayeron en el mismo error que habían cometido sus predecesores, los atomistas. Por consiguiente, dada su *concepción holística*, no aporta mayor interés, salvo algunos de sus indirectos seguidores como Brunswik y Lewin (Aragonés & Amérigo, 2010).

Considerando aspectos más actuales del progreso y avance de la psicología ambiental, se encuentra un trabajo clásico de reconocido renombre en el mundo de la psicología, el que recoge los estudios llevados a cabo en *Hawthorne Works of Western Electric* en Chicago por Roethlisberger y Dickson (1939), relacionado a la influencia que tienen aspectos del diseño ambiental y la luz sobre la conducta humana. A juicio de Canter y Craik (1981), este fue el primer estudio sobre cómo impacta el medio físico sobre la conducta. Pero como él mismo reconoce, este trabajo dio más importancia a ciertos aspectos sociales que emergían en la situación del estudio que a sus objetivos, lo que dio lugar a que fueran los ingenieros y los arquitectos quienes se ocuparon de las relaciones entre el comportamiento y el medio ambiente, mediante la experiencia que por ensayo y error conseguían de sus diseños.

Además de este y otros estudios, cabe mencionar a los dos predecesores de la *psicología ambiental* con mayor influencia: (a) Egon Brunswik, quien fue el primero en utilizar el término psicología ambiental en 1943 y con su modelo de "lente de Brunswik", en 1956, destacó el papel que juegan las personas en la estructuración de la percepción del ambiente; y (b) Kurt Lewin, quien valoró el papel de la representación interna que las personas poseen del ambiente para desplazarse a través del "espacio vital", así como la influencia que tuvo sobre Barker. Al final de los años 40 y durante los 50 del siglo pasado, aparece un conjunto de investigadores que hicieron surgir la psicología ambiental. "No obstante, ninguno de ellos se consideró psicólogo ambiental en ese período" (Aragonés & Amérigo, 2010, p.32).

Por otro lado, si bien la psicología tuvo un rápido progreso en la década de 1960, Holahan (2005) mencionó que:

otro hecho importante sucedió en 1947 cuando Barker y Wright, dos psicólogos de la Universidad de Kansas fundaron la Estación Psicológica en Midwest, Kansas, con una población de 800 personas. Su objetivo era saber en qué forma las situaciones ambientales del mundo real afectan la conducta de las personas, con un especial interés en la conducta y el desarrollo de los niños. (p.27)

De acuerdo con Aragonés y Amérigo (2010), esto dio lugar a la psicología ecológica, una real antecesora de la psicología ambiental.

El lapso entre las décadas de 1960 y 1980 es cuando la psicología ambiental fue considerada una materia con identidad propia en el ámbito de la psicología, lográndose así su institucionalización, debido a los antecedentes mencionados, así como una serie de acontecimientos en la sociedad estadounidense y la investigación realizada en conjunto a las ciencias sociales, favorecieron este surgimiento. Por otro lado, la *crisis de relevancia* de la psicología social facilitó la investigación fuera del laboratorio y llevó a desarrollar investigación donde lo molar, los métodos naturalistas y lo interdisciplinar eran la novedad en el momento, tal y como ponen de manifiesto Altman y Rogoff (1987). Además de esto, en Estados Unidos, lo que impulsó la investigación en este campo fue la fundación de tres centros por el Instituto Nacional de Salud Mental, así como la primera conferencia en 1961 titulada *Architectural psychology and psychiatry. A national exploratory research conference*; la publicación de una monografía en el *Journal of Social Issues* editado por Kates y Wohlwill en 1966; el primer encuentro de *Environmental Design Research Association* (EDRA) en 1968 con sede en Carolina del Norte. En 1969, aparece la revista científica *Environment and Behavior*, primera en temas relacionados a este campo (Kates & Wohlwill, 1966; Piazza & Fiesta, 2014).

Con lo anterior, se podría hablar en este momento más de una psicología del medio construido o de la arquitectura como se usaba en esa época, que de una psicología ambiental como se conoce el día de hoy. En los años setenta del siglo pasado, la psicología ambiental inició su consolidación como disciplina, aunque carente de una estructura. Canter y Craik (1981) mencionaban que la psicología ambiental era un campo de investigación interdisciplinaria que se desarrolló con cierta popularidad, pero todavía conceptualmente débil. Por su parte, Stokols (1978) afirmaba que ya había adquirido

fuerza, tanto conceptual como empíricamente, y se configuraba en torno a varios campos activos de investigación.

A finales de la década de 1960, la psicología ambiental reconocía que el contexto físico del comportamiento humano es importante. Esta idea era significativa en la psicología, porque hasta entonces el entorno físico había sido ignorado en gran medida. Sin embargo, muchos esfuerzos tempranos parecen, desde este punto de vista de cuarenta años en adelante, haber carecido de un sentido de urgencia. Muchos estudios fueron conducidos inocentemente en una atmósfera de curiosidad intelectual lúdica, en el nivel inmediato, más que con cualquier preocupación por los problemas que aquejaban al mundo.

Siguiendo con la historia de la psicología ambiental, a juicio de Williams y Sommer (1997), es en 1973 cuando se establece la denominación como tal y como disciplina y se atribuyen otros términos como *psicología de la arquitectura, de las relaciones hombre–ambiente* y *psicología ecológica*.

Desde la década de 1980, tiene lugar un fuerte desarrollo de la psicología ambiental y, con ello, el periodo de fortalecimiento y desarrollo. Esto gracias a la aparición de revistas y publicaciones en este campo, por ejemplo, el *Journal of Environmental Psychology* (1981) y el *Handbook of Environmental Psychology* editado por Stokols y Altman (1987). Hasta ese momento puede decirse que la psicología ambiental ya es una disciplina sólida y que desarrolla una labor docente e investigadora en distintas instituciones de educación superior del mundo.

Actualmente, la psicología ambiental tiene como objeto de estudio las relaciones complejas entre las personas y los ambientes físicos que habitan. Los psicólogos ambientales opinan que para entender sobre la conducta humana es importante estudiar cómo se adaptan las personas a ambientes físicos y cómo son utilizados para satisfacer sus necesidades específicas. El interés de la psicología ambiental por analizar la conducta humana en ambientes físicos naturales, cotidianos, en los que viven y trabajan las personas, así como su relación con el esbozo ambiental y la planeación social, la han hecho responsiva a los requerimientos del mundo actual (Holahan, 2005).

Por otro lado, Proshansky y Altman (1979) explicaron que el crecimiento vertiginoso que tuvo la psicología ambiental en la década de 1960 correspondió al interés en los problemas sociales que identificaron a ese periodo. "La calidad del ambiente físico y las consecuencias ambientales a largo plazo de la contaminación industrial, el des-

cuido en la eliminación de basura y el manejo inadecuado de los recursos naturales, fueron temas de debates públicos" (Holahan, 2005, p.31).

A pesar del rápido desarrollo de la psicología ambiental y la investigación relacionada con el diseño en 1960, fue hasta la década de 1970 cuando iniciaron los intentos para formular teorías en el área de la psicología ambiental. Los psicólogos ambientales iniciaron a enunciar teorías partiendo de las existentes en otros ámbitos de la psicología y que podían extenderse como apoyo para la comprensión de la compleja relación entre la conducta y el ambiente. Se desarrollaron teorías acerca el estrés ambiental basadas en las teorías generales del estrés psicológico. Los modelos de estrés ambiental intentan explicar cómo reaccionan las personas ante los diferentes factores ambientales que producen estrés, como el calor excesivo, altos niveles de ruido y aglomeración. Otros psicólogos ambientales, se basaron en trabajos anteriores de psicología social para proponer teorías apoyadas en las hipótesis de que algunos tipos de ambientes, tales como los hacinados o en los que hay muy poca privacidad, restringen la libertad de conducta de los individuos (Holahan, 2005).

Varios investigadores han planteado teorías para exponer los efectos negativos que los ambientes hacinados tienen sobre la persona. Por un lado, algunos indican que una aglomeración en alto grado produce estímulos excesivos de tipo social sensorial que superan la aptitud que la persona tiene para procesarlos.

Otra teoría plantea que los efectos negativos se presentan cuando hay un exceso de personas en el ambiente y no hay suficiente espacio para todos los individuos que requieren participar en él. En cambio, pocos han propuesto teorías más amplias que proporcionen una base conceptual para entender toda la gama de conductas ambientales. (Holahan, 2005, p.34)

Como se ha visto hasta aquí, el desarrollo de esta área de la psicología ha sido inminente, logrando una posición muy importante, teniendo varias definiciones sobre esta. Independientemente, de cuál sea la definición de la psicología ambiental por la que se prefiera, siempre aparecerá una relación entre el medio ambiente y la conducta, por consiguiente, la necesidad de definir ambos términos. Sobre el primer término:

los tratados de psicología dan cuenta de qué se entiende por tal y sus diferentes niveles de análisis. Sin embargo, el segundo requiere de algunas reflexiones con el fin de tener en cuenta las diferentes denotaciones y connotaciones desde donde se aborda. (Aragonés & Amérigo, 2010, p.26)

Los campos o temas de estudio e investigación de esta disciplina están mediados por la política, la economía y la geografía en donde se realizan los trabajos, así como el paradigma científico vigente en ese momento y en dicho contexto. Uno de estos temas, el desarrollo sostenible, es considerado muy relevante y de actualidad por lo que más adelante se definirá.

El ingreso de los psicólogos estudiosos del ambiente al tema de la sostenibilidad radicó en la certidumbre de estos profesionales sobre la responsabilidad individual y colectiva en el impulso de acciones que afectan la sostenibilidad del planeta y en la pertinencia de su dominio de experticia para aminorar e incluso revertir esa tendencia.

La esperanza en esta posibilidad de cambio radica en suponer que si la información, las creencias y las actitudes han contribuido a construir sistemas sociales basados en la producción y en el deterioro, también pueden fomentar su opuesto, o sea, patrones de vida sostenibles. (Howard, 2000, p.512)

De igual manera, nuevas vertientes de la psicología ambiental están desarrollándose, como lo es el caso de la *psicología de la conservación ambiental*, que estudia los efectos de la conducta en el entorno físico (Corral et al., 2008). Según Clayton y Saunders (2012), la psicología de la conservación es “el estudio científico de las relaciones recíprocas entre los seres humanos y el resto de la naturaleza, con un enfoque particular en cómo fomentar la conservación del mundo natural” (p.3). Es un área de estudio que utiliza teorías, principios o métodos psicológicos para la compresión y resolución de cuestiones relacionadas con los aspectos humanos de la conservación. Tiene un fuerte foco de misión que está motivado por la necesidad de alentar a la gente a cuidar y cuidar el mundo natural. Además de ser un campo de estudio, la psicología de la conservación es también la red real de investigadores y profesionales que trabajan juntos para comprender y promover una relación sostenible y armoniosa entre las personas y el medio ambiente natural (Clayton & Saunders, 2012).

Desarrollo sostenible

Por primera vez y de manera formal, el concepto de *sostenibilidad* fue aceptado de manera amplia por la sociedad moderna, a través del concepto de *desarrollo sostenible* del Informe Brundtland (1987). Esta concepción se empezó a emplear en el siglo XVIII en una de las ramas de las ciencias naturales, la biología, para revelar la evolución de los individuos jóvenes hacia el periodo adulto. Posteriormente, se ha utilizado en múltiples áreas y desde de la Segunda Guerra Mundial:

fue adoptado por la Economía para mostrar el modelo de crecimiento económico de los países industrializados que para algunos integra la idea de justicia social. Se define como países desarrollados los más industrializados y, como países en vías de desarrollo, a los países más o menos pobres. (Bermejo, 2014, p.16)

El Informe Brundtland de 1987 definió el concepto de desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Bermejo, 2014, p.16). Esta definición considera tres dimensiones: en primer lugar, la *económica*, en segundo, la *social* en la noción de desarrollo y la tercera es la *sostenibilidad*. Además, la Conferencia de Río de 1992, le dio a este un respaldo político internacional, al adoptar el término de desarrollo sostenible: “Desde la UNCEF [Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo], desarrollo sostenible ha llegado a ser parte del léxico internacional” (Bermejo, 2014, p.16).

Asimismo, el desarrollo sostenible:

es un concepto dinámico y evolutivo, de múltiples dimensiones y sujeto a interpretaciones variadas que, partiendo de modos de vida y de culturas locales, tiende hacia la visión de un mundo diferente, y que constituye el más grande reto de la humanidad para el nuevo siglo. (Conde et al., 2006, p.15)

Según Conde et al. (2006), para hacer realidad esta conceptualización era necesario el desarrollo de aptitudes de los individuos y las sociedades, que trabajaran para un futuro factible en el proyecto que por naturaleza corresponde a la *educación*, el agente determinante de la evolución hacia el desarrollo sostenible, por su poder de desarrollar las capacidades de las personas y de convertir en realidades sus pretensiones.

El desarrollo sostenible nació promovido por asociaciones multilaterales:

su punto de interés era la preservación de los recursos del planeta, en favor de la conservación de la vida de este y de las siguientes generaciones, y considera, además de la dimensión ambiental, la económica, y recientemente la social y la institucional, a nivel global. (Conde, 2006, p.17)

Por su parte, la psicología ambiental:

nace en la academia y centrándose esencialmente en el tiempo presente, es decir, estudiar los problemas actuales, los entornos y niveles de análisis locales y las dimensiones ambientales y psicosociales. A estas discrepancias entre el desarrollo sostenible y la psicología ambiental, se agregan las inherentes a las diferencias dentro de cada una de ellas en correspondencia a la forma de definir y aproximarse a sus respectivos objetos de interés. (Wiesenfeld, 2003, p.254)

En las cumbres oficiales y documentos pronunciados por los gobiernos en cualquiera de sus niveles, es fácil hallar referencias al desarrollo sostenible, descrito en el Informe Brundtland como algo “políticamente correcto”, debido a que es propuesto por autoridades de diferentes países, dirigidos por un organismo internacional como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Sin embargo, solo en algunas ocasiones se manifiesta el significado que se le da a este concepto.

Por otro lado, Moganadas et al. (2013) mencionaron que es un concepto aceptado extensamente por parte de instituciones internacionales, gobiernos, empresarios y la sociedad civil; además, incorpora la integración, comprende y actúa sobre las complejas interconexiones que existen entre el medio ambiente, la economía y la sociedad.

De acuerdo con el *Centre for Environment Education* (2007), el desarrollo sostenible implica el crecimiento económico junto con la protección de la calidad ambiental, cada uno reforzando al otro. El desarrollo sostenible, por un lado, trata de mantener un equilibrio entre la necesidad humana de mejorar los estilos de vida y el sentimiento de bienestar y, por otro lado, trata de preservar los recursos naturales y los ecosistemas, de los cuales dependen generaciones humanas tanto presentes como futuras.

Con relación al concepto anterior, el desarrollo sostenible significa garantizar unas condiciones de vida dignas en materia de derechos humanos mediante la creación y el

mantenimiento de la gama más amplia posible de opciones para definir libremente los planes de vida. El principio de equidad entre las generaciones presentes y futuras requiere tomarse en cuenta en el uso de los recursos ambientales, económicos y sociales (Centre for Environment Education, 2007). La puesta en práctica de estas necesidades implica una protección integral de la biodiversidad en términos de ecosistemas, especies y diversidad genética, todos los cuales son los fundamentos vitales de la vida.

Como se ha visto en las definiciones anteriores sobre el desarrollo sostenible:

no pone en debate ni se discute sobre sistemas políticos ni económicos, sino que, a partir del medio ambiente, postula un cambio social pacífico y gradual, que de manera organizada y planificada modifique la relación de los individuos con la naturaleza, con ellos mismos y con la sociedad. De esta manera, el desarrollo sostenible ha establecido un gran apego a su favor porque en su discurso brinda puntos centrales de consenso; sin embargo, esto se atribuye a una razón muy simple: se carece de análisis, de las diferentes interpretaciones del concepto, por lo que se observa una definición muy corta para ser puesta en práctica.

(Ramírez et al., 2003, p.55)

¿Desarrollo sostenible o desarrollo sustentable?

De acuerdo con Fernández y Gutiérrez (2013), los términos de desarrollo sustentable y sostenible “tienen diferencias semántica, demográfica, cultural, valorativa y sobre todo de índole política” (p.123), dado el compromiso que se hace sobre la existencia de la vida del hombre y su entorno. Sin embargo, más allá de ello se ignoran las verdaderas crisis ecológicas y ambientales que son producidas por las diversas actividades económicas, así como el esparcimiento del capitalismo hacia actividades que degradan cada vez más el medio ambiente, sin dejar de lado al hombre con sus conductas depredadoras, despreocupándose de su entorno y de conductas utilitarias que escasean de sentido del nosotros.

En el 2011, el Tecnológico de Monterrey, México, dio respuesta a la discusión entre sostenible y sustentable a partir de lo que establecen los expertos en lingüística y como lo señalaron en el foro *Acuerdo por un México Sostenible*, utilizando el término *sostenibilidad* o sostenible con relación “al desarrollo de la sostenibilidad empresarial como la estrategia de negocios en el siglo XXI, por ser el término correcto aceptado por la Real Academia de la Lengua Española” (Fernández & Gutiérrez, 2013, p.123).

Por otro lado, la palabra *sustainability* en el idioma inglés:

en el cual se publican la mayoría de los documentos oficiales de la ONU, significa en español sostenible y no sustentable [...], y por ello, los documentos oficiales de la ONU en español hablan de sostenibilidad y no de sustentabilidad. (Reyes-Sánchez, 2012, p.224)

Luego de estas precisiones de léxico, es claro que conceptualmente no es lo mismo sostenible que sustentable.

Sostenible se refiere al aspecto interno de la estructura del sistema que se trate, la que puede permanecer firmemente establecida, asentada, fija, inalterable, inamovible, sosteniendo el sistema gracias a la firmeza de su estructura interna y en base a ella. **Sustentable** es lo *supra-* o *superestructural* de ese mismo sistema, **lo que requiere que se lo esté alimentando**, proporcionándole los medios de sobrevivencia y persistencia, a fin de que pueda extender su acción, no sólo en su ámbito (espacio) sino también a través del tiempo. (Reyes-Sánchez, 2012, p.224)

Por otra parte, sustentable es un concepto de estructuración primordialmente económica, se fundamenta en la sustracción de todo tipo de recursos de los que se alimenta para generar “desarrollo”, en perjuicio de los países, regiones o sociedades de quienes se mantienen; sin importar los costos sociales y ambientales que eso involucre para los seres y naciones de donde sacan dichos recursos. En contraste,

la sostenibilidad es un principio de carácter antropocéntrico, que expresa fundamentalmente respeto por las generaciones humanas futuras con equidad y justicia; deseo por preservar el mayor tiempo posible las condiciones de vida en la Tierra para todos los seres vivos. (Reyes-Sánchez, 2012, p.225)

Parece razonable interpretar el desarrollo sostenible como el desarrollo que puede continuar “para siempre”, o por lo menos por un tiempo muy largo; es decir, durante varias generaciones. Dada la discusión en las secciones anteriores, esta declaración se puede expresar de una manera fundamental como: el desarrollo sostenible es aumen-

tar el bienestar (psicológico, en el medio ambiente y social) en un tiempo muy largo. Aún más fundamental: el desarrollo sostenible es aumentar el consumo, tras su interpretación económica más amplia, en un largo periodo de tiempo (Ramírez et al., 2003).

Conducta sustentable

Como se ha visto, el ambiente físico juega un papel muy significativo en la formación de las relaciones humanas.

la conducta y la experiencia del individuo están influidas por diversos aspectos de los ambientes interiores donde vive, trabaja y se educa. La luz, el sonido, la temperatura, la extensión del espacio, la [privacidad] y el territorio, afectan las actividades diarias que se realizan en los ambientes diseñados. (Cubillas, s.f., p.4)

La estructura física y la disposición de los ámbitos arquitectónicos afectan la naturaleza y la calidad de las funciones individuales y sociales que en ellos se llevan a cabo. Por supuesto, los contextos físicos más amplios de la actividad humana (vecindarios, ciudades, paisajes naturales) también influyen en el carácter de las relaciones humanas. (Holahan, 2005, p.389)

Asimismo, se ha comprobado la influencia que produce el ambiente físico en la conducta y la experiencia del individuo son diversos y trascendentales.

Su forma de percibir el mundo próximo, su actitud hacia él y sus pensamientos e ideas acerca de los lugares en donde vive, todo recibe influencia del ambiente físico. El aprovechamiento en la escuela o el trabajo, la habilidad para afrontar las exigencias de la vida y la calidad de las relaciones con otras personas también se ven influidas por los ambientes naturales y construidos que componen el escenario de toda la acción humana. (Holahan, 2005, p.389)

En suma, el influjo del ambiente físico en la existencia de las personas es inmensa. Todas las empresas del individuo están modeladas por el carácter de los ambientes físicos (algunos inmediatos, otros más remotos) en donde se realizan. La interrelación del ambiente y la conducta es tan compleja que se tienen que reunir los diversos elementos que constituyen el campo de la psicología ambiental para formar un cuadro dirigido al estudio adecuado de dicha interacción (Holahan, 2005).

En el contexto del desarrollo sostenible, la psicología ambiental juega un papel muy importante, sobre todo tratando de identificar las causas de comportamiento del daño ambiental, los determinantes de las conductas protectoras del ambiente y el estudio de los agentes que inciden en la conducta sustentable (Corral & Domínguez, 2011).

La conducta sustentable es definida como “el conjunto de acciones efectivas y deliberadas que tienen como finalidad el cuidado de los recursos naturales y socioculturales necesarios para garantizar el bienestar presente y futuro de la humanidad” (Corral, 2010a; Corral & Pinheiro, 2004, p.7). Además, de acuerdo con Tapia et al. (2017) se consideran como un conjunto de acciones dirigidas a proteger los recursos sociofísicos de nuestro planeta, es orientada hacia el futuro, puesto que considera las necesidades de las generaciones futuras además de satisfacer la de las actuales. Algunos investigadores manifiestan que la conducta sustentable es eficaz (es decir, resolución de problemas) y deliberada (es decir, orientado hacia la conservación de recursos). Exige una protección activa de los recursos naturales y humanos que tienen la misma importancia que la conservación de los ecosistemas naturales.

Aunque se ha hecho la aclaración entre sustentable y sostenible, el estudio de las conductas se ha enfocado en las *sustentables*, por ello, se consideró este término en el presente trabajo. Sin embargo, es importante establecer las similitudes y diferencias entre estos términos.

De acuerdo con Corral y Domínguez (2011), a pesar de que un buen número de enfoques teóricos en psicología —en especial el conductista— “reconocen la importancia de las variables consecuentes positivas en el mantenimiento de la conducta sustentable, actualmente se identifica un bajo interés en su estudio, esencialmente en lo relativo al papel que juegan las consecuencias intrínsecas de esa conducta” (p.12).

Debido a que una parte de esas consecuencias se han explicado en reportes de investigación recientes, es que se consideran para la promoción en el desarrollo de estilos de vida sustentable y su conexión con los eventos antecedentes con los consecuentes, de tal manera que hacen más probable la generación de comportamientos proambientales y prosociales en las personas.

Dada la importancia que reviste el desarrollo de acciones colectivas encaminadas al cuidado ambiental, se revisará además de qué forma se podría conectar la conducta proambiental individual con la práctica cultural de acciones sustentables, es decir, la sociedad en conjunto. (Corral & Domínguez, 2011, p.12)

Asimismo, las personas con orientación a la sustentabilidad pueden ser personas cooperativas y ayudan a otros que se hallan en necesidad, lo que involucra que esta gente posee; motivación altruista del mismo modo, practican constantemente acciones de cuidado de los recursos naturales, lo que indicaría que tienen el propósito de conservar los recursos naturales y de cuidar a sus semejantes (Corral, 2012).

En relación con lo anterior, el cuidado de los recursos naturales conlleva a que las personas se impliquen en comportamientos de cuidado del ambiente físico a favor de beneficiar el balance de la biosfera, así como en acciones que propicien un uso eficaz de los bienes que los individuos consumen.

La conservación del entorno sociocultural implica proteger a otros seres humanos —especialmente los más vulnerables— siendo altruistas, solidarios, cuidando la diversidad social y cultural, y distribuyendo de manera justa los recursos naturales entre todas las personas independientemente de sus características personales. (Corral, 2012, p.11)

Siguiendo en el tema de la conducta sustentable, se conocen varias conductas que permiten o bien permitirían que el medio ambiente siguiera en un desarrollo óptimo, siempre y cuando sean puestas en práctica de una manera adecuada. Estas conductas, como mencionan Tapia-Fonllem et al. (2013), incluyen acciones proecológicas, altruistas, frugales y equitativas.

Los *comportamientos pro-ecológicos* se definen como las acciones intencionales y efectivas que responden a las exigencias sociales e individuales y que trascienden en la preservación del medio físico. Ejemplos de conductas proecológicas incluyen la reutilización, el reciclaje, el compostaje, el control de desperdicios sólidos, la compra de productos ecológicos, la conservación del agua, el ahorro de energía, la reducción del uso del automóvil, los temas medioambientales, la persuasión proecológica a otros, el cabildeo proambiental, el diseño y la construcción proecológicos, la conservación de los ecosistemas y la planificación familiar. Con el fin de evaluar los comportamientos proecológicos, se han creado y validado una serie de instrumentos, como autoinformes y registro de acciones ambientalmente amigables a través de una serie de comportamientos. Las ventajas de utilizar estos informes de autoevaluación incluyen su alta fiabilidad y la posibilidad de evaluar un gran número de comportamientos (Corral, 2010a).

La conducta *frugal* es otro tipo de conducta sostenible, esta consiste en el manejo de productos sin un interés consumista (Corral, 2010a), usando productos solo para lo que se califica necesario y sustentable, impidiendo “la ostentación, el desperdicio, el despilfarro y convirtiendo el consumo en un patrón de comportamientos eficaces y solidarios, traduciéndose todo ello en un empleo menor de recursos naturales y en un estilo de vida simple” (Corral & Domínguez, 2011). Por supuesto, los comportamientos frugales van contra el consumismo, el estilo de vida prevaleciente de las sociedades modernas, sobre todo en un mundo industrializado como el actual. El consumismo es una de las causas esenciales de los problemas ambientales y el ingreso económico es uno de sus impulsores. Los efectos del consumismo incluyen el aumento de la huella ecológica, la inequidad en el acceso a los recursos y la generación de residuos que contaminan el medio ambiente natural. Cuanto más alto sea el ingreso de la gente, mayor será la probabilidad de que generen tal desperdicio. La frugalidad es una dimensión psicológica, que se manifiesta en un consumo reducido que necesita de la satisfacción personal, la motivación y las normas culturales (Corral, 2010a). Por su parte, De Young (2000) define la frugalidad como el uso prudente de los recursos y el interés en evitar el desperdicio. Las acciones frugales implican acciones diarias de reducción de consumo, así como el tipo de artículos comprados, las actividades que realizan los individuos y la manera en que los desechos se descartan o eliminan. Por lo tanto, la frugalidad repercute positivamente tanto en el entorno físico como en el social. La sustentabilidad se interesa por satisfacer todo tipo de necesidades humanas, entre ellas, el gasto de recursos naturales para lograr una adecuada seguridad, nutrición, vestido y esparcimiento; de tal forma que ser frugal no es equivalente a carencia ni tampoco a miseria. De acuerdo con Corral (2012):

un consumo frugal de productos significa utilizar recursos satisfaciendo todas aquellas condiciones que garantizan el sano desarrollo humano, pero haciendo de lado el lujo, la ostentación, la acumulación y el desperdicio. Al hacerlo así, no sólo se posibilita que un individuo en particular alcance niveles de bienestar en su vida, sino también hace probable que otras personas tengan acceso a los satisfactores conservados. (p.14)

La frugalidad es un estado para la equidad, aunque es necesario aclarar que no representa una garantía total para esta.

El tercer tipo de conducta es el *altruismo*, que se manifiesta como conductas de asistencia desinteresada hacia los demás, por ejemplo, apoyar con recursos económicos a otras personas, obsequiar recursos materiales y tiempo a obras de beneficio a los necesitados y colaborar en el voluntariado de acciones a favor de la población general.

Pol (2002) indica que sólo a través de la solidaridad hacia otras personas será posible la instauración de una sociedad sustentable, y esa solidaridad tendrá que dirigirse no únicamente hacia individuos de las generaciones presentes (solidaridad intra-generacional), sino también hacia aquellos que aún no han nacido (solidaridad intergeneracional). (Corral & Domínguez, 2011, p.13)

El altruismo es considerado una conducta que favorece al medio social, no tanto al físico como lo hacen los comportamientos proecológicos y frugales, por lo que se incluye dentro de la dimensión social de la sostenibilidad. Para Van Lange (2000, p.297 como se citó en Corral, 2012), “la conducta altruista está constituida por acciones con las que un individuo busca maximizar los beneficios de otros, con muy poco o ningún interés en los beneficios para sí mismo” (p.17). El altruismo, al igual que las otras conductas sustentables, es intencional; el altruista lo hace con la intención de auxiliar a otros, entendiendo que con su obra se despojará a sí mismo de algún beneficio (dinero, tiempo, posesión material e incluso corporal, como en la donación de órganos). De acuerdo con Corral (2012), el altruismo es un componente fundamental de la motivación que origina y mantiene acciones que protegen al ambiente. La mayoría de los investigadores también coinciden en que se requieren motivaciones y acciones altruistas para mantener la calidad del ambiente, a fin de evitar su degradación ambiental.

Por último, está la *equidad*:

un cuarto tipo de comportamiento sustentable, con el que el individuo entra en contacto con personas de distintas condiciones (raza, edad, orientación sexual, religiosa o política, entre otras) se relaciona con conductas de trato justo y repartición de recursos sin sesgos. (Corral & Domínguez, 2011, p.14)

La definición de desarrollo sostenible (considerada en apartados anteriores) alude implícitamente a la idea de equidad intra e intergeneracional. Al compartir la satisfacción de las necesidades entre las generaciones presentes y futuras, el desarrollo sos-

tenible busca un equilibrio entre los beneficios obtenidos por las personas que viven hoy en día y los obtenidos por los próximos grupos humanos (*World Commission on Environment and Development* [WCED], 1987). Además, el desarrollo sostenible afirma que se requiere garantizar la satisfacción de las necesidades de todos los individuos que viven actualmente en este planeta. La equidad implica también un equilibrio entre el bienestar humano y la integridad de los ecosistemas, posibilitando el acceso de los recursos a las personas y la preservación del medio físico. La equidad se define como justicia de acuerdo con la ley o derecho natural. La equidad tiene que ver con el reparto de poder y bienestar. En las sociedades no equitativas este poder es desequilibrado entre los ricos y los pobres (inequidad económica), entre hombres y mujeres (sexismo), entre adultos y niños, entre mayorías y minorías étnicas y raciales (discriminación social) y entre personas de diversas orientaciones sexuales y religiosas (Ehrlich & Ehrlich, 2004). Todo este desequilibrio genera un clima que propicia la violencia, la ansiedad, la injusticia y el daño ambiental; en otras palabras, llevarían a la falta de sostenibilidad. La equidad social suele evaluarse considerando la distribución de recursos o el acceso que las personas tienen a ellos (Corral, 2010a).

Los cuatro comportamientos sustentables mencionados, aunque diferentes entre sí, se han encontrado alta y significativamente interrelacionados (Corral & Domínguez, 2011; De Young, 2000; Iwata, 2001). Esto se interpreta como una confirmación de que se trata de manifestaciones diversas de una tendencia de orden superior a comportarse de manera sostenible, que abarca acciones de protección ambiental destinadas a conservar el entorno socio-físico. Cuando se practica de manera consistente y duradera, el conjunto de comportamientos sostenibles, constituidos por acciones pro-ecológicas, frugales, altruistas y equitativas, se convierten en un *estilo de vida sostenible* (Corral, 2010b).

Por otro lado, se identifican las competencias para el desarrollo sostenible o, también, conductas sustentables; según varios autores, estas requieren ser operacionalizadas y promovidas en contextos de educación superior (De Haan, 2010; Juárez-Nájera, 2016; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2016 como se citó en Tapia et al., 2017).

Educación ambiental

La sostenibilidad no es solo una cuestión entre los seres humanos, es además un problema gravísimo de la relación con la biosfera, de la forma en que se apropián de los recursos, explotan la naturaleza, gestionan los bienes comunes y consideran los límites

de los ecosistemas. Esa comprobación fue la que provocó que, en la década de los setenta del siglo pasado, con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) arrancara el movimiento de educación ambiental, una tendencia educativa que, por más de tres décadas de historia, se ha desarrollado por todo el mundo como una proposición transformadora (Novo, 2009).

El primer uso del término *educación ambiental* se produjo en París, en la conferencia para la conservación de la naturaleza y de los recursos naturales promovida por la Unión Mundial para la Conservación (UICN) en 1948. Desde ese momento, muchas definiciones se han elaborado para centrar el marco de acción de esta perspectiva, creando referencia al necesario ajuste de la calidad del ambiente y la calidad de vida. Una de las concepciones más aceptadas sobre el término fue elaborada en 1970 por la comisión de educación de la UICN, en la que es descrita como “un proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y aceptar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico” (Aragonés & Amérigo, 2010). Corral (2010b) define a la educación ambiental como:

un modelo de acción en el cual los individuos y la comunidad obtienen conciencia de su ambiente y adquieren el conocimiento, los valores, las habilidades, las experiencias y también la determinación que les permite actuar —individual y colectivamente— para resolver problemas ambientales presentes y futuros.

(p.17)

Por su parte, Mora (2009) mencionó que la educación ambiental se ocupa de los problemas ambientales. Los problemas ambientales dependen de las acciones humanas y sus efectos sobre el medio ambiente. Asimismo, este concepto considera las siguientes características: (a) se centra en la biodiversidad; (b) el objetivo de la acción es un buen ambiente; (c) acciones para el medio ambiente; (d) responsabilidad por el medio ambiente; (e) el comportamiento individual (la ética del medio ambiente); y (f) la educación ambiental tiene un contexto local y global.

Se han llevado a cabo esfuerzos generales para la promoción de la educación ambiental como eje del desarrollo sostenible del mundo, puesto que es esencial el establecimiento de conductas sustentables en la población, para alcanzar un impacto vertiginoso y sostenido en las labores que emprenden las naciones desde su marco político, legal y económico.

Es claro que el escenario ideal consiste en acciones conjuntas a diferentes niveles, pero, en cualquier caso, la educación de las personas puede incidir en un cambio gradual de algunos de los indicadores asociados al ambiente y afectar de manera permanente las acciones gubernamentales respecto de este. (Sandoval, 2012, p.182)

Conclusión

Como se analizó en la sección de desarrollo, la relevancia de la psicología radica en la identificación de las causas de las conductas que afectan el medio, su grado de impacto y la identificación de estrategias de intervención más efectivas. A pesar de ser una disciplina nueva y consolidada, la psicología ambiental sigue en desarrollo. Muchos son los temas que aborda, sin embargo, no se ha alcanzado al límite del estudio de estos, puesto que día a día aparecen nuevas variables que se pueden ir incorporando a los estudios que ya se han realizado, o bien, en los que se desarrollan en la actualidad.

Los retos de la sostenibilidad alcanzaron a la psicología exigiéndole un compromiso para abordar los temas ambientales y de calidad de vida en combinación. La psicología ambiental puede contribuir a este esfuerzo con métodos y modelos que evalúen cómo un estilo de vida sostenible podría influir en el bienestar humano sin degradar el medio ambiente. Por otro lado, los comportamientos sostenibles contribuyen a la calidad de vida en más casos de los esperados. El pensamiento lógico es que esas conductas conducen al bienestar humano protegiendo los recursos naturales que son necesarios para satisfacer las necesidades de la gente. La mayoría de los correlatos del comportamiento sostenible (emociones hacia el medio ambiente, afiliación a la diversidad, fortalezas y virtudes del carácter, competencia y habilidades proambientales, conocimiento ambiental, etc.) son indicadores de calidad de vida (Tapia et al., 2017).

De acuerdo con este punto, es importante también mencionar que dentro de la psicología ambiental también ha surgido un nuevo campo de estudio relacionado con la psicología positiva, la cual Corral et al. (2012) denominan *psicología positiva de la sustentabilidad*, que parece estarse estableciendo como alternativa provechosa para el estudio de la conducta proambiental y prosocial. Específicamente, la psicología positiva, de acuerdo con Seligman y Csikszentmihalyi (2000), “es un término que engloba teorías e investigación empírica acerca de lo que hace más satisfactoria la vida” (como se citó en Corral, 2012, p.26). Lo anterior, de acuerdo con este mismo autor, significa que la psicología positiva:

no es una teoría, sino una aproximación o enfoque general al estudio del comportamiento; este enfoque permite el uso de una pluralidad de teorías y métodos, y privilegia aquellas con una base científica (por ejemplo, se prefieren los modelos teóricos sometidos a pruebas empíricas a las ideas fundadas meramente en la especulación o el sentido común). (Corral, 2012, p.30)

Además, como parte de este enfoque, está el tema de los ambientes positivos que, de acuerdo con Corral et al. (2012), es un entorno para encontrar, experimentar y consumir cosas buenas y que se puede aplicar a la familia, las instituciones (educativas, hospitalares, reclusorios, entre otros). El estudio de este tema trae consigo nuevas perspectivas del estudio del ambiente en el cual se desenvuelven las personas, ya que esta visión trata de estudiar si las personas restituyen los recursos naturales o bien colaboran para su renovación, que sería el fin último de esto. Sin embargo, este campo está en evolución, por lo cual aún quedan muchos temas por abordar y, sobre todo, muchas variables a estudiar relacionadas con el tema.

Finalmente, el campo de la psicología, específicamente el de la psicología ambiental, sigue desarrollándose. Como se ha descrito a lo largo del presente capítulo, la evolución del estudio del medio ambiente ha sido muy rápido, lo cual hace ver que aún le queda mucho que desarrollarse a esta disciplina y mucha información que se puede recabar aún sobre temáticas afines tanto para la psicología como para el medio ambiente.

Referencias

- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). *World Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic and Transactional Perspectives*. In D. Stokols, & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology. Volume 1* (pp. 245-281). Wiley.
- Aragonés, J. I., & Amérigo, M. (2010). Psicología Ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos. En J. Aragonés & M. Amérigo (Coords.). *Psicología Ambiental* (pp. 24-42). Pirámide.
- Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Hegoa.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future (Report for the World Commission on Environment and Development, United Nations)*. Oxford University Press.
- Canter, D., & Craik, K. H. (1981). Environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 1-11.

- Centre for Environment Education. (2007). *Sustainable Development: An Introduction. Volume 1. Internship Series*. Centre for Environmental Education.
- Clayton, S., & Saunders, C. (2012). Introduction: Environmental and Conservation Psychology. En S. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp.1-8). Oxford University Press.
- Conde, R., González, O., & Mendieta, E. (2006). Hacia una gestión sustentable del campus universitario. *Casa del Tiempo Laberinto*, (93-94), 15-25. https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/93_94_oct_nov_2006/casa_del_tiempo_num93_94_15_25.pdf
- Corral, V. (2010a). *Psicología de la Sustentabilidad. Un análisis de lo que nos hace pro-ecológicos y pro-sociales*. Trillas.
- Corral, V. (2010b). The psychological dimensions of sustainability. En J. Valentín, & L. Gamez (Eds.), *Environmental Psychology: New Developments* (pp. 63-89). Nova Science Publishers.
- Corral, V. (2012). *Sustentabilidad y Psicología positiva: una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. Manual Moderno.
- Corral, V., & Domínguez, R. (2011). El rol de los eventos antecedentes y consecuentes en la conducta sustentable. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(2), 9–29.
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., & Corral, N. (2012). *Ambientes positivos. Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Pearson.
- Corral, V., & Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1-26.
- Corral, V., Tapia, C., Fraijo, B., Mireles, J., & Márquez, P. (2008). Orientación a la sustentabilidad como determinante de los estilos de vida sustentables: un estudio con una muestra mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 313–327.
- Cubillas, L. G. (s.f.). *La psicología ambiental en el diseño bioclimático*. <https://www.osti.gov/etdeweb/servlets/purl/20824114>
- De Young, R. (2000). Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 509–526.
- Ehrlich, P., & Ehrlich, A. (2004). *One with niniveh. Politics, consumption and the human future*. Shearwater Books.
- Fernández, L., & Gutiérrez, M. (2013). Bienestar social, económico y ambiental para las presentes y futuras generaciones. *Información Tecnológica*, 24(2), 121–120.

- Heft, H. (2012). Foundations of an Ecological Approach to Psychology. En S. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 1-33). Oxford University Press.
- Holahan, C. (2005). *Psicología ambiental: un enfoque general*. Limusa.
- Howard, G. (2000). Adapting human lifestyles for the 21st century. *American Psychologist*, 55(5), 509-515.
- Iwata, O. (2001). Attitudinal determinants of environmentally responsible behavior. *Social behavior and Personality*, 29, 183-190.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company.
- James, W. (1912). *Essays in radical empiricism*. Longman Green and Co.
- Kates, R. W., & Wohlwill, J. F. (1966). Man's Response to The Physical Environment. *Journal of Social Issues*, 22(4), 15–20.
- Manríquez, J. C. (2013). *Factores situacionales y disposiciones psicológicas como predictores del consumo de agua en viviendas* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moganadas, S. R., Corral-Verdugo, V., & Ramanathan, S. (2013). Toward systemic campus sustainability: gauging dimensions of sustainable development via a motivational and perception-based approach. *Environment, development and sustainability*, 15(6), 1443- 1464.
- Mora, W. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Epistemé y Didaxis (TED)*, 26, 7–35.
- Moser, G. (2002). La psicología ambiental: del análisis a la intervención+ dentro de la perspectiva del Desarrollo Sustentable. En J. Guevara, & S. Mercado (Eds.), *Temas Selectos de Psicología Ambiental* (pp. 235-261). UNAM-GRECO-Fundación Unilibre.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 195-217.
- Piazza, M., & Fiestas, F. (2014). Prevalencia anual de trastornos y uso de servicios de salud mental en el Perú: resultados del estudio mundial de salud mental, 2005. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(1), 30-38.
- Proshansky, H., & Altman, I. (1979). Overview of the field. *Resources in environment and behavior*; 1, 3-36.
- Ramírez, A., Sánchez, J., & García, A. (2003). El desarrollo sustentable: interpretación y análisis. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 6(21), 55-59.

- Reyes-Sánchez, L. (2012). Aporte de la química verde a la construcción de una ciencia socialmente responsable. *Educación Química*, 23(2), 222–229.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Harvard University Press.
- Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 181–196.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 56, 89-90.
- Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-295.
- Stokols, D., & Altman, I. (1987). *Handbook of Environmental Psychology* (2 vols.). John Wiley & Sons.
- Tapia, C., Fraijo, B., Corral, V., & Ortiz, A. (2017). Education for Sustainable Development in Higher Education Institutions: Its Influence on the Pro-Sustainability Orientation of Mexican Students. *SAGE Open*, 7(1), 1–15.
- Tapia-Fonllem, C., Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B. S., & Durón-Ramos, M. F. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: A measure of pro-ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability*, 5, 711-723.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.
- Wiesenfeld, E. (2003). La Psicología Ambiental y el Desarrollo Sostenible. ¿Cuál Psicología ambiental? ¿Cuál desarrollo sostenible? *Estudios de Psicología*, 8(2), 253-261.
- Williams, K. D., & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 693-706.

Capítulo 3

Antecedentes conceptuales acerca del bienestar humano y la calidad de vida

Edgar Rene Valenzuela Hernández

El ser humano a través de su historia ha tratado de establecer las condiciones necesarias para una vida provechosa y que satisfaga todas sus necesidades, aunque esto interfiriera con las demás especies con las que comparte el planeta, creando en ocasiones desequilibrios naturales que han traído consigo desastres e incluso la extinción de algunas de ellas. En este sentido, la vida misma y el porqué de esta, fue del mayor interés y análisis desde los primeros pensadores y filósofos en Grecia. Preguntas tales como la existencia del hombre y cómo puede lograr la felicidad estaban presentes en los pensadores; a partir de lo anterior, se desprenden algunas posturas acerca del bienestar y la calidad de vida de los seres humanos. A este respecto, se encuentra la génesis de los escritos literarios de la antigua Grecia, siguiendo lo planteado por Homero y la Odisea, por mencionar un ejemplo, en donde se había generado la imagen de la humanidad como heroica, donde la vida representaba una especie de aventura que se tenía que enfrentar y superar. Por dicha influencia, los dramaturgos griegos retrataban a héroes humanos que luchaban de forma audaz y poderosa contra los destinos que definen la vida humana (Simonton & Baumeister, 2005).

De igual manera, los pensadores y filósofos griegos presentaban diversas concepciones con respecto a lo humano y sus potencialidades, las cuales se describen a continuación. En la visión de Sócrates (469-399 a. C.), según lo descrito por Schneider et al. (2001), la psique era la morada del carácter, de la inteligencia y de la virtud. El bienestar humano dependía en gran medida del

estado de la psique. El discurso socrático perfeccionaba el carácter e inculcaba virtud a través del conocimiento, de aquí el conocimiento conducía al bien y se consideraba que el mal era algo involuntario que se encontraba basado en la ignorancia y que, por ende, ningún ser humano posee deseos de algo menos que el verdadero bien y la verdadera felicidad. Aun así, la razón por la que muchas personas presentaban deseos contrarios a los anteriores se debía a la ausencia de conocimiento del verdadero bien. En el pensamiento socrático, la iluminación por la razón y el diálogo conduce a una corrección de la propia acción y una perfección del individuo humano.

Por otra parte, para Platón (427-347 a. C.), la vida terrenal no era más que una semejanza a la vida real y eterna. Esta filosofía transmitía un sentido de valores que se asociaba con la cultura griega y con el ideal humanista de la actualidad (Schneider et al., 2001). Posteriormente, Aristóteles (384-322 a. C.) desarrolló su propia ética y psicología, sistemáticamente definiendo el alma y sus atributos. Aristóteles desarrolló un sistema con una visión empírica de las ciencias naturales. La filosofía aristotélica, en conjunto con el cristianismo, fue el marco que desarrolló al estoicismo. Los estoicos se caracterizaron por abogar por una pensativa vida humana de autocultivo, virtud y sabiduría (Schneider et al., 2001).

Lo anterior sirvió como base para la creación y el desarrollo de dos concepciones filosóficas que enmarcan el interés por el estudio del bienestar y la calidad de vida humana: la hedónica y la eudaimónica. La concepción hedónica o hedonista se centra en los aspectos de satisfacción de necesidades y la búsqueda del placer a través de la maximización de emociones positivas y una minimización de las negativas (Ryan & Deci, 2001). Epicuro (341-270 a. C.), quien se considera el desarrollador y pionero de esta visión, mencionaba que el placer que buscaba el ser humano no consistía solamente en el placer material, sino que también consideraba aspectos tales como el placer espiritual de orden afectivo, de manera que el ser humano puede lograr la felicidad y el bienestar suprimiendo o evitando estados de ansiedad, temor o dolor. Epicuro sosténia que cuando su doctrina hacía referencia a que la búsqueda del placer era el fin principal de la humanidad, no se consideraban exclusivamente los placeres disolutos, los cuales se obtienen solo a través del goce y la satisfacción, sino que se relacionan con la ausencia de sufrimiento en el cuerpo o alguna especie de turbación en el alma (Alarcón, 2015).

La concepción eudaimónica, a diferencia de la postura hedónica, sustenta que el bienestar se alcanza a partir de la realización de actividades con las que las personas

se sienten plenas y auténticas (Waterman, 1993). Esta perspectiva plantea conceptos relacionados a las virtudes individuales, la autorrealización, el crecimiento psicológico, el cumplimiento de metas, expectativas y necesidades, además de las fortalezas psicológicas con las que cuenta un individuo (Vázquez et al., 2009).

Aristóteles, quien fuera uno de los pioneros en dicha propuesta y unos de los más notables críticos hacia la propuesta hedonista, a la cual consideraba que convertía a los hombres en esclavos de sus propios deseos (Padrós, 2002), incitaba a los hombres a vivir en función de su *daimon*, que representaba aquel ideal que todas las personas tienen respecto de sí mismo, de manera que todos los esfuerzos realizados y encaminados para el cumplimiento de ese *daimon* desembocarían en un estado óptimo individual, lo que denominaba *eudaimonia* (Avia & Vázquez, 1998).

Influencias psicológicas en el estudio del bienestar y la calidad de vida

Movimiento humanista (1943)

Anteriormente se mencionaron algunos de los primeros aspectos en cuanto a la consideración y los acercamientos pioneros con respecto al estudio del bienestar, la felicidad y la calidad de vida de los seres humanos. Particularmente en la disciplina psicológica y a partir de la evolución histórica que enmarca a dicha disciplina, el interés se había centrado en el estudio de las patologías, enfermedades mentales, desadaptaciones conductuales y trastornos, todos partiendo desde un enfoque que considera los aspectos negativos del comportamiento. Ante esto, surge un movimiento alterno a la tradición psicológica de aquella época, para tratar de retomar el verdadero sentido del ser humano, enfocado en las fortalezas y virtudes individuales, más que en los aspectos negativos de ello, en ese momento es que surge la psicología humanista (Schneider et al., 2001).

El movimiento humanista en psicología enfatizó la búsqueda de un enfoque filosófico y científico, así como la comprensión de la existencia humana que hace justicia a los alcances más altos del logro humano y potencial. Desde el principio, los psicólogos humanistas se preocuparon profundamente acerca de lo que significa ser plenamente humanos y buscaron vías y tecnologías que ayudaran a los individuos. El reduccionismo que presentaban los anteriores enfoques en psicología presentó un reto para la psicología humanista y así, sus principales representantes adoptaron el hecho de tratar de comprender a los humanos en el sentido de su potencial, más que en términos de sus posibles padecimientos o patologías (Schneider et al., 2001).

El siglo XX condujo grandes avances en diversas disciplinas, entre las que se encontraban la filosofía, la psiquiatría y la psicología. Lo anterior dio pie a una mayor comprensión de la existencia del hombre en el mundo, regulada por una visión humanista. Maslow (1956), quien fuera uno de los grandes pilares de este movimiento, planteó a la psicología humanista como una psicología de toda la persona, basado en el estudio de la salud y el pleno funcionamiento de individuos creativos. Criticó a los psicólogos de su tiempo por gastar demasiado tiempo estudiando la enfermedad mental y las desadaptaciones, las cuales dejan a un lado lo verdaderamente importante: lo que puede hacer al humano sobrellevar su vida para evitar posibles desadaptaciones o patologías, es decir, los factores positivos o potencialidades de su comportamiento.

El gran auge de la visión humanista dentro de la psicología se dio durante los años sesenta del siglo pasado, logrando impactar en una gran variedad de campos más allá de las ciencias sociales, como es el caso de la medicina, el derecho, la odontología, la enfermería y la administración de empresas, solo por mencionar algunos.

La psicología positiva

Tiempo después del florecimiento de la psicología humanista, en el mismo sentido y premisa que dicho movimiento, la psicología positiva representó un cambio en la visión y la metodología con que se abordaban los fenómenos en la psicología, al centrar su atención en la fortalezas y virtudes humanas. A pesar de estudiar el comportamiento positivo, criticó al movimiento humanista porque carecía de una base empírica sólida y se contaminó con la introducción de una gran cantidad de movimientos de autoayuda extraños y poco fiables, que solo contribuyeron al des prestigio del movimiento y pusieron en duda su metodología y visión de los fenómenos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Con base en lo anterior, la psicología positiva no es un movimiento filosófico ni espiritual ni consiste en un mero ejercicio de autoayuda que promueve el crecimiento personal, por el contrario, la psicología positiva es una rama de la psicología que se interesa por entender, con bases científicas claras, aquellos procesos que configuran las cualidades y emociones positivas humanas, que por tanto tiempo se habían dejado de lado por los diversos enfoques de la psicología (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Datos históricos revelan que el énfasis que tenía la disciplina psicológica por las patologías y los aspectos negativos estuvo influenciado fuertemente por la Segunda Guerra Mundial. En este periodo, la psicología se consolidó como una disciplina enfo-

cada hacia la reparación de los daños que presentaron los individuos que experimentaron la guerra (Seligman & Christopher, 2003). La psicología se encontraba influida bajo el modelo biomédico que predominaba en ese entonces. No obstante, antes de la guerra, la visión de la psicología no se limitaba al tratamiento de los trastornos mentales, sino que podría contribuir potencialmente a una vida productiva y plena de las personas. Al concluir la guerra, dichos objetivos quedaron en el olvido y los psicólogos se dedicaron exclusivamente al tratamiento de los trastornos mentales y al alivio y supresión del sufrimiento de las personas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En los últimos años, se desarrolló un cambio de visión en la investigación en psicología, que se interesa por el abordaje de las variables positivas de los fenómenos en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se habían estudiado (Simonton & Baumeister, 2005).

De esta manera, es posible definir a la psicología positiva como el estudio científico de las experiencias y rasgos positivos individuales, así como las instituciones que posibilitan su desarrollo y los programas que promueven la calidad de vida de los individuos, reduciendo al mismo tiempo la incidencia de psicopatologías (Seligman 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La psicología positiva centra su foco de atención al estudio científico de las fortalezas y las virtudes humanas (Sheldon & King, 2001).

El propósito fundamental de la psicología positiva ha sido el de contribuir en el pleno y óptimo desarrollo de individuos, grupos e instituciones (Gable & Haidt, 2005), por ello, los aportes o hallazgos realizados han tenido impacto en distintas áreas, tales como educación, salud e industria. En este sentido, el reto principal al que se enfrenta la psicología positiva es el delimitar de manera conceptual su marco referencial, así como también desarrollar instrumentos válidos y confiables para la medición de las variables de interés (Vera, 2006).

El estudio del bienestar

A partir del interés de la psicología humanista por abordar la condición natural del hombre como especie en busca de su bienestar, así como el de la psicología positiva, encaminada a promover una nueva visión enfocada a los aspectos positivos de los fenómenos psicológicos, es que empiezan a sobresalir en las diversas investigaciones constructos tales como el de felicidad, calidad de vida, bienestar, entre otros (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986). De esta manera, como resultado de tales investigaciones es que llega a categorizarse al bienestar como una medida de salud psicológica

(Nitsche et al., 2014), debido a que en diversos estudios se encontraba una relación negativa con la aparición de enfermedades y una relación positiva con procesos de tratamiento y rehabilitación de las personas (Vázquez et al., 2014; Nitsche et al., 2014).

El bienestar psicológico es un estado caracterizado por una serie de fortalezas y resistencias que promueven la satisfacción con la vida, así como la virtud de un sentido de coherencia (Almedom, 2005). Es considerado un constructo complejo, de manera que no solo incluye los indicadores anteriormente mencionados, sino que además involucra aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales, características individuales y factores medio ambientales. Debido a tal complejidad, su estudio se ha dividido en dos diferentes perspectivas, tomando como base dos concepciones filosóficas de la antigua Grecia, la concepción hedónica y la eudaimónica, mismas que, trasladadas y traducidas a estos tiempos se conocen como bienestar subjetivo y bienestar psicológico, respectivamente (Ryff & Singer, 1995; Vázquez et al., 2009).

Bienestar subjetivo

Las investigaciones enfocadas al estudio del bienestar subjetivo se interesan en el bienestar hedónico, es decir, la felicidad o satisfacción con la vida. Bajo esta perspectiva, el bienestar subjetivo es entendido como la percepción que tienen los individuos con relación a sus vidas, así como “las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia” (Cuadra & Florenzano, 2003, p.85). El bienestar subjetivo constituye un juicio personal e incluye medidas positivas (Diener, 1994).

El bienestar subjetivo se encuentra compuesto por tres elementos distintivos (Diener, 1994; Rodríguez & Goñi, 2011):

1. El carácter que lo hace ser subjetivo, es decir, el relacionado a la experiencia personal.
2. Su dimensión global, que incluye una valoración de todos los aspectos que componen la vida de cada individuo.
3. La necesaria incorporación de medidas positivas, ya que como se ha mencionado a lo largo del texto y a partir de la evolución de conceptos, la naturaleza y el enfoque desde donde se desprende esta área de estudio va más allá de la ausencia de alguna enfermedad.

De la misma manera que sucede con las medidas subjetivas del bienestar psicológico, en la literatura a menudo se encuentran una gran cantidad de definiciones que

tratan de dar cuenta del concepto y varían según el marco o concepción bajo la que se manejen. De acuerdo con Diener y Diener (1995), es posible agrupar estas concepciones en torno a tres categorías:

1. Describir al bienestar en términos de la valoración que realiza el individuo acerca de su vida, es decir su "satisfacción con la vida".
2. Predominio de los sentimientos o afectos positivos sobre los negativos, en este caso, pudiera decirse que una persona suele ser más feliz o encontrarse con mejor bienestar cuando en su vida se presentan más experiencias positivas que negativas.
3. El bienestar como virtud. En el sentido de que existe un carácter normativo que regula la perspectiva, de forma que el bienestar se alcanza con base a una vida virtuosa o deseable a partir de un sistema convencional de valores (García, 2002).

Bienestar psicológico

Bajo la premisa de la concepción eudaimónica, Carol Ryff, una de las autoras actuales más representativas en el estudio del bienestar, propone el término bienestar psicológico para referirse a la concepción eudaimónica y así distinguirla del hedonismo o lo que es considerado como bienestar subjetivo (Ryff & Singer, 2008; Vázquez et al., 2009).

A partir de lo anterior, es posible definir al bienestar psicológico como aquella dimensión subjetiva relacionada a la calidad de vida, que es producida en torno a un juicio valorativo de satisfacción, que tiene relación con un balance realizado entre aquellas expectativas o metas trazadas y los logros obtenidos (Fernández et al., 2014).

Ryff y Singer (2008) desarrollaron una forma de evaluar el bienestar psicológico considerando seis aspectos que determinan un óptimo nivel psicológico, los cuales se describen a continuación:

1. Autoaceptación: cuando un individuo se siente bien consigo mismo, incluso conociendo sus propias limitaciones.
2. Relaciones positivas con otros: cuando desarrolla y mantiene buenas relaciones con los demás.
3. Control ambiental: cuando configura su medio de manera que pueda satisfacer sus necesidades.
4. Autonomía: cuando presenta un sentido de individualidad y libertad personal.
5. Propósito en la vida: cuando contempla metas, por las cuales lleva a cabo diversos esfuerzos.

6. Crecimiento personal: cuando mantiene una dinámica de aprendizaje y desarrollo continuo de sus capacidades.

Con base en la revisión teórica anterior, se ha establecido que factores psicológicos tales como el bienestar, conducen a una vida plena de sentido y, además, a una existencia más saludable (Vázquez et al., 2009). En este sentido, el bienestar psicológico representa un elemento amortiguador de los eventos adversos, enfermedades o experiencias negativas que pudiera presentar un individuo (Valverde & Castilla, 2007); además, se considera que incluso algunas enfermedades cardiovasculares suelen disminuir con la presencia de bienestar psicológico (Tsenkova et al., 2008). Por lo anterior, se le encuentra relacionado con una mayor protección ante la enfermedad y una mayor esperanza de vida en quienes lo presentan (Fredrickson, 2009).

Calidad de vida

Siguiendo con la línea de la psicología positiva, descrita anteriormente, se incorporó el interés por aquellas condiciones de vida que se encontraban asociadas al bienestar personal; así es como se adoptó el término *nivel de vida* para referirse a las condiciones que se identificaban inicialmente como económicas pero que, con el pasar del tiempo y los diversos estudios derivados, se considerarían otros aspectos que tienen una influencia significativa sobre el bienestar humano (García, 2002). De esta manera, en la década de los setenta del siglo pasado, se introdujo el término *calidad de vida*, donde se consideraban los ingresos económicos, la salud, el empleo, la vivienda o las condiciones físicas del entorno en el que se habita, como los indicadores más representativos que definen dicho constructo (García, 2002; Vinaccia et al., 2016).

Además, en este periodo se descartó la idea centrada exclusivamente en las condiciones materiales de vida, lo que vendría a considerarse como concepción hedónica, y comenzaron a ganar aceptación los elementos psicosociales. Así, la calidad de vida, para su medición, requiere una consideración multidimensional, que engloba el estilo de vida, la vivienda, la satisfacción con la escuela y en el empleo, así como la situación económica. Bajo esta premisa, es posible mencionar que la calidad de vida hace referencia a la sensación de bienestar experimentado por los individuos, que representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del sentirse bien (Vinaccia & Quiceno, 2012).

En su concepción más amplia, el concepto calidad de vida engloba factores como el empleo, la vivienda, el acceso a servicios públicos, las comunicaciones, la urbanización, la criminalidad, la contaminación del ambiente, entre otros que representan el

entorno social y que tienen influencia sobre el desarrollo humano y de la comunidad. La idea y el estudio de la calidad de vida proviene del imaginario colectivo y deseoso del bienestar y óptimo desarrollo, que se relacionan con la satisfacción de necesidades (Baldi & García, 2005; García, 2002; Vinaccia & Quiceno, 2012).

La calidad de vida es un término que presenta intentos variados de conceptualización y operalización; sin embargo, actualmente no es posible encontrar una definición que dé cuenta de forma clara y fundamentada del término calidad de vida; por ello, la confusión y la gran diversidad de interpretaciones que existen a partir de los enfoques u objetivos de las diversas investigaciones que la retoman (Baldi & García, 2005; Vinaccia et al., 2016). De acuerdo con Ardila (2003), es posible mencionar los principales factores sobre los que descansa la consideración y el estudio de la calidad de vida, los cuales se enuncian a continuación: (a) bienestar emocional, (b) riqueza material, (c) salud, (d) trabajo y otras formas de actividad productiva, (e) relaciones familiares y sociales, (f) integración con la comunidad y (g) seguridad.

Por su parte, la OMS (1986) definió la calidad de vida como la percepción que tienen los individuos con respecto al lugar que ocupan en el entorno cultural y el sistema de valores en el que viven, con relación a sus objetivos, metas y expectativas. Bajo esta perspectiva, las dimensiones que componen la calidad de vida son la salud física, la salud psicológica, las relaciones sociales y el ambiente (WHO Quality of Life Assessment Group, 1996).

La calidad de vida involucra cuestiones más allá del simple plano individual y tiene que abordarse desde diversas concepciones, integrando todos los factores o indicadores con los que está asociada, por ejemplo, aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales, de manera que constituye una evaluación subjetiva, pero inmersa dentro de un contexto sociohistórico determinado (Baldi & García, 2005).

El campo de trabajo que ha dado lugar el estudio de la calidad de vida lleva viviente varias décadas e incluso ha influido en el contexto del abordaje de la salud internacional, como es el caso de la OMS, donde a partir del creciente auge e interés que se venía generando, tuvo que participar en la conceptualización y medición de este constructo (WHO Quality of Life Assessment Group, 1996). El área de trabajo que brinda el estudio de la calidad de vida es de gran relevancia y de creciente importancia conforme pasa el tiempo, además, cabe destacar que la mayor cantidad de investigaciones enfocadas al estudio de la calidad de vida, se han llevado a cabo en el área de la salud y en el área industrial u organizacional (Ardila, 2003).

Conclusiones: perspectivas futuras del bienestar humano y calidad de vida

A lo largo del presente capítulo, se examinaron los antecedentes históricos y conceptuales acerca de la calidad de vida y el bienestar humano, que como se mencionó, no son consideraciones hechas hace pocos años atrás, sino que traen consigo un gran número de propuestas, que parten desde la filosofía —con el aporte de los primeros pensadores griegos— hasta la psicología positiva, pasando por diferentes aproximaciones que trataron de dar cuenta y explicar dichos constructos y que, además, hoy en día son clave y poseen una línea de investigación al respecto.

El estudio científico de la calidad de vida y el bienestar humano es importante, no solo para el desarrollo de la ciencia y de la disciplina sino para las personas y la sociedad en general, esto es, en términos de la búsqueda de las condiciones que favorezcan tanto el desarrollo como la vida diaria de las personas. Hoy en día, con el creciente auge que trajo consigo el cambio de perspectiva —que regía las investigaciones realizadas en la disciplina psicológica— a una consideración de los aspectos positivos presentes dentro de la interacción salud-enfermedad y bajo un enfoque de promoción y prevención de comportamientos saludables, se ha desarrollado una línea de investigación relacionada con la calidad de vida y el bienestar, estableciendo asociaciones con otras variables en distintos contextos y en diferentes poblaciones como lo son los enfermos crónicos (Jiménez-Ruiz et al., 2017; Vinaccia-Alpi et al., 2017), universitarios (Ramírez et al., 2016), niños (Arrúa et al., 2017) adultos mayores (Guerrero et al., 2016) y adolescentes (Guedes et al., 2017). Lo anterior, con el propósito de generar conocimiento en diversas áreas y diferentes contextos, para de esta manera ampliar el conocimiento acerca de dichos constructos, paso previo para la generación de intervenciones encaminadas a la mejora y la promoción de la calidad de vida y el bienestar de los individuos.

En este sentido, es menester continuar con el trabajo realizado bajo esta línea de investigación, en los diferentes contextos posibles y las diferentes etapas de la vida, considerando las especificaciones dadas en cada una de ellas, para de esta forma, dar pie a la generación de estrategias de intervención tanto a nivel individual como social, que permitan y contribuyan en la mejora de la calidad de vida y el bienestar, que ha sido la búsqueda primordial de la raza humana desde sus inicios como especie.

Referencias

- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de ciencia y sociedad*, 5(1), 6-9. <https://doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Almedom, A. M. (2005). Social capital and mental health: an interdisciplinary review of primary evidence. *Social Science and Medicine*, 61, 943-964.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Arrúa, M., Cáceres, J., Giménez, M., Mujica, C., Toledo, Y., Acosta, A., Riquelme, A., Kegler, K., Méndez, M., & Segovia, B. (2017). Impacto a la salud bucal sobre la calidad de vida de los niños de 11 a 14 años de tres escuelas nacionales de Asunción. *Revista de Salud Pública del Paraguay*, 7(1), 17-20.
- Avia, M. D., & Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Alianza Editorial.
- Baldi, G., & García, E. (2005). Calidad de vida y medio ambiente. La psicología ambiental. *Universidades*, 30, 9-16.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_3
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_4
- Fernández, A., García-Viniegras, C. R. V., & Lorenzo, A. (2014). Consideraciones acerca del bienestar psicológico. *Revista Electrónica Psicología Iztacala*, 17(3), 1108-1147.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. Three Rivers Press.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 102-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39.
- Guedes, D., Astudillo, H., Morales, J., Vecino, J., Araujo, C., & Pires-Jr, R. (2017). Aptitud cardiorrespiratoria y calidad de vida relacionada con la salud de adolescentes latinoamericanos. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 10(2), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.ramd.2016.02.001>

- Guerrero, J., Can, A., & Sarabia, B. (2016). Identificación de niveles de calidad de vida en personas con un rango de edad entre 50 y 85 años. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(1), 623-636. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v5i10.103>
- Jiménez-Ruiz, C., Pascual, J., Cicero, A., Cristobal, M., Mayayo, M., & Villar, C. (2017). Análisis de la calidad de vida en pacientes con enfermedad pulmonar obstructiva que dejan de fumar. *Medicina de familia*, 43(6), 310-315. <https://doi.org/10.1016/j.semeg.2017.08.003>
- Maslow. A. H. (1956). Toward a humanistic psychology. *A Review of General Semantics*, 13, 10-22.
- Nitsche, M. P., Bitran, M., Pedrals, N., Echeverría, G., & Rigotti, A. (2014). Recursos psicosociales positivos y salud cardiovascular. *Revista Médica de Chile*. 142(10), 1316-1323. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872014001000012>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Conferencia internacional sobre la promoción de la salud. Hacia un nuevo concepto de la salud pública, Ottawa, Canadá. <https://www.paho.org/hq/dm/documents/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Padrós, F. (2002). *Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la audibilidad*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Ramírez, J., Bocarando, J., García, T., & Otero, A. (2016). El impacto en la calidad de vida por el uso de redes sociales: estudio de percepción de universitarios en una entidad académica pública. *Ciencia Administrativa*, (2), 27-40.
- Rodríguez, A., & Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (pp.141-161). Annual Reviews, Inc.
- Riff, C., & Singer, B. (1995). The structure of Psychological Well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(9), 719-727.
- Ryff, C., & Singer, H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. In A. Delle Fave (Ed.), *The Exploration of Happiness. Happiness Studies Book Series*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_6

- Schneider, K., Bugental, J., & Pierson, J. (2001). *The Handbook of Humanistic Psychology. Leading Edges in Theory, Research and Practice*. Sage Publications.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debrito, Trads.). Imprelibros.
- Seligman, M. E. P., & Christopher, P. (2003). Positive Clinical Psychology. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305–317). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-021>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.216>
- Simonton, D. K., & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*, 9(2), 99-102. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.99>
- Tsenkova, V. K., Love, G. D., Singer, B. H., & Ryff, C. D. (2008). Coping and positive affect predict longitudinal change in glycosylated hemoglobin. *Health Psychology*, 27(2), 163-171. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18377158/>
- Valverde, C. V., & Castilla, C. (2007). Emociones positivas y crecimiento postraumático en el cáncer de mama. *Psicooncología*, 4(2), 385-404.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., & Gómez, D. (2009). Bienestar Psicológico: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Vázquez, O. G., Castillo, E. R., Benjet, C., García, A. M., Ponce, J. L. A., & Aguilar, S. A. (2014). Efectos de intervenciones psicológicas en sobrevivientes de cáncer: una revisión. *Psicooncología*, 11(2), 233-241. https://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47385
- Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vinaccia S., & Quiceno, J. (2012). Calidad de vida relacionada con la salud y enfermedad crónica: estudios colombianos. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225770004>
- Vinaccia, S., Quiceno, J., & Riveros, F. (2016). Calidad de vida en adultos jóvenes colombianos según el sexo: un estudio descriptivo comparativo. *Salud y Sociedad*, 6(2), 172-180. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2015.0002.00005>

Vinaccia-Alpi, S., Quiceno, J., Lozano, F., & Romero, S. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud, percepción de enfermedad, felicidad y emociones negativas en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 49-59. <https://doi.org/10.14718/acp.2017.20.1.4>

Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

WHO Quality of Life Assessment Group. (1996). What quality of life? The WHOQOL Group. *World Health Forum 1996*, 17(4), 354-356. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/54358>

Capítulo 4

Aspectos conceptuales y prácticos desde la psicología positiva y la salud: calidad de vida relacionada a la salud y la resiliencia

Karla Nathalia Fernández Castillo

¿Por qué se padece una enfermedad? ¿Cuáles son los motivos de padecer una buena salud? Las respuestas de estas interrogantes se han desarrollado de acuerdo con dos puntos de vista: por un lado, se encuentra una orientación a investigar las causas que propician las enfermedades y, por otro lado, se enfocan en aspectos preventivos a través de la promoción de la salud (Díaz, 2010). Un ejemplo de estas orientaciones se podría encontrar en la Edad Antigua, donde la cultura griega desarrolló dos corrientes ideológicas para dar respuesta de las causas para manifestar una buena salud:

- Perspectiva platónica. Esta se basaba en que una fuerza de divinidad era la causante del desarrollo de alguna enfermedad. El presentar una buena salud o no estaba estipulado por el pneuma (alma divina) y, de esta forma, afectaba a su organismo. Por lo tanto, una enfermedad era manifestada cuando el individuo hubiese desarrollado un delito; en otras palabras, un error cometido tendría como consecuencia un castigo de los dioses y el único método de tratamiento serían los rituales espiritistas (Guerrero & León, 2008).
- Perspectiva hipocrática. Esta sentó sus bases en la biología; por lo tanto, se señalaron las características individuales como primordiales, desarrollando la teoría de los cuatro humores, teniendo como supuesto que el individuo está conformado de cuatro sustancias básicas, las cuales eran conocidas como humores: bilis amarilla, flema, bilis negra y sangre. Estos humores eran los responsables del padecer alguna enfermedad o no; el equilibrio de estas sustancias tendría influencia en el temperamento de los sujetos (Alby, 2004; Lain, 1978).

A partir de los cambios generados en la ciencia con la perspectiva ideológica que propició el renacimiento, se incorporaron conceptos de otras disciplinas, tal es el caso de los trabajos de Paracelso en 1494, quién pretendía explicar las enfermedades en términos químicos. De manera que los órganos estaban constituidos por tres características físicas: volátil, incombustible y combustible, los cuales fueron identificados como azufre, mercurio y sal. Mencionando que serían estos elementos químicos los que conformaban el cuerpo humano (Guerrero & León, 2008).

De esta forma, aunque se lograron grandes avances tanto científicos como culturales, con la finalidad de implementar intervenciones focalizadas a los problemas de salud que se presentaban en la población, se implementó un enfoque biológico unicausal, el cual fue fortalecido con el descubrimiento de seres microscópicos que dieron nacimiento a la microbiología. Dando de esta manera, inicio al paradigma biológico en el siglo XXI, el cual identifica a los factores biológicos como únicas vías para explicar el desarrollo de la salud o la enfermedad (Díaz, 2010). Aunque, como era de esperarse, ante dicha perspectiva se originaron inconformidades por parte de otras disciplinas científicas, un ejemplo de estas son las ciencias sociales, las cuales acusaron a este paradigma como reduccionista, cuestionando esta unicausalidad y desarrollando propuestas bajo un enfoque multicausal. Así, se inició una perspectiva ecológica de la salud y la enfermedad, la cual señala la importancia de la interacción de tres componentes: agente, huésped y ambiente (Villar, 2011), los cuales son los determinantes para la conservación de la salud o el desarrollo de las enfermedades.

Bajo este nuevo enfoque, se identificó la necesidad de contribución por parte de otras disciplinas, dejando atrás el estereotipo de que exclusivamente el área médica podría aportar a esta temática. Enfocándonos específicamente en las aportaciones de la psicología en este campo, encontramos a la *psicología de la salud*. Esta es considerada como una rama especializada en los aspectos comportamentales que interfieren en el proceso de salud-enfermedad, tiene como objetivo el estudio de los procesos psicológicos que se encuentran relacionados con los factores de riesgo, prevención y recuperación (Morales, 1997).

De ese modo, a partir de la consolidación de la psicología de la salud, en la década de los setenta del siglo pasado (Stone et al., 1994), se brindó la posibilidad de implementar un área aplicada dentro de la disciplina, la cual se encuentra conformada por dos enfoques: (a) el clínico y (b) el social.

Al respecto, Oblitas (2007) consideró que la psicología de la salud debería presentar los siguientes objetivos:

1. El fomento de hábitos de vida saludable.
2. La prevención de enfermedades (a través de la modificación de comportamientos que influyen en la aparición de las diversas enfermedades como, por ejemplo, el consumo de comida rápida o alcohol).
3. La implementación de intervenciones focalizadas para un grupo específico (como pueden ser: pacientes con cáncer, enfermedad renal crónica, hipertensión, diabetes, etc.). De esta forma, se realiza un trabajo en conjunto con otros especialistas en el área con la finalidad de desarrollar estrategias combinadas que podrían resultar más beneficiosas para la población.
4. El desarrollo de evaluaciones para el mejoramiento del sistema de salud.

Aún con este conocimiento, existe una predisposición en el término de salud, en el cual se identifican únicamente los aspectos de índole biológico, dejando excluidos aspectos del área social que también podrían influir en el estudio de este, como es el caso de la economía, la cultura y los aspectos psicológicos (Oblitas, 2007).

En la actualidad, se ha logrado dar evidencia de cómo las conductas, los pensamientos y las relaciones sociales tienen una influencia sobre la salud (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 2001). Esto quiere decir que los comportamientos considerados como positivos (e. g., implementación de hábitos de ejercicio y alimentación saludables) influyen en la salud. Además, las emociones tendrían un papel importante en el desarrollo del bienestar físico del individuo. De tal forma que una persona con un grupo de apoyo estable y un sentido de pertenencia al grupo podría tener mayor posibilidad de desempeñar conductas adaptativas ante una situación adversa (Piqueras et al., 2009; Piqueras et al., 2006).

Aunque los orígenes de la psicología de la salud se encontraban enfocados en el estudio de las patologías, enfermedades o deficiencias que los sujetos pueden presentar (Rutter, 1985), de manera paulatina, se han desarrollado estudios con la intención de identificar los factores que propician el desarrollo saludable de las personas (Werner, 1989). De esta forma, se ha contribuido para el desarrollo de intervenciones que propician la prevención y el mantenimiento de la salud.

Psicología positiva y salud

Tradicionalmente, la disciplina psicológica ha centrado su atención en los aspectos negativos de los seres humanos, olvidándose de elementos positivos tales como la felicidad, la resiliencia y las fortalezas humanas. Así, la psicología positiva nace como una alternativa a la psicología (Hervás, 2009).

Seligman (2003) fue uno de los autores pioneros que impulsó el desarrollo de la psicología positiva. Categorizó las emociones positivas en tres tiempos: (1) el pasado, en las cuales se podría encontrar la satisfacción y el orgullo; (2) el presente; y (3) el futuro, teniendo como emociones positivas el optimismo, la confianza y la esperanza.

La psicología positiva indaga en diversos aspectos personales del individuo, como es el caso de las emociones, los sentimientos (e. g., la felicidad, el amor) y las fortalezas como lo son el optimismo, la creatividad y la resiliencia. Esta última cualidad es un medio a través del cual el individuo manifiesta la capacidad de enfrentar un evento estresante, dándole la esperanza de poder desarrollar una vida normal, por medio de la adaptación y recuperación positiva y, en algunos casos, con una mejora después del evento estresante (Uriarte, 2005).

Resiliencia

Como se mencionó anteriormente, durante un largo tiempo, las ciencias sociales se focalizaron en el estudio de las deficiencias y las enfermedades, siguiendo una perspectiva patológica, resaltando las causas y consecuencias que se presentaban física y psicológicamente. Actualmente, existen nuevos enfoques que han señalado, en diversas investigaciones y modelos, que bajo esta perspectiva no ha sido posible dar respuesta a los fenómenos positivos que se pueden presentar en algunos sujetos; por ejemplo, que un individuo lograra desarrollarse adecuadamente aun cuando estuviera bajo una situación adversa (Mikulic & Fernández, 2006).

La psicología positiva se enfoca en aquellos aspectos *positivos*, es decir, en las cualidades que el sujeto presenta, ubicando al individuo con capacidades y fortalezas. De esta forma, al enfocarse en el fenómeno de la resiliencia, permitiría modificar la perspectiva de deficiencia por un enfoque salutogénico, identificando las variables relacionadas con el afrontamiento de eventos adversos (Keyes & Haidt, 2002). Esto es de gran interés para la comunidad científica, la cual ha brindado las herramientas para la comprensión del fenómeno a través de los modelos que incluyen un enfoque mixto; es decir, toma en cuenta que el individuo ante cualquier situación adversa podría presen-

tar alguna patología, aunque también el sujeto es un ser capaz y resistente, que podría hacer uso de sus capacidades y oportunidades para adaptarse ante estos eventos. Este enfoque parte de la psicología positiva, dando énfasis en el análisis y comprensión de las fortalezas y cualidades que se manifiestan en los individuos (Vera et al., 2006).

Aunque las investigaciones en psicología se encuentran enfocadas en los efectos negativos causados por una situación o evento adverso, como por ejemplo, el padecimiento de un trastorno como es el caso del estrés postraumático, caracterizado por síntomas de ansiedad descontrolada posterior a experimentar estrés constante (Bonanno, 2004); hay evidencias que demuestran la existencia de individuos quienes a pesar de haber experimentado situaciones adversas son capaces de obtener aprendizaje y sacar provecho de tales experiencias. Cuando centramos nuestra atención en los resultados patológicos o negativos desarrollados por alguna vivencia traumática, se desarrolla y refuerza una cultura de la victimología, la cual sesga considerablemente la investigación y teoría psicológica (Gillham & Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Además, conduce una visión negativa del ser humano que deriva en dos supuestos: (a) un evento traumático siempre genera un daño grave, y (b) el daño siempre trae arraigada la presencia de trauma (Gillham & Seligman, 1999).

Por su parte, el enfoque de la psicología positiva asume que el ser humano tiene un gran potencial para adaptarse y encontrar sentido aún en la presencia de experiencias traumáticas; tal visión había sido olvidada por la psicología años atrás, centrando su interés en el estudio de los factores negativos (Davidson, 2002; Gillham & Seligman, 1999; Park, 1998).

De acuerdo con la literatura científica se ha encontrado la necesidad de una reconceptualización de los eventos traumáticos, proponiendo modelos con enfoques más positivos, los cuales considerarían las fortalezas, capacidades y habilidades de los individuos, además de identificar la posibilidad de lograr una adaptación y crecimiento personal aun cuando se presentaran eventos adversos (Bartone, 2000; Calhoun & Tedeschi, 1999; Gist & Woodall, 2000; Paton et al., 2000; Pérez-Sales & Vázquez, 2003; Stuhlmiller & Dunning, 2000).

El fortalecimiento de las competencias personales tiene que ver con la resiliencia. Investigaciones han hecho saber que la resiliencia es algo más común de lo que a se cree, debido a que son muchas las personas que consiguen encontrar recursos insospechados durante un evento estresante, que los ha llevado a afrontar y adaptarse ante dicha circunstancia (Manciaux et al., 2003). Y no solo eso, sino que en algunos casos

estos individuos logran obtener un crecimiento personal y beneficioso para su vida (Tedeschi & Calhoun, 2000).

El término resiliencia proviene de la física y refiere a las características que poseen algunos materiales para regresar a su forma, aun cuando han sido sometidos a algún tipo de fuerza, siendo esto una característica propia de algunos materiales que permite valorar la tenacidad del material (Nuñez et al., 2011). Por lo tanto, el término resiliencia, al no ser un concepto propio de las ciencias sociales, fue adaptado para hacer referencia de las capacidades individuales para afrontar un evento estresante (Mancieux et al., 2003).

El estudio de la resiliencia se ha dividido en tres diferentes enfoques (Rutter, 1993):

1. El estudio de las variables que podrían influir como factores de protección o riesgo en los individuos durante un evento adverso (Koupernick & Anthony, 1970).
2. Focalización en las características individuales (e. g., la personalidad) para la comprensión de la adaptabilidad de los sujetos ante las circunstancias vividas. (Chess et al., 1965).
3. Comprensión de las diferentes formas de afrontar una situación considerando las características individuales. Esto quiere decir que se focalizan en el estudio de los sucesos en el ciclo vital, que podrían propiciar el desarrollo de conductas adaptativas (Rotter, 1975).

“Lo que no te mata te hace más fuerte” es un dicho popular que parece hacer referencia a las personas que logran salir fortalecidas ante circunstancias difíciles. La investigación de Scoville (1942) es una de las primeras relacionada con este fenómeno, ya que su estudio refiere a cómo el desarrollo saludable de las personas no era influido por los eventos aversivos que se presentaban en el ciclo de su vida. Sin embargo, en ese entonces no se utilizaba el término de resiliencia; no fue hasta que Werner en 1982 hizo uso de este concepto por primera vez (Werner & Smith, 1982), adquiriendo mayor popularidad pasado los años ochenta del siglo pasado (Masten, 2001). Antes de esto, las primeras investigaciones mencionaban este fenómeno como *invulnerabilidad*, que indicaba una característica fundamentalmente intrínseca de resistencia personal a las adversidades; por lo tanto, en estos estudios, los objetivos consistían en identificar las variables asociadas al afrontamiento efectivo ante las circunstancias adversas (Rutter, 1993). Otro fenómeno el cual no ha sido considerado bajo la perspectiva de las deficiencias es la posibilidad del ser humano de fortalecerse a pesar de encontrarse en un acontecimiento adverso, a este fenómeno se le conoce como crecimiento postraumático.

Crecimiento postraumático

El *crecimiento postraumático* hace referencia a las modificaciones que manifiesta el individuo a causa del afrontamiento de un evento traumático (Calhoun & Tedeschi, 1999). Este término ha manifestado confusiones al considerar que es similar al término de resiliencia o *hardiness*, interpretando que son sinónimos. Sin embargo, es importante señalar que el término crecimiento postraumático no solo hace referencia al hecho de que un individuo logre adaptarse o resistir a un evento adverso, sino que también el sujeto se fortalezca. De esta manera, el crecimiento postraumático consiste en que las personas que sufren alguna adversidad tengan mejores herramientas y desarrollo positivo, en comparación del estado previo al evento (Calhoun & Tedeschi, 2000).

Las modificaciones que se pueden manifestar en los individuos que presentan crecimiento postraumático son: (a) personales, (b) en los vínculos sociales y (c) en la perspectiva de meta de vida. Por otra parte, esto no quiere decir que los sujetos no van a manifestar alteraciones emocionales como el estrés (Park, 1998), ya que estas se han considerado relevantes para el desarrollo del crecimiento postraumático (Calhoun & Tedeschi, 1999). Por lo tanto, las emociones negativas se encuentran relacionadas con el crecimiento postraumático, manifestándose ambas en el ser humano (Park, 1998; Calhoun & Tedeschi, 2000). De esta manera, se considera al crecimiento postraumático como un constructo multidimensional; los individuos pueden experimentar cambios positivos en algunas áreas de sus vidas y no experimentar cambios en otras más, es decir, no son excluyentes entre sí (Calhoun et al., 1998).

El crecimiento postraumático ha sido estudiado bajo dos enfoques diferentes; por un lado, es considerado como un resultado, es decir, el individuo desarrolla una gama de estrategias de afrontamiento que lo llevan a sacar provecho de su experiencia; mientras que, por otra parte, se entiende como un proceso, en donde el individuo utiliza esta búsqueda de beneficio para hacer frente a su experiencia (Park, 1998).

Críticas a los términos *invulnerabilidad* y *resiliencia*

De acuerdo con Rutter (1993), el uso del término *invulnerabilidad* traía consigo algunos detalles importantes a considerar: (a) implica una resistencia total al daño; (b) es aplicable a toda situación de riesgo; (c) implica ser un rasgo del individuo; y, (d) se manifiesta estable en el tiempo. Ante estas críticas, fue acuñado el término *resiliencia* en el área de la psicología evolutiva, con la finalidad de dar respuesta al hecho de que ciertos individuos lograran adaptarse ante los eventos traumáticos y, además,

salir fortalecidos a pesar de presentarse circunstancias de riesgo para el desarrollo del individuo (Menvielle, 1994).

Sin embargo, el concepto de resiliencia puede ser tautológico, esto se manifiesta al utilizar el término para referirse a dos cosas distintas al mismo tiempo: (a) la relación existente entre las variables de riesgo y la salud manifestada; y (b) las variables que interfieren en las variables de riesgo (Kalawski & Haz, 2003).

Perspectivas explicativas del término *resiliencia*

Existen diversos planteamientos acerca del fenómeno de la resiliencia:

- *Resiliencia como un proceso.* Bajo este enfoque se considera una interacción entre los factores protectores que ayudarían a mitigar los efectos de los factores de riesgo, por lo tanto, daría como resultado la adaptabilidad de la persona (Fergus & Zimmerman 2005).
- *Resiliencia como un modelo didáctico.* De acuerdo con esta perspectiva, la resiliencia se encuentra conformada por tres componentes (Vanistendael & Lecomte, 2002): (1) Existencial, el cual consiste en la necesidad del individuo por desarrollarse de la forma más positiva posible; (2) Constructivo, haciendo referencia a la capacidad de modificar los eventos estresantes a situaciones que brindan aprendizaje personal; (3) Ético, menciona la necesidad de clarificar los puntos valiosos tanto para su persona como para la sociedad, siendo este componente fundamental para el desarrollo de la resiliencia.
- *Resiliencia como un sistema adaptativo complejo* (Holling & Gunderson, 2002). De acuerdo con esta perspectiva, existen diversos componentes que interactúan, los cuales tienen la capacidad de modificarse para lograr fortalecerse y aprender de las circunstancias traumáticas.
- *Resiliencia socioecológica.* Hace referencia a la importancia de las variables que se encuentran relacionadas en el desarrollo del ciclo de la vida, las cuales propician la adaptabilidad y capacidad para hacer frente los eventos estresantes (Ifejika-Speranza et al., 2014).

De manera general, se puede mencionar que la resiliencia es un proceso en el cual se encuentran interactuando los factores protectores y de riesgo, que brindan la posibilidad de desarrollar acciones adaptativas ante circunstancias adversas. Por lo tanto, el individuo que presente mayores factores protectores conseguirá desarrollarse de manera óptima (Lyubomirsky et al., 2005).

En este sentido, de acuerdo con Gaxiola et al. (2011), para la medición de la resiliencia es esencial la presencia de tres componentes: (a) la presencia de riesgos; (b) los factores protectores; (c) la identificación de un resultado positivo como indicador de ajuste. Bajo la premisa anterior, la calidad de vida fungiría como una posible medida de adaptación, ya que de acuerdo con diversas investigaciones se ha identificado una relación positiva entre ambas variables (Johnson et al., 2018; Rodríguez et al., 2016).

Calidad de vida

El término *calidad de vida* tiene sus orígenes del latín *qualitas*, el cual hace referencia a las características que identifican al individuo como un ser único, independiente a los demás (Badía & Lizán, 2003). Pero no fue hasta 1964 cuando el presidente electo de los Estados Unidos Lyndon Jonson hizo mención del concepto, al hacer referencia a las necesidades del sector salud. Continuo a esto, se utilizó para indagar sobre los problemas económicos causados por la Segunda Guerra Mundial (Botero & Pico, 2007). El concepto *calidad de vida* se encuentra conformado por diversos factores, entre los cuales se encuentran: relaciones interpersonales, salud física y características ambientales; por lo tanto, es un fenómeno complejo y multidimensional (Villaverde et al, 2000).

El estudio de la calidad de vida estuvo dirigido en temas referentes al medio ambiente, las prácticas laborales, la salud física y la planeación urbana; se focalizó principalmente en el cuidado de la salud y las políticas públicas, hecho que se refleja en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y en la definición de salud emitida por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Badía & Lizán, 2003; Schwartzmann, 2003).

Con el aumento de la relevancia del constructo, se encontró la necesidad de identificar los factores que propician la calidad de vida, además de su relación con el bienestar. Esto con la finalidad de desarrollar instrumentos idóneos para la medición del concepto y desarrollar políticas públicas que interviniieran en las consecuencias del aumento de la industrialización; considerando variables económicas, sociales y percepciones propias del individuo con respecto a su calidad de vida (Badía & Lizán, 2003).

Con la evolución de la cultura, desarrollando una civilización capitalista, se hizo mayor énfasis en el aspecto económico. John Kenneth Galbraith desarrolló su tesis *calidad de vida*, la cual contemplaba aspectos de un ambiente socioeconómico y proponía políticas públicas que favorecieran a la población con mayor necesidad (Vinaccia & Orozco, 2005). Después de esta investigación, el término *calidad de vida* fue visualizado

como un constructo vivenciado por el individuo, el cual sería experimentado en todos los rublos de su vida y de su salud (Schwartzmann, 2003). Aunque fue hasta 1970 cuando se adopta una connotación semántica (Badía & Lizán, 2003).

La calidad de vida es definida como la valoración que da el individuo de su vida, contexto, metas, expectativas, adversidades y salud (OMS, 1986). Bajo esta última área, se dieron avances, pues debido a que existieron modificaciones desde la concepción del término *salud*, ya no solo se hacía referencia a la ausencia de la enfermedad, sino que se empezó a visualizar como un estado completo de bienestar en el área física, psicológica y social. Por lo tanto, Kaplan y Bush (1982) propusieron el término *calidad de vida relacionada con la salud* (CVRs), con la finalidad de marcar las diferencias del amplio constructo *calidad de vida* (CV). Por lo tanto, identificaron las variables que se encontraban asociadas a los cuidados en la salud, lo cual dio paso a que diversos estudios desarrollaran propuestas de modelos teóricos de la CVRS.

Ambos constructos se encuentran muy relacionados, aunque presentan una diferencia esencial; cuando nos referimos a la CV enfatizamos áreas del bienestar subjetivo y psicosocial, mientras que en la CVRS se hace referencia a la valoración que da el individuo con relación a sus capacidades y limitaciones en las mismas áreas, en presencia de alguna enfermedad (Goldwurm et al., 2003). Esta diferenciación ha sido de gran relevancia a causa del aumento en la prevalencia e incidencia de enfermedades crónicas, debido al aumento de la esperanza de vida en la población. Por lo tanto, se han desarrollado diversas investigaciones con la finalidad de reducir o mitigar los efectos negativos producidos por la enfermedad; de esta forma, se pretende mejorar el bienestar y calidad de vida de los sujetos. Además, se ha insistido en la importancia de la elaboración de evaluaciones propias para un constructo tan complejo.

De este modo, ya que el término CVRS requiere la valoración de los individuos en sus áreas, es necesario recalcar la importancia de cuestionarios falibles a esta medición, con la finalidad de desarrollar evidencia y fundamentos teóricos que aporten al desarrollo de políticas públicas (Testa, 1996).

Medición de la calidad de vida relacionada a la salud

Considerando que la CVRS se trata de un concepto amplio y se basa en las percepciones del paciente, las cuales pueden sufrir modificaciones conforme pasa el tiempo, se han desarrollado diversos instrumentos, que podrían ser agrupados en: *genéricos* y *específicos*. Los específicos son aquellos instrumentos que se enfocan en caracterís-

ticas propias de una determinada enfermedad; aunque estos podrían ser muy sensibles para una población en especial y no hay una gran variedad de estos instrumentos (Cuixart & Miralda, 1997). Por otra parte, los instrumentos genéricos no son focalizados para una enfermedad en específico, por lo tanto, evalúan características generales sin delimitarse en un solo diagnóstico (Badía et al., 1996).

De acuerdo con Donovan (1987), un instrumento de CVRS debería presentar las siguientes características: (a) estar enfocado en el diagnóstico específico de interés; (b) presentar índices de confiabilidad y validez adecuados; (c) ser sensible y estable en el paso del tiempo; (d) considerar las percepciones propias de los sujetos evaluados; y (e) ser aceptado por los involucrados, es decir, por los investigadores y sujetos a evaluar. Debido a esto, existen diversos métodos para la evaluación de la CVRS, los cuales se han llevado a cabo bajo tres enfoques distintos (Angermeyer & Killian, 2000):

- *Búsqueda de la felicidad.* Parte del supuesto que es un constructo psicológico medible (Jones, 1953); bajo este se han desarrollado investigaciones que han encontrado que variables como el apoyo social y el afrontamiento se relacionan positivamente con el control interno, a diferencia de la extraversion que afectaba negativamente y se relacionaba con la depresión (Abbey & Andrews, 1985; Costa & McCrae, 1980).
- *Búsqueda de indicadores sociales.* Se enfocan en características sociales y económicas que intervienen en el bienestar. Por lo tanto, es necesario que se mida de forma global, aunque también por áreas específicas, considerando indicadores objetivos y subjetivos. La evidencia científica a resaltado la importancia de considerar las siguientes áreas (Angermeyer & Killian, 2000): (a) fisiológicas, (b) afectivas (c) sociales, y (d) autorrealización.

La OMS fue uno de los pilares para el desarrollo de las investigaciones enfocadas en la CVRSM, debido a la reconceptualización de lo que se conocía como salud. Al anexarse más componentes como el desarrollo físico psicológico y social dio la oportunidad de expandir el concepto a otras áreas y no solo de la medicina, la cual manifestaba un enfoque reduccionista.

De esta forma, para comienzos de 1980, se empezaron a publicar instrumentos que dieron gran avance a las investigaciones; entre ellos se puede encontrar: el SF-36 (Ware et al., 1981); el Perfil de Impacto de la Enfermedad (Bergner et al., 1981); el Perfil de Salud de Nottingham (Hunt et al., 1986). Aunque también la OMS (1986) creó y

validó un instrumento de CVRS (WHOQOL-100), que actualmente es uno de los más utilizados y reconocidos mundialmente.

Conclusiones

La psicología no es únicamente el estudio de las deficiencias o de la psicoterapia. Como disciplina se encuentra enfocada en el estudio del comportamiento humano, el cual puede estar inmerso en aspectos positivos como negativos. Por lo tanto, no puede reducirse a un solo aspecto. De esta forma, es necesario basarnos en el enfoque de la psicología positiva, con la finalidad de desarrollar intervenciones efectivas que propicien el desarrollo humano y la calidad de vida.

Bajo este enfoque se lograría investigar, conceptualizar e implementar planes de intervención que se adecuen efectivamente a la modificación o adquisición de conductas. Por lo tanto, la labor de un psicólogo es ser una herramienta que brinde orientación a los individuos para la obtención de conductas saludables y ayudar a aquellos sujetos que han presentado alguna circunstancia adversa en su vida. Siempre considerando que los individuos son seres capaces que lograrán adaptarse a los eventos, mientras se presenten los factores protectores necesarios (Vera et al., 2006) y, por lo tanto, la calidad de vida puede ser considerada el resultado que se relaciona con la apreciación subjetiva del ajuste psicológico personal, posterior al enfrentamiento y superación de adversidades.

Referencias

- Abbey, A., & Andrews, F. (1985). Modeling the psychological determinants of life quality. *Social Indicators Research*, 16, 1-34.
- Alby, J. C. (2004). La concepción antropológica de la medicina hipocrática. Enfoques: *Revista de la Universidad Adventista del Plata*, 16(1), 5-30.
- Angermeyer, M., & Killian, R. (2000). Modelos teóricos de Calidad de Vida en trastornos mentales. En H. Katschnig, H. Freeman, & N. Sartorius (Eds.), *Calidad de vida en los trastornos mentales* (pp. 19-29). Masson.
- Badía, X., & Lizan, L. (2003). Estudios de calidad de vida. En A. Martín, & J. F. Cano (Eds.), *Atención Primaria: Conceptos, organización y práctica clínica* (pp. 250-261). Elsevier.
- Badía, X., Salamero, M., & Alonso, J. (1996). *La medida de la salud. Guías de escalas de medición en español* (1a. ed.). PPU.

- Bartone, P. (2000). Hardiness as a resiliency factor for United States Forces in the Gulf War. En J. M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives*. C. C. Thomas.
- Bergner, M., Bobbit, R., Carter, W., & Gibson, B. (1981). The Sickness Impact Profile: Development and final revision of a health status measure. *Medical Care*, 19, 787-805. <https://doi.org/10.1097/00005650-198108000-00001>
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20>
- Botero, B., & Pico, M. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12(1), 11-24.
- Calhoun, L., Cann, A., Tedeschi, R., & McMillan, J. (1998). Traumatic events and generational differences in assumptions about a just world. *Journal of Social Psychology*, 138, 789-791. <https://doi.org/10.1080/00224549809603265>
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2000). Early Posttraumatic Interventions: Facilitating Possibilities for Growth. En J. M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives* (pp. 135-152). C. C. Thomas.
- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés*, 7, 111-121.
- Chess, S., Thomas, A., & Birch, H. (1965). *Your child is a person: A psychological approach to childhood without guilt*. The Viking Press.
- Costa, P., & McCrae, R. (1980). Still stable after all these years: personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. B. Baltes, & O. G. Brim (Eds.), *Life Span Development and Behavior*. Academic.
- Cuixart, C. B., & Miralda, C. P. (1997). La evaluación de resultados (outcomes) y de su relevancia clínica en cardiología: especial referencia a la calidad de vida. *Revista Española de Cardiología*, 50(3), 192-200.
- Davidson, J. (2002). Surviving disaster: what comes after trauma? *British Journal of Psychiatry*, 181, 366-368. <https://doi.org/10.1192/bjp.181.5.366>
- Díaz, V. E. (2010). La psicología de la salud: antecedentes, definición y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2(1), 57-71.

- Donovan, K., Sanson-Fisher, R., & Redman, S. (1987). Measuring quality of life in cancer patients. *Journal of Clinical Oncology*, 7, 959-68. <https://doi.org/10.1200/JCO.1989.7.7.959>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Gaxiola, R. J. C., Frías, A. M., Hurtado A. M. F., Salcido, N. L. C., & Figueroa, F. M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del norte de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.
- Gillham, J., & Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behavior Research and Therapy*, 37, 163-173. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(99\)00055-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00055-8)
- Gist, R., & Woodall, J. (2000). There are no simple solutions to complex problems. En J. M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives* (pp. 81-96). C. C. Thomas.
- Goldwurm, G. F., Baruffi, M., & Colombo, F. (2003). Improving subjective well-being for the promotion of health: The Milan project. *Homeostasis in Health and Disease*, 42, 157-162.
- Guerrero, L., & León, A. (2008). Aproximación al concepto de salud. Revisión histórica. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 610-633.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 66(23), 23-41.
- Holling, C. S., & Gunderson, L. (2002). Resilience and Adaptive Cycles. In L. Gunderson, & C.S. Holling (Eds.), *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems* (pp. 25-62). Island Press.
- Hunt, S., Ewen, J., & Kenna, S. (1986). *Measuring health status*. Croom Helm.
- Ifejika-Speranza, C., Wiesmann, U., & Rist, S. (2014). An indicator framework for assessing livelihood resilience in the context of social-ecological dynamics. *Global Environment Change*, 28(1), 109-119.
- Johnson S., Robertson I., & Cooper C. L. (2018). Improving Psychological Well-Being: Personal Development and Resilience. En *Well-being. Productivity and Happiness at work* (pp. 111-123). Palgrave Macmillan.
- Jones, H. (1953). *The pursuit of happiness*. Harvard University Press.

- Kalawski, J., & Haz, A. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372.
- Kaplan, R. M., & Bush, J. W. (1982). Health-related quality of life measurement for evaluation research and policy analysis. *Health Psychology*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.1.61>
- Keyes, C., & Haidt, J. (2002). *Flourishing. Positive Psychology and the life well-lived.* American Psychological Association.
- Koupernick, C., & Anthony, E. (1970). *The child in his family*. Wiley.
- Lain, P. (1978). *Historia de la medicina*. Salvat.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Menvielle, E. (1994). Resilience and Central American families in the United States. *Children Worldwide*, 21(1), 24-26.
- Mikulic, I., & Fernández, G. (2006). Importancia de la evaluación psicológica de las fortalezas en niños y adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 279-287. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942029.pdf>
- Morales, F. (1997). *Introducción a la psicología de la salud*. Universidad de Sonora.
- Nuñez, A., Roca, A., & Jorba, J. (2011). *Comportamiento mecánico de los materiales*. Publicacions i Edicions.
- Oblitas, L. (2007). *Enciclopedia de psicología de la salud*. PSICOM.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion. New Approaches to Health Education in Primary Health Care*. Geneva.
- Park, C. (1998). Stress-related growth and thriving through coping: the roles of personality and cognitive processes. *Journal of Social Issues*, 54(2), 267-277. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.651998065>
- Paton, D., Smith, L., Violanti, J., & Eräen, L. (2000). Work-related traumatic stress: Risk, vulnerability and resilience. En J. M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives*. C. C. Thomas.
- Pérez-Sales, P., & Vázquez, C. (2003). Emociones positivas, trauma y resistencia. *Ansiedad y Estrés*, 9(2-3), 235-254.

- Piqueras, J. A., Martínez, A., Ramos, V., Rivero, R., & García-López, L. J. (2006). Ansiedad, depresión y salud. En L. A. Oblitas (Ed.), *Psicología de la salud y enfermedades crónicas*. PSICOM.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(93\)90196-v](https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v)
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y Enfermería*, 9(2), 9-21.
- Scoville, M. (1942). Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain. *American Journal of Psychiatry*, 99, 358-363. <https://doi.org/10.1176/ajp.99.3.358>
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *The Psychologist*, 16, 126-127.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Stone, J., Aronson, E., Crain, A. L, Winslow, M., & Fried, C. (1994). Inducing Hypocrisy as a Means of Encouraging Young Adults to Use Condoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 116-128.
- Stuhlmiller, C., & Dunning, C. (2000). Challenging the mainstream: from pathogenic to salutogenic models of posttrauma intervention. En J. M. Violanti, D. Patton, & D. Dunning (Eds.), *Posttraumatic Stress Intervention: Challenges, Issues and Perspectives*. C. C. Thomas.
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2000). Posttraumatic growth: A new focus in psycho traumatology. *Psy-talk, Newsletter of the British Psychological Society Student Members Group*.

- Testa, M. (1996). Current Concepts: Assessment of Quality-of-Life Outcomes. *New England Journal of Medicine*, 334(13), 835-840.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia, una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.
- Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Villar, M. (2011). Factores determinantes de la salud: Importancia de la prevención. *Acta Médica Peruana*, 28(4), 237-241.
- Villaverde, M., Fernández, L., Gracia, R., Morera, A., & Cejas, R. (2000). Salud mental en población institucionalizada mayor de 65 años en la isla de Tenerife. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 35(5), 277-282.
- Vinaccia, L., & Orozco, L. M. (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 125-137.
- Ware, J., Brook, R., Davies, A., & Lohr, K. (1981). Choosing measures of health status for individuals in general populations. *American Journal of Public Health*, 71(6), 620-5.
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. McGrawHill.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.

Capítulo 5

Psicología del comportamiento de manejo riesgoso

Marc Yancy Lucas

El estudio de la psicología como ciencia moderna comenzó coincidentemente con el tiempo cuando el uso del automóvil se incrementó en Europa y los Estados Unidos. En las décadas ubicadas entre los años 1880 y 1930, se registró un cambio radical en las capacidades industriales, en el avance tecnológico y en la investigación científica. La psicología del tráfico encontró un hogar lógico en la intersección de estas fuerzas influyentes. Los procesos mentales individuales y las interacciones sociales necesarias para el manejo de automóviles representan actividades cotidianas que se asocian con una serie de temas cognitivos y conductuales como la percepción, el conocimiento y la personalidad. El enfoque varía en alcance y perspectiva, ya que los comportamientos de manejo están influenciados por una serie de factores de manera que “ninguna habilidad, destreza o variable individual predecirá todos los aspectos del manejo” (Arthur & Graziano, 1996, p.594). Este capítulo se centrará en el desarrollo de una de las ramas dentro de la psicología del tráfico: el estudio de las diferencias individuales como predictores del comportamiento de manejo riesgoso. No se pretende que sea una revisión exhaustiva del tema, sino más bien que sirva como una visión general de las corrientes asociadas con el estudio psicológico del comportamiento de manejo riesgoso.

Los estudios sobre el comportamiento de manejo se basan en varios supuestos subyacentes acerca del funcionamiento de los automóviles. Rothen-gatter (2002), defensor de la psicología del tráfico, describió una jerarquía de tres niveles de las tareas involucradas en las actividades de manejo: (a) tareas

estratégicas, (b) tareas tácticas y (c) tareas operativas. Las tareas estratégicas incluyen la elección de la ruta y la ejecución de la ruta. Las tareas tácticas implican las maniobras del automóvil como la decisión de rebasar. Las tareas operacionales se basan en las decisiones sobre la velocidad y el control de la trayectoria. Los niveles de tareas son jerárquicos, lo que implica que las decisiones en un nivel superior determinan las restricciones para la decisión en un nivel inferior (Barjonet, 2001). Estos catálogos de acciones constituyen las bases para los comportamientos de manejo, donde la psicología del tráfico establece la presunción explícita de que “el comportamiento de manejo representa una característica relativamente estable y duradera del conductor” (Harris et al., 2014, p.2).

La medición del comportamiento de manejo también se distingue como una dicotomía entre métricas del estilo de manejo individual y las habilidades motrices del conductor (Elander et al., 1993). El estilo de manejo se refiere a la amalgama de las conductas de manejo habituales de un individuo. Es necesario recalcar que es distinto a las habilidades de manejo, en el sentido de que el estilo de manejo se determina más bien por las elecciones que toma el conductor y puede ser mejor caracterizado como *personalidad de manejo* (Arthur & Graziano, 1996). El estilo de manejo abarca actos específicos e incluye —pero no se limita a— elecciones de velocidad, atención y asertividad, los cuales son influidos por creencias, actitudes, necesidades y valores generales acerca del manejo (Taubman-Ben-Ari et al., 2004). La habilidad de manejo, por otro lado, se refiere a los límites que uno tiene en relación con las tareas de manejo. En este contexto, la experiencia, el entrenamiento y la práctica pueden mejorar la habilidad de los conductores (Elander et al., 1993).

La conceptualización y medición del estilo de manejo no está claramente definida; como resultado de esto se ha desarrollado una serie de métricas para probar y medir la validez del estilo de manejo, incluyendo la Encuesta de Comportamiento de Manejo (Clapp, Olsen, Beck et al., 2011), el Cuestionario de Comportamientos de Manejo (Reason et al., 1990), y la Escala de Actitudes sobre Violaciones de Manejo (West & Hall, 1997).

El comportamiento de manejo riesgoso (CMR) ha sido ampliamente investigado desde numerosas perspectivas psicológicas. Jafarpour y Rahimi-Movaghah (2014) definieron el CMR como aquel que “de manera obvia pone en peligro o al menos tiene el potencial de poner en peligro al conductor u otras personas” (p.2). De acuerdo con estos autores, una capacidad holística como el estilo de manejo, puede ser deliberada

(violaciones) o no intencional (errores, distracción). El CMR, como constructo, se considera distinto al estilo de personalidad relacionada con la búsqueda de riesgo o al estilo de manejo riesgoso, como se describe en Taubman et al. (2004), por ejemplo.

Las medidas del comportamiento de manejo riesgoso tienden a centrarse en: (a) el historial del conductor y (b) en los predictores del comportamiento de manejo. Las métricas del historial del conductor miden la ocurrencia de eventos específicos tales como accidentes vehiculares, infracciones de tráfico y actos agresivos durante el manejo (Dahlen & White, 2006). En la mayoría de los estudios de transporte y tránsito enfocados en CMR, la incidencia de accidentes vehiculares es el principal indicador de conductas de manejo riesgosas o inseguras (Guo & Fang, 2013). Los predictores de los comportamientos de manejo son típicamente estudiados a través del autorreporte de prácticas individuales de manejo (i.e., probabilidad de exceder los límites de velocidad, seguir demasiado de cerca a otros automóviles e involucrarse en situaciones de riesgo) y prácticas de manejo sociales como, por ejemplo, la probabilidad de actuar en contra de otros que manejan como tocar el claxon, los gestos groseros o la violencia física (Jafarpour & Rahimi-Movagh, 2014). Para propósitos de este escrito, definiremos CMR como el historial de manejo riesgoso (i. e., estar involucrado en accidentes vehiculares, violaciones de tránsito y actos físicos de agresión) y el comportamiento de manejo riesgoso (i. e., exceso de velocidad, manejar de manera agresiva y seguir a otros automóviles demasiado cerca).

El presente capítulo organiza el estudio de los predictores CMR en tres categorías: (a) variables demográficas, (b) estado del conductor y (c) factores individuales. En la primera parte, se proporciona una introducción a los fundamentos necesarios para el estudio de comportamientos de manejo riesgosos. La siguiente sección, *Predictores demográficos*, se centra en la utilidad predictiva de la edad, el género y las diferencias socioeconómicas. Después en el siguiente apartado, *Estados del conductor*, se examinan los estilos de manejo agresivo, enojado, vengativo, estresado, ansioso, distraído, fatigado, prosocial, perdonador, buscador de sensaciones y tomador de riesgos. Posteriormente, en la sección de *Factores individuales* se cubren algunos constructos de personalidad (el modelo de cinco factores de Eysenck y los patrones de comportamiento de tipo A / B). Finalmente, la última sección del escrito proporciona una discusión del tema y algunas notas.

Mecanismo: el surgimiento de la psicología y el automóvil

El espíritu del mecanismo permeó a las sociedades europeas y americanas entre los siglos XVII y XIX. El movimiento filosófico y fisiológico fue impulsado por la visión del universo como una máquina inmensa y bien ordenada. Este movimiento se evidenció en el desarrollo de dispositivos mecánicos cada vez más precisos como relojes y autómatas intrincados que imitaban a organismos vivos. Estas innovaciones no solo abrieron el camino para el desarrollo de maquinarias más avanzadas sino, también, cambiarían para siempre la existencia humana. Según Schultz y Schultz (2012), el mecanismo, o “la doctrina de que los procesos naturales están mecánicamente determinados y son capaces de explicarse por las leyes de la física y la química” (p.22), representaba así el fértil “suelo intelectual que alimentaba a la nueva psicología” (p.22). El *Zeitgeist* popular sostuvo que la función mecánica podía ser mejor entendida si se desarmaban las máquinas en sus componentes básicos. Como tal, las palancas, ballestas y engranajes individualmente se combinaban para crear una unidad de trabajo más compleja. Este acercamiento condujo a las preguntas inevitables: ¿el universo físico es predecible como un reloj?, ¿se puede descomponer en sus elementos para poder entender mejor una función total? y ¿estos conceptos también pueden ser aplicables al estudio organizado de la mente y del comportamiento humano? (Schultz & Schultz, 2012).

La visión mecánica volvió a transformar a la sociedad a finales del siglo XIX. La Revolución Industrial se encontraba en pleno apogeo. La fuerza de trabajo, predominantemente agraria, había cambiado el ambiente urbano, donde la gente se aglomeraba en ciudades sobrecargadas, en busca de trabajo en alguna fábrica. Las mismas ciudades eran una cacofonía de campanas y silbatos que anunciaban cambios de turnos y presentaban actualizaciones cada hora (a veces acompañadas de exhibiciones ostentosas de música, movimiento y automatización mecánica). El rígido enfoque de tratar de saber la hora de manera precisa también había comenzado a afectar a la sociedad y, para la segunda mitad del siglo XIX, su impacto ya era evidente. El neurólogo George Beard culpó a las presiones de la puntualidad de la creciente prevalencia de neurastenia entre los “trabajadores cerebrales” en los Estados Unidos. Herbert Spencer, conocido por el desarrollo del concepto de *darwinismo social*, advirtió contra el peligro que representaba para la salud mental y física (Schultz & Schultz, 2012). Asimismo, el aumento dramático de las lesiones y muertes causadas por accidentes se atribuyó a “una mayor presión en el trabajo y la aceleración de las máquinas” (Lawton & Parker,

1998, p.655). Lo que no se podía negar era que la revolución mecánica había llegado y con ella llegaron también cambios radicales en la ciencia, en la cultura y en la sociedad.

El desarrollo de los primeros automóviles destinados al consumo público y el campo emergente de investigación científica conocido como psicología se desarrollaron en este contexto empírico y mecanicista. En estos mismos años, alrededor del cambio de siglo XIX al XX, Helmholtz, Weber y Fechner examinaban el antiguo problema mente-cuerpo, buscando maneras de medir procesos internos de una manera cuantitativa. Wilhelm Wundt publicó su innovador *Principios de Psicología Fisiológica* en 1874. Un año más tarde, en 1875, el Estado de Wisconsin ofreció una recompensa de 10 000 dólares para aquel que pudiera desarrollar un sustituto práctico para caballos y otros animales. Se requería que los vehículos mantuvieran una velocidad promedio de más de cinco millas por hora en una trayectoria de 200 millas (State-wide Highway Planning Survey, 1947). Los primeros psicofísicos y psicólogos, en sus esfuerzos por descubrir un vínculo entre el cerebro y el cuerpo, continuaron los estudios que hacía más de 200 años antes habían iniciado los fundadores de la ciencia moderna. Del mismo modo, poco más de 200 años antes, Ferdinand Verbiest, un misionero jesuita, construyó un vehículo impulsado por vapor para el emperador chino, que puede considerarse como el primer automóvil (Setright, 2004).

Sin embargo, el crepúsculo del siglo XIX ofreció la capacidad tecnológica e industrial para producir automóviles para su distribución en masa. Karl Benz, exestudiante de Ferdinand Redtenbacher, a menudo considerado el fundador de la ingeniería mecánica científica, patentó el primer *motorwagen* propulsado por gas en 1886. Su empresa se convertiría en Mercedes-Benz en 1926 (Bankston, 2004). La producción automovilística comenzó a principios del siglo XX. Henry Ford produjo menos de 20 000 automóviles Modelo-T en 1910 y más de 2 millones solo trece años más tarde en 1923. Según el censo de 1910 e información del registro de automóviles, menos del 5% de los hogares estadounidenses poseía un automóvil; en 1930 ese número había saltado a casi el 45% (Gardner, 2013). La aparición de la ciencia de la psicología y la omnipresencia del automóvil, estimulada por el fervor mecanicista de la época, ocurrieron en el mismo corto periodo entre las décadas de 1880 y 1930. Los campos se superpusieron oficialmente en 1938, cuando James Gibson publicó un análisis teórico acerca del manejo de automóviles, uno de los trabajos más importantes en el campo de la psicología del tráfico (Gibson & Crooks, 1938).

Antecedentes teóricos: los estudios sobre el comportamiento de manejo riesgoso (CMR)

Greenwood y Woods (1919) encontraron que un pequeño porcentaje de trabajadores representaba a la gran mayoría de los accidentes ocurridos en una fábrica de municiones. Sugirieron una conexión entre ser propenso a accidentes y ciertas características de personalidad (un concepto que sería apoyado posteriormente por la literatura). Farmer y Chambers se basaron en estos estudios, acuñando el término “propensión al accidente” en 1929 y luego aplicándolo a CMR (Visser et al., 2007). Estudios posteriores cuestionarían el enfoque metodológico de estos estudios. En particular, se planteó la preocupación de que no se consideraba el nivel de exposición al peligro y que los estudios fueron retroactivos, con investigadores que poseían conocimientos previos sobre estos individuos que eran más propensos a los accidentes (Lawton & Parker, 1998). El enfoque, sin embargo, estimularía futuros esfuerzos en la investigación de los vínculos entre la propensión a accidentes automovilísticos y los rasgos de personalidad.

Los estudios sobre la propensión a los accidentes, particularmente en los Estados Unidos, empezaron a cambiar el enfoque en la década de 1970, de un énfasis en la culpa de los conductores a la “búsqueda de ciertos grupos de conductores que podrían aislar por ser responsables de un mayor número de accidentes” (Hakkert & Gitelman, 2014, p.140). El enfoque sentaría las bases para futuros estudios de la relación entre el CMR y los rasgos y tipos de personalidad, las diferencias individuales y el impacto de los factores sociales. Las tasas de accidentes como métrica seguirían siendo apoyadas por la literatura y constituirían la base para la mayoría de los futuros estudios en el CMR.

Antecedentes psicológicos: primeros estudios sobre manejo

James Gibson, uno de los fundadores del movimiento de la percepción ecológica, también es uno de los autores seminales en el estudio psicológico del comportamiento de manejo. Las teorías de Gibson fueron influidas por Kurt Lewin. La construcción del espacio hodológico de Lewin (que dividió el espacio en regiones distintas, no superpuestas) se basaba en dos puntos: (a) “el comportamiento siempre está dirigido hacia una meta o lejos de alguna región peligrosa” y (b) “es difícil distinguir entre puntos en ciertas regiones en el espacio físico” (Kadar & Shaw, 2000, p.150). Su enfoque combinó esta construcción del espacio físico con factores psicológicos asociados con necesidades (Kadar & Shaw, 2000).

El modelo de Lewin terminó siendo una gran influencia en el desarrollo de “campos de viajes seguros” y “zonas de parada mínimas” de Gibson. Estos modelos representan algunas de las primeras teorías psicológicas del comportamiento de manejo. Los campos de camino seguro representan caminos sin obstáculos en un espacio finito. Se trata de una medida subjetiva basada en el conductor experimentado y una medida objetiva basada en el funcionamiento seguro de un automóvil. El constructo incluye la zona de parada mínima, que mide la distancia necesaria para detenerse con seguridad en caso de ser necesario. Los constructos de Gibson se centran en la teoría de campo y en los campos de percepción y representan algunos de los estudios seminales sobre el comportamiento de manejo seguro/inseguro. Del mismo modo, constituyen contribuciones al concepto de interacciones organismo-ambiente (en oposición a estímulo-respuesta) (Kadar & Shaw, 2000).

Conducir un automóvil serviría como base de la investigación para algunos de los trabajos clásicos en las ciencias cognoscitivas. El escrito *Desempeño Humano* de Fitts y Posner (1967), influido por el enfoque de medio ambiente-organismo de Gibson, hace mención repetida al hecho de que conducir puede considerarse como comportamiento complejo, dependiente de la reacción. Fitts y Posner (1967) postularon que:

En el manejo de un automóvil, por ejemplo, uno no responde al azar a estímulos en el camino. Al contrario, se responde de acuerdo con algún modelo interno que implica llegar a un destino en un momento determinado, respetando diversas normas de tránsito, acomodándose al tráfico en la carretera y adaptando su manera de manejar de muchas otras maneras, dependiendo de la situación ambiental inmediata. (p.3)

Por otra parte, Baddeley (1986) examinó la atención mientras se maneja (un factor central en el CMR). Su ejemplo de escuchar un partido de fútbol al manejar es una demostración de cómo “los diferentes aspectos de la Memoria de Trabajo pueden utilizarse simultáneamente para involucrarse en comportamientos muy diferentes” (Groeger, 2002, p.238).

Predictores del comportamiento de manejo de riesgo

Variables demográficas: la edad y el género como predictores

La edad y el género han sido identificados como predictores de CMR en varios estudios. En general, los hombres y las cohortes de personas más jóvenes y de mayor

edad, representan a las personas con mayor riesgo de presentar comportamientos de manejo riesgoso e inseguro. La cohorte de hombres adolescentes identifica al grupo más riesgoso en términos de comportamientos de manejo. En general, los conductores más jóvenes son aquellos que manejan de una manera más insegura y riesgosa. En 2008, los conductores adolescentes en los Estados Unidos fueron culpables del 12% de los accidentes fatales a nivel nacional, a pesar de representar solo el 7% de los conductores con licencia (Rhodes & Pivik, 2011). Los accidentes vehiculares no fatales son más frecuentes en conductores principiantes: aquellos que tienen 16 años tienen 10 veces más riesgo que los adultos y son tres veces más probables en aquellos que tienen 18 años. Se registró una tendencia similar (de dos años), en ubicaciones donde conducir está restringido hasta los 18 años. Algunos investigadores han sugerido que la curva de aprendizaje para conducir (contraria a la madurez) es la responsable de esta diferencia (McKnight & McKnight, 2003). No obstante, un estudio con conductores adolescentes en el Reino Unido demostró que la varianza explicada por la voluntad era mayor que aquella explicada por los déficits en la habilidad de manejo (Clarke et al., 2005).

Los conductores principiantes más jóvenes muestran las tasas más altas de CMR por varias razones. El estilo de manejo es atribuible, ya que los conductores adolescentes presentan comportamientos de manejo riesgoso típicos tales como exceso de velocidad, seguir demasiado cerca a otros automóviles y no ajustarse adecuadamente a las condiciones ambientales (Rhodes & Pivik, 2011). Los conductores adolescentes masculinos han demostrado mayores tasas de comportamientos de riesgo y una menor percepción del riesgo que los conductores mayores de edad o las mujeres en general (Rhodes & Pivik, 2011). Ellos demostraron tasas más altas de conducción insegura, como manejar distraído, búsqueda de sensaciones, violación de las reglas de tránsito y conducción agresiva/enojada (Özkan & Lajunen, 2006). Los conductores mayores de 25 años, por otro lado, exhiben tasas más bajas de búsqueda de riesgo y búsqueda de sensaciones (Bachoo et al., 2013).

Los conductores de edad avanzada son, asimismo, más propensos a tener un CMR. Los mayores de 70 años muestran tasas más altas de accidentes vehiculares y tienen más del doble de probabilidad de involucrarse en accidentes fatales que cualquier otro grupo, excluyendo el grupo de conductores más jóvenes. Eby et al. (2003) también encontraron que los conductores de mayor edad eran responsables de más accidentes por milla que cualquier otro grupo de edad excepto los más jóvenes, aun después de que se controló la frecuencia de manejo y la evitación (Eby et al., 2003). Los

conductores de edad avanzada produjeron puntuaciones más bajas en habilidades cognitivas importantes para el manejo seguro de vehículos (i. e., habilidad de compartir la atención entre tareas) (Young et al., 2007).

En las mujeres se conoce menos acerca de indicadores predictivos de CMR ya que, históricamente, los hombres han dominado la literatura acerca del comportamiento de manejo. Deffenbacher et al. (2003) no encontraron "diferencias de género en la frecuencia o la intensidad del enojo en conductas de manejo diarias, la intensidad del enojo en escenarios de manejo, estado de enojo en simulaciones de manejo, o rasgo de ira" (Lonczak et al., 2007, p.538). En otro estudio, las conductoras femeninas demostraron una mayor incidencia de enojo, frustración e impaciencia al manejar (Brewer, 2000). Los resultados de Lonczak et al. (2007) son similares a los de Deffenbacher (2003), al encontrar que los hombres se involucran en más accidentes vehiculares relacionados con el enojo y la agresión que sus contrapartes femeninas, a pesar de que ambos grupos mostraron similares tasas de enojo al conducir (Lonczak et al., 2007). En un estudio experimental simulado en mujeres, Yeung y von Hippel (2008) encontraron que aquellas que fueron parte de un grupo de amenaza de estereotipo tenían dos veces más probabilidad de chocar con un peatón virtual que las conductoras del grupo control (Yeung & von Hippel, 2008).

Variables demográficas: estatus socioeconómico como predictor

Algunas variables relacionadas con el estatus socioeconómico (ESE) han demostrado jugar un papel en la aparición de un CMR. Un estudio neozelandés sobre ESE y riesgo de sufrir lesiones mientras se maneja encontró una relación inversa de esta variable con el estatus ocupacional y el nivel educativo. Se demostró que no hubo una asociación significativa entre el nivel socioeconómico del vecindario y el riesgo de que el conductor cause una lesión (Whitlock, 2003). Una evaluación de accidentes vehiculares con niños llevado a cabo en Canadá tampoco pudo demostrar una conexión entre ingreso del vecindario y aumento en el riesgo de lesiones (Oliver & Kohen, 2009). Sin embargo, un estudio en Irán sí pudo comprobar una asociación entre el ingreso del vecindario y las tasas de accidentes vehiculares. El nivel educativo también se encontró asociado con mayores tasas de CMR (Sehat et al., 2012).

Predictores del estado de los conductores en relación con el comportamiento de manejo riesgoso

Manejo agresivo

El estilo de manejo agresivo ha sido un indicador primario del CMR en diversos estudios. Manejar de manera agresiva se asocia con mayores tasas de exceso de velocidad, mayores movimientos entre carriles, accidentes vehiculares e incidentes de violencia física (Hennessy & Wiesenthal, 2002). Algunos estudios estiman la ocurrencia de hasta 1.8 millones de accidentes anuales solamente en Estados Unidos debido al estilo de manejo agresivo, donde el 25% de los conductores admiten manejar agresivamente (Miles & Johnson, 2003). Shinar (1998) concibió el estilo de manejo agresivo en términos de una escala de frustración-agresión. La escala de frustración-agresión identifica la importancia de factores contextuales y ambientales (y conecta constructos sociopsicológicos como las normas subjetivas). Tocar el claxon podría deberse a la frustración, pero también a un intento por alertar a otros conductores sobre cambios en las circunstancias ambientales (i. e., que la luz del semáforo cambie a verde). También se basa en microambientes específicos (tales como las ubicaciones “culturales” con policía alrededor y ubicaciones “alienadas” sin policía). De esta manera, manejar de manera agresiva no solo mide la ocurrencia de comportamientos instrumentales, sino también el grado de: (a) frustración con otros conductores y (b) manejar de manera agresiva deliberada para ahorrar tiempo a costa de otros (Shinar, 1998). Dula y Ballard (2003) definieron el manejar de manera peligrosa como una combinación de tres aspectos conductuales y emocionales: “manejar de manera agresiva, emociones negativas al conducir y estilo de manejo riesgoso”; además, confirmaron estudios previos que demostraron que los hombres puntúan más alto que las mujeres en las escalas de manejo agresivo (Dula & Ballard, 2003).

Los factores emocionales, actitudinales y motivacionales que influyen al estilo de manejo agresivo también han sido ampliamente estudiados. Mestre et al. (2002) examinaron los estados emocionales y demostraron una correlación fuerte entre inestabilidad emocional y estilo de manejo agresivo. Jovanovic et al. (2011) encontraron que las intenciones y actitudes son muy buenos predictores del estilo de manejo agresivo. Por otro lado, Lajunen y Parker (2001) presentaron una visión más matizada donde lo ven más como un fenómeno complejo influido por características de personalidad, de actitud y de comportamiento.

Se ha desarrollado y validado un gran número de medidas de estilos de manejo agresivo y enojado. La Escala de Manejo Enojado (EME) consiste en seis subescalas que incluyen “gestos hostiles, manejo ilegal, presencia policiaca, manejo lento, descortesías y obstrucción del tráfico” (Deffenbacher et al., 1994, p.83). La Escala de Comportamientos de Manejo Agresivos (ECMA) identifica diferencias individuales en las prácticas conductuales a través de autorreportes que incluyen el presionar el freno cuando un vehículo está siguiendo demasiado cerca, hacer gestos rudos a otros conductores y acelerar en intersecciones. La ECMA se enfoca en conductas de manejo y no registra respuestas emocionales, motivacionales o actitudinales (Houston et al., 2003). La Escala de Manejo Agresivo (EMA) es una adaptación de la ECMA y se enfoca específicamente en comportamientos observables —en un intento de minimizar la tendencia a la autopercepción individual— (Zhang et al., 2016). Hay una distinción importante: la EMA es una medida de agresión y la EME es una medida de enojo relacionada a comportamientos de manejo.

Estilo de manejo enojado y vengativo

Manejear enojado “se conceptualiza como un rasgo de personalidad, al ser definido como el grado en el que esta emoción se experimenta en contextos específicos relacionados con la conducción de un automóvil” (Herrero-Fernández, 2015, p.132). Manejar de manera enojada se identifica como uno “de los predictores más influyentes del comportamiento de manejo agresivo y riesgoso” (Dorn, 2003, p.107). También se ha demostrado que manejar enojado se relaciona significativamente con evitaciones cercanas de choques, pérdida de concentración, pérdida del control del vehículo y estar involucrado en una colisión. La EME (Deffenbacher et al., 1994) presenta escenarios de conducción y pide a los participantes que califiquen el grado en el que sentirían la ira en una escala tipo Likert (Dorn, 2003). La EME ha sido utilizada para formato de grupos de mucha y poca ira. Los conductores con mucha ira tuvieron 3.5 a 4 veces más propensión a participar en comportamientos de conducción agresivos y 1.5 a 2 veces más inclinación a exhibir comportamientos de manejo riesgosos no agresivos como el no utilizar el cinturón o exceder el límite de velocidad (Dahlen et al., 2005). La Escala de la Propensión hacia el Estilo de Manejo de Enojo (Dahlen & Ragan, 2004), por otro lado, presenta situaciones que se enfocan intencionalmente a provocar la ira. En esta escala, los participantes eligen una de cuatro respuestas que varían de apacible (i. e., reducir la velocidad), a extremo (i. e., embestir a otro vehículo) (Dorn, 2003).

La venganza puede ser definida como “la imposición de un daño en respuesta a una injusticia percibida... no [está] restringida al dolor físico o lesión, pero puede incluir angustia emocional, molestia y humillación” (Hennessy & Wiesenthal, 2001, p.565). La venganza predice comportamientos agresivos y destructivos y se relaciona con sentimientos de necesidad de control sobre un rival percibido; la respuesta es “a menudo severa y persistente, principalmente en el intento de producir una solución definitiva a una disputa por medios antisociales o agresivos” (Hennessy & Wiesenthal, 2001, p.565). Al conducir, la venganza se relaciona con niveles mayores de ira, agresión, sobrerreacción a infracciones menores y pensamiento irracional. El Cuestionario de Manejo Vengativo evalúa la susceptibilidad a comportamientos de manejo vengativo en situaciones comunes de tráfico. El cuestionario presenta escenarios diseñados para producir frustración hacia otros conductores. Los participantes eligen entre cuatro respuestas que varían de agresión extrema (tal como forzar a otros conductores a salir del camino), a no agresión (sin respuesta) (Hennessy & Wiesenthal, 2002).

Búsqueda de sensaciones y estilo de manejo riesgoso

La búsqueda de sensaciones es un rasgo de la personalidad que se caracteriza, según Jonah (1997), por el “deseo de tener estímulos nuevos e intensos” (p.661). Jonah (1997) propuso que los conductores responden a otros factores como el deterioro de las capacidades por consumo de alcohol y el riesgo percibido. Estudios previos han asociado la búsqueda de sensaciones con un buen número de CMR, incluyendo “manejear ebrio, superar el límite de velocidad, y una variedad de otros comportamientos de manejo riesgoso” (Bachoo et al., 2013; Dahlen et al., 2005, p.342). La Escala de Búsqueda de Sensaciones (EBS) requiere que los participantes elijan una de dos afirmaciones que expresan la dicotomía: sensación y precaución (Zuckerman et al., 1964). El EBS consiste en cuatro subescalas: (1) emoción y búsqueda de aventura, (2) búsqueda de experiencia, (3) susceptibilidad al aburrimiento y (4) desinhibición (Dahlen & White, 2006).

Los comportamientos de riesgo (i. e., el exceso de velocidad solo para el disfrute intrínseco que se obtiene a través de la conducción rápida) han demostrado ser de gran utilidad predictiva para el CMR, particularmente en las poblaciones masculinas jóvenes. Jonah (1986) encontró que los conductores entre 16 y 25 años están involucrados en más accidentes automovilísticos que sus homólogos mayores y que la diferencia era atribuible a una mayor toma de riesgos entre esta cohorte. Por otra parte, en un estudio de conductores adolescentes británicos se encontró que los com-

portamientos intencionales de riesgo explican una mayor varianza de los accidentes de vehículos de motor que de los déficits en las habilidades del conductor. El estudio desafió estudios previos que atribuyeron mayores índices de accidentes entre conductores jóvenes a inexperiencia o déficits en las habilidades del conductor (Clarke et al., 2005). Alternativamente, se piensa que los comportamientos de manejo perdonador son determinados por factores que reducen el riesgo (véase la conducción del perdón líneas más abajo; Moore & Dahlen, 2008).

Estilo de manejo estresado y ansioso

Hay muchos factores asociados con el estrés del conductor, los cuales incluyen respuestas cognitivas, emocionales y psicológicas a eventos específicos. Estos factores también se ven afectados por factores individuales tales como la evaluación de un conductor en una situación específica o la percepción de las demandas de una tarea y su capacidad para hacer frente a esas demandas (Matthews et al., 1991a). El estrés del conductor también puede entenderse como una imposición indeseable de los recursos personales, provocada por las frustraciones y las molestias de una actividad cotidiana que pueden inducir estrés. Manejar estresado se ha asociado a la agresión al manejar y a los accidentes. La exposición repetida al estilo de manejo estresado puede contribuir aún más a los episodios de estilo de manejo agresivo extremo conocido como furia del conductor —*road rage* en inglés— (Hennessy & Wiesenthal, 1999). El Inventario de Comportamientos de Manejo – Cuestionario General de Estrés (Gulian et al., 1989) es una escala de 16 ítems, diseñado para evaluar la disposición general (susceptibilidad de rasgo) al estrés durante el manejo. “Me siento tenso cuando rebaso otros vehículos” y “Me molesta ser rebasado” son ejemplos de reactivos de este instrumento (Gulian et al., 1989).

El estilo de manejo ansioso ha sido “ampliamente conceptualizado como un incremento, disminución, o desorganización general de comportamientos como consecuencias de la ansiedad durante la operación de un vehículo”(Clapp, Olsen, Danoff-Burg et al., 2011, p.2). Se ha demostrado que conductores ansiosos participan en comportamientos de manejo peligrosos o inapropiados, por ejemplo, precauciones exageradas, desorientación, reducción de velocidad mientras el semáforo está en verde, manejar muy por debajo de los límites de velocidad, así como déficits de rendimiento por causa de la ansiedad y comportamientos agresivos u hostiles. Igualmente, los conductores ansiosos muestran altos niveles de aversión al manejar, que manifiestan en evitación

de manejar o cesación de esta conducta (Clapp, Olsen, Beck et al., 2011; Clapp, Olsen, Danoff-Burg et al., 2011). Fairclough et al. (2006) presentaron una perspectiva cognitiva donde la “ansiedad puede depender de cuatro categorías de información: estímulo externo como demanda de tareas, estímulo del entorno fisiológico, autocontrol de comportamiento y cogniciones relacionadas” (p.44). Su estudio de la ansiedad en individuos haciendo un examen de manejo muestra que la ansiedad al examen (basada en la presión social, competencia, recompensas o castigos) juega un papel importante en el desarrollo de la ansiedad al manejo y mal rendimiento de manejo, particularmente en un contexto de alto estrés social (Fairclough et al., 2006).

Las mediciones de ansiedad al manejar se enfocan principalmente en: (a) cuantificación de ansiedad subjetiva participante y (b) evitación del manejo. El Cuestionario de Comportamientos Seguros solicita respuestas relacionadas con las precauciones excesivas en el tránsito (Ehring et al., 2006). La Encuesta de Comportamientos de Manejar ha sido desarrollada para medir un rango de comportamientos de manejo ansioso (Clapp, Olsen, Beck et al., 2011). El Inventory de Miedo a Manejar mide la ansiedad, la evitación y las estrategias desadaptativas de manejo (Walshe et al., 2003).

El estilo de manejo distraído y fatigado

La definición más comúnmente aceptada de los comportamientos de manejo distraído es la de aquellos que desvían la atención de actividades críticas necesarias para la operación de un automóvil (Stavrinos et al., 2013). El enfoque específico de los estudios del estilo de manejo distraído ha variado a través del tiempo. Young et al. (2007) examinaron distracciones dentro de los vehículos y mostraron que los conductores participan en una variedad de estrategias dirigidas a mantener un nivel aceptable de seguridad al utilizar dispositivos electrónicos. Las estrategias compensatorias van desde usar dispositivos electrónicos hasta el ajuste de los comportamientos de manejo (e. g., reducción de velocidad, mayor distancia entre el vehículo y el de en frente, y alternar la atención entre los dispositivos electrónicos y la operación del vehículo). Hay un gran número de estudios observacionales y experimentales que muestran que cuando estas estrategias fallan, el rendimiento de manejo es impactado negativamente (Young et al., 2007). También, escribir mensajes y usar el teléfono se asocia a una mayor incidencia de violaciones del carril y problemas con el flujo de tráfico (Stavrinos et al., 2013).

Beede y Kass (2006) hicieron una distinción entre tareas de manejar inmediatas (e. g., comportamientos esenciales para la operación segura de un automóvil como

quedarse en la calle, mantener la movilidad por la derecha y reaccionar por alteraciones en el ambiente), y tareas periféricas de manejo (e. g., comportamientos menos importantes como mantener una velocidad, ver dentro del automóvil, observar el ambiente externo, así como ver cosas estáticas como carteleras). Su estudio muestra que tanto las tareas de manejo inmediatas como las periféricas son impactadas negativamente si hay distracciones presentes. Las tareas inmediatas se afectan cuando los conductores llevan a cabo correcciones significativas y frecuentes, más patrones de frenado, reacciones más lentas en relación con señales importantes y cambios del semáforo. Las tareas periféricas son impactadas cuando los conductores reducen la velocidad del vehículo, así como la frecuencia y la duración de las comprobaciones visuales. Igualmente, la distracción muestra una asociación con la competencia por los recursos limitados cognitivos (particularmente, se relaciona con el proceso de toma de decisiones), que se oponen a tareas de control motor asociadas con la manipulación de un dispositivo electrónico mientras se maneja (Beede & Kass, 2006).

Estilo de manejo prosocial y perdonador

El estilo de manejo prosocial puede ser entendido “como un patrón de comportamientos seguros que potencialmente protegen el bienestar de pasajeros, otros conductores, y peatones, y que promueven la cooperación efectiva con otros en el ambiente de manejo” (Harris et al., 2014, p.4). Los comportamientos prosociales se derivan de cuatro fuentes primarias de la motivación: (a) interés propio basado en comportamiento dirigido a recibir una recompensa o evitar el castigo (e. g., egoísmo); (b) interés abnegado en apoyo de otras personas (e. g., altruismo); (c) interés en la promoción del bienestar de su propio grupo (e. g., colectivismo); (d) el deseo de permanecer consistente con los ideales morales (e. g., principio). El Inventory Prosocial and Aggressive (Harris et al., 2014) combina elementos del ECMA (la subescala de manejo agresivo) con medidas de autorreporte acerca de prácticas seguras de manejo (la subescala de manejo prosocial). Las pruebas iniciales muestran que existe una relación inversa entre comportamientos de manejo prosocial y los accidentes automovilísticos. En general, las prácticas seguras de manejo no han sido investigadas tan profundamente como los predictores de CMR (Harris et al., 2014).

El estilo de manejo perdonador ha demostrado que el perdón tiene una relación inversa con las actitudes agresivas, enojadas y el estilo de manejo riesgoso (Moore & Dahlen, 2008). La Escala de Rasgos de Perdón mide la disposición general para

perdonar a otras personas (Berry & Worthington, 2001). Otra medida relacionada, la consideración de las consecuencias futuras, registra la habilidad de un individuo para considerar las implicaciones futuras de los comportamientos inmediatos. La Escala de Consideración de las Consecuencias Futuras (Strathman et al., 1994), es una medida validada que mide el grado en que los individuos consideran las consecuencias futuras de sus comportamientos. En el contexto de la conducción de automóviles, el rasgo del perdón ha demostrado una relación inversa con “comportamientos de manejo enojado, agresivo, y riesgoso, con la expresión mal adaptativa de estar enojado” (Moore & Dahlen, 2008, p.5). La consideración de las consecuencias futuras igualmente muestra una relación inversa con resultados de manejo indeseable asociados con el estilo de manejo riesgoso, y una asociación positiva con la expresión enojada adaptativa durante el proceso de manejo (Moore & Dahlen, 2008).

Factores individuales como predictores del comportamiento de manejo riesgoso

Constructos de la personalidad: el modelo de cinco factores

El Modelo de Cinco Factores de la personalidad ha sido extensamente examinado con relación a los comportamientos de manejo riesgosos. La extroversión, el neuroticismo y la escrupulosidad se han identificados como rasgos predictivos del comportamiento de manejo. La extroversión se relaciona con una mayor incidencia de accidentes automovilísticos, fatalidades de tráfico, violaciones del tráfico y manejar ebrio. El neuroticismo se asocia con una mayor incidencia de accidentes de automóviles, fatalidades de tráfico, agresión mientras se maneja y aversión a manejar. Se han demostrado relaciones inversas entre escrupulosidad y los accidentes automovilísticos donde la persona tiene la culpa, accidentes con daños totales y violaciones del tráfico. La utilidad predictiva de la amabilidad y la apertura no se ha definido claramente. Se encontró una relación inversa entre la amabilidad y las multas de tránsito y una conexión de este rasgo con los accidentes automovilísticos donde la persona tiene la culpa (Dahlen & White, 2006; Harris et al., 2014).

La relación entre extroversión y CMR es complicada y puede entenderse de varias maneras. La extroversión se caracteriza por comportamientos asertivos e impulsivos (Harris et al., 2014). Igualmente, “la extroversión se puede definir por la sociabilidad, la amistosidad y un nivel alto de actividad, pero también por la búsqueda de sensaciones, toma de riesgos, autoconfianza, optimismo, y apresuramiento” (Adrian et al., 2011, p.1656). Benfield (2007) encontró una relación entre extroversión y comportamientos

de manejo agresivos. Igualmente, Jovanovic et al. (2011) demostraron una asociación entre este rasgo y gestos groseros dirigido a otros conductores (Benfield et al., 2007; Jovanovic et al., 2011). Sin embargo, Dahlen et al. (2012) y Dahlen y Ragan, (2004) no encontraron asociaciones significativas cuando aplicaron escalas más generales de enojo y agresión del conductor.

El estilo de manejo consciente está caracterizado por la adherencia a las obligaciones normativas sociales y por la resistencia a la tentación (e. g., violaciones como exceder los límites de la velocidad), control de enojo (e. g., comportamientos de manejo agresivos) y afecto negativo en situaciones que provocan reacciones emocionales (e. g., hostilidad como resultado del rebasar peligroso). Arthur y Graziano (1996) encontraron que individuos con niveles altos de escrupulosidad autorreportada (más autodisciplinados, responsables, fehacientes y dependientes) muestran menos probabilidad de involucrarse en accidentes de tráfico de los cuales ellos tienen la culpa y menos probabilidad de violaciones de tránsito que aquellos con bajos niveles de escrupulosidad. Igualmente, Harris et al. (2014) mostraron una relación inversa entre escrupulosidad y CMR.

La configuración de rasgos de los prototipos de las personalidades es otro enfoque de los estudios predictivos del CMR. Herzberg (2009) comparó tres prototipos de personalidad común (resiliencia, sobrecontrol y bajo autocontrol) con el Modelo de Cinco Factores. La resiliencia se caracteriza por un buen ajuste y una alta función en todos los dominios. Los niveles altos de sobrecontrol se asocian con la ansiedad y la internalización de problemas. Las personalidades de bajo autocontrol externalizan sus problemas, típicamente de una manera antisocial o delincuente (Herzberg, 2009). El estudio de Herzberg (2009) muestra que los conductores con bajo autocontrol presentan incidencia más alta de accidentes automovilísticos y condenas por violaciones de tránsito, y exhiben mayores inclinaciones a manejar intoxicados con alguna substancia, comparados con los prototipos de personalidades resilientes y sobrecontrolados. Inversamente, los conductores resilientes presentan la incidencia más baja de manejar intoxicados y de violación a las luces del semáforo, pero demuestran mayor incidencia de accidentes automovilísticos que los conductores sobre-controlados. La incidencia de accidentes automovilísticos y el número de puntos de bajo mérito fueron más bajos en conductores sobrecontrolados.

Constructos de personalidad: Eysenck

Matthews et al. (1991a) examinaron la relación entre el estrés del conductor y el rendimiento de manejo desde la perspectiva de las dimensiones de Eysenck. Los autores

encontraron que el neuroticismo se asocia a altos niveles de estrés de los conductores. Igualmente, los niveles altos de neuroticismo y psicoticismo presentaron asociaciones con altos niveles de agresión y hostilidad, ambos buenos predictores del CMR (Matthews et al., 1991b). Sin embargo, estudios anteriores encontraron una relación menos clara entre neuroticismo, extroversión y utilidad predictiva del CMR. Se ha cuestionado la estandarización de muchos de estos estudios, los cuales han sido acusado de encontrarse “entre los estudios peores controlados acerca de la incidencia de accidentes automóviles” (Elander et al., 1993, p.288).

La *deseabilidad social* (DS) también es importante; esta es entendida como la tendencia a responder a los cuestionarios de autorreporte de una manera en la que el que está respondiendo se vea bien o con la intención de agradar al investigador (Wåhlberg et al., 2010). Wåhlberg et al. (2010) utilizaron una escala de mentira, calibrada específicamente para conductores, que mide el sesgo causado por la DS, denominada Escala de Convivencia Social de los Conductores (ECSC), para investigar respuestas sobre accidentes automovilísticos (Lajunen et al., 1997). Los autores confirmaron que la escala ECSC identificó con éxito sesgos potenciales causados por la DS en su muestra. Los resultados también demostraron una menor incidencia autorreportada de accidentes cuando se compara con los registros oficiales de accidentes. El estudio reflejó la importancia de controlar la DS en estudios de tráfico y la incorporación de una medida de registros oficiales en conjunción con el autorreporte (Wåhlberg et al., 2010).

Constructos de personalidad: patrón de comportamiento tipo-A/tipo-B

El *patrón de comportamiento tipo-A/tipo B* (PCTA/PCTB) se manifiesta a través de un sinúmero de comportamientos asociados con el estilo de manejo inseguro y riesgoso. El PCTA se caracteriza por impaciencia, ambición, conciencia/urgencia temporal y hostilidad (Bortner, 1969; Nabi, 2005), que pueden representar rasgos indeseables en el contexto de las actividades que requieren un grado de paciencia (como manejar). Por otra parte, el PCTB es un rasgo de individuos menos agresivos y más acomodadizos (Bortner, 1969). Los dos son típicamente medidos con la Escala de Clasificación Bortner (Bortner, 1969), una prueba dicotómica. Nabi (2005) demostró que los individuos con niveles altos de PCTA también exhiben niveles más altos de accidentes automovilísticos y comportamientos de manejo riesgosos generales.

Discusión

Predecir el comportamiento de un fenómeno social complejo representa muchas dificultades para los investigadores. Muchas variables influyen en las decisiones de las personas desde las actitudes, normas sociales y barreras ambientales hasta las diferencias individuales en personalidad y percepción. Este es particularmente cierto en relación con comportamientos complejos como la operación de un vehículo. El abordaje se torna más complejo desde la perspectiva de los estados emocionales y los factores motivacionales.

Ninguna variable individual puede predecir la variancia total de los comportamientos de manejo riesgosos. Sin embargo, varios conceptos reaparecen continuamente en la revisión de la literatura que merecen ser recalados aquí. Los conductores hombres adolescentes, conductores jóvenes y viejos en general representan a las variables demográficas con mayor valor predictivo en la incidencia de comportamientos de manejo de automóvil riesgosos (Rhodes & Pivik, 2011). Igualmente, los comportamientos de manejo asociados con el enojo y la agresión producen una buena utilidad predictiva para los comportamientos de manejo riesgosos (Hennessy & Wiesenthal, 2002; Shinar, 1998). Algunos factores de personalidad también han demostrado valor predictivo como el neuroticismo, la escrupulosidad y la búsqueda de sensaciones (Dahlen & White, 2006; Özkan & Lajunen, 2006). La naturaleza compleja de la personalidad hace que los resultados sean difíciles de separar de otras variables externas.

El estudio del estilo de manejo riesgoso o inseguro ofrece líneas de investigación prometedoras para el futuro. Pocos estudios han examinado a las mujeres como conductoras (Brewer, 2000; Lonczak et al., 2007). Este grupo ha sido mucho menos representado en estudios de psicología del tráfico. En parte, esta omisión se atribuye a las normas culturales y sociales del manejo. Mientras más mujeres tomen el volante, particularmente en lugares donde históricamente no conducen, su influencia aumentará. Los estereotipos de que los hombres como conductores son inherentemente más riesgosos no encuentran apoyo en la literatura y, como se señaló anteriormente, las mujeres presentan incidencias de enojo y frustración mientras manejan, comparables a las de los hombres (Brewer, 2000). Igualmente, hay pocos estudios en países menos desarrollados. El contexto sociocultural tiene un gran impacto en los resultados de estos estudios. Por ende, es muy importante expandir estas investigaciones a otros escenarios. Finalmente, la tendencia hacia estudios de comportamientos prosociales y de psicología positiva representa un terreno fértil con relación a los estudios del CMR (Harris et al., 2014; Moore & Dahlen, 2008).

El estudio de los factores humanos que influyen en los comportamientos de manejo dentro de los campos de la psicología ambiental y la planeación urbana continúa siendo relevante. Estos estudios informan acerca del desarrollo de soluciones a problemas tales como el CMR y ayudan a la generación de iniciativas de planeación que mejoran la seguridad en el entorno del tráfico vial. El enfoque no necesariamente tiene que estar relacionado con conductas aberrantes o indeseables, como lo plantean las tendencias recientes en estudios de manejo prosocial e indulgente (Harris et al., 2014; Moore & Dahlen, 2008). A medida que las ciudades crecen y con ello su población, especialmente en países en desarrollo, la cuestión acerca de cómo los factores contextuales influyen en estas interacciones serán cada vez más importantes. En un sentido más general, el estudio de los predictores de comportamientos de manejo contribuye a una mejor comprensión de los factores psicológicos de una interacción social común. Una interacción social que tiene raíces en cuestiones de clase, acceso y educación.

Referencias

- Adrian, J., Postal, V., Moessinger, M., Rascle, N., & Charles, A. (2011). Personality traits and executive functions related to on-road driving performance among older drivers. *Accident Analysis and Prevention*, 43(5), 1652–1659. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2011.03.023>
- Arthur, W., & Graziano, W. G. (1996). The Five-Factor Model, Conscientiousness, and Driving Accident Involvement. *Journal of Personality*, 64(3), 593–618. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00523.x>
- Bachoo, S., Bhagwanjee, A., & Govender, K. (2013). The influence of anger, impulsivity, sensation seeking and driver attitudes on risky driving behaviour among post-graduate university students in Durban, South Africa. *Accident Analysis y Prevention*, 55, 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2013.02.021>
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. OUP.
- Bankston, J. (2004). *Karl Benz and the Single Cylinder Engine (Uncharted, Unexplored, and Unexplained: Scientific Advancements of the 19th Century)*. Mitchell Lane Publishers.
- Barjonet, P.-E. (Ed.). (2001). *Traffic Psychology Today*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6867-1>
- Beede, K. E., & Kass, S. J. (2006). Engrossed in conversation: The impact of cell phones on simulated driving performance. *Accident Analysis and Prevention*, 38(2), 415–421. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2005.10.015>

- Benfield, J. A., Szlemko, W. J., & Bell, P. A. (2007). Driver personality and anthropomorphic attributions of vehicle personality relate to reported aggressive driving tendencies. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 247–258. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.016>
- Berry, J. W., & Worthington, E. L. Jr. (2001). Forgivingness, relationship quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 447–455. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.447>
- Bortner, R. W. (1969). A short rating scale as a potential measure of pattern a behavior. *Journal of Chronic Diseases*, 22(2), 87–91. [https://doi.org/10.1016/0021-9681\(69\)90061-7](https://doi.org/10.1016/0021-9681(69)90061-7)
- Brewer, A. M. (2000). Road rage: What, who, when, where and how? *Transport Reviews*, 20(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/014416400295338>
- Clapp, J. D., Olsen, S. A., Beck, J. G., Palyo, S. A., Grant, D. M., Gudmundsdottir, B., & Marques, L. (2011). The Driving Behavior Survey: Scale construction and validation. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 96–105. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.08.008>
- Clapp, J. D., Olsen, S. A., Danoff-Burg, S., Hagewood, J. H., Hickling, E. J., Hwang, V. S., & Beck, J. G. (2011). Factors contributing to anxious driving behavior: The role of stress history and accident severity. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(4), 592–598. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.01.008>
- Clarke, D. D., Ward, P., & Truman, W. (2005). Voluntary risk taking and skill deficits in young driver accidents in the UK. *Accident Analysis and Prevention*, 37(3), 523–529. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2005.01.007>
- Dahlen, E. R., Edwards, B. D., Tubré, T., Zyphur, M. J., & Warren, C. R. (2012). Taking a look behind the wheel: An investigation into the personality predictors of aggressive driving. *Accident Analysis and Prevention*, 45, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2011.11.012>
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2005). Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving. *Accident Analysis and Prevention*, 37(2), 341–348. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2004.10.006>
- Dahlen, E. R., & Ragan, K. M. (2004). Validation of the Propensity for Angry Driving Scale. *Journal of Safety Research*, 35(5), 557–563. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2004.09.002>

- Dahlen, E. R., & White, R. P. (2006). The Big Five factors, sensation seeking, and driving anger in the prediction of unsafe driving. *Personality and Individual Differences*, 41(5), 903–915. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.016>
- Deffenbacher, J. L., Deffenbacher, D. M., Lynch, R. S., & Richards, T. L. (2003). Anger, aggression, and risky behavior: a comparison of high and low anger drivers. *Behaviour Research and Therapy*, 41(6), 701–718. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00046-3)
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., & Lynch, R. S. (1994). Development of a Driving Anger Scale. *Psychological Reports*, 74(1), 83–91. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.1.83>
- Dorn, L. (Ed.). (2003). *Driver behaviour and training*. Ashgate.
- Dula, C. S., & Ballard, M. E. (2003). Development and Evaluation of a Measure of Dangerous, Aggressive, Negative Emotional, and Risky Driving. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(2), 263–282. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01896.x>
- Eby, D. W., Molnar, L. J., Shope, J. T., Vivoda, J. M., & Fordyce, T. A. (2003). Improving older driver knowledge and self-awareness through self-assessment: The driving decisions workbook. *Journal of Safety Research*, 34(4), 371–381. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2003.09.006>
- Ehring, T., Ehlers, A., & Glucksman, E. (2006). Contribution of cognitive factors to the prediction of post-traumatic stress disorder, phobia and depression after motor vehicle accidents. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1699–1716. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.11.013>
- Elander, J., West, R., & French, D. (1993). Behavioral correlates of individual differences in road-traffic crash risk: An examination of methods and findings. *Psychological Bulletin*, 113(2), 279–294. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.2.279>
- Fairclough, S. H., Tattersall, A. J., & Houston, K. (2006). Anxiety and performance in the British driving test. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 9(1), 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2005.08.004>
- Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.
- Gardner, C. (2013). *Was the Rise of Car Ownership Responsible for the Midcentury Homeownership Boom in the US?* <http://oldurbanist.blogspot.com/2013/02/was-rise-of-car-ownership-responsible.html>

- Gibson, J. J., & Crooks, L. E. (1938). A Theoretical Field-Analysis of Automobile-Driving. *The American Journal of Psychology*, 51(3), 453. <https://doi.org/10.2307/1416145>
- Greenwood, M., & Woods, H. M. (1919). *A report on the incidence of industrial accidents upon individuals with special reference to multiple accidents*. British Industrial Fatigue Research Board.
- Groeger, J. A. (2002). Trafficking in cognition: applying cognitive psychology to driving. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 5(4), 235–248. [https://doi.org/10.1016/S1369-8478\(03\)00006-8](https://doi.org/10.1016/S1369-8478(03)00006-8)
- Gulian, E., Matthews, G., Glendon, A. I., Davies, D. R., & Debney, L. M. (1989). Dimensions of driver stress. *Ergonomics*, 32(6), 585–602. <https://doi.org/10.1080/00140138908966134>
- Guo, F., & Fang, Y. (2013). Individual driver risk assessment using naturalistic driving data. *Accident Analysis y Prevention*, 61, 3–9. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.06.014>
- Hakkert, A. S., & Gitelman, V. (2014). Thinking about the history of road safety research: Past achievements and future challenges. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 25, 137–149. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2014.02.005>
- Harris, P. B., Houston, J. M., Vazquez, J. A., Smither, J. A., Harms, A., Dahlke, J. A., & Sachau, D. A. (2014). The Prosocial and Aggressive Driving Inventory (PADI): A self-report measure of safe and unsafe driving behaviors. *Accident Analysis y Prevention*, 72, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.05.023>
- Hennessy, D. A., & Wiesenthal, D. L. (1999). Traffic congestion, driver stress, and driver aggression. *Aggressive Behavior*, 25(6), 409–423. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:6<409::AID-AB2>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:6<409::AID-AB2>3.0.CO;2-0)
- Hennessy, D. A., & Wiesenthal, D. L. (2001). Further Validation of the Driving Vengeance Questionnaire. *Violence and Victims*, 16(5), 565–573.
- Hennessy, D. A., & Wiesenthal, D. L. (2002). The Relationship Between Driver Aggression, Violence, and Vengeance. *Violence and Victims*, 17(6), 707–718. <https://doi.org/10.1891/vivi.17.6.707.33719>
- Herrero-Fernández, D. (2015). Comparison of Drivers' Aggression Frequency on and off the Road According to the Propensity to Experience Anger behind the Wheel. *Acción Psicológica*, 12(1), 113. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.10765>
- Herzberg, P. (2009). Beyond "accident-proneness": Using Five-Factor Model prototypes to predict driving behavior. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1096–1100. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.08.008>

- Houston, J. M., Harris, P. B., & Norman, M. (2003). The Aggressive Driving Behavior Scale: Developing a self-report measure of unsafe driving practices. *North American Journal of Psychology*, 5(2), 269–278.
- Jafarpour, S., & Rahimi-Movaghar, V. (2014). Determinants of risky driving behavior: a narrative review. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 28(142).
- Jonah, B. A. (1986). Accident risk and risk-taking behaviour among young drivers. *Accident Analysis and Prevention*, 18(4), 255–271. [https://doi.org/10.1016/0001-4575\(86\)90041-2](https://doi.org/10.1016/0001-4575(86)90041-2)
- Jonah, B. A. (1997). Sensation seeking and risky driving: a review and synthesis of the literature. *Accident Analysis and Prevention*, 29(5), 651–665. [https://doi.org/10.1016/S0001-4575\(97\)00017-1](https://doi.org/10.1016/S0001-4575(97)00017-1)
- Jovanovic, D., Stanojević, P., & Stanojević, D. (2011). Motives for, and Attitudes About, Driving-Related Anger and Aggressive Driving. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(6), 755–764. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.6.755>
- Kadar, E. E., & Shaw, R. E. (2000). Toward an Ecological Field Theory of Perceptual Control of Locomotion. *Ecological Psychology*, 12(2), 141–180. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1202_02
- Lajunen, T., Corry, A., Summala, H., & Hartley, L. (1997). Impression management and Self-Deception in traffic behaviour inventories. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 341–353. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00221-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00221-8)
- Lajunen, T., & Parker, D. (2001). Are aggressive people aggressive drivers? A study of the relationship between self-reported general aggressiveness, driver anger and aggressive driving. *Accident Analysis and Prevention*, 33(2), 243–255. [https://doi.org/10.1016/S0001-4575\(00\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0001-4575(00)00039-7)
- Lawton, R., & Parker, D. (1998). Individual Differences in Accident Liability: A Review and Integrative Approach. *Human Factors*, 40(4), 655–671. <https://doi.org/10.1518/001872098779649292>
- Lonczak, H. S., Neighbors, C., & Donovan, D. M. (2007). Predicting risky and angry driving as a function of gender. *Accident Analysis and Prevention*, 39(3), 536–545. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2006.09.010>
- Matthews, G., Dorn, L., & Glendon, A. I. (1991). Personality correlates of driver stress. *Personality and Individual Differences*, 12(6), 535–549. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90248-A](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90248-A)

- McKnight, A. J., & McKnight, A. S. (2003). Young novice drivers: careless or clueless? *Accident Analysis y Prevention*, 35(6), 921–925. [https://doi.org/10.1016/S0001-4575\(02\)00100-8](https://doi.org/10.1016/S0001-4575(02)00100-8)
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227–232.
- Miles, D. E., & Johnson, G. L. (2003). Aggressive driving behaviors: are there psychological and attitudinal predictors? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 6(2), 147–161. [https://doi.org/10.1016/S1369-8478\(03\)00022-6](https://doi.org/10.1016/S1369-8478(03)00022-6)
- Moore, M., & Dahlen, E. R. (2008). Forgiveness and consideration of future consequences in aggressive driving. *Accident Analysis and Prevention*, 40(5), 1661–1666. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2008.05.007>
- Nabi, H. (2005). Type A Behavior Pattern, Risky Driving Behaviors, and Serious Road Traffic Accidents: A Prospective Study of the GAZEL Cohort. *American Journal of Epidemiology*, 161(9), 864–870. <https://doi.org/10.1093/aje/kwi110>
- Oliver, L., & Kohen, D. (2009). Neighbourhood income gradients in hospitalisations due to motor vehicle traffic incidents among Canadian children. *Injury Prevention*, 15(3), 163–169. <https://doi.org/10.1136/ip.2008.020347>
- Özkan, T., & Lajunen, T. (2006). What causes the differences in driving between young men and women? The effects of gender roles and sex on young drivers' driving behaviour and self-assessment of skills. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 9(4), 269–277. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2006.01.005>
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J., & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33(10–11), 1315–1332. <https://doi.org/10.1080/00140139008925335>
- Rhodes, N., & Pivik, K. (2011). Age and gender differences in risky driving: The roles of positive affect and risk perception. *Accident Analysis y Prevention*, 43(3), 923–931. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2010.11.015>
- Rothengatter, T. (2002) Drivers's illusions: no more risk. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 5, 249-258.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology* (10a. ed.). Thomson/Wadsworth.

- Sehat, M., Holakouie, K., Asadi-Lari, M., Foroushani, A. R., & Malek-Afzali, H. (2012). Socioeconomic Status and Incidence of Traffic Accidents in Metropolitan Tehran: A Population based Study. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(3), 181-190.
- Setright, L. J. (2004). *Drive on!: a social history of the motor car*. Granta Books.
- Shinar, D. (1998). Aggressive driving: the contribution of the drivers and the situation. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 1(2), 137–160. [https://doi.org/10.1016/S1369-8478\(99\)00002-9](https://doi.org/10.1016/S1369-8478(99)00002-9)
- State-wide Highway Planning Survey. (1947). *A History of Wisconsin Highway Development 1835-1945*. State-wide Highway Planning Survey.
- Stavrinos, D., Jones, J. L., Garner, A. A., Griffin, R., Franklin, C. A., Ball, D., Welburn, S. C., Ball, K. K., Sisiopiku, V. P., & Fine, P. R. (2013). Impact of distracted driving on safety and traffic flow. *Accident Analysis and Prevention*, 61, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2013.02.003>
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742–752. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742>
- Taubman-Ben-Ari, O., Mikulincer, M., & Gillath, O. (2004). The multidimensional driving style inventory—scale construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 36(3), 323–332. [https://doi.org/10.1016/S0001-4575\(03\)00010-1](https://doi.org/10.1016/S0001-4575(03)00010-1)
- Visser, E., Pijl, Y. J., Stolk, R. P., Neeleman, J., & Rosmalen, J. G. M. (2007). Accident proneness, does it exist? A review and meta-analysis. *Accident Analysis and Prevention*, 39(3), 556–564. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2006.09.012>
- Wåhlberg, A. E., Dorn, L., & Kline, T. (2010). The effect of social desirability on self-reported and recorded road traffic accidents. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 13(2), 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2009.11.004>
- Walshe, D. G., Lewis, E. J., Kim, S. I., O'Sullivan, K., & Wiederhold, B. K. (2003). Exploring the Use of Computer Games and Virtual Reality in Exposure Therapy for Fear of Driving Following a Motor Vehicle Accident. *CyberPsychology and Behavior*, 6(3), 329–334. <https://doi.org/10.1089/109493103322011641>

- West, R., & Hall, J. (1997). The Role of Personality and Attitudes in Traffic Accident Risk. *Applied Psychology*, 46(3), 253–264. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01229.x>
- Whitlock, G. (2003). Motor vehicle driver injury and socioeconomic status: a cohort study with prospective and retrospective driver injuries. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(7), 512–516. <https://doi.org/10.1136/jech.57.7.512>
- Yeung, N. C. J., & von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis and Prevention*, 40(2), 667–674. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2007.09.003>
- Young, K., Regan, M., & Hammer, M. (2007). Driver distraction: A review of the literature. In I. J. Faulks, M. Regan, M. Stevenson, J. Brown, A. Porter, & J. D. Irwin, (Eds.), *Distracted driving* (pp. 379–405). Australasian College of Road Safety.
- Zhang, Y., Houston, R., & Wu, C. (2016). Psychometric examination and validation of the aggressive driving scale (ADS): Psychometric Examination and Validation of the ADS. *Aggressive Behavior*, 42(4), 313–323. <https://doi.org/10.1002/ab.21627>
- Zuckerman, M., Kolin, E. A., Price, L., & Zoob, I. (1964). Development of a sensation-seeking scale. *Journal of Consulting Psychology*, 28(6), 477–482. <https://doi.org/10.1037/h0040995>

Capítulo 6

Ambientes positivos y su relación con el bienestar psicológico desde la psicología positiva

Guadalupe Refugio Flores Verduzco

En muchas ocasiones, suele ignorarse el largo camino que se ha recorrido para colocarse donde se está actualmente; en el caso de la ciencia, esta no puede entenderse bien si se desconocen sus orígenes. La psicología no es la excepción a esto; siglos atrás fue considerada como una rama de la filosofía, pero actualmente es parte de las ciencias sociales, preocupada por la salud humana y el bienestar de las personas (Covarrubias-Papahiu, 2009).

Clásicamente, la psicología ha estudiado temas relacionados a las carencias humanas, los rasgos patológicos y la solución de los trastornos psicológicos, de manera general se ha enfocado en los aspectos negativos de las personas. Por ello, se ha descuidado abordar la investigación relacionadas al funcionamiento mental y psicológico óptimo (Castro, 2009), resultando relevante saber los motivos por lo que las personas se encuentran felices, qué factores provocan centrarse en cierto nivel de bienestar, cómo puede mejorarse la calidad de vida de las personas o qué ambientes pueden propiciar niveles óptimos de desarrollo general, entre otras cuestiones. Diversos investigadores han encontrado que las personas felices tienen un mejor funcionamiento psicológico, viven más años, su salud física y psicológica es mejor, y obtienen mejores trabajos y establecen relaciones interpersonales de buena calidad (Diener & Biswas-Diener, 2008).

Como ejes conductores del presente capítulo se manejan dos constructos principales: *bienestar psicológico* y *ambientes positivos*, retomados desde la psicología positiva. Sin embargo, antes de abordarlos, es importante enfocar

parte del presente escrito dentro del marco de la historia de la psicología, reconocida por la multiplicidad y diversidad de corrientes o escuelas psicológicas que abordaban los problemas, el objeto de estudio y las metodologías de diversas maneras. Cada una de esas escuelas ha aportado conocimiento empírico relevante sobre dichos constructos, logrando evolucionar a lo que ahora se conoce como ambientes positivos y su relación con el bienestar psicológico.

Antecedentes filosóficos

Sobre el primer constructo, el bienestar psicológico, sus antecedentes históricos pueden remontarse a partir de la filosofía. Una noción común en el siglo IV a. C. era que la felicidad constituía la llave elemental para una buena vida. El término *felicidad* es generalmente considerado para referirse a las condiciones subjetivas de la felicidad hedónica, o *hedonia*, la cual incluye la creencia de que se está obteniendo lo que es importante y lo que uno quiere, además de ciertos afectos agradables que normalmente van en conjunto con dicha creencia (Kraut 1979, como se citó en Waterman, 2013). Por su parte, Aristóteles (siglo IV a. C.) refutó al hedonismo como el motivo de una vida plena, refiriendo que, en general, las personas concebían el bien y la felicidad como un placer, pareciendo así esclavos al decidir una vida donde podrían ser manejados por los demás. En contraparte, Aristóteles propuso la *eudaimonia*, lo que también hace referencia a la felicidad, pero con un significado muy diferente. Para él, *eudaimonia* significaba virtud, excelencia, lo mejor de cada persona; entonces, el medio por el cual se produce la felicidad es el elemento básico de una vida buena (Nagel, 1972).

De la filosofía a la ciencia

Aproximadamente 200 años después, emergieron de la filosofía otros enfoques científicos, considerando la implementación de la observación y la experimentación controlada para mejorar la precisión y la objetividad. Algo que también jugó un papel crucial en todo esto, fue el clima intelectual de los tiempos, también conocido como *Zeitgeist* (Hernández, 2011).

Cuando los científicos sociales observaron los términos de placer y felicidad y lo contrastaron con los conceptos de *hedonia* y *eudaimonia*, ambos traducidos como felicidad, e inmediatamente después, comenzaron a pensar que ambas nociones refieren a experiencias subjetivas. Kraut (1979) y Norton (1976) incluyeron en su visión de *eudaimonia* un conjunto de experiencias subjetivas distintivas. Norton (1976) escribió

que eudaimonia es el sentimiento de “estar donde uno quiere estar y hacer lo que uno quiere hacer” (p.5) donde lo que se quiere se considera algo que vale la pena hacer. Además, para él, la eudaimonia conlleva un conjunto de experiencias subjetivas, incluyendo sentimientos de rectitud, enfoque en las acciones, identidad, fuerza, propósito y competencia.

Por su parte, May (1969) se refirió a la intensidad típica para las experiencias de eudaimonia como tener “el poder de hacerse cargo de toda la persona” (p.15). Por su parte, Telfer (1980) exploró las relaciones filosóficas entre experiencias subjetivas de hedonia y eudaimonia, concluyendo que las actividades pueden resultar de las siguientes maneras: (a) la presencia simultánea de hedonia y eudaimonia, (b) la presencia de hedonia, pero no eudaimonia, o (c) ni hedonia ni eudaimonia están presentes. Para estos autores, esta es la naturaleza de la actividad en sí misma, lo cual es el estímulo de la felicidad potencial en cualquiera de estas dos relaciones filosóficas. Sin embargo, es importante destacar que la búsqueda de la virtud y la excelencia se presenta únicamente en la eudaimonia, mientras que la búsqueda de la gratificación solo conduce a experiencias de hedonia.

Sin embargo, Aristóteles y los filósofos eudaimónicos contemporáneos propusieron que, si las personas actuaban de manera particular sobre la base del desarrollo y la expresión de sus mejores potencialidades, esto les brindaría determinados tipos de consecuencias con respecto a la felicidad (Castro, 2009). Es entonces cuando el término *bienestar eudaimónico* fue utilizado por primera vez por Ryan y Deci (2001), en un artículo de revisión anual que contrastó el *bienestar eudaimónico* y el *bienestar hedónico*, logrando así introducir en la literatura de psicología el contraste entre eudaimonia y hedonia.

Sociología y psicología social

Por otra parte, la felicidad también se tornó un tema sociológico muy relacionado a la calidad de vida de las naciones. Se encontró que la disposición de recursos materiales en los diversos ámbitos (salud, educación, economía, etc.) de las personas, no estaba ligado precisamente a elevados niveles de felicidad (Veenhoven, 1996), por lo tanto, las variables sociodemográficas no explicaban la felicidad de las personas, dándole a estos factores, el 10% del total del bienestar humano.

Uno de los teóricos que estudió al ambiente como parte importante de la conducta y estados emocionales de las personas fue Kurt Lewin, quien se dedicó a investi-

gar cómo influye la motivación, la personalidad y la psicología social en el aprendizaje, estableciendo la noción de *espacio vital*, el cual definió como el conjunto de acontecimientos que caracterizan al comportamiento de la persona en un momento determinado, donde todo lo que se encuentra en sus contextos pueden afectarla desde su percepción subjetiva (Lewin, 1988). Para este autor, la conducta de una persona está influida por su ambiente, en consecuencia, son variables dependientes entre sí; asimismo, la persona percibe su ambiente de acuerdo con sus condiciones de desarrollo, personalidad y conocimientos (Blanco, 2006).

Derivado de estas concepciones propuestas por Lewin, se desprenden diversas teorías y modelos, entre las que destaca la aproximación ecológico-social, un concepto holístico, sistémico e integrador del ser humano en contacto con la naturaleza (Farhad, 2012). Esta aproximación atiende los aspectos de la conducta, así como los factores ambientales e individuales, por lo tanto, no concibe solamente a la conducta de la persona, sino que amplía esta perspectiva dirigiendo la atención sobre un análisis multinivel de los intercambios que se dan entre las personas y su entorno, tanto físico como social, a través del tiempo. Destaca, además, la dinámica que hay entre los componentes personales y ambientales más que el análisis individual de estos; también integra constructos de modelos enfocados en niveles de influencia psicológica, social y organizacional para poder brindar una mejor comprensión e incorporar múltiples teorías (Manríquez, 2013).

La *ecología social* para Stokols (1992) posee cuatro supuestos esenciales:

1. Existen múltiples aspectos tanto del ambiente físico como del social que inciden sobre el bienestar de las personas. Asimismo, los factores como atributos personales, patrones conductuales y disposiciones psicológicas impactan su bienestar.
2. Se reconoce que los ambientes humanos poseen multidimensionalidad y complejidad. Aunque el ambiente puede dividirse en sus componentes sociales y físicos, también puede caracterizarse por sus cualidades objetivas (actuales) o subjetivas (percibidas), así como por su grado de inmediatez para individuos y grupos (próxima o distante).
3. Los participantes en tales ambientes pueden estudiarse en diversos niveles (individual, grupos pequeños y organizaciones hasta poblaciones mayores) incorporando diferentes niveles de análisis y metodologías para evaluar los escenarios y el bienestar individual y grupal.

4. Se incorporan diversos conceptos procedentes de la teoría de sistemas con la finalidad de comprender las interrelaciones entre las personas y su ambiente con un enfoque transaccional, es decir, viéndolos como factores inseparables que dependen uno del otro para su propia definición y significado, estudiando así las relaciones cambiantes entre los aspectos psicológicos y ambientales (Altman & Rogoff, 1987).

Esa visión holista y transaccional de la ecología social, en donde la persona y el ambiente están en constante relación, fomentó la atención al estudio acerca de qué es lo que motiva a las personas a llevar a cabo prácticas que favorecieran al medio ambiente, pasando a ser temas también estudiados en el terreno de la psicología en los años 70 del siglo pasado, ya que se consideró que los motivos residían dentro de las personas. A pesar de esto, los estudios empíricos sobre la felicidad, la satisfacción y el bienestar comenzaron a desarrollarse con más auge en la década de los 80, aun así, siguieron predominando los estudios enfocados en los aspectos patológicos de los seres humanos (Castro, 2009).

Conductismo y psicología cognitiva

Con el auge de la psicología conductista, a inicios del siglo XX, con su principal representante, John B. Watson (1878-1958), se abogaba por una psicología orientada hacia la conducta objetiva y no a la experiencia consciente. Este movimiento de la psicología se inscribe históricamente con la difusión en 1913 del artículo “Psychology as the behaviorist view it” en *The Psychological Review*, donde Watson planteaba la necesidad de abandonar la introspección como método para volver a la psicología una ciencia comparable con las demás ciencias naturales ya consolidadas (Schultz & Schultz, 2011).

Watson acentuó la relevancia del medio ambiente en la persona, puesto que, consideraba que el ser humano poseía de manera innata un cuerpo y un par de reflejos, empero, la personalidad y capacidades se diferenciaban según el aprendizaje que la persona tuviera, de manera que, la persona tenía la capacidad de ser lo que quisiera si estaba bajo un buen condicionamiento (Ardila, 1996). Para Watson, mediante el proceso del condicionamiento se podían generar una variedad de nuevas conexiones y comportamientos a parte de la respuesta refleja, donde a través de introducción y repetición de un nuevo estímulo, la conducta llegaría a instaurarse y producir por sí sola la acción; este proceso fue descrito por primera vez por Iván Pávlov y produjo una

gran influencia en la crianza de los niños, la educación, la publicidad y la organización social en los Estados Unidos (Hergenhahn & Henley, 2014).

Otro de los autores del conductismo, que relacionó la importancia de los ambientes en la conducta humana, fue Albert Bandura en la segunda mitad del siglo XX, quien al igual que Watson, se interesaba sobre las variables que podían observarse, medirse y manipularse, rechazando todo aquello que fuera subjetivo, interno y no disponible (Schultz & Schultz, 2011); sin embargo, en sus estudios, como el de la agresión en adolescentes, consideraba que la explicación con sus métodos experimentales era muy básica, debido a que, a pesar de ser elementos observables, algo crucial faltaba para establecer las bases sólidas y científicas de sus estudios, de modo que propuso al ambiente como causa del comportamiento y viceversa. A esto le llamó *determinismo recíproco*, aludiendo a que los diversos contextos y el comportamiento de una persona se causan mutuamente (Heredia, 2014).

Posteriormente, Bandura consideró a la personalidad como interacción entre tres elementos: (a) el ambiente, (b) el comportamiento y (c) los procesos psicológicos de la persona. Respecto a estos procesos psicológicos, cabe mencionar que reúnen la capacidad humana para retener imágenes en la mente y los aspectos relacionados al lenguaje. Con esa última variable, los procesos psicológicos, Bandura dejó a un lado los postulados conductistas ortodoxos y comenzó a acercarse al cognitivismo, siendo considerado la figura más representativa para explicar la transición entre el conductismo y la psicología cognitiva (Villar, 2003).

En una entrevista a Albert Bandura en el 2008, realizada por Eduardo Bunge, este mencionó que su técnica de modelado o aprendizaje por observación la realizó para propósitos preventivos, es decir, para promover el bienestar, comenzando así a desarrollar tratamientos de dominio guiado (llamados actualmente *tratamientos de exposición*) para curar las fobias; además mencionó que también estaba enseñando tratamientos en Stanford enfocados en la mejora de la vida de las personas. En 1961, Bandura escribió el artículo de “Psicología como proceso de aprendizaje” donde argumentaba la necesidad de un nuevo paradigma de tratamiento; después de 10 años y varios artículos más, el modelo psicodinámico fue sustituido por uno más cognitivo-conductual, cambiando así mismo el modelo causal de la psicopatología, donde la teoría psicodinámica hacía énfasis en el individuo y argumentaba que el comportamiento está guiado por conflictos y motivos inconscientes; sin embargo, el modelo más transaccional propuesto, argumentaba que la conducta está determinada por los

objetivos, aspiraciones, metas, creencias y por la interacción con el entorno (Bunge, 2008).

Posteriormente, en 1986, Lazarus y Folkman (como se citó en Cuevas-Torres & García-Ramos, 2012) se basaron en los supuestos psicológicos de la transacción individuo-ambiente, los procesos de evaluación cognitiva y el proceso de afrontamiento; especificaron que las personas están constituidas por una configuración biológica única y, por lo tanto, en esas diferencias individuales inciden otros factores como el estrato social y las historias o experiencias de vida. Asimismo, el sistema social contribuye en la construcción individual de valores, compromisos y creencias; del mismo modo, los factores individuales como los sociales influyen en las valoraciones que las personas hacen sobre las circunstancias y la connotación que se les brinda. Además, plantearon en términos evolutivos los sistemas sociales, que, según estos autores, actúan sobre el individuo creando demandas y proporcionando los recursos que pueden y deben utilizar para su supervivencia.

Psicología humanista

Como se revisó, en la primera mitad del siglo XX, el enfoque conductual fue predominante en la psicología junto con el psicoanálisis; sin embargo, estudiosos del humanismo como Abraham Maslow y Rollo May criticaron ambos enfoques por intentar explicar la naturaleza humana en términos de mecanismos estudiados en pacientes neuróticos (como en el caso del psicoanálisis) y ratas de laboratorio (como en el conductismo). Ante ello, diversos autores como Straus, Maslow y Csikszentmihalyi trataron de entender a los humanos en términos de su potencial más alto, mediante el estudio de personas que mostraban niveles más altos de funcionalidad. Tales investigadores mencionaban que las teorías científicas reduccionistas del comportamiento humano podían reducir las habilidades y capacidades humanas (Schultz & Schultz, 2011).

El impulsor de la psicología humanista fue Abraham Maslow, quien desarrolló su teoría basándose en conceptos como la autorrealización, los niveles superiores de conciencia y la trascendencia. En obras como *Motivación y personalidad* (1954), *Psicología del ser* (1962) y *La psicología de la ciencia* (1966), este autor afirmó que cada persona tiene necesidades jerárquicas que requieren ser satisfechas para que el ser humano pueda llegar a la autorrealización (Maslow, 1991). Dichas necesidades (fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y autorrealización) están colocadas en un nivel jerárquico que domina en cada momento y, en caso de que las necesidades in-

feriores jerárquicamente no quedan satisfechas, la persona seguirá buscando cómo obtenerlas para entonces poder expresar la necesidad de las otras superiores (Maslow, 1943).

Por su parte, Carl Rogers, en el año 1950, formuló la psicoterapia centrada en la persona, donde destacó la importancia terapéutica de un encuentro existencial entre dos personas que comparten sus experiencias, dándole relevancia a un enriquecimiento mutuo entre el terapeuta y el cliente. Se considera que sus propuestas son de las más conocidas e influyentes dentro de este movimiento, siendo su enfoque terapéutico no directivo, donde la persona posee en sí misma los medios para poder autocomprenderse y autorregularse; aunque dichas capacidades podían proporcionarse en un clima determinado de conductas psicológicas favorables. Entonces, el enfoque de Rogers enfatizó la actitud y cualidades del terapeuta como elemento esencial para el cambio (Arias, 2017).

En 1962, una agrupación de psicólogos fundó la Asociación de Psicología Humanista. Para ellos, la psicología era una *tercera fuerza*, es decir, una alternativa a los otros enfoques (Hergenhahn & Henley, 2014). Para la definición de su objetivo, la asociación adoptó cuatro principios (Riveros, 2014):

1. Lo principal es la persona entendida y descrita según su propia visión del mundo, autopercepciones, sentimientos y valores.
2. La autorrealización de los individuos es el tema primordial de investigación. Ellos están motivados por sus impulsos básicos, no obstante, tienen la necesidad de desarrollar sus potenciales y aptitudes. Por esa razón, el crecimiento y la autorrealización son criterios para medir la salud psicológica.
3. La relevancia de los problemas a investigar procede a su objetividad.
4. La dignidad de la persona es el valor fundamental. La gente es básicamente buena. El objetivo de la psicología es comprender a las personas, no predecirlas ni controlarlas.

Hubo numerosos psicólogos con diversas formaciones teóricas que compartieron estos principios, entre ellos Gordon Allport, Carl Jung, Alfred Adler y Erik Erikson, quienes tenían opiniones humanistas de la motivación diferentes a las de Freud. Sin embargo, dentro de esta escuela de pensamiento, Carl Rogers y Abraham Maslow fueron los principales en el movimiento humanista (Sassenfeld & Moncada, 2006). Entonces, dentro del movimiento humanista con Abraham Maslow y Carl Rogers se rescató la visión

positiva del ser humano, en contraste con las visiones reduccionistas que expresaban las dos corrientes dominantes de esa época: el conductismo y el psicoanálisis. Además, aportaron una comprensión holística de la personalidad humana, fundamentada en los principios de la Gestalt europea y enfocándose en el movimiento espontáneo de la persona hacia la autorrealización y el dominio del medio ambiente. Sin embargo, la psicología humanista se convirtió en un movimiento puramente clínico, mezclándose en algunas corrientes similares al esoterismo, lo cual evitó que esta corriente psicológica siguiera expandiéndose dentro de las universidades y en centros de investigación (Hervás, 2009).

Psicología ambiental

Como se ha podido observar en las diversas escuelas de pensamiento abordadas, los psicólogos se han enfocado más en lo que ocurre dentro de las personas que en lo que se produce en el ambiente que les rodea. A pesar de que se han reconocido y enfatizado las diversas formas en las que el ambiente influye en las personas, el contexto construido, al ser más susceptible al cambio y al diseño intencional, es el más estudiado por los psicólogos y demás investigadores, dejando a un lado el ambiente natural. Sin embargo, los problemas ambientales suscitados a inicios del siglo XXI, donde el bienestar humano está en juego al estar vinculado con la salud ambiental, han logrado que los retos ambientales sean más evidentes y muestran una relación inversa: el impacto de las percepciones humanas, las actitudes y el comportamiento sobre el bienestar ambiental (Clayton & Saunders, 2012).

En los años 60 del siglo pasado fue cuando se empezó a notar el movimiento ambientalista y la conciencia de las limitaciones de los recursos ambientales, donde las preocupaciones por el crecimiento de la población y la degeneración del medio ambiente juntó a dos grupos de trabajo dentro de la Asociación Americana de Psicología para unirse y formar la *psicología ambiental* (Richards, 2000). Los temas centrales que emergieron en los inicios de esta área incluían las percepciones sobre el medio ambiente, los usos sociales del espacio, el uso de los recursos ambientales, la percepción del riesgo ambiental y los atributos de los ambientes construidos (Clayton & Saunders, 2012).

Por otra parte, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, surgió la psicología de la conservación, debido a que, en esos momentos, el interés por el medio ambiente estaba progresando, reflejándose en un crecimiento de programas académicos dedicados a estudios ambientales y una mayor conciencia de los problemas ambientales que

estaban presentes y que se visualizaban en el futuro. Fue entonces, cuando un grupo de psicólogos se dedicaron a abordar temas que no se habían tomado en cuenta anteriormente: la falta de presencia de la psicología en debates sobre temas ambientales y el limitado enfoque en la investigación psicológica sobre el mundo natural, utilizando los conocimientos y herramientas de la psicología para la difusión del cuidado humano para la naturaleza. Entonces, la psicología de la conservación busca la comprensión y promoción de relaciones sanas y sostenibles con la naturaleza (Clayton & Saunders, 2012).

Desde los inicios de las investigaciones psicoambientales se ha notado claramente la diferencia entre los estudios del efecto del ambiente en la conducta y los interesados en los efectos del comportamiento en el entorno, lo que se le puede llamar *psicología de la conservación*. Esto resulta contradictorio, ya que con Bandura (1978) y su *determinismo recíproco*, la relación persona-ambiente es siempre transaccional, esto quiere decir que las personas afectan a su ambiente, pero también el ambiente afecta a las personas de manera simultánea; por consiguiente, la conducta del ser humano no se comprende únicamente como consecuencia a estímulos proporcionados por el ambiente, sino como consecuencia de la transacción entre un ser e incentivos ambientales (Corral, 2004).

Psicología positiva

A lo largo de este capítulo, se ha podido observar la evolución del concepto bienestar psicológico y cómo adquirió importancia la influencia de los ambientes en las personas. Asimismo, cómo la perspectiva del estudio de personas con alguna dificultad o enfermedad era prevalente, mientras que se descuidaba el estudio del potencial humano. Derivado de todos estos aspectos, nació la *psicología positiva*, la cual ha sido ampliamente criticada por acercarse al paradigma de la psicología humanista, sin embargo, este acercamiento puede ser visto como una labor colaborativa y complementaria más que confrontante (Barragán, 2012).

Dichas coincidencias entre la teoría y la práctica no han sido descritas explícitamente en la literatura; ambas psicologías (positiva y humanista) tienen la concepción básica de la persona como un ser holístico, integral, único y capaz de escoger su propio destino. Incluso hay quienes sugieren que la psicología positiva es como un complemento de la psicología humanista (Greoning, 2004). Además, ambas buscan promover estados positivos en la persona, buscando la vida significativa, que es el sentido princi-

pal para la psicología humanista. Seligman (2002) propuso que, para lograr ese tipo de vida, las fortalezas y virtudes pueden ayudar a trascender a la persona, incluyendo para ello factores practicables como el perdón, la gratitud y la esperanza. Por otra parte, el concepto de autoactualización que es sustentado en ambas perspectivas es otra de sus coincidencias. Para la psicología humanista el hombre tiende naturalmente a realizarse, autodeterminarse y a trascender; por su parte, la psicología positiva enmarca tres tipos de vida con sentido: (a) una vida satisfactoria determinada por el seguimiento de emociones positivas, (b) una vida buena derivada por el empleo de las fortalezas personales para producir gratificaciones únicas, y (c) una vida significativa en donde se utilizan las fortalezas personales en algo que haga trascender a la persona (Barragán, 2012).

Sin embargo, una de las principales posturas que indican que ambas psicologías son diferentes, es que la psicología positiva está basada en un marco científico y la psicología humanista carece de ese rigor científico, enfatizando muchas de sus premisas a la fenomenología y a la unificación de los casos por separado. No obstante, un significativo número de revisiones entre estas dos escuelas de pensamiento, las ubican como coincidencias y ubican a la psicología positiva como un nuevo y poderoso intento de retomar términos que propusieron los diversos psicólogos humanistas que fueron desplazados por la psicología cognitiva, resaltando la importancia de nivelar los aspectos negativos con los positivos en las investigaciones psicológicas (Barragán, 2012). Esto último está basado en un análisis de publicaciones psicológicas que datan del año 1872 recogidas por PsycINFO, donde se encontró que la proporción entre temas negativos y positivos es de 2 a 1 (Rand & Snyder, 2003 como se citó en Vázquez, 2006).

La inauguración oficial de la psicología positiva fue en Estados Unidos, el 21 de agosto de 1999 por Martin Seligman, como un movimiento renovador dentro de la psicología general, y puede definirse de modo breve como "el estudio científico de lo que permite prosperar a los individuos y a las comunidades" (International Positive Psychology Association, 2012). Dentro de la psicología positiva, se enfatiza la importancia de entender lo que hace a las personas capaces, fuertes y adaptables a las condiciones de su entorno con el objetivo de vivir una vida más plena, satisfactoria y feliz (Corral, 2012).

Dicho de otra forma, la psicología positiva fue descrita por Seligman (1999) como:

el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que previene o reduce la incidencia de la psicopatología. (Francoise, 2006, p.313)

Esto quiere decir que ya no se concentra solo en tratar desórdenes psicológicos, sino en promover y fortalecer los aspectos saludables, positivos y adaptativos, desde una perspectiva cognitiva, emocional y comportamental; su propósito consiste en comenzar a construir cualidades positivas en el ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Entre los diversos temas que la psicología positiva incluye, se encuentran los siguientes: (a) emociones positivas, (b) rasgos positivos y (c) instituciones positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Sin embargo, al recapitular los tópicos que se han investigado en esta área, las variables ambientales que inducen aspectos virtuosos en las personas y el estudio de los ambientes positivos son pocos en comparación con la investigación de las variables individuales como lo son las conductas, las capacidades, las inclinaciones, los rasgos y los estados psicológicos (Corral et al., 2014). Esto puede atribuirse a que, según los principales teóricos de la psicología positiva, la influencia principal para que una persona tenga un estado positivo, como la felicidad, es de naturaleza genética, siendo los factores ambientales (el dinero, posesión de aparatos tecnológicos, vivir en un vecindario seguro, la educación, entre otros) solo una pequeña contribución a dicho estado (Diener et al., 1999).

Sin embargo, las evidencias actuales muestran que todo ser humano es influido por rasgos genéticos transmitidos a través de los cromosomas y por factores ambientales que inciden sobre esos genes, es decir, el ambiente y la herencia están unidos. Entonces, los genes que predisponen a estados afectivos positivos requieren de ambientes favorables para lograr que esos estados se presenten, es decir, los rasgos personales y el uso de estos requieren del ambiente, así como de la reactividad y disposición personal (Corral et al., 2014).

Por otra parte, en la psicología positiva, el concepto de bienestar constituye el criterio primario para el funcionamiento positivo y generalmente se considera la meta en la vida que se promueve. Además, es un término que ha tenido una gran variedad de significados, dentro de los cuales se ha unido al concepto de eudaimonia visto anteriormente: bienestar subjetivo, bienestar psicológico y bienestar eudaimónico (Seligman, 2008).

Bienestar psicológico

Para la Organización Mundial de la Salud (2013), la salud mental es un estado de bienestar en el que la persona es consciente de las capacidades propias, es competente para afrontar tensiones comunes de la vida, trabaja productivamente, además de ser

capaz de contribuir a la sociedad en general. Esta concepción incluye el bienestar psicológico, físico y social; en relación con ello, la psicología positiva, dentro de sus objetivos de estudio de la satisfacción vital incluye al bienestar psicológico (Seligman, 2008).

El estudio sobre el bienestar subjetivo —definido por Veenhoven (1984) como el grado en el que una persona juzga de modo general o global su vida en términos positivos— y el bienestar psicológico —definido como una emocionalidad positiva que resulta del logro de ciertos objetivos (Diener & Larsen, 1991)— se inició antes del desarrollo e inauguración de la psicología positiva. Uno de los estudios es el de Ryff (1989), quien se basó en trabajos sobre la naturaleza de la salud mental y las teorías clásicas de la personalidad que proporcionaron las características de un funcionamiento psicológico sano; además, su trabajo tomó en cuenta las raíces filosóficas de escritos de Aristóteles y otros filósofos. Esta autora consideraba que había un énfasis desmesurado en los aspectos afectivos en la comprensión del bienestar subjetivo, por lo que desarrolló un enfoque alterno centrado en las características psicológicas y conductuales que pueden considerarse como parte de una buena salud mental.

Por parte de la psicología positiva, el enfoque para el funcionamiento psicológico positivo se encuentra en el marco de la teoría de la autodeterminación, para esto, Ryan y Deci, (2001) presentaron un modelo de funcionamiento eudaimónico basado en cuatro conceptos motivacionales: (a) la búsqueda de metas y valores intrínsecos, valorando los objetivos por sí mismos y no por los resultados; (b) los comportamientos autodirigidos, autónomos y no realizados por las preferencias de las demás personas o instituciones; (c) el actuar conscientemente, es decir, con atención a lo que se está realizando y tomando; y (d) cumplir lo que se considera como necesidades psicológicas universales y básicas de competencia, relación y autonomía (Waterman, 2013). El estudio del bienestar psicológico es un tema complejo debido a varias razones: algunas de ellas indican la carencia de consenso sobre la delimitación conceptual de dicho término, la complejidad de su estudio al ser muchas veces de carácter temporal, de naturaleza multideterminada y que, además, intervienen en su estudio diversos factores subjetivos y objetivos (Chávez, 2006).

Desde su inicio, la psicología positiva contribuyó con los diferentes ámbitos de las ciencias, entre ellos, el educativo. Wang y Eccles (2013), en un estudio longitudinal del compromiso escolar, desde una perspectiva multidimensional en estudiantes de secundaria, examinaron las relaciones entre las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente escolar, motivación del logro y el compromiso escolar. Como resultado, se

encontró que sus percepciones sobre los distintos aspectos del ambiente escolar contribuyeron de manera diferencial a los tres tipos de compromiso escolar (conductual, emocional y cognitivo).

Otras investigaciones han mostrado relación entre la percepción de bienestar de adolescentes y circunstancias positivas como la adaptación a la escuela (Lent et al., 2009). Los alumnos con un adecuado ajuste escolar generalmente aprecian su aprendizaje, se implican positivamente, mantienen relaciones adecuadas con sus profesores y con sus compañeros, además, en pocas ocasiones se comportan de forma disruptiva (Kiuru et al., 2007). Otra investigación realizada por Shan et al. (2014) estuvo enfocada en el impacto que tiene en el rendimiento académico, la comunicación efectiva entre estudiantes y profesores, el aprovechamiento compartido y un ambiente positivo en el aula, todo realizado a través de un análisis empírico. Entre sus hallazgos se encontró que, cuando los maestros crean un sentido de comunidad, responden a los estudiantes y fomentan relaciones positivas, los estudiantes se encuentran más comprometidos y entusiasmados con el aprendizaje y suelen desempeñarse mejor académicamente.

Ambientes positivos

Los *ambientes positivos* son descritos por Corral et al. (2014) como “el contexto o arreglo de condiciones estimulantes que induce beneficios en los niveles individual y colectivo, y que influye en las predisposiciones que llevan a cuidar las estructuras socio-físicas, presentes y futuras, de las que depende la vida” (p.13). Por lo tanto, un ambiente positivo es el conjunto de estímulos que permite a las personas satisfacer sus necesidades y, paralelamente, les motiva a comportarse cuidando de los recursos que el ambiente les proporciona.

La positividad en las personas, además de desarrollarse debido a las características individuales, resulta de exponerse a los diversos entornos en los que se desenvuelven, es decir, los atributos personales y la puesta en práctica de estos requieren del ambiente, pero también de la capacidad de reaccionar y la disposición personal que tenga el individuo. Un ambiente puede comprender algún grado de positividad e incluir a su vez elementos de negatividad, contribuyendo a un dinamismo de los entornos positivos (Corral et al., 2014).

Sin embargo, esta concepción de ambientes positivos se ha visto sesgada por la orientación tradicional, en la cual los ambientes positivos son vistos como entornos donde se encuentran, experimentan y consumen cosas buenas, los recursos son vas-

tos e inagotables, encontrando diversos lugares sin explorar y explotar; por lo tanto, al comprender, utilizar y explotar esos recursos inagotables se logra el bienestar de la humanidad (Corral et al., 2014). Asimismo, el acceso a los recursos materiales se une a los recursos sociales para así formar un ambiente positivo: si las personas pueden disfrutar de ellos, entonces se genera el bienestar humano.

Otra de las visiones tradicionales de los ambientes positivos es la que maneja la Subsecretaría de Educación Media Superior, que los define como “el conjunto de normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje y liderazgo, así como las estructuras organizativas dentro de un plantel” (p.1). Por tanto, esta definición hace énfasis en las relaciones entre los miembros de la institución educativa: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre directivos y docentes, y entre directivos y estudiantes (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013).

A diferencia de estas visiones, desde una visión ecológica, una persona o grupo de individuos pueden dar a su ambiente o reintegrar al ambiente natural los recursos, manteniendo el balance ecológico (conductas proambientales), además de colaborar para que la sociedad se conserve (conductas prosociales). Estos tipos de conducta otorgan beneficios que permiten a las personas que las ejercen un cierto nivel de bienestar personal (Corral et al., 2013). Por lo tanto, en comparación con la orientación tradicional, así como una persona o grupo de personas reciben beneficios del ambiente físico y social, también tendrían que regresarlos a su entorno para poder generar y mantener un ambiente positivo.

Esta transformación de la orientación tradicional de los ambientes a una ecológica, se atribuye en parte a la realidad que se vive actualmente; en la visión tradicional de la positividad ambiental, las personas dependían de lo que el ambiente les proporcionaba, sin devolverlo ni ver por las conductas proambientales o prosociales; sin embargo, al incrementar notablemente la población se tuvo que pensar en términos de un balance entre lo que se recibe y lo que se da, para poder mantener así la positividad ambiental (Corral et al., 2014).

Ambientes escolares positivos

La relación entre ambiente y educación ha sido estudiada desde hace varios años en la literatura pedagógica y psicológica. Por ejemplo, en el año 1952, Romuald Zaniewski propuso la *pedagogía mesológica*, la cual tendría como campo de estudio tres pro-

blemas pedagógicos: (a) la organización de la escuela como medio educativo, (b) la adaptación del programa escolar al estudio del medio, y (c) el estudio experimental de la influencia del medio ambiente natural y social sobre la personalidad del estudiante. Por su parte, en 1955 Josef Göttler habló sobre la *pedagogía del medio ambiente*, en su libro *Pedagogía Sistémica* (1955), definiéndola como la exploración y ciencia de las influencias del ambiente sobre el estudiante y de sus relaciones o discrepancias respecto a influencias espirituales. En esa época, formuló la *Ley pedagógica fundamental*, la cual refiere que el trabajo educativo será más beneficioso cuanto mayor sea la armonía que exista entre los educadores y los factores educativos que influyen en cada uno de los estudiantes (Sureda, 1990).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y propuestas realizadas por diversos autores, no se tuvo el desarrollo que se esperaba y la relación educación-ambiente se enfocaba desde diversas perspectivas, sin llegar a formarse una disciplina que contextualizara y desarrollara la relación que se planteaba. Fue a partir de los años 60 del siglo pasado cuando el *Zeitgeist* propició que los temas ambientales retomaran una mayor relevancia, ya que las personas tomaron conciencia de la necesidad de reorientar su relación con el medio natural, provocando que las diversas disciplinas examinaran su objeto de estudio en relación con el entorno, apareciendo disciplinas como la *psicología ambiental* y la *pedagogía ambiental* (Sureda, 1990). Otros enfoques que abordaban la perspectiva del ambiente escolar como clima social fueron estudiados por autores como Aron et al. (2012), Fraser (1998), Giraldo y Mera (2000), Moos (1987) y Walberg (1976).

Recientemente, el estudio de los aspectos físicos y sociales del ambiente escolar han vuelto a tener relevancia científica, las nuevas concepciones sobre las interacciones personales en el ambiente escolar, los eventos críticos que atraviesan actualmente los centros de enseñanza y los cuestionamientos referentes a la misión que tiene la educación en un mundo moderno que cambia rápidamente han propiciado que diversas organizaciones internacionales —la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP)— y gubernamentales —la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)— dirijan acciones que ayuden a mejorar

la convivencia al interior de las escuelas con el objetivo de optimizar los aprendizajes, debido a que la evidencia empírica señala que el clima escolar es la variable más importante relacionada a un buen desempeño académico de los estudiantes (UNESCO, 2008), asimismo, se detectó que el ambiente escolar mediaba la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico (López et al., 2012).

Por lo tanto, la investigación en educación positiva en la actualidad se ha enfocado en el listado de competencias, destrezas y factores de protección que le pueden dar recursos educativos a los jóvenes (Marina et al., 2015); sin embargo, no es suficiente adquirir esos recursos personales, se requiere adquirir también las capacidades y el talento para ponerlos en práctica. Esto se puede adquirir dentro de los tres principales agentes: (a) la familia, (b) la escuela y (c) la comunidad social. Dentro de estos, la escuela tiene una importancia fundamental, por lo tanto, las naciones y las instituciones internacionales como UNESCO, UNICEF y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dirigen sus esfuerzos en la importancia de tener una educación de alta calidad (Santiago et al., 2012).

Un ambiente escolar positivo hace referencia al conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa, determinándose por factores estructurales, personales y funcionales que plasman en la institución educativa la manera de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016). En este contexto, los estudiantes además de adquirir habilidades intelectuales y prácticas que le ayuden a lograr el éxito profesional, aprenden estrategias para ser personas felices, sanas y ciudadanos responsables con la sociedad y el entorno en general. Es decir, la positividad en estos entornos educativos se refleja en el logro de los objetivos de las instituciones educativas, en el aprendizaje de los estudiantes y en el respeto por el ambiente socio-físico (Corral et al., 2014).

La incorporación del componente de ambiente escolar en las instituciones educativas constituye un aporte para la reflexión sobre aspectos relacionados a la convivencia, la enseñanza y aprendizajes propiciados en la escuela. Además, este no solo favorece a los estudiantes, contribuye además a la consolidación de metas comunes definidas institucionalmente (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). Es importante recalcar que toda institución educativa cuenta con un ambiente escolar, sin embargo, este no siempre cuenta con las condiciones para desarrollar y propiciar el aprendizaje en los alumnos; esto responsabiliza a las escuelas a desarrollar y aplicar acciones proactivas que conlleven a un mejoramiento del ambiente escolar.

Las acciones realizadas por el personal académico que coadyuven a fomentar el respeto, la tolerancia, la escucha activa, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la comunicación entre los miembros de una comunidad escolar lograrán mejorar el ambiente educativo. Entonces, dicho mejoramiento incluye mucho más que prevenir los principales problemas escolares, como puede ser la violencia y el *bullying*, ya que esto implica una participación activa de todos los integrantes de los centros educativos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013).

Un ambiente escolar positivo, para la Subsecretaría de Educación Media Superior (2013) en su Proyecto *Construye T*, se caracteriza por los siguientes elementos:

1. Desarrollo de emociones positivas.
2. Espacios ordenados y limpios.
3. Actitud de respeto hacia la infraestructura escolar.
4. Actitud de respeto entre el personal escolar.
5. Actitud de respeto entre los estudiantes.
6. Actitud de respeto entre el personal escolar y los estudiantes.
7. Elaboración de normas y acuerdos de convivencia escolar.
8. Actitud de tolerancia a la diversidad.

Estos fundamentos son las condiciones básicas que permitirán a los estudiantes asociar el proceso de aprendizaje como una experiencia positiva, desarrollando así un sentimiento de pertenencia a la institución educativa en la que estudian.

Conclusiones

A pesar de los problemas conceptuales entre los constructos vistos en este capítulo, la información brindada permite analizar la evolución histórica de los conceptos de bienestar psicológico y ambientes positivos, sobre todo vistos desde la psicología positiva, ya que esta surge como una alternativa a la psicología “negativa”, haciendo al bienestar psicológico y los ambientes positivos, parte importante de sus objetos de estudio. Aún siendo de reciente creación, la psicología positiva tiene una larga historia en el pensamiento filosófico-antropológico occidental y oriental, sin embargo, aún requiere una sólida construcción de un modelo epistemológico unificado que dé cuenta del bienestar, esto debido a la falta de acuerdo para la definición de constructos y conceptos.

Por consiguiente, a la psicología positiva le falta por avanzar y consolidarse, aunque ha brindado una gran amplitud de tópicos que requieren ser abordados

científicamente. En este contexto, resulta determinante investigar las instituciones positivas, ya que, como se mencionó anteriormente, es el tema menos desarrollado en los ámbitos de investigación de esta rama de la psicología. Como mencionaron Gable y Haidt (2005), la psicología positiva ayuda a comprender los factores que generan fortalezas y delimita la manera que estos contribuyen a la salud física, el bienestar, el contacto grupal e institucional, además de intervenciones efectivas que favorezcan a estos procesos.

Referencias

- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. En D. Stokols, & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 7-40). Wiley.
- Ardila, R. (1996). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. <https://doi.org/10.14349/rlp.v45i2.1394>
- Arias, G. W. (2017). Carl R. Rogers y la terapia centrada en el cliente. *Avances en Psicología*, 23(2), 141-148.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.33.4.344>
- Barragán, E. A. (2012). Psicología positiva y humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4).
- Blanco, A. (2006). Vygotsky, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la Psicología social. En D. Páez, & A. Blanco (Eds.), *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(2), 183-188.
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 43-72.
- Chávez, A. (2006). *Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* (Tesis doctoral). Universidad de Colima, Colima.
- Clayton, S., & Saunders, C. (2012). Introduction: Environmental and Conservation Psychology. En S. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (15-21). Oxford University Press.

- Corral, V. (2004). Teorías explicativas de la interacción persona, cultura y medio ambiente: Análisis y propuestas. En Consejería de Medio Ambiente (Ed.), *Persona, Sociedad y Medio Ambiente. Perspectivas de la investigación social de la sostenibilidad* (pp. 13-26). Junta de Andalucía.
- Corral, V. (2012). *Sustentabilidad y Psicología Positiva. Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. El Manual Moderno.
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., & Corral, N. (2014). *Ambientes Positivos. Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Pearson.
- Corral, V., Tapia, C., Ortiz, A., & Fraijo, B. (2013). Las virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 361-372.
- Covarrubias-Papahiu, P. (2009). El carácter científico de la psicología: un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39, 65-103.
- Cuevas-Torres, M., & García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo. *Trabajo y Sociedad*, 19, 87-102.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Rethinking happiness: The science of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Larsen, R. (1991). The experience of emotional well-being. En M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. Guilford.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.2.276>
- Farhad, S. (2012). *Los sistemas socio-ecológicos. Una aproximación conceptual y metodológica*. XIII Jornadas de Economía Crítica, Sevilla, España.
- Francoise, C. (2006). Psicología Positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.

- Giraldo, L. D., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- Greoning, T. (2004). Commentary. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(2), 116-119.
- Heredia, T. A. (2014). *La conducta antisocial y los ambientes en los que se desarrolla: caso de los menores del centro especializado de readaptación y tratamiento para menores infractores no 1 del estado de Durango* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León.
- Hergenhahn, B. R., & Henley, T. B. (2014). *An introduction to the History of Psychology* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Hernández, L. (2011). Una mirada crítica a la psicología moderna. Análisis sobre sus conceptos fundamentales. *Revista de Psicología GEPU*, 2(1), 104-116.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 23-41.
- International Positive Psychology Association. (2012). *Positive psychology is the scientific study of what enables individuals and communities to thrive*. IPPA International Positive Psychology Association. <http://www.ippanetwork.org>.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995-1009. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9118-6>
- Kraut, R. (1979). Two conceptions of happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167-196. <https://doi.org/10.2307/2184505>
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lewin, K. (1988). La Teoría de Campo y el Aprendizaje. En D. Cartwright (Ed), *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales* (pp. 1-16). Paidos Ibérica.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I., & Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?* Ministerio de Educación.
- Manríquez, J. C. (2013). *Factores situacionales y disposiciones psicológicas como predictores del consumo de agua en viviendas* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Marina, J., Rodríguez, & Lorente, M. (2015). *El Nuevo Paradigma de la Adolescencia*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- May, R. (1969). *Love and will*. Norton.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Guía 4 para directivos docentes. El ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes*. Dirección de Calidad de la EPBM.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *El ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes*. Dirección de Calidad de la EPBM.
- Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 231-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90041-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90041-8)
- Nagel, T. (1972). Aristotle on Eudaimonia. *Phronesis*, 17(3), 252–259. <https://doi.org/10.1163/156852872x00079>
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo*, SERCE. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental*. https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Richards, J. M. (2000). A history of Division 34: The division of population and environmental psychology. In D. A. Dewsbury (Ed.), *Unification through division: Histories of the divisions of the American Psychological Association*, Vol. 5 (pp. 113-135). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10356-005>
- Riveros, A. E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12(2), 135-186.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069>

- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Sassenfeld, A., & Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología*, 15(1), 91-106.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (10th ed.). Cengage Learning.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L., & Cai, H. (2014). Impact of Effective Communication, Achievement Sharing and Positive Classroom Environments on Learning Performance. *Systems Research and Behavioral Science*, 31(3), 471-482. <https://doi.org/10.1002/sres.2285>
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments. Toward a Social Ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.47.1.6>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). *Programa Construye T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*. Secretaría de Educación Pública.
- Sureda, J. (1990). *Guía de la educación ambiental: Fuentes documentales y conceptos básicos*. Anthropos.
- Telfer, E. (1980). *Happiness*. St. Martin's Press.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2.
- Veenhoven, R. (1984). The concept of happiness. In *Conditions of Happiness* (pp.12-38). Springer.
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 1-46. <https://doi.org/10.1007/bf00300268>
- Villar, F. (2003). Primeros modelos de desarrollo. En *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* (pp. 214-259). Universitat de Barcelona.

- Walberg, H. J. (1976). Psychology of Learning Environments: Behavioral, Structural, or Perceptual? *Review of research in education*, 4(1), 142-178. <https://doi.org/10.3102/0091732X004001142>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Waterman, A. (2013). *The Best Within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*. American Psychological Association.

Capítulo 7

Desarrollo y evolución de los constructos de memoria y aprendizaje en psicología

Norma Isabel Rodelo Morales

La historia de la psicología explica el lugar que ocupa en el campo científico en la actualidad. Las líneas siguientes describen la evolución que ha seguido la psicología desde planteamientos filosóficos. Sin embargo, la finalidad de este capítulo radica en expresar puntos de vista particulares acerca de la construcción de la psicología como ciencia, específicamente, dos constructos que han sido parte de esta desde sus inicios, *memoria* y *aprendizaje*.

Para estudiar a la psicología y su influencia en otras áreas, se requiere tener en cuenta las diferentes corrientes filosófico-epistemológicas surgidas desde la Antigüedad y que aún permean las bases psicológicas del estudio del ser humano, considerándolo tanto a nivel individual como colectivo. Existen documentos y libros en torno a la propia historia de la psicología (e. g., Díaz-Guerrero & Díaz-Loving, 1996; Kantor, 1990; Hergenhahn & Henley, 2014; Sahakian, 2007; Tortosa, 1998) que dan cuenta de los fenómenos que estudia, incluyendo la relación existente entre dos procesos importantes en el campo educativo: el aprendizaje y la memoria. Desde Aristóteles (384-322 a. C.), ambos procesos se han abordado: el aprendizaje es objeto de estudio de la *epistemología*, la cual se ocupa de los métodos del conocimiento, así como su origen, naturaleza y límites. En el racionalismo de Platón (427-347 a. C.) y Kant (1724-1804) se defendió la idea de que todo aprendizaje surge de la razón misma del ser humano; mientras que, en el empirismo con Locke (1632-1704), se postuló que el aprendizaje proviene de la experiencia y los sentidos; no obstante, es posible encontrar los inicios del estudio de este constructo con rela-

ción a la memoria desde el asociacionismo de Aristóteles (Mandler, 2011). Ante ello, se tiene presente que el racionalismo y el empirismo, además del positivismo (que aportó el método científico), el conductismo (donde se propuso estudiar solo lo observable y medible) y el cognoscitivismo (enfocado en las cuestiones internas del individuo) tuvieron gran influencia para que la actual psicología adquiriese el estatus de ciencia (García, 2003).

La evolución de fenómenos psicológicos es considerada como un proceso lento, resultado de la influencia de múltiples factores sociales, económicos, culturales e incluso políticos. No obstante, en la gran mayoría de los casos, dichos fenómenos no han sido estudiados en un sentido claro (Goodwin, 2015). Ante ello, es pertinente decir que existen una serie de hipótesis y supuestos sobre la aparición, desarrollo y evolución de determinados fenómenos psicológicos y cómo estos ocurrieron, lo que llevó a desembocar en la aparición de los distintos enfoques y la manera de afrontar el estudio de dichos fenómenos (e. g., el surgimiento de la terapia psicológica como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial). Así, esas hipótesis son las que orientan la forma de analizar cada fenómeno psicológico en el contexto de la investigación y determinando su origen con base en las relaciones establecidas al interior de la propia disciplina, o bien, de manera inter (entre varias disciplinas), trans (varias disciplinas de forma transversal) o multidisciplinariamente (involucra el conocimiento de varias disciplinas y cada una aportando desde su espacio al tema en cuestión).

A partir de lo anterior, el concepto de memoria se ha analizado desde una visión evolutiva, que ha permitido una investigación más amplia, indagando sus diversas definiciones conceptuales desde sus inicios y a través del tiempo y las relaciones establecidas en la explicación del desarrollo del sujeto en términos de su individualidad y colectividad (Talak, 2009). Asimismo, parece importante retomar el papel que la memoria ha desempeñado en la explicación del desarrollo psicológico, así como su influencia y relación con el proceso de aprendizaje. En ese sentido, Talak (2009) señaló que la transformación del constructo de memoria en objeto biológico, desde la teoría de la evolución, estableció una redefinición, que permite entender que la memoria es un término con características subjetivas para explicar el desarrollo psicológico.

En la tradición filosófica y en la historia de la psicología han existido diversos debates acerca del carácter representativo del constructo de la memoria. El estudio acerca de la importancia de este concepto plantea el vínculo entre distintos enfoques psicológicos, a partir de su interpretación y evaluación, y la forma en que la psicología

contribuye al significado actual. La investigación de este constructo data de hace más de 125 años, que se remonta al trabajo de Ebbinghaus (1885). Así, a lo largo de este tiempo, esta área ha madurado científicamente con datos confiables, principios firmes y teorías bien establecidas (Schwartz et al., 2011).

En los últimos años, varios psicólogos han reconocido aportes sobre el estudio de la memoria y el aprendizaje, utilizados para hacer recomendaciones dirigidas a la práctica educativa (e. g., evaluación repetida, es decir, la posibilidad de examinar cuantas veces sea necesario evaluar un mismo material) (e. g., Metcalfe et al., 2007; Roediger et al., 2011; Roediger & Karpicke, 2006b; Rohrer & Pashler, 2010; Willingham, 2009). Mientras que, en el enfoque de la ciencia cognitiva, los psicólogos educativos han tratado durante mucho tiempo con objetivos y problemas similares (Groninger, 1971; Richardson, 1998), intentando organizar los hallazgos en principios para mejorar la memoria. Tales principios se aplican a la solución de problemas educativos en la realidad (e. g., el tipo de material que active los mecanismos nemónicos, la forma de recuperación de información, la decisión de cómo organizar el tiempo requerido para realizar una práctica y el empleo de la metamemoria) y como estrategias que incrementen el aprendizaje de los estudiantes.

Conceptualización y funcionamiento de la memoria

George Miller, a mitad de la década de los 50 del siglo pasado, revolucionó el ámbito de la psicología al demostrar que la mente humana puede observarse y demostrarse empíricamente en investigación de laboratorio. Su artículo, “El mágico número siete, más o menos dos” planteó a la *psicología cognoscitiva* como un novedoso campo de investigación (Greenwood, 2009), opuesto al conductismo, que teoriza que la conducta solamente constituye lo observable. Miller (1994) se opuso a este planteamiento, al defender que la mente es la causa de la conducta.

Desde la perspectiva cognoscitiva, la memoria permite al individuo codificar, almacenar y recuperar la información recibida de eventos pasados como una función propia y específica del cerebro humano. Algunos autores (Atkinson & Shiffrin, 1968; Brainerd & Reyna, 1998) señalaron que esta función del cerebro es el resultado de conexiones sinápticas de forma repetida, creando así redes neuronales, promoviendo la memoria a largo plazo (Feldman, 2005).

Cuando la memoria falla, los individuos se preocupan por este problema, dado que implica consecuencias de diversa índole en su vida cotidiana. Situaciones sociales

como el intentar evocar con insistencia una información de la que se asegura conocer y sin ser recordada, o guardar algún objeto o documento en un lugar comprobando que no está donde se creía. Todo ello pone en práctica la capacidad del ser humano para almacenar experiencias y beneficiarse de estas. Así, el funcionamiento de la memoria no solo consiste en codificar, registrar o recuperar grandes cantidades de información fundamental para la adaptación del individuo al medio. La memoria es un proceso superior dinámico y flexible que permite almacenar información, literal y semántica, elaborarla y recuperarla de manera simultánea e independientemente (Brainerd & Reyna, 2005).

Existen estudios sobre la memoria que caracterizan y explican la capacidad de retención de las personas, desde la infancia hasta la edad adulta (Brainerd & Reyna, 2005; Papalia et al., 1999). En estos se reportan hallazgos acerca de cómo y por qué alguna información, bajo ciertas circunstancias y características personales, se recuerda mejor o se olvida (Brainerd & Reyna, 2005). Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, es importante para cualquier ser humano, su capacidad para almacenar experiencias (aprendizaje) y beneficiarse de estas. Los mecanismos rectores del funcionamiento de la memoria, como proceso psicológico, tienen una grandiosa precisión, de modo que la persona es apenas consciente de que sus actos y expresiones verbalizadas dependen de que su memoria esté en correcto funcionamiento (Ballesteros, 1999).

En ese sentido, una de las implicaciones prácticas de la memoria es que esta es la manifestación de que hay un aprendizaje, es decir, el aprendizaje ocurre cuando se es posible recordar o evocar una información, por lo tanto, ambos procesos constituyen un reto para ser estudiados conjuntamente, tomando en cuenta que no hay aprendizaje sin memoria.

Cognición, educación y neurociencia

La investigación sobre el funcionamiento del cerebro humano, en particular en los últimos años, ha mejorado considerablemente la comprensión de procesos y comportamientos cognitivos fundamentales en la educación, el aprendizaje, la memoria, la inteligencia y la emoción (Geake & Cooper, 2003). La relación entre aprendizaje y memoria es compleja y de resultados significativos, ya que son aplicables a la vida social de las personas. De acuerdo con Geake y Cooper (2003), los resultados de investigación de la neurociencia cognitiva tienen implicaciones para la educación y su práctica. En este sentido, vale la pena considerar una postura biopsicosocial (reconocer a la persona de forma integral) que permite establecer puntos de vista multidisciplinarios sobre los

actuales retos educativos (e. g., consolidar el aprendizaje en estudiantes). Por tal razón, las neurociencias en combinación con la psicología crean la *neurociencia cognitiva*, disciplina que actualmente proporciona una nueva forma de entender el cerebro, la conciencia y los procesos mentales (pensamiento, razonamiento, atención) implicados en el estudio científico del funcionamiento del cerebro y sus aplicaciones a las ciencias sociales, concretamente en la educación, por lo que la neurociencia se relaciona estrechamente con aspectos educativos (Levine, 2001).

Geake y Cooper (2003) señalaron que es importante el análisis de la relación de la educación, el aprendizaje escolar y la neurociencia cognitiva desde dos perspectivas: experimental y teórica. Ambas perspectivas han permitido identificar las aportaciones a este campo y ser exploradas tanto por la comunidad educativa como por las propias neurociencias. Dicha acción ha llevado principalmente a la aplicación de técnicas experimentales, creación de paradigmas y enfoques, resultado del estudio de la cognición y la neurociencia. Algunas áreas de interés experimental incluyen la visión, la cognición espacial, la audición y la música, las emociones, la imitación, la memoria, la función motora, el lenguaje, el aprendizaje y la conciencia. La mayoría de estas áreas proporcionan información de los procesos cognitivos relacionados con la educación (e. g., la inteligencia, el aprendizaje, la memoria, la motivación, la alfabetización, la creatividad). Tal información permite investigar las relaciones entre estos procesos en escenarios educativos, así como su implicación en el aprendizaje y la enseñanza, que pueden establecer nuevas estrategias en la práctica docente.

Los avances que se han alcanzado por las investigaciones en el campo de la psicología, concretamente la que evalúa el desarrollo humano, dieron lugar a la existencia de múltiples enfoques teóricos que permiten contribuir de una manera significativa a la comprensión y estudio del desarrollo cognitivo. Esto se aprecia en vertientes como los procesos cognitivos, las funciones constitutivas del ser humano (conocimiento, personalidad, emoción, motivación, memoria, lenguaje, entre otros) y sus implicaciones para el aprendizaje en distintos escenarios (Lozada, 2012). Por lo tanto, es preciso señalar que la mayoría de los principios o postulados que se encuentran actualmente en la cognición y la educación, asumen una visión integradora de las bases y las propuestas planteadas desde los inicios de Piaget (1960) y Vygotsky (1967), incorporando hallazgos de la psicología cognoscitiva y de las neurociencias.

Por su parte, Norman y Draper (1986) reiteraron la perspectiva multi e interdisciplinaria del estudio de la cognición, al señalar que muchas disciplinas se han dedicado

al estudio especializado de la mente, de la inteligencia, del pensamiento, del conocimiento y sus usos, aunque no integralmente. Por tanto, el estudio de la cognición requiere de una comprensión más precisa, obteniendo herramientas provenientes de diversas disciplinas. La ciencia cognoscitiva es una disciplina surgida como convergencia de intereses científicos, los cuales enfocan la cognición desde diferentes puntos de vista (Norman, 1987). Cabe señalar que, desde el cognoscitivismo, la memoria y el aprendizaje han dejado de ser considerados como procesos independientes, para ser abordados en su conjunto en la práctica educativa.

Corrientes teóricas y escuelas de pensamiento, antecedentes del estudio de la memoria y el aprendizaje

En el estudio científico de la memoria y a través del tiempo, teóricos se han enfocado en los aspectos estructurales, en sus procesos implicados, y en los sistemas existentes del cerebro humano (e. g., Atkinson & Shiffrin, 1968; Craik & Lockhart, 1975; Roediger, 2011; Tulving & Schacter, 1990 como se citó en Ballesteros, 1999). Al aludir este constructo en singular, podría pensarse que la memoria es un sistema único; sin embargo, la psicología experimental ha demostrado que existen distintas memorias y cada una con características, funciones y procesos propios (e. g., Baddeley, 1997; Ballesteros, 1994; Ruiz-Vargas, 1994; Schacter, 1997; Tulving, 1983).

Memoria y aprendizaje desde el funcionalismo

La psicología americana adquirió el carácter de funcionalista porque el desarrollo científico y el espíritu práctico a finales del siglo XIX estaban en armonía con las concepciones culturales aceptadas por los estadounidenses. Sus puntos de vista eran compatibles con el *ethos* americano y, por eso, su sistema filosófico influía en todos los campos del aprendizaje (Goodwin, 2015). William James (1842-1910), precursor de la psicología funcional, en su obra *Talks to Teachers* (1899) marcó el comienzo de la psicología educativa al explicar cómo la psicología podría aplicarse a la situación de aprendizaje en el aula. Por su parte, el trabajo de Thorndike (1874-1949), cuya investigación sobre los problemas del aprendizaje animal reforzaba la tendencia funcionalista hacia una mayor objetividad (Greenwood, 2009), permitió que el funcionalismo fuera consolidándose mediante el establecimiento de un Departamento de Psicología en la Universidad de Chicago.

La psicología de los funcionalistas incorporó estudios de bebés, niños y personas con discapacidades mentales, a través de la introducción de métodos fisiológicos, pruebas mentales, cuestionarios y descripciones objetivas del comportamiento (Mandler, 2011). Así, el funcionalismo dejó su impresión sobre la psicología estadounidense contemporánea de manera significativa, a través de su énfasis en la aplicación de los métodos y hallazgos de la psicología a la solución de problemas reales.

De acuerdo con Goodwin (2015) y Greenwood (2009), la psicología funcionalista trata con una conciencia personal e inmediata. La observación introspectiva es tan importante como el reporte de lo que un individuo describe al hacer conciencia de su propio estado mental, autoanalizar, interpretar y caracterizar sus propios procesos cognitivos y emotivos.

James en 1892, aunque no empleó generalizadamente al método experimental, lo reconoció como un camino importante hacia el conocimiento psicológico, principalmente para la investigación psicofísica, el análisis de la percepción espacial y la memoria (Schultz & Schultz, 2011). Para complementar esto, utilizó desde el punto de vista fenomenológico, el significado de la experiencia, tal como surge en la conciencia individual. Por esta razón, empleó el método comparativo, a través del estudio de animales, niños salvajes, instituciones y lenguaje, mediante el cual trató de explicar que todo fenómeno psicológico era susceptible de ser analizado en términos de comportamiento.

Memoria y aprendizaje desde el estructuralismo: la aplicación del método experimental en procesos mentales

Edward Bradford Titchener (1867-1927), principal representante de la Escuela Estructuralista ofreció su propio enfoque, al que llamó *estructuralismo*, que señalaba a la mente como la parte del ser humano que tenía el poder de organizar voluntariamente los elementos mentales, en contraste con la explicación pasiva y mecanicista establecida por los empiristas y asociacionistas británicos (Goodwin, 2015). Así, Titchener se centró en los elementos mentales y su vinculación mecánica a través del proceso de asociación voluntaria, por el que se daba el aprendizaje en las personas.

Al mismo tiempo, Titchener consideraba que la tarea fundamental de la psicología era descubrir la naturaleza de las experiencias conscientes elementales, es decir, analizar la conciencia en sus partes y componentes y así determinar su estructura. Aplicó sus métodos de investigación, basados en la observación, la experimentación

y la medición, los cuales se encontraban en las más altas tradiciones de la ciencia. El estructuralismo postuló que la conciencia y la cognición humana se relacionan en la introspección (Schultz & Schultz, 2011).

Evolución histórica del estudio del aprendizaje como constructo

Desde el punto de vista filosófico y desde inicios del estudio del aprendizaje, este es y ha sido materia de la epistemología, dando explicación al desarrollo histórico de los métodos del conocimiento. Merece la pena preguntarse, ¿Cómo es que el hombre sabe?, ¿Cómo es posible aprender algo nuevo? y ¿De dónde proviene el conocimiento? Ante ello, existen dos posiciones claras sobre el origen del aprendizaje: el racionalismo y el empirismo (Greenwood, 2009). El racionalismo tiene como fundamento la idea de que el conocimiento proviene de la razón, por tanto, para los racionalistas, el conocimiento proviene de la mente y el aprendizaje se da en ese sentido; en cambio, el empirismo supone que la única fuente de conocimiento es la experiencia y enfatiza que solo a partir de esta el conocimiento sucede. De hecho, Greenwood (2009) consideró que la hipótesis importante del empirismo reside en que las impresiones que se forma el individuo provienen del mundo externo. Esta última postura concuerda con las definiciones anteriormente mencionadas en relación con el origen del aprendizaje de la experiencia (Henson & Eller, 2000; Papalia et al., 1999; Shuell, 1986).

De acuerdo con Schultz y Schultz (2011), en el estudio psicológico del aprendizaje, se encuentran diversas líneas de investigación, dos de ellas han sido de gran impacto en el estudio del aprendizaje tanto en su concepto teórico como práctico. Por un lado, se encuentra la postura de Wilhelm Wundt (1832-1920), quien instituyó a la psicología como disciplina y la experimentación como método para adquirir el conocimiento, afirmaba que la psicología debía encargarse del estudio de la mente y, al mismo tiempo, hacía referencia a la manera de aprender del ser humano desde una postura mentalista. Por otro lado, Ebbinghaus, en 1885, estudió los procesos mentales superiores, dando paso a la investigación sobre la memoria humana y un nuevo fenómeno: el olvido. De acuerdo con sus estudios, planteó que tanto el aprendizaje como el recuerdo de la información que el sujeto ha aprendido eran dependientes de la frecuencia de la exposición al material o situación al que el sujeto prestaba atención (Goodwin, 2015). En lo que respecta a Alfred Binet (1857-1911), este estableció los primeros estudios científicos sobre la inteligencia, creando la prueba de inteligencia Binet, que medida comprensión, razonamiento, juicio y memoria; a su vez, estableció el

coeficiente intelectual, lo que le permitió relacionar el nivel de coeficiente intelectual con lo aprendido por el sujeto.

A partir del siglo XX existieron múltiples concepciones en torno al aprendizaje, lo cual generó controversias en su definición entre los estudiosos del tema (e. g., psicólogos, pedagogos, filósofos). Henson y Eller (2000) definieron el aprendizaje como todo cambio de conducta que resulta de la experiencia, entrenamiento y que además es permanente. A diferencia de ellos, Papalia et al. (1999) hicieron referencia al concepto de aprendizaje como todo aquel cambio de conducta resultado de la propia experiencia, pero que es relativamente permanente; ambas definiciones muy similares y pertenecientes a la misma época. El aprendizaje también puede ser visto como un cambio de tipo continuo y estable en la conducta, resultado de las experiencias, y que impacta en la capacidad de comportarse; esto permite en el individuo el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las ya existentes (Shuell, 1986). Con el análisis de las definiciones previas, es posible señalar que en el proceso de aprendizaje existe la adquisición y experimentación de conocimientos, de manera que al individuo le permita obtener otros nuevos. Por tanto, el aprendizaje puede entenderse desde las conductas manifiestas (e. g., conductismo) como desde conductas encubiertas (e. g., cognoscitivismo). Por ejemplo, Howe (1977) explicó que el aprendizaje se da cuando se adquieren significados nuevos y se efectúa una reorganización más grande de la estructura cognoscitiva, así se entiende como el proceso por medio del cual la persona se apropiá de la información reducida a un conjunto de estímulos, decodificándolos e interactuando con ella para dar sentido entonces al conocimiento en sus distintas dimensiones, tales como conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Entonces, cuando la persona tiene conocimiento, puede recuperar la información aprendida reflejándola en su conducta y actitud.

Aprendizaje desde el conductismo

El conductismo estudia la conducta del ser humano como comportamiento observable, medible y cuantificable. En sus orígenes se basó en el modelo de estímulo y respuesta, donde los conocimientos del sujeto son acumulaciones de asociaciones entre estímulos y respuestas sin alguna organización estructural, ni mucho menos mental. En ese sentido, el conductismo estableció sus bases en el uso de la metodología experimental y sostuvo que la conducta era el resultado del ambiente y su asociación con base en la experiencia (Pickren & Rutherford, 2010).

Dentro de la escuela conductista, Edward Lee Thorndike (1874-1949) formó una teoría de aprendizaje mecanicista centrada en el comportamiento manifiesto. Thorndike creía que la psicología debía estudiar la conducta, no los elementos mentales o las experiencias conscientes, y así reforzó la tendencia hacia una mayor objetividad iniciada por los funcionalistas. Este autor no interpretaba el aprendizaje subjetivamente, sino más bien en términos de conexiones concretas entre estímulos y respuestas, aunque sí permitía alguna referencia a la conciencia y a los procesos mentales (Greenwood, 2009). Para registrar sus datos, Thorndike utilizó medidas cuantitativas que le permitieron formular sus leyes de aprendizaje, que posteriormente serían conocidas como *aprendizaje por ensayo y error*, basado en la repetición de tendencias de respuesta que conducen al éxito (e. g., cuando una persona se enfrenta a una situación trata de hacer un ensayo tras otro, si encuentra la respuesta adecuada sobrevive al éxito y, por tanto, es posible un aprendizaje). Dichas ideas se agrupan en: (a) la Ley del efecto (actos que producen satisfacción en alguna situación dada y se asocian a esa situación, cuando esta se repite es probable que el acto se repita), y (b) la Ley del ejercicio (cuanto más ocurra una respuesta en una situación dada, se asocia con mayor fuerza el evento a esa situación) (Sahakian, 2007).

Además, Thorndike consideraba que aprender es igual a conectar, sencillamente la mente es el sistema de conexión del hombre, incluso desde su teoría siguió estudiando procesos mentales (Sahakian, 2007). Desde sus investigaciones y experimentos estableció tres postulados: (a) el análisis de la conducta debe ser en términos de la asociación E-R, (b) todo proceso de comportamiento es cuantificable, y (c) la investigación sobre el aprendizaje en animales es útil para entender la naturaleza de este proceso en los seres humanos (Schultz & Schultz, 2011).

Por su parte, Ivan Petrovitch Pávlov (1849-1936) se centró en las experiencias mentalistas de sus animales y, partiendo de lo que Descartes llamó *el reflejo nervioso*, conformó su programa experimental; Pávlov llegó a la conclusión de que ningún aprendizaje es necesario para que ocurra, denominándole a esto *el reflejo innato o incondicionado* (Goodwin, 2015).

Otro autor conductista que definió el aprendizaje es John B. Watson (1878-1958), quien, a diferencia de Pávlov, explicó su hipótesis, partiendo de la observación y afirmó que el ajuste de los organismos, el hombre y animales por igual a su ambiente, se da a través de equipos hereditarios y de hábitos, y ciertos estímulos hacen que el organismo tenga respuestas (Kantor, 1990). Esta diferencia con Pávlov, lo llevó a definir

el desarrollo psíquico de manera objetiva y confirmó que solo cuando se interferían las sensaciones cenestésicas se deterioraba la conducta, de modo que el aprendizaje integra reflejos condicionados en unidad superiores de integración o hábitos que, conforme se ejercitan, se automatizan (Pickren & Rutherford, 2010).

En lo que respecta a Clark L. Hull (1884-1952), de acuerdo con Greenwood (2009), estableció la teoría sistemática del aprendizaje, postuló una explicación mecanicista y atomista de la conducta, donde las unidades básicas eran las conexiones de estímulos y respuestas específicas.

Finalmente, ubicado entre los neoconductistas, se encuentra Albert Bandura quien, desde su teoría cognitiva social, señala que el aprendizaje es posible mediante reforzamiento vicario, es decir, el aprendizaje puede ocurrir observando el comportamiento de otras personas y las consecuencias de su comportamiento, más que experimentando refuerzo personalmente (Schultz & Schultz, 2011). En otras palabras, se aprende a través del modelado que consiste en observar a otras personas y modelar el propio comportamiento en el suyo, es decir, quien controla los modelos de la sociedad controla el comportamiento (Tortosa, 1998).

Aprendizaje desde el cognoscitivismo

En el paradigma de la psicología cognoscitiva se encuentra también el concepto de aprendizaje. La psicología cognoscitiva se define como el enfoque o estudio de cómo las personas perciben, aprenden, recuerdan y piensan acerca de una información (Greenwood, 2009). Así, un psicólogo cognoscitivo podría estudiar cómo las personas perciben diferentes formas, por qué algunas recuerdan algunos hechos y olvidan otros y cómo se aprende el lenguaje.

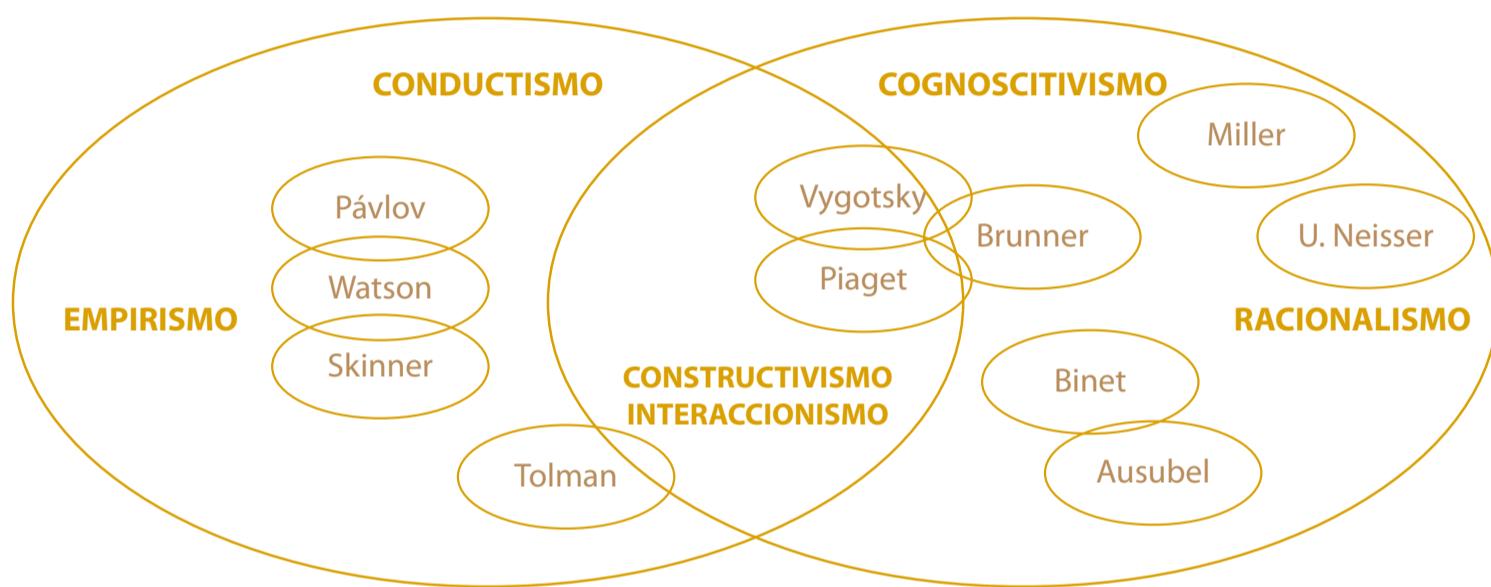
El cognoscitivismo planteó el rol activo del sujeto con relación a la percepción en el aprendizaje, la memoria. En su explicación del aprendizaje, postuló que el individuo organiza activa y creativamente los estímulos recibidos del medio ambiente, es decir, el sujeto participa en la adquisición y aplicación de conocimientos, no responde pasivamente, como lo dicen los conductistas (Schultz & Schultz, 2011).

Dentro del cognoscitivismo, George Miller investigó sobre la teoría de aprendizaje estadístico, la teoría de la información y los modelos de la mente basados en computadoras, lo que lo llevó a concluir que el conductismo no funcionaba. En ese sentido, la mente humana lo impresionó y su visión se volvió más orientada cognitivamente, explicando la capacidad de conciencia para el proceso de memoria a corto plazo para

retener aproximadamente siete cosas de información (Sahakian, 2007; Tortosa, 1998). Básicamente, el impacto de Miller residió en que trató de explicar la memoria humana a partir de la capacidad de retención y la cantidad de cosas que las personas aprenden en un determinado tiempo. De manera que sea más explícito lo anteriormente expuesto, en este apartado y como resultado del propio análisis, se representa a modo de figura esquemática, las teorías y posturas que explican el aprendizaje y la ubicación de sus teóricos representativos (Figura 1).

Figura 1

Teoría del aprendizaje desde el conductismo y cognoscitivismo



Estructura y funcionamiento de la memoria, algunos modelos teóricos reconocidos

Existen diversas propuestas con relación a los sistemas de clasificación y estudio de la memoria: primero, se hace distinción entre las diferentes fases que se involucran en el proceso de organización de la memoria, ya sea a corto o largo plazo; segundo, se propone diferencias entre dos tipos de memorias: declarativas y no declarativas; y tercero, investigadores que se han dedicado al estudio de la memoria han concebido y concordado la necesidad de evaluar el proceso de memoria de forma sistemática, tanto conductual como cognitivamente, en distintos momentos y situaciones de la vida, de modo que permita el acceso de carácter independiente al estudio de los diferentes tipos de memoria (Ruetti et al., 2009).

En el estudio de la memoria, surgieron modelos teóricos que compiten entre sí, pero con ciertas características en común. De acuerdo con las propuestas de funcionamiento de la memoria, los procesos que viven los individuos para almacenar y evocar

la información previamente aprendida son tres: adquisición, retención o almacenamiento y recuperación. Entre ellos, se encuentra el modelo modal (Atkinson & Shiffrin, 1968), la teoría del procesamiento de la información (Miller, 1994), la teoría del esquema (Piaget, 1960) y la *fuzzy trace theory* (Brainerd & Reyna, 1998).

Modelo de Atkinson y Shiffrin

El modelo más influyente para explicar el funcionamiento de la memoria fue el de Atkinson y Shiffrin (1968), razón por la que fue conocido como el *modelo modal*. Suponía que la información se procesaba de forma paralela por medio de almacenes sensoriales muy breves; los cuales transmitían la información a un almacén a corto plazo y de capacidad limitada llamado *almacén de corto plazo* (ACP), mismo que procesaba la información comunicándose con un *almacén a largo plazo* (ALP). Este ACP era fundamental en el modelo, ya que sin él la información no podía introducirse o extraerse del ALP. Además de almacenar información, el ACP jugaba un papel crucial en el aprendizaje y se daba por sentado que desempeñaba también ciertas funciones denominadas procesos de control (e. g., repaso), por el que se mantenía la información en el ACP.

Según Baddeley (1997), este modelo representa probablemente un punto álgido de los modelos de memoria dicotómicos o de dos componentes. Parecía basarse en firmes cimientos de evidencia empírica que procedía de una amplia serie de fuentes. En un nivel superficial, el modelo era consistente con el patrón de evidencia a favor de la distinción entre memoria a corto y a largo plazo. Se asumió que el componente de memoria a corto plazo de tareas tales como recuerdo libre y amplitud de memoria inmediata se basaban en el funcionamiento del ACP, mientras que el aprendizaje a largo plazo dependía del ALP. La codificación fonológica sería característica de la actividad del ACP y los factores semánticos dominarían en el ALP. Se asumía también que los pacientes amnésicos tendrían un déficit en el ALP y los pacientes con problemas de memoria a un corto plazo lo tendrían en el ACP.

Fueron varias las cuestiones que el modelo modal no fue capaz de resolver. Por un lado, el modelo no parecía explicar bien la evidencia neuropsicológica de pacientes con la capacidad de aprender a largo plazo de forma normal y la amplitud de memoria deteriorada (Shallice & Warrington, 1970) que no presentaban una alteración en el aprendizaje, razonamiento y rendimiento intelectual general que, según el modelo tendría que aparecer, ya que una amplitud reducida implicaría un ACP de capacidad reducida.

Por otro lado, un segundo problema hacía referencia a la suposición del modelo que indicaba que cuanto más tiempo permaneciera un ítem en memoria, más probabilidad tendría de ser transferido al ALP. Varios estudios indicaban que esto no era así, y se les pedía a los sujetos que leyeron de forma repetida una lista de palabras, que a su vez estaban incluidas en otra lista más larga que había que aprender (Tulving, 1967). No fue posible mostrar evidencias con relación a que las representaciones previas potenciaban el aprendizaje posterior, es decir, el hecho de efectuar la repetición de las palabras no incrementó su propia accesibilidad. Craik y Lockhart (1972) variaron de forma sistemática el tiempo en memoria a corto plazo en un paradigma de aprendizaje incidental y no encontraron evidencia de tal relación.

En tercer lugar, la interpretación de la recencia en el recuerdo libre como la representación de la información retenida justo en el momento en el ACP, se modificó por los efectos de recencia demorados bajo condiciones en las que la información provenía del ACP, efecto que se extiende incluso durante períodos más largos (Baddeley & Hitch, 1977). Otro problema se refería a la codificación; aunque los autores del modelo modal reconocieron la existencia e importancia de codificar, este proceso no formó parte central del modelo, ya que se refería al proceso de codificación en términos de semántica y de claves acústicas dentro del ACP. No obstante, en tareas de laboratorio parecía cada vez más claro que la naturaleza de la tarea determinaba el uso o no de la codificación semántica por parte del sujeto (Baddeley & Hitch, 1977).

Teoría del procesamiento de la información

Esta teoría fue una de las más influyentes en el cognoscitivismo y surgió hacia 1960. Se originó como motivación por la explicación psicológica del aprendizaje, bajo un enfoque de tipo científico-cognitivo y tuvo dominio de la informática y otras teorías de la comunicación. Se estableció como una síntesis de teorías cognitivas que asume su propio nombre como: *procesamiento de la información*.

La cognición humana ha sido estudiada por la psicología cognitiva del procesamiento de la información y sus postulados centrales se derivan de ver la mente humana como sinónimo de la computadora.

Según Miller (1994), eminente figura de esta nueva psicología, los humanos pueden ser considerados como una clase de entidades que, al igual que los ordenadores, consumen y procesan información. Su propuesta se hizo a partir de la metáfora o comparación analógica de la computadora, en la que el ser humano es concebido como un

ser con capacidad de recoger la información del medio, procesarla y tomar decisiones, basándose en algún tipo de cómputo. Aunque una característica de la memoria humana que la hace muy diferente a la del ordenador es que los humanos olvidan y recrean.

Es importante afirmar que esta teoría define al hombre como un procesador de la información, visto desde un enfoque antropológico y donde la actividad principal es la de recibir información, organizarla y actuar conforme a esta. Esto significa que, el ser humano es un ente activo, capaz de procesar toda la experiencia a través del sistema cognitivo en el que la información se recibe, transforma, acumula, recupera y utiliza (Guba, 1989).

Los componentes principales o elementos estructurales de esta teoría son tres: (a) registro o memoria de almacenamiento sensorial, en donde hay una identificación de todos los estímulos entrantes, el cual ocurre automáticamente, es muy breve y los registros son de tipo visual y auditivo; además, retoma características de teorías como la de la percepción visual de Sperling (1960); (b) memoria o almacenamiento a corto plazo, que de acuerdo con Miller (1994), hace referencia al mágico número siete más o menos dos, señalando que la capacidad es limitada y lo que no se elabora y transfiere, decae; ve a la memoria como una “mesa de trabajo” y la unidad de organización de la información es en paquete (categoría); y, finalmente un tercer elemento estructural, (c) memoria o almacenamiento a largo plazo, se refiere al almacenamiento permanente, donde señala que los recuerdos son permanentes, la información parece conservarse y da importancia a los aspectos esenciales como el significado y la organización, sin embargo, la recuperación está sujeta a interferencias de otras memorias.

En el almacenamiento permanente, se proponen y presentan dos tipos de memoria para dar explicación al conocimiento: *memoria explícita* y *memoria implícita*. La primera se refiere a la conciencia de experiencias previas, mientras que la segunda a la información retenida inconscientemente. Entonces, el conocimiento que existe en la memoria se subdivide en tres diferentes, el conocimiento declarativo (e. g., saber qué), el conocimiento procedimental (e. g., saber cómo) y el conocimiento condicional (e. g., saber cuándo y porqué) (Navarro, 1993). Dentro de esta teoría, la perspectiva es que la mente humana absorbe la información, es decir, recopila y representa la información o codifica, la conserva o almacena y, por último, cuando es necesario, la recupera (Woolfolk, 2010).

Teoría del esquema

Esta teoría es la visión más actual del constructivismo propuesto por Piaget (1960). Define que la memoria es un sistema indivisible (unitario), que es construida a través de la compresión que el ser humano tiene de la realidad. De acuerdo con Schwartz y Reisberg (1991), la memoria funciona cuando la información recibida de manera automática es almacenada selectivamente de acuerdo con esquemas de conocimiento que han sido previamente establecidos. Así, durante las pruebas de memoria, la recuperación de la información se determina por los niveles de similitud semántica que existen entre la información demandada y el contenido de los esquemas con que se cuenta.

En general, para la teoría del esquema, las personas almacenan aspectos particulares de la información con la que están en contacto (e. g., de la palabra perro, almacenan que son de cuatro patas y mamífero) esta información es almacenada, en un código unitario, que es determinado por un esquema previo de conocimiento, el cual tiende a imponerse al momento de la prueba de memoria que va desde un interrogatorio legal, una prueba escolar o bien la entrevista clínica; pudiendo crear así la confusión entre lo que realmente se vivió y lo que hay semánticamente relacionado.

Ballesteros (1999) indicó que la función de la memoria es codificar, registrar y recuperar información en grandes cantidades, sin embargo, esta no es totalmente perfecta. Es aquí donde describe el modelo anteriormente expuesto, propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968), que explica el funcionamiento de la memoria, refiriéndose al modelo modal y que enfatiza en la existencia diferentes estructuras de almacenamiento de la memoria. En esta estructura se almacena de manera breve la información sensorial que llega a la persona, la cual tiene gran capacidad, y la información es retenida por menos de un segundo.

Fuzzy trace theory (FTT)

Estudios aún más recientes (Brainerd & Reyna, 1998, 2002, 2005) han dado como producto una nueva propuesta teórica a la explicación del funcionamiento de la memoria. Esta propuesta se llama *fuzzy trace theory* (FTT) que, si bien su traducción al español aún no está bien definida, se ha aceptado mayormente como la *teoría intuicionista de la memoria* (Mojardín, 2008). De acuerdo con esta teoría, es necesario abandonar las ideas establecidas de la memoria como un sistema rígido e inamovible que solo permite almacenar y recuperar información. A cambio, proponen estudiar la memoria como un proceso psicológico superior dinámico y flexible. Desde esta perspectiva, la memo-

ria puede entenderse como un proceso superior dinámico que permite el almacenamiento, la elaboración y recuperación de la información literal y semántica simultánea e independiente, con mecanismos que más adelante se exponen (Brainerd et al., 1995; Reyna & Kiernan, 1994).

La FTT es la teoría actual de mayor influencia para la explicación del funcionamiento de la memoria, incluyendo el fenómeno de las *falsas memorias* (FM). Esta teoría concibe a la memoria como un sistema que opera con al menos dos tipos de contenidos de la información y bajo procesos oponentes, no como un sistema de código único. La FTT hace alusión al espacio y lo que sucede entre los procesos de memoria y los de razonamiento, al igual que de las relaciones entre la memoria, el razonamiento y el desarrollo, basándose en cinco principios (Brainerd & Reyna, 2002, 2005).

El primer principio se refiere al *almacenamiento paralelo*, señalando que los contenidos semánticos y literales de la memoria son almacenados de manera paralela. El segundo principio se refiere al *recuerdo disociado*, es decir, que el acceso a los contenidos en la memoria puede producir resultados en dirección opuesta. Si es buena la memoria de contenidos literales, se logra precisión para aceptar y rechazar lo cierto y lo falso de un evento. Si es buena la información de significado, se tendrá éxito en la reconstrucción correcta, pero también incorrecta de los eventos.

El tercer principio, se refiere a los *juicios opuestos*, es decir, el contenido semántico y el contenido literal apoyan a memorias reales, sin embargo, tienen un efecto contrario en las falsas memorias que mantienen el sentido de la experiencia. Cuando los individuos se enfrentan a falsas memorias, el contenido semántico apoya estas ideas y las impulsa, mientras que los contenidos literales permiten suprimirlas, logrando así una oposición entre ambas.

El cuarto principio hace referencia a las *diferencias de tiempos*, esto significa que los contenidos en la memoria no tienen la misma nitidez con el paso del tiempo. Los contenidos literales tienden a perder su nitidez y a ser recordados en menor medida que los de contenido semántico. Finalmente, el quinto principio hace referencia a la *variabilidad en el desarrollo*, explicando que la capacidad de memoria va cambiando a lo largo de la vida de una persona. En la infancia, el contenido literal es fuerte y bien recordado, mientras que el contenido semántico no lo es tanto. En la edad adulta temprana, la capacidad de recuerdo de memoria literal llega a su punto óptimo de igual manera que la memoria de contenido semántico. Cuando se llega a una edad madura (e. g., un adulto mayor), la capacidad de memoria con contenidos literales va decayen-

do y el contenido semántico va en aumento, propiciando así un contenido de falsas memorias superior que en el pasado.

Perspectivas e implicaciones teóricas y prácticas del estudio de la memoria y aprendizaje

A modo de discusión, las líneas anteriormente escritas expresan la ruta que la psicología, como ciencia, ha seguido y la relación que ha guardado en sus diferentes áreas, en específico el escrito se adentra en la relación que guardan los constructos de memoria y aprendizaje. Si bien es cierto, la investigación en psicología cognoscitiva demuestra que los procesos de aprendizaje son complejos y de difícil composición. Algunos de sus componentes aparecen como simplistas (e. g., recuerdo), pero son definitivos en la expresión de otros que aparecen más completos (e. g., comprensión).

Por su parte, Agarwal et al. (2008) señalaron en sus investigaciones que los procesos de recuperación implicados en el denominado, en psicología cognoscitiva, *efecto de la repetición de prueba*, tienen efectos positivos tanto para el aprendizaje como para la memoria, específicamente en la retención a largo plazo; así también Schwartz et al. (2011) confirmaron que la investigación en memoria ha tomado papel importante en la investigación psicológica. Por ejemplo, según Roediger y Karpicke (2006b), el hecho de que los estudiantes se involucren en los procesos cognoscitivos que promueven el aprendizaje (e. g., el tener un examen a menudo), actualmente se pasa por alto en la educación.

En lo que concierne al aprendizaje, siendo un constructo sumamente estudiado, supone que se da el aprendizaje cuando los sujetos se concentran en el dominio de la información recibida y son capaces de conservar (e. g., codificar) la información (e. g., memoria) y de aplicarla (e. g., recordarla). En ese sentido, el término de aprendizaje es más amplio que el de memoria, sin embargo, es preciso señalar que ambos procesos permanecen estrechamente relacionados, tanto que no existe uno sin el otro (Brainerd & Reyna, 2005).

Una de las principales preocupaciones actualmente en la enseñanza y que además es parte de las implicaciones prácticas, es encontrar los recursos que incrementen no solo la cantidad sino también la calidad en la adquisición de información en los estudiantes, que pase a ser conocimiento, pero, sobre todo, que llegue a consolidarse como aprendizaje (Butler & Roediger, 2007). Tradicionalmente, los esfuerzos para ello se han concentrado en la capacitación del personal docente y en estrategias para incre-

mentar la motivación. Sin embargo, la investigación experimental en el área cognitiva de la psicología, específicamente en el área de memoria, ha producido resultados que ofrecen una línea adicional de operación y aplicación pedagógica, la implementación repetida de pruebas de conocimiento como recurso evaluativo (Karpicke & Roediger, 2007). A su vez, McDaniel et al. (2011) dejaron claro que profesionales de la psicología han comenzado a ver y a analizar la relación entre memoria y aprendizaje, de modo que permitan construir nuevas prácticas de aprendizaje en la educación.

Finalmente, con base en lo anterior, es posible señalar que actualmente la investigación en psicología de la memoria en el campo educativo está destinada a comprender que tanto este como el proceso de aprendizaje tienen importantes implicaciones para la psicología educativa. El conocimiento derivado de la investigación básica y aplicada en la mejora de los procesos de aprendizaje permitirá que los agentes educativos reflexionen y analicen las aportaciones de la psicología cognoscitiva en los procesos de aprendizaje, con el fin de que los actores educativos aprovechen el conocimiento existente.

Referencias

- Agarwal, P. K., Karpicke, J. D., Kang, S. H. K., Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (2008). Examining the testing effect with open- and closed-book tests. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 861-876. <https://doi.org/10.1002/acp.1391>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory. A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, (pp. 89-195). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, A. (1997). The Role of Memory in cognition: Working Memory. In *Human memory, theory and practice* (pp. 49-69). Psychology Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1977). Recency re-examined. En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI* (pp. 647-667). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ballesteros, S. (1994). *Psicología General. Un enfoque cognitivo* (Edición revisada, 1997). Universitas.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria Humana: Investigación y Teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (1998). Fuzzy-Trace-Theory and False Memory: New Frontiers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 194-209.

- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (2002). Fuzzy-Trace Theory and False Memory. *Psychological Science*, 11(5), 164-169. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00192>
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (2005). *The science of false memory*. Oxford University Press.
- Brainerd, C. J., Reyna, V.F., & Brandse, E. (1995). Are children's false memories more persistent than their true memories? *Psychological Science*, 6(6), 359–364. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00526.x>
- Butler, A. C., & Roediger, H. L., III (2007). Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4), 514-527. <https://doi.org/10.1080/09541440701326097>
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972): Levels of processing a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 50(11), 671-684.
- Díaz-Guerrero, R., & Díaz-Loving, R. (1996). *Introducción a la Psicología: un enfoque ecosistémico*. Trillas.
- Ebbinghaus, H. (1885). Memory: A Contribution to Experimental Psychology. *Annals of Neurosciences*, 20(4), 155-156. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.200408>
- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana* (6a. ed.). McGraw Hill.
- García, F. M. (2003). Popper, el contraste de hipótesis y el método crítico. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(1), 52-60.
- Geake, J., & Cooper, P. (2003). Cognitive Neuroscience: implications for education? *Westminster Studies in Education*, 26(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/0140672032000070710>
- Goodwin, C. J. (2015). *A History of modern psychology*. Wiley.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. McGraw-Hill.
- Groninger, L. D. (1971). Mnemonic imagery and forgetting. *Psychonomic Science*, 23(2), 161–163. <https://doi.org/10.3758/BF03336056>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En G. Sacristán, & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Henson, K., & Eller B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson.
- Hergenhahn, B. R., & Henley, T. B. (2014). *An introduction to the History of Psychology* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Howe, M. (1977). *Introducción a la memoria humana*. Trillas.
- Kantor, J. R. (1990). *De la Psicología a la Psicología científica*. Trillas.

- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*, 57, 151-162. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.004>
- Levine, J. (2001). *Purple haze: the puzzle of consciousness*. Oxford University Press.
- Lozada, J. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación: Los inicios del conocimiento. José A. Castorina, Mario Carretero (Comps.) Buenos Aires, Paidós, 2012. *Archivos de Ciencias de la Educación.*, 6(6). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5934/pr.5934.pdf
- Mandler, G. (2011). *A history of modern experimental psychology*. The MIT Press.
- McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger, H. L. III. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 399-414.
- Metcalfe, J., Kornell, N., & Son, L. K. (2007). A cognitive-science based program to enhance study efficacy in a high and low-risk setting. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 743-768. <https://doi.org/10.1080/09541440701326063>
- Miller, G. A. (1994). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101(2), 343-352. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.343>
- Mojardín, H. A. (2008). Origen y Manifestaciones de las Falsas Memorias. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 37-43.
- Navarro, J. (1993). *Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos básicos y evolutivos*. McGraw-Hill.
- Norman, D. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Paidós.
- Norman, D. A., & Draper, S. W. (Eds.). (1986). *User centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1960). *The child's conception of geometry*. Basic Books.
- Pickren, W. E., & Rutherford, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. Wiley.
- Reyna, V. F., & Kiernan, B. (1994). Development of gist versus verbatim memory in sentence recognition: Effects of lexical familiarity, semantic content, encoding instruction, and retention interval. *Developmental Psychology*, 30(2), 178-191. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.2.178>
- Richardson, J. T. E. (1998). The availability and effectiveness of reported mediators in associative learning: A historical review and an experimental investigation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 5(4), 587–614. <https://doi.org/10.3758/BF03208837>

- Roediger, H. L. III. & Karpicke, J. D. (2006a). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17, 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Roediger, H. L. III., & Karpicke, J. D. (2006b). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181-210. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x>
- Roediger, H. L., III, McDermott, K. B., & McDaniel, M. A. (2011). Using testing to improve learning and memory. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 65-74). Worth.
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2010). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 39(5), 406-412. <https://doi.org/10.3102/0013189X10374770>
- Ruetti, E., Justel, N., & Bentosela, M. (2009). Perspectivas clásicas y contemporáneas acerca de la memoria. *Suma Psicológica*, 16(1), 65-83.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana: Función y estructura*. Editorial Alianza.
- Sahakian, W. S. (2007). *Historia de la psicología* (2a. ed.). Trillas.
- Schacter, D. L. (1997). *Searching for memory. The brain, the mind, and the past*. Basic Books.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (Tenth edition). Wadsworth, Cengage Learning.
- Schwartz, B., & Reisberg, D. (1991). *Psychology of learning and memory*. Norton.
- Schwartz, B. L., Son, L. K., Kornell, N., & Finn, B. (2011). Four principles of memory improvement: a guide to improving learning efficiency. *International Journal of Creativity & Problem Solving*, 21(1), 7-15.
- Shallice, T., & Warrington, E. K. (1970). Independent functioning of verbal memory stores: A neuropsychological study. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 22, 261-273. <https://doi.org/10.1080/00335557043000203>
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436. <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*. 74(11), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Talak, A. M. (2009). Memoria filogenética, evolución e historia en la primera psicología en la Argentina. *Anuario de investigaciones*, 16, 199-205.

- Tortosa, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. McGraw-Hill.
- Tulving, E. (1967). The effects of presentation and recall of material in free-recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 175–184. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80092-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80092-6)
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Willingham, D. T. (2009). What will improve student's memory? *American Educator*, 32, 17–25.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11a. ed.). Pearson Educación.

Capítulo 8

Evolución del término aprendizaje y la relación del individuo con su entorno

Delia de Jesús Domínguez Morales

El aprendizaje ha tenido diversas acepciones en la psicología y en las corrientes de pensamiento, las cuales han aportado explicaciones para su entendimiento. Estas corrientes, a su vez, han planteado cómo el ser humano actúa y se relaciona con su entorno, dentro de un enfoque psicológico.

El presente capítulo consta de tres secciones. En la primera se expondrá una explicación filosófica, iniciando con Aristóteles, quien propuso una aproximación naturalista a la forma en que el ser humano se relaciona con el mundo, aportando ciertas bases para lo que se considera como aprendizaje. Posteriormente, se retoman nociones dadas por el paradigma de la dualidad mente-cuerpo y se describe cómo estas ideas influyeron en los filósofos de la época. Después, se hará mención del empirismo, una corriente filosófica que influyó en los psicólogos de la época y que centró el estudio en lo puramente observable. El evolucionismo es también un elemento que se retoma como una corriente que presentó los postulados necesarios para explicar el aprendizaje en términos naturales de evolución. Más adelante, se presentará una revisión sobre el conductismo filosófico, considerándolo como aquella corriente que le da un peso prioritario a las prácticas sociales, a los juegos del lenguaje propios de una comunidad, a la naturaleza del lenguaje y a las reglas lógicas que gobiernan el uso de los conceptos.

En una segunda sección, se mostrará una explicación psicológica del concepto del aprendizaje y cuáles fueron las interpretaciones que cada corriente dio para detallar la manera en que el individuo se relaciona con su medio. Enseguida se menciona a Wundt, fundador de la Psicología como ciencia y disciplina formal, para posteriormente retomar elementos tanto del estruc-

turalismo como del funcionalismo, movimientos que aportaron bases teóricas para otras corrientes. Después se revisa de la teoría *Gestalt* y su importancia, al retomar a la experiencia total y no segregada del individuo. Más adelante, se plantearán los postulados del conductismo, concretamente en lo referente al aprender y cómo los psicólogos pertenecientes a esta corriente explicaron que el individuo se relaciona con su ambiente mediante estímulos y respuestas asociadas. Posteriormente, se presentarán elementos del cognoscitivismo y del socioconductismo que permearon a las investigaciones enfocadas al procesamiento de la información y a la cognición. Finalmente, se abordará con mayor detenimiento al enfoque interconductual, el cual considera al acto de aprender situado en una interacción del individuo con los elementos del campo psicológico.

En una tercera sección se esbozarán algunas perspectivas sobre el concepto de aprendizaje y sus implicaciones para la educación. Además, se da énfasis a las prácticas sociales, a la enseñanza ostensiva, a la práctica, a las reglas lógicas de los conceptos y a los juegos del lenguaje que van a estar presentes en el aprendizaje dado un contexto particular.

La relación del ser humano con su mundo y el aprender: una explicación filosófica

Naturalismo griego

Las personas se relacionan con su mundo desde una postura que les permite aprender y explicar los fenómenos que les rodean, para darles sentido y congruencia. Uno de los pioneros en explicar cómo el ser humano se relaciona con su medio y aprende fue Aristóteles (s. IV a. C., trad. en 1980), cuyas ideas cobran importancia por haber aportado bases para conformar a la Psicología como ciencia del comportamiento en su trabajo *Acerca del alma*, donde se explica que el ser animado se compone de cuerpo y alma. Es decir, dicho autor entendió al cuerpo como materia que determinará su potencia o facultades, mientras que el alma es la realización o el cumplimiento de estas facultades y se define por ellas.

Dicho en otras palabras, el cuerpo es potencia y el alma es entelequia, potencia cumplida en acto. Carpio (1994) explicó que esta potencia es la organización funcional actualizada de lo que los cuerpos pueden ser y hacer en las condiciones en las que son o hacen. Con ello, tiene sentido la concepción de alma como una unidad para clasificar funcionalmente la conducta de los organismos; Aristóteles (s. IV a. C., trad. en 1980) marcó tres categorías al respecto al alma: (a) vegetativa, (b) sensitiva, e (c) intelectiva.

Se parte de los niveles biológicos hasta los psicológicos. Con la cualidad de ser inclusivas progresivamente (Carpio, 1994), a tales categorías se le suma la explicación de lo natural, que según Aristóteles (s. IV a. C., trad. en 1980), consistía en llegar a los principios o causas de las cosas que se quieren conocer: (a) material, (b) formal, (c) eficiente y (d) final. Desde esta perspectiva, el ser humano se comporta y se relaciona con su medio, su actuar se presenta de varias formas de acuerdo con los principios o causas que quiere conocer: la materia, la forma, la eficiencia y el fin.

Aristóteles (s. IV a. C., trad. en 1982), en su obra *El organon*, mencionó la lógica con la que se habla de lo que se encuentra en la realidad y con lo que el individuo entra en contacto y, por ende, aprende al exponer las categorías que pueden existir. Para este, cada una de las cosas que se dicen pueden significar una entidad, un cuánto, un cuál, un respecto a algo, un dónde, un cuándo, un hallarse situado, o un estar, un hacer o un padecer. Con ello, Aristóteles planteó las bases para las categorías o predicamentos.

Entonces a la relación del individuo con su medio ambiente se le suman estas categorías con las que la persona expresa su realidad. El ser humano aprende de acuerdo con su manera de actuar y buscando los principios o causas, tanto de su comportamiento como de lo que le rodea, valiéndose de su alma intelectiva principalmente, sin olvidar que a su vez posee un alma vegetativa y una sensitiva.

Dicotomía mente-cuerpo

Sin embargo, con el pasar del tiempo, surgieron otras concepciones del alma, ya no vista como una organización funcional de la conducta, sino como una sustancia interior que conduce al cuerpo, como en el caso de la visión de San Agustín. De igual manera, para Santo Tomás de Aquino, el alma es trascendente e inmortal, separada del cuerpo. Estas posturas fueron retomadas por Descartes (1637, trad. en 2010), quien consideró que el alma es pensamiento, la mente una sustancia diferente del cuerpo y que el cuerpo está determinado por una figura, un lugar y un espacio. Ambos, cuerpo y mente, están en interacción mutua.

La teoría de la realidad presentada por Descartes (1637, trad. de 2010) muestra que el conocimiento y lo racional se dan por la experiencia de los sentidos. Este pensador dio un papel primordial a las matemáticas y a la geometría, puesto que supuso que estas permitían captar las propiedades esenciales de las cosas y acceder al conocimiento verdadero, con lo que trazó una distinción entre el comportamiento racional y el no racional. Estos principios dieron lugar a la descripción del comportamiento no

racional en términos de una acción directa, mediada por la estructura mecánica del organismo, de las energías del estímulo del ambiente; y la postura de energías específicas de la máquina biológica que regulan, activan y dirigen los mecanismos de acción desencadenados por las fuerzas del ambiente (Ribes, 1990). Con tales principios filosóficos, se dejó de lado a la postura aristotélica del alma, como vista como la potencia para la realización de actos, y las explicaciones posteriores empezaron a considerar al alma, a los pensamientos y al comportamiento racional, y dentro de este el proceso del aprendizaje, como una sustancia separable del cuerpo, entonces el cuerpo fue visto como una máquina, un planteamiento afín a la postura mecanicista de la época.

Schultz y Schultz (2011) mencionaron que los principios del universo físico, incluido el humano, fueron explicados en términos mecanicistas. Esta doctrina explicó que los procesos naturales son determinados mecánicamente y se explican por las leyes de la física y la química; todo ello derivado del *Zeitgeist* de los siglos XVII al XIX, donde los inventos como el reloj y los autómatas tuvieron un gran impacto en la población y la forma de concebir a la realidad.

Al apreciarse al cuerpo como materia, entonces las leyes de la física y la química también podían explicar su movimiento y su acción. Descartes (1637, trad. en 2010) elaboró la teoría de la acción refleja, la cual indica que un objeto externo (un estímulo) puede llevar a una respuesta involuntaria. Esta teoría es precursora de la psicología moderna del estímulo respuesta (E-R), en donde un objeto externo (estímulo) provoca una respuesta involuntaria, por lo tanto, el comportamiento reflejo no involucra pensamientos ni procesos cognitivos, sino que es mecánico o automático (Schultz & Schultz, 2011).

Esta división del comportamiento, entre cuerpo y pensamientos, llevó a analizar la realidad de una manera mecánica, es decir, la forma en que el ser humano se relaciona con la realidad es predecible. De manera similar puede considerarse al aprendizaje: un proceso donde los estímulos predicen qué y cómo se va a aprender.

Empirismo

No solo el mecanicismo conformó al *Zeitgeist* de los siglos XVII al XIX, también lo hizo el empirismo, ya que se centró en cómo se adquiere el conocimiento. Los empiristas argumentaron que todo el conocimiento deriva de la experiencia sensorial, en específico Locke (1690, trad. en 1956) explicó que las ideas resultan de la experiencia sensorial o

cuando se reflexiona sobre esa experiencia, por ello, todo conocimiento se constituye por medio de la experiencia.

Se considera a John Locke, George Berkeley, David Hartley, James Mill y John Stuart Mill como los empiristas principales de los siglos XVII y XVIII. Sus tesis están relacionadas al *asociacionismo*; en este se plantea que las ideas simples pueden estar ligadas o asociadas para formar ideas complejas. En adición, la tesis de John Stuart Mill trató sobre la síntesis creativa, que consiste en la propiedad de combinar elementos mentales para producir una cualidad distinta que no está presente en los elementos originales (Woody & Viney, 2017).

La asociación es un nombre temprano para el proceso psicológico llamado *aprendizaje*; por ejemplo, para Locke (1690, trad. en 1956) es un proceso gradual para hacerse de las ideas, de los nombres y de las conexiones adecuadas entre ellos, luego se aprenden las conexiones que existen entre las proposiciones formuladas. Por tanto, el aprendizaje es visto como un sinónimo de experiencia tanto sensible como reflexiva acerca de lo sensible (Ribes, 1990).

Locke (1690, trad. en 1956) presuponía que en la medida en que lo psicológico solo existía como operaciones de la mente en potencia, cobraba realidad a través de la experiencia. De tal manera, en la postura empirista, el ser humano se relaciona con su entorno desde lo que puede vivir y experimentar por medio de sus sentidos; asimismo, aprende a través de la experiencia. Lo que Locke formuló es el punto de partida del pensamiento evolucionista: lo biológico es dado, lo mental es lo experimentado, lo psicológico se construye como experiencia a partir de lo dado, lo innato, lo biológico (Ribes, 1990).

Evolucionismo

Otro movimiento que sacudió al *Zeitgeist* del siglo XIX fue la teoría de la evolución de Darwin, la cual significó una ruptura respecto a la distinción cartesiana entre lo innato y la experiencia, lo aprendido. De este modo, el evolucionismo sentó las bases para analizar de nuevo al comportamiento humano racional como un proceso continuo-discontinuo de evolución de las especies animales (Ribes, 1990).

Spencer (trad. 1977) también presentó una concepción psicológica del proceso evolutivo, donde explicó que lo psicológico deviene a través de la experiencia, los instintos se manifiestan por la contigüidad y repetición entre un estímulo previo y una respuesta en una situación determinada, y el principio Spencer-Bain, que refiere a la

conducta espontánea seleccionada de manera natural por sus consecuencias. Este fue un proceso originalmente llamado *ensayo y error*, asociado con las consecuencias en la forma de estados subjetivos de placer y dolor (Ribes, 1990).

Las contribuciones de Darwin y Spencer auspiciaron el interés por conocer cómo los animales adquirían hábitos y aprendían a través de la experiencia en relación con sus conductas instintivas, vistas como comportamientos adaptativos propios de cada especie (Ribes, 2002). Los pensadores evolucionistas, ya fuera que propusieran el proceso de la selección natural o la herencia de caracteres adquiridos en forma de instintos, consideraron que la asociación era el mecanismo psicológico básico para que se manifestaran dichos procesos. Por ello, la asociación convergió en las teorías del aprendizaje, a partir de tres vertientes: (a) el evolucionismo, (b) la teoría del reflejo y (c) el funcionalismo (Ribes, 1990).

Dentro de esta postura, la asociación tiene un papel fundamental al retomarse en las explicaciones de la evolución que permearon las formas de ver el mundo. El ser humano se relacionaba en términos de evolución y asociación con los elementos de su entorno, de igual manera, el aprendizaje se analizó en dichos términos y se compartió el raciocinio con otras especies no humanas, como consecuencias derivadas de la teoría de la evolución.

Conductismo filosófico

Por mucho tiempo, las explicaciones del ser humano y su relación con su medio y, a su vez, del aprendizaje, han estado permeadas por las corrientes de pensamiento antes mencionadas, al dejar de considerar a los actos en potencia, es decir, al alma, como objeto de estudio y luego al amparar la concepción dicotómica de la mente y el cuerpo. A esto se le sumó la experiencia como forma de conocer y aprender, con lo que se aceptó la existencia de dos mundos, la vida externa y la vida interna. Esto llevó a la psicología a adoptar como objeto propio el estudio de la relación entre dichos mundos (Ribes, 1990). A ello, se le agregó el *Zeitgeist* de la época renacentista, que explicó la ciencia en términos mecánicos y de óptica, basados en la geometría. De tal manera, Ribes (1990) explicó que la relación entre los mundos interior y exterior del sujeto era expresada como una óptica vertida hacia el interior, y la mecánica del cuerpo, como ejecutor de movimientos particularmente inspirados por la razón o la mente en tanto luz y escenarios interiores. El mundo de la mente era un mundo de las representaciones del exterior.

Como resultado a esta visión mecanicista de la realidad y a su forma de explicarla, Ryle (1949) criticó al dualismo cartesiano en el *mito del fantasma en la máquina*. La mente, que no se puede ver ni palpar, es equiparable al fantasma que está operando la máquina, es decir, al cuerpo. Por otro lado, Wittgenstein (1980) destacó que la psicología humana tiene que ver con el hacer y hablar cotidianos de los individuos, por tanto, el énfasis se da a los actos y no en el dualismo cartesiano. Morris (1994) recalcó que, si se describe el mundo cotidiano en términos de sus contenidos, se puede describir en forma razonable a la conducta en términos de su contenido conductual. Este contenido es donde se encuentra un lenguaje que describe a la conducta en términos vernaculares del lenguaje ordinario o en los denominados *juegos de lenguaje*, un término acuñado por Wittgenstein, este es el lenguaje del mundo fenoménico, es decir, los fenómenos o actos tal y como suceden.

En ese sentido, Wittgenstein (1953) señaló que un juego del lenguaje es el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido, y forma parte de una actividad y de una forma de vida. En primera instancia, las palabras y lo que las personas conocen en general del mundo se aprende por la *enseñanza ostensiva*, la cual es una muestra de prácticas convencionales por parte de un enseñante y un aprendiz.

Los niños son educados para realizar ciertas acciones en conjunto con palabras y para responder de cierta manera ante las palabras de los demás. Asimismo, la aplicación de una palabra, las reglas que vienen detrás, se aprenden sobre la marcha, es decir, cada vez que se utilizan en las circunstancias dadas (Wittgenstein, 1953). De igual manera, Ryle (1949) indicó que la gente, en su mayoría, puede hablar empleando conceptos de los que no puede decir nada con sentido lógico; la práctica les ha enseñado a las personas cómo utilizar conceptos, por lo menos en campos que le son familiares, pero no a expresar las reglas lógicas que gobiernan su uso.

Determinar la geografía lógica de los conceptos es evidenciar la lógica de las proposiciones que los contienen, es decir, mostrar qué proposiciones son congruentes o incongruentes con ellas, cuáles se siguen de ellas y de cuáles se infieren. El tipo lógico o categoría al que pertenece un concepto es el conjunto de modos o maneras en que se le puede usar con legitimidad lógica (Ryle, 1949). Como se puede observar, el énfasis que se describe está en el uso adecuado de las relaciones lógicas, en la congruencia que se pueda dar entre los conceptos que se aprenden, además de considerar los criterios de congruencia dados por un contexto lingüístico.

En las posturas tanto de Wittgenstein (1953) como de Ryle (1949), considerados conductistas filosóficos, se observa que el aprender ocurre a través de las palabras, de los conceptos, de los significados, de los usos, de encontrar y establecer conexiones lógicas entre los conceptos permeados por una enseñanza ostensiva, dentro de juegos de lenguaje propios de cada contexto y lugar particular.

La relación del ser humano con su mundo y el aprender, desde una explicación psicológica

Wilhelm Wundt fue el fundador de la Psicología como una disciplina académica formal en el siglo XIX. Entre sus principales tesis se encuentra que la conciencia es activa y organiza su propio contenido en procesos de pensamiento. Cuando se observan objetos del mundo real, esas percepciones tienen una unidad del todo. La *apercepción* es el proceso de organizar elementos mentales en un todo, es una síntesis creativa (conocida también como la ley de los resultantes físicos), la cual crea nuevas propiedades de la construcción o combinación de los elementos (Schultz & Schultz, 2011). Con ello, la forma de relacionarse del ser humano con el mundo se explicó en términos como la conciencia, además, con el proceso de la apercepción para organizar los elementos de la realidad y volverlos mentales, para luego construir o combinar nuevos elementos.

Estructuralismo y funcionalismo

En el desarrollo de la psicología como ciencia, se presentaron corrientes como el estructuralismo y el funcionalismo. Edward Titchener, el principal psicólogo estructurista del siglo XIX, supuso que la realidad podía explicarse conforme los elementos de la experiencia consciente estructurados de una forma particular, relacionados de manera mecánica y asociativa (Mandler, 2011).

A su vez, en el desarrollo de la psicología surgieron otros enfoques para explicar la realidad. Por ejemplo, los funcionalistas se interesaron en cómo la gente funciona y se adapta a diversos ambientes. Schultz y Schultz (2011) mencionaron que, en 1896, John Dewey supuso que el estudio de la psicología consistía en el análisis de la totalidad del organismo y cómo funciona en su ambiente; posteriormente, en 1925, Harvey Carr se centró en la función de la actividad mental, explicando que esta consiste en adquirir, fijar, retener, organizar y evaluar las experiencias y usar esas experiencias para determinar las acciones de la persona. Después, en los escritos de Robert Woodworth en 1918 y 1958, se subrayó el tener en cuenta no solo al estímulo para explicar el com-

portamiento sino al organismo mismo, porque sus niveles de energía variantes y sus experiencias actuales y pasadas actuaban para determinar la respuesta.

Ribes (1990) destacó a William James del siglo XIX como un antecesor de la psicología funcionalista porque aportó dos elementos importantes a la futura teoría del aprendizaje: (a) el interés por la acción y su modulación por la contigüidad de las situaciones en que se manifestaba su utilidad; y (b) el hábito, visto como una automatización de la acción, como una unidad fundamental del comportamiento animal y humano.

En estas concepciones, al analizar cómo el individuo se relaciona con su medio y aprende, se puede observar que se empieza a dar mayor énfasis a su ambiente, a la función que toma el organismo en su medio y cómo sus experiencias actuales y pasadas van a ser determinantes para actuar y responder a los objetos y situaciones; así como a la acción que ejerce el individuo en su entorno en las situaciones que se le presenten, permeado por una utilidad que se puede volver hábito, en la medida en que se repita y la acción se vuelva automática.

El concepto de aprendizaje en la *Gestalt*

Paralelamente a finales del siglo XIX y a inicios del siglo XX surgió la corriente de la *Gestalt*, en oposición a los planteamientos de la época y en específico a los establecidos por Wundt, ya que los psicólogos no se enfocaron al estudio de los elementos o las estructuras de la conciencia. Entre los precursores de la *Gestalt* se encontraba en 1874 Franz Brentano, en 1894 Carl Stumpf y en 1893 Oswald Külpe.

Woody y Viney (2017) mencionaron que para Brentano la experiencia puede ser analizada como una actividad y no como su estructura o contenido. Nociones similares a las de Stumpf, quien se acercó más a la fenomenología y examinó la experiencia tal como ocurre, como un acto total y no en sus partes. De igual forma, para Külpe, la experiencia de la persona tomó un papel fundamental para su estudio, mediante el método de la introspección experimental sistemática que involucraba hacer una tarea compleja (e. g., aprender y establecer conexiones lógicas entre conceptos) y luego los sujetos presentaban un reporte retrospectivo de sus procesos cognitivos durante la tarea.

Estos autores sentaron las bases para la conformación de la *Gestalt*, movimiento que se caracterizó por tomar en cuenta los elementos de las sensaciones y cómo se combinan para formar elementos con nuevos patrones. Establecieron que la percepción va más allá de los elementos sensoriales, constituyendo una aproximación

más molar que molecular. Woody y Viney (2017) puntualizaron que la psicología de la Gestalt se ocupaba de aspectos como los procesos cognitivos, problemas del pensamiento, aprendizaje y otros aspectos de la experiencia consciente. Incluso el término Gestalt tiene varios significados, como forma o configuración.

Para la Gestalt no solo la percepción era uno de sus tópicos. Por ejemplo, en 1923 Wertheimer consideraba que, en el aprendizaje, la resolución de un problema tiene que considerar la relación de toda la situación y, una vez que el principio básico de una solución se ha entendido, el principio puede ser transferido o aplicado en otras situaciones. Otra manera de aprender es la presentada por Köhler en 1927, que consistía en percibir la situación total y sus relaciones con el estímulo, es decir, para resolver un problema se requiere reestructurar el campo perceptual para poder visualizar nuevas relaciones entre estímulos y, de esta manera, aprehender o entender las relaciones, como evidencia de un insight (Woody & Viney, 2017).

Los planteamientos de la Gestalt tuvieron un impacto en Kurt Lewin, quien desarrolló la teoría de campo en 1929, la cual consideraba que las actividades psicológicas de la persona ocurrían dentro de una especie de campo psicológico, llamado *espacio vital*. Dicho espacio contiene los eventos del pasado, presentes y futuros que pueden afectar al individuo y determinan el comportamiento de una situación dada. Así, el espacio vital consiste en las necesidades de la persona en interacción con su ambiente psicológico (Woody & Viney, 2017).

La Gestalt, como movimiento, representó un cambio en la forma de concebir a la relación del individuo con su entorno y con las maneras de aprender, pues se le dio mayor énfasis a todo el evento y no a sus partes. Asimismo, consideró al individuo dentro de un campo, donde diversos elementos interactúan con este para determinar un comportamiento dado o, en específico, un aprendizaje dado. Desde esta postura, se estudia la interacción entre eventos e individuo, la cual afecta a este; un planteamiento distinto al dado por el conductismo, donde se hace un mayor énfasis en una interacción unidireccional de los eventos del ambiente con el organismo.

El concepto de aprendizaje en el conductismo

Los postulados de la Gestalt sobre el aprendizaje, que consideraban la existencia de la conciencia, de los elementos que conforman un todo y de las funciones mentales, dio paso para analizar la relación del ser humano con la realidad desde una posición

observable empíricamente, pues se buscaba un acercamiento a las ciencias naturales y, con ello, dejar el análisis dualista de la conducta humana.

Uno de los antecedentes al conductismo fue Pávlov (1927), quien concibió al reflejo como el elemento básico para describir y explicar la relación causa-efecto entre el medio ambiente con estímulos y la actividad del organismo, o la conducta. Ribes (1990) detalló que Pávlov influyó de manera fundamental en la posterior teorización del aprendizaje en términos del reflejo como concepto, debido a la metodología experimental de los reflejos condicionales que utilizó en el estudio de lo que denominó *la actividad nerviosa superior*.

Además, el concepto de reflejo de Pávlov, de acuerdo con Ribes (1990), se refiere a correlaciones temporales sistemáticas entre los estímulos externos y su acción funcional sobre la conducta observable del organismo; se acota que el reflejo no es una correspondencia rígida entre estímulo y respuesta, sino que representa un instrumento para el análisis de las relaciones dinámicas, que se dan entre el organismo y el ambiente. Por ello, la investigación buscó las relaciones de condicionalidad entre las respuestas, o reflejos naturales, y las condiciones de estímulo circunstanciales ante las cuales se manifestaban.

Siendo así, la conducta y el aprender fueron entendidos como aquellas respuestas que reflejan o reproducen las propiedades del evento estimulante: la relación se consideró como un reflejo. Con esto se otorgó especial énfasis al estímulo, la causa, para saber de qué manera afecta a la respuesta (Carpio, 1994). En otras palabras, el reflejo servía para analizar las relaciones cambiantes y contingentes entre el individuo y el ambiente.

Otro antecedente importante para la conformación del conductismo y que sentó bases para el estudio del aprendizaje fueron las ideas de Thorndike en 1898. Sus observaciones sobre el aprendizaje de solución de problemas, en cajas de trucos en animales y en tareas de aprendizaje de palabras en humanos, lo llevaron a proponer que se aprendía la asociación entre estímulos como situación y acciones motoras. Tal asociación, consistente en conexiones de vías nerviosas aferentes y eferentes, se fortalecía o debilitaba con el uso o desuso. La conexión se establecía automáticamente como efecto de las consecuencias inmediatas que seguían a la acción del organismo, en el caso de los efectos displacenteros la conexión se debilitaba (Ribes, 1990).

En esta explicación del aprendizaje, se observa que lo importante es la relación que establece el individuo con su entorno, por medio de asociaciones de situaciones

y acciones motoras, considerando las consecuencias que esto pudiera tener sobre el organismo. Las investigaciones de la época aportaron los elementos necesarios para conformar al conductismo. Quien mayormente se encargó de esta labor fue Watson con su manifiesto conductista en 1913, donde rechaza a los conceptos mentales, la introspección y el estudio de la conciencia dentro de la psicología; en cambio, centra la labor del psicólogo conductista en la predicción y control del comportamiento por medio de métodos experimentales (Woody & Viney, 2017).

Por otro lado, Ribes (1990) explicó que Hull y Tolman, en 1932 y en 1952, respectivamente, adoptaron criterios molares para la explicación de la conducta. En la teoría de Hull, las variaciones locales en la conducta conforman cambios de ejecución, pero no de aprendizaje. Por otro lado, Tolman concibió al aprendizaje como cambios molares en las relaciones entre estímulos y objetos con valencia. A su vez, Tolman (como se citó en Schultz & Schultz, 2011) desarrolló el término variables intervintentes, para referir a los factores no observables en el organismo y que determinan el comportamiento de este. Estos factores son procesos internos que conectan la situación del estímulo con la respuesta observada, de manera que tales factores intervintentes son útiles para definir operacionalmente estados internos no observables.

Cabe recordar que, con respecto al aprendizaje y a las maneras del individuo para relacionarse con su mundo, Tolman planteó una aproximación a los elementos que influyen en el individuo y que escapan al control experimental que el investigador pueda tener. Además, propuso una explicación cognitiva del aprendizaje, sugiriendo que el desempeño de una tarea fortalece las relaciones aprendidas entre las señales ambientales y las expectativas del organismo. Esto da como resultado que el organismo conozca su ambiente.

Quien se basa en Thorndike, para proponer una teoría del aprendizaje, es Hull en 1952. Woody y Viney (2017) mencionaron que la ley del reforzamiento primario establece que cuando una relación de estímulo-respuesta es seguida por una reducción de una necesidad, es probable que, después, el mismo estímulo evocará la misma respuesta. Con lo cual, el aprendizaje se relaciona con dichos estímulos que van a reducir necesidades en el organismo, para que se dé una respuesta.

Bajo esta concepción mecanicista, de asociación, experimental, causal y de reflejo de la conducta observable, Skinner (1938) desarrolló la teoría del condicionamiento operante. Para el análisis de las relaciones causales de esta postura, Carpio (1994) explicó que, para la conducta respondiente, el estímulo es el componente necesario y la

respuesta el elemento contingente; la respuesta es la reacción refleja ante la acción del estímulo y el estímulo reforzante se presenta en relación con el estímulo. Mientras que, en la conducta operante, se establece una relación de contingencia entre la emisión de una respuesta y la consecuencia asociada o el estímulo consecuente asociado a esta; entonces, la respuesta es el elemento necesario y el estímulo el elemento contingente.

La respuesta se presenta en ocasiones en las que el observador no puede identificar algún estímulo antecedente al que se le pueda atribuir su provocación; además, si el reforzador se presenta en relación con la respuesta, el cambio resultante es el condicionamiento operante. Por lo tanto, la conducta condicionada que se observa se da por su relación con el reforzador.

Skinner (1991) esclareció que la conducta es moldeada y mantenida por sus consecuencias, pero solo por consecuencias ya pasadas. Un individuo hace lo que hace por lo que le ha sucedido anteriormente, no por lo que le ocurrirá. Sin embargo, lo que le ha ocurrido a tal individuo deja pistas poco observables y las razones por las que esa persona hace lo que hace y las probabilidades de hacer algo, están más allá de la introspección. Skinner continuó explicando que “tal vez ese es el motivo que con tanta frecuencia se atribuye la conducta a un acto voluntario desencadenante, originador o creativo” (p.30).

Relacionado con el acto voluntario, originador y creativo, se encuentra el aprender, que no es lo mismo que el hacer, ya que es modificar la manera de hacer. “Se puede cambiar la conducta, pero no se observa propiamente la transformación. Son visibles las consecuencias reforzantes, pero no la manera cómo generan el cambio” (Skinner, 1991, p.31). Dado que los efectos del reforzamiento casi nunca son observables de inmediato, a menudo esta relación pasa desapercibida. Esta visión causal y lineal, donde un evento es causa de otro, son las explicaciones que permean al estudio de cómo el individuo actúa y se relaciona con su medio, cómo es mediado por estímulos presentados en el ambiente, emite respuestas y se le presentan ciertas consecuencias, aunque no se observen inmediatamente esos efectos reforzados en el individuo.

El concepto de aprendizaje en el cognoscitivismo

El cognoscitivismo empezó a tomar fuerza para explicar fenómenos del aprendizaje y la comprensión. Al respecto, Skinner (1991) abordó el tema y analizó las interpretaciones cognoscitivas; desde su postura conductual, explicó que para responder adecuadamente al mundo que rodea al individuo, este tiene que verlo, escucharlo, olerlo,

degustarlo o sentirlo, es decir, hacer uso de sus sentidos biológicos, de manera que la conducta queda bajo el control de estímulos.

Sin embargo, lo que plantea el cognoscitivismo es que se percibe el mundo, en el sentido de asimilarlo, o se comprende. Puesto que no se puede asimilar literalmente al mundo, el individuo elabora una reproducción o copia de este; al respecto, algunos psicólogos cognoscitivos mencionan que la persona forma una representación. Dichas copias o representaciones se vuelven una función esencial en las teorías cognoscitivas del aprendizaje y memoria. Cuando se requiere describir algo que ya no está presente, el enfoque cognoscitivo plantea que el ser humano recuerda la copia que tiene almacenada y, para las acciones, se dice que aprende y almacena reglas.

Desde la postura del conductismo, Skinner (1991) hizo una descripción sobre el término mente, que la revolución cognoscitiva ha puesto en primer plano, al mencionar que es también la responsable de ejecutar procesos cognoscitivos. La mente percibe el mundo, "organiza datos sensoriales en unidades coherentes, y procesa la información. Es el doble de la persona cuya mente es una réplica, un sustituto, un *Doppelgänger*" (p.40) Sin embargo, desde su postura conductual, los procesos cognitivos son procesos conductuales; son cosas que hace el organismo.

Desde una postura distinta a la que Skinner presentó, Bandura y Rotter en 1947 propusieron un aprendizaje social o un enfoque socio-conductual, que es una reflexión del movimiento cognitivo más amplio en la psicología en su conjunto (Schultz & Schultz, 2011). No solo el reforzamiento presentado por la teoría operante es útil para ofrecer explicaciones sobre el aprendizaje: también es posible aprender al observar el comportamiento de otros y observar las consecuencias de su comportamiento. Lo anterior fue llamado por Bandura (1987) como *reforzamiento vicario* o *modelamiento*. Las habilidades del aprendizaje por la observación de un ejemplo, o modelamiento, implican que los seres humanos tienen la capacidad de anticipar y tomar en cuenta las consecuencias que se observan en los demás, a pesar de no haberlo experimentado por sí mismos. De acuerdo con Bandura, hay un mecanismo entre los estímulos y respuestas, ese es el proceso cognitivo de las personas (Schultz & Schultz, 2011).

De manera similar, Rotter (1966) argumentó que el individuo aprende a comportarse principalmente a través de experiencias sociales. Este autor suponía que el individuo se percibe a sí mismo como un sujeto consciente capaz de influenciar las experiencias que afectan su vida. En otras palabras, el comportamiento está determinado por estímulos externos y por el reforzamiento que estos dan, pero la influencia relativa

de esos dos factores está mediada por el proceso cognitivo (Schultz & Schultz, 2011). En este sentido, la relación con el medio puede darse al observar a otro individuo y aprender de dicho evento por medio del modelamiento o imitación, además de referir a una instancia mediadora como lo es el proceso cognitivo.

Uno de los fundadores del cognoscitivismo, Miller (1989) tuvo un acercamiento mayor a los avances tecnológicos de la época, con lo que hizo una analogía con las computadoras y llamó *procesamiento de la información* al proceso cognitivo. Posteriormente a la conformación de la psicología cognitiva, Neisser (1976) criticó la misma corriente que él ayudó a establecer y especificó que los resultados de la investigación psicológica requieren poseer validez ecológica, es decir, que sean generalizables a situaciones más allá del laboratorio.

Como postulados básicos, la psicología cognitiva se centra en el proceso del pensamiento y los eventos, en cómo la mente estructura u organiza la experiencia y en cómo el individuo organiza activa y creativamente los estímulos recibidos del medio ambiente (Greenwood, 2009). En esta postura, es la mente la que recobra importancia en la relación del individuo y su entorno. La manera en que aprenden las personas es por un proceso cognitivo interno, pero que considera a los elementos del exterior y, además, considera cómo el organismo toma un papel activo al organizar dichos estímulos recibidos.

El concepto de aprendizaje en el interconductismo

Paralelamente, Kantor (1990) propuso el estudio y análisis de la conducta en términos sistémicos e interactivos, clarificando que los eventos psicológicos no solo consisten en la respuesta, movimiento o acto de los organismos, sino en interacciones complejas. Tales interacciones conllevan la acción de los organismos, los estímulos denominados actos de los objetos del entorno, así como la evolución de esas interacciones, desde historias previas con otros organismos y objetos, y las condiciones nombradas medios de contacto y factores disposicionales.

Para el análisis más preciso del acto conductual, Kantor y Smith (1975) introdujeron la noción de hacer un corte en el continuo de la conducta, llamado *segmento conductual*. En el evento interactivo de tal segmento, se ubica al estímulo y a la respuesta correlacionada, estos son factores recíprocos donde uno no puede ocurrir sin el otro. Para entender al segmento conductual también es necesario considerar a la función

estímulo, la función respuesta, el medio de contacto, el contexto de la interacción y el sistema reactivo del individuo.

Desde su perspectiva de campo para el estudio de la psicología, Kantor (1990) explicó que el evento psicológico consiste en la interacción compleja de: (a) la acción de los organismos; (b) los actos de los objetos del entorno, llamados estímulos; (c) la evolución de dichas interacciones a partir de anteriores confrontaciones con otros organismos y objetos; y (d) las condiciones del medio de contacto y factores disposicionales. Esta visión permite un entendimiento más amplio de la conducta del individuo y de cómo se relaciona con su mundo, pues concibe a la conducta como un *ir y venir* entre la acción del organismo y los estímulos presentes en el entorno, además de considerar cómo van evolucionando esas interacciones con el paso del tiempo, apoyados de diversos medios para entrar en contacto, y otros factores que disponen o posibilitan esa interacción. Su interés se centra en la interacción del individuo con su entorno y en el comportamiento; de igual manera, el aprendizaje se analiza en esos términos.

Ribes (1998), basándose en esta perspectiva de campo, explicó que el momento de conducta que se estudia, el segmento conductual, radica en la *función estímulo*, que consiste en cómo el objeto estímulo interactúa con el organismo psicológico. La *función respuesta* es la que da un organismo que establece un contacto funcional con un estímulo de los objetos estímulo. El segmento de conducta, a su vez, consiste en el límite del campo, el medio de contacto, los sistemas reactivos del organismo, los factores disposicionales y los objetos de estímulo.

La conducta, para su análisis, se puede dividir en distintos niveles de complejidad, por lo cual Ribes y López (1985) plantearon una taxonomía de las funciones psicológicas. Dicha taxonomía organizó los niveles funcionales de interacción en formas cualitativamente distintas de organización de la conducta. Así, el concepto de función definió la relación comprendida en el campo interconductual. Es decir, se trató de entender la conducta como parte de un segmento de interacción recíproca del organismo con su medio ambiente, el cual puede darse en distintos niveles de complejidad tales como: (a) contextual, (b) suplementario, (c) selector, (d) sustitutivo referencial y (e) sustitutivo no referencial.

Para ello, resultó útil concebir al concepto de contingencia en términos de dos eventos comprendidos en una relación dada en un segmento conductual, significando condicionalidad o dependencia recíprocas entre los dos eventos y, por ende, ajustable de manera natural al análisis de campo de los eventos relacionados interacti-

vamente (Ribes & López, 1985). Dichos eventos son los que están presentes en esas interacciones recíprocas del individuo con los demás factores dados en el ambiente. La naturaleza social del ambiente, que caracteriza al entorno humano, se traduce en un sistema de relaciones, cuyas propiedades y dependencias surgen en el interior de estas en forma de prácticas interindividuales que involucran una normatividad explícita o implícita. Esta normatividad, expresada en convenciones, impone a la reactividad específicamente humana, esa misma característica de convencionalidad (Ribes & López, 1985).

Tales eventos, dados en un ambiente social, van a tener una mediación, que es el proceso por el cual diversos elementos entran en contacto recíproco directo y/o indirecto. Esta mediación, vista como un elemento participativo de una relación de interdependencias complejas, es decisiva como una propiedad que estructura la organización del sistema interactivo. Diversas formas de participación estructurante arrojarán diferentes formas cualitativas de organización del campo de contingencias. Ribes y López (1985) detallaron que “el elemento participante que estructura el campo es el elemento mediador, y la forma particular de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias” (p.52).

De tal manera, el aprendizaje va a estar mediado por elementos que participen en el campo de contingencias, un aprendiz y un enseñante, o un maestro y un alumno, los elementos circundantes a la interacción y las contingencias que se presenten en el acto. Además, es viable investigar la conducta compleja y la transferencia de lo aprendido, por medios más sistemáticos que los dados en un ambiente natural. Este es el procedimiento de igualación de la muestra, el cual consiste en presentar diversos estímulos en una pantalla y, de acuerdo con un criterio predeterminado por el investigador, el sujeto elige, de un conjunto de opciones, el estímulo que corresponde a la relación pertinente entre ellos.

Ribes (1990) explicó dicho procedimiento: se dispone un arreglo, usualmente de ocho estímulos, en la pantalla. En la parte superior de esta, se presentan los estímulos funcionales, en el medio los de muestra y en la parte inferior las opciones de respuesta, o estímulos de comparación. El individuo elige un estímulo de comparación, al considerar una relación pertinente dada entre los estímulos de muestra y los estímulos funcionales, dichas relaciones pueden ser de semejanza, identidad, diferencia, exclusión, inclusión y orden. Luego, en la transferencia, se hacen cambios en la tarea con el fin

de constatar que el individuo haya comprendido adecuadamente la manera en que se dan las relaciones y cómo responder ante ellas.

En este tipo de actos, donde viene implicada la elección con respecto a la relación apropiada, tiene que ver con un comportamiento inteligente, el cual es definido por Varela y Quintana (1995) como una conducta efectiva y variada bajo situaciones novedosas, "el comportamiento variado se da cuando el sujeto, a partir de una primera situación a, actúa en una segunda situación b, ante la que se ajusta su comportamiento 'como si' estuviera en a" (p.48); continúan explicando que la efectividad consiste en cumplir un criterio y se relaciona con la solución de un problema explícito o no, en una situación. Para evaluar dicha conducta se considera, de acuerdo con estos autores, el desligamiento funcional que está presente en la transferencia del aprendizaje, de una situación a otra. El desligamiento funcional tiene que ver con la posibilidad que tiene el individuo de abstraerse de las propiedades temporales, espaciales y fisicoquímicas de los objetos con los que interactúa.

De acuerdo con el tipo de desligamiento, los cinco niveles de organización del comportamiento, contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencia y sustitutivo no referencial, se pueden englobar en tres niveles de transferencia: (a) intrasituacional, (b) extrasituacional y (c) transituacional (Borja, 2007).

En el primer nivel, el intrasituacional, las interacciones dependen de las relaciones invariantes que se establecen en los estímulos, de las respuestas afectadas por las contingencias entre estímulos que son producto de su propia conducta y de la respuesta, y de las relaciones cambiantes entre estímulos. En el segundo nivel, el extrasituacional, las interacciones se dan por la mediación de contingencias lingüísticas del propio sujeto ante los eventos interactuantes. En el último nivel, el transituacional, las respuestas constituyen exclusivamente interacciones de naturaleza lingüística (Borja, 2007).

Cabe recalcar que un comportamiento psicológico está en función de la experiencia y el aprendizaje se identifica a partir del cambio en las funciones y actividades del organismo particular en un ambiente dado, es decir, lo psicológico consiste en el cambio de funciones de lo biológico como efecto de la experiencia individual (Ribes, 2002).

Ribes (2002) explicó que conocer o saber algo, como comportamiento, implica un cierto dominio sobre el comportamiento en cuestión. Un individuo sabe o conoce, en la medida en que hace, dice, hace lo que dice, o dice sobre lo que hace. El conocer

y el saber no se separan del desempeño o actividad que se aprende; los dos son una consecuencia o resultado de haber aprendido un desempeño respecto de algo.

Ribes (2011) especificó que cuando se dice que un individuo aprende es porque realiza actividades relativas a un criterio de logro o resultado. El logro puede referirse a las acciones mismas o bien al resultado de dichas acciones. Aprender, conocer o saber son categorías disposicionales vinculadas. Saber es el resultado del aprendizaje, a la vez que aprender es posibilitado por el conocimiento previo. "Mientras que saber y conocer implican el ejercicio de capacidades en términos de ciertos tipos de desempeños y criterios, aprender refleja el logro de capacidades en términos de resultados, efectos y la satisfacción de requerimientos específicos" (p.11).

En esta perspectiva, el sujeto entra en contacto, se relaciona con su medio, de acuerdo con diversos niveles funcionales de conducta, aprende y transfiere su comportamiento hacia situaciones variadas y efectivas, como un desempeño o una consecuencia o resultado de eso que aprendió, sin olvidar que el aprendizaje es mencionar actividades que satisfacen un criterio de logro.

Perspectivas sobre el concepto aprendizaje

El aprendizaje, enmarcado en la teoría de campo, es visto como una actividad dada dentro de un campo interactivo donde confluyen una serie de elementos o factores que van a influir y mediar contingencialmente la interacción del individuo con esos mismos elementos de su entorno.

El cómo se aborde el concepto de aprendizaje está relacionado con la explicación de cómo el individuo se relaciona con los elementos de su mundo para organizarlos y darle congruencia a aquello que experimenta, que, en este sentido, se considera que la aproximación que más elementos abona al entendimiento es el enfoque interconductual.

El concebir al aprender como un acto permite establecer prácticas educativas relacionadas a la experiencia, a la práctica del estudiante en un salón de clases o a su interacción en ambientes donde se le posibilite entrar en contacto con los elementos necesarios para su aprendizaje, para que el enseñante observe sus acciones como criterios de logro y evalúe dichos actos como evidencias.

El ambiente, en un contexto educativo, también está fuertemente vinculado con las prácticas sociales que permean a una comunidad particular donde se da el acto educativo. Por ello, es necesario reconocer la importancia de los elementos que ro-

dean al aprendiz y al enseñante, es decir, a las personas que les rodean, ya sean otros aprendices, compañeros entre sí, otros maestros, la comunidad educativa en general, las prácticas de crianza, la familia, la comunidad, las costumbres, los juegos del lenguaje de dichos contextos.

Cabe recordar que el foco de atención no se centra en una mente o en un proceso cognitivo interno donde la mente es la que aprende. Este cambio de paradigma sitúa al aprender y a las formas de relacionarse con el mundo, en una interrelación de dependencias entre distintos elementos interactuantes entre sí, donde se le da un valor especial al acto, a las acciones que van a estar presentes en ese aprendizaje, como categoría de logro.

El ser humano no solo reacciona a su medio, sino que construye categorías sobre lo que experimenta y le rodea: se pregunta sobre cierto hecho o fenómeno en particular, expone un supuesto y cuestionamiento, desarrolla los medios con una metodología, que, con los ensayos y repetición, se torna más exacta; experimenta y llega a resultados que le permiten contrastar su cuestionamiento y supuesto inicial. En otras palabras, el individuo puede aprender al categorizar, conceptualizar y organizar los hechos, es decir, forma relaciones categoriales. Además, se considera al acto de formar relaciones categoriales como fundamento para construir el conocimiento que se tiene de lo que rodea (Wartofsky, 1986).

A su vez, existen distintas formas de aprender, una de ellas es dando instrucciones a los aprendices antes de comenzar las actividades o ejercicios para explicar lo que se va a hacer y cómo se va a hacer. Se suele acompañar al acto de la enseñanza con retroalimentación de las respuestas que se consideran adecuadas y se proporcionan imágenes o videos que apoyen al aprendizaje.

Otra forma de aprender es mediante la enseñanza ostensiva; esta consiste en enseñar a los nuevos participantes las prácticas compartidas, los juegos de lenguaje, que se dan en cierta comunidad (Wittgenstein, 1953). Esto difiere a la forma previa, porque a los participantes no se les da la instrucción como tal en ningún momento del proceso de aprendizaje, sino que en el momento en que el experto hace las actividades, los nòveles también, para enfatizar la práctica. Con ello, se propone dar un mayor énfasis a la práctica de lo que se aprende, a la enseñanza ostensiva. El cómo se aprende cobra importancia cuando se le relaciona con las prácticas sociales que acompañan al aprendiz y al enseñante, junto con los juegos del lenguaje del contexto determinando los materiales de apoyo necesarios para que el individuo aprenda, considerando los

criterios y categorías de logro establecidos previamente. El aprendizaje, como parte de los actos conductuales, es un acto social, por eso las condiciones para que sucedan tienen que estar enmarcadas por interacciones entre quienes aprenden y quienes enseñan.

Referencias

- Aristóteles. (s. IV a. C., trad. en 1980). *Acerca del alma*. Editorial Gredos.
- Aristóteles (s. IV a. C., trad. en 1982). *Tratados de lógica I*. Editorial Gredos.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Editorial Espasa Universitaria.
- Borja, J. (2007). *Caracterización de relaciones de equivalencia lingüística en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora, México. <http://repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/unison/4182/1/borjacastanedajorgem.pdf>
- Carpio, C. A. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. J. Hayes, E. Ribes, & F. López Valadez (Coords.), *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). Universidad de Guadalajara.
- Descartes, R. (1637, trad. en 2010). *El discurso del método*. FGS.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. McGraw-Hill.
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la Psicología*. Editorial Trillas.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology: An Interbehavior Survey*. The Principia Press.
- Locke, J. (1690, trad. en 1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Mandler, G. (2011). *A history of modern experimental psychology*. The MIT Press.
- Miller, G. A. (1989). George A. Miller. En G. Lindzey (Ed.), *A History of Psychology in Autobiography* (pp. 391-418). Stanford University Press.
- Morris, E. K. (1994). La psicología interconductual y el análisis de la conducta. Algunas distinciones en los contenidos y en el proceso. En L. J. Hayes, E. Ribes, & F. López (Coords.), *Psicología interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 159-187). Universidad de Guadalajara.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. WH Freeman and Company.
- Pávlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex* (Trad. y ed. por G. V. Anrep). Oxford University Press.

- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Editorial Trillas.
- Ribes, E. (1998). Teoría de la Conducta: logros, avances y tareas pendientes. *Acta Comportamentalia*, 6(monográfico), 127-147.
- Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje. El Manual Moderno*.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Editorial Trillas.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Barnes & Noble.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2011). *A history of modern psychology* (10a. ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. Editorial Limusa.
- Spencer, H. (1977). *Social statics, or the conditions essential to human happiness specified and the first of them developed*. Williams and Norgate.
- Varela, J., & Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47-56.
- Wartofsky, M. (1986). *Introducción a la filosofía de la ciencia* (3a. ed.). Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones Filosóficas*. Crítica.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the Philosophy of Psychology*. Basil Blackwell.
- Woody, W. D., & Viney, W. (2017). *A history of psychology: The emergence of science and applications* (6th ed.). Taylor & Francis.

Capítulo 9

Evolución de la seguridad: de la seguridad humana al miedo al crimen

Katherine Mungaray Padilla

Es el tiempo del miedo. Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo. Miedo a los ladrones, miedo a la policía. Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar. Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir.

Galeano (2000)

Seguridad humana

El término *seguridad* es utilizado en muchos contextos y con múltiples significados, su concepto es tan amplio como complejo; ha sido muy discutido, sobre todo en la literatura científica de las últimas décadas, sin embargo, sus definiciones han sido tan diversas como dispersas. A continuación, se elabora una exploración de la evolución conceptual del término seguridad, en la cual que se presentan sus bases históricas interdisciplinarias y se observa un viaje de ida y regreso en sus concepciones, es decir, se observa cómo nace con planteamientos acerca del sujeto, se transforma hacia un fenómeno colectivo particularmente acerca del estado y, luego, se convierte de regreso en un fenómeno individual hasta culminar en el miedo al crimen.

Seguridad en la filosofía

Ya en *La República*, obra platónica en la que se recopilan diálogos socráticos en el año 380 a. C., se podía observar un poco de atención en los asuntos de la seguridad; fue precisamente Sócrates quien planteaba que la finalidad en la

organización de las ciudades era satisfacer necesidades humanas, más allá de la generación y repartición de bienes y servicios; para el filósofo griego, una sociedad segura consistía en un sistema social que contara las condiciones básicas para que los sujetos alcanzaran una vida feliz y satisficieran sus tendencias relacionadas con el arte y la naturaleza (De Azcárate, 1892).

Por otro lado, en *Ética a Nicómaco*, Aristóteles planteó la necesidad de estandarización del actuar social de los miembros de una comunidad, lo que traería consigo la principal fuente de seguridad, que es la base fundamental para el funcionamiento de las sociedades. En la misma obra, Aristóteles, partiendo de la idea de que de los hábitos nacen de los actos, sugirió que los actos humanos son plausibles de malograrse y que solo su justa medida podría conservar la compostura del humano y encaminarlo a la felicidad (Korstanje, 2010).

En la ética aristotélica, existían tres cosas que los seres humanos preferían, lo bueno, lo útil y lo placentero; así pues, a lo largo de su vida, las personas procuraban circunstancias que las acercaran a estas preferencias y las alejaran de lo malo, lo desgradable y lo inútil. Es decir, circunstancias que les ofrecían seguridad frente a circunstancias naturalmente rechazadas por la condición humana, en otras palabras, “intentarán acercarse al placer separándose más y más del dolor” (Korstanje, 2010, p.241).

La seguridad en la política

Hacia el siglo XVI, Maquiavelo en su obra *El Príncipe* planteaba las condiciones básicas para garantizar un mínimo de seguridad: “Siempre que no se quite a la generalidad de los hombres su propiedad ni su honor, viven contentos y en paz” (Schenoni, 2007 p.217); en este sentido, Maquiavelo hacía referencia a la cobertura de las necesidades mínimas por medio de las cuales, la población general podía encontrar tranquilidad y sentirse segura durante el ejercicio de poder del príncipe; fue en la misma obra donde el autor planteó que la estabilidad del reinado estaba en función de la tranquilidad de las personas, pues era resultado de las buenas condiciones de vida de la generalidad.

Para el siglo XVII, Juan Jacobo Rousseau reconocía la seguridad como una derivación del contrato social que otorgaba a los sujetos la certeza de saber a qué atenerse (Corral-Verdugo et al., 2015); Rousseau analizaba del derecho natural y su posterior derivación en el derecho político que, a su vez, se derivaba del acto de voluntad de los hombres. De esta manera, el hombre garantizaba la sobrevivencia por medio del colectivo, ya que por sí solo resultaba una tarea imposible (Zarazúa, 1999).

Más adelante, durante el siglo XIX, el nacimiento de las ciudades traería consigo una redefinición de la sensación de seguridad, garantizada por la unión vecinal en pueblos amurallados. Fue en este siglo cuando las instancias de control social se transformaron de organizaciones informales a organizaciones formales, como la policía, los juzgados y las cárceles (Naredo, 2002). Es en este momento histórico donde se empezó a visibilizar una partición tajante entre la seguridad de los individuos y la seguridad del Estado; la seguridad hasta entonces reflejada en las personas, a partir de aquí, se comprendería más como orden público y seguridad nacional (Fernandez, 2005). Fue precisamente la configuración de los asentamientos humanos en el siglo XIX y la creciente autonomía del poder estatal, la que consolidó su exclusividad para proteger a los ciudadanos, así el Estado se convirtió en el mecanismo por el cual las personas buscaron alcanzar un nivel de seguridad aceptable para sus vidas, aunque esto implicara el sacrificio de algunas libertades humanas (Buzan, 1991).

Seguridad en la psicología del siglo XX

A pesar de que, durante el siglo XIX, la seguridad de las personas había sido un tema de discusión mayormente político y de control social, en la psicología estaban surgiendo trabajos que la tomaban en cuenta. Tal es el caso de la psicología humanista que tiene antecedentes filosóficos y culturales, pero que, además, nació con la pretensión de subsanar los conceptos parciales de otras corrientes de la psicología que habían olvidado a la persona, para enfocarse en meros mecanismos, que tenían una connotación peyorativa de esta (Schneider et al., 2018).

La psicología humanista tuvo su periodo más brillante entre los años de 1954 y 1973, su nacimiento se dio hasta el surgimiento de los planteamientos de Abraham Maslow, psicólogo americano nacido en 1908 y que fue el responsable de la *teoría de las necesidades humanas*. Dicha teoría dio inicio formal al humanismo, al otorgar valor al estudio de la persona entera y a la investigación de individuos sanos, plenamente funcionales y creativos (Schneider et al., 2018). Es, en este planteamiento que Maslow realizó desde la psicología humanista, que se retomó la seguridad como un área de discusión, donde la autorrealización fue un concepto central, entendido como la culminación de la tendencia al crecimiento.

Maslow propuso un conjunto de necesidades acomodadas de manera jerárquica, cuya satisfacción progresiva, permitiría explicar el comportamiento humano. En dicha jerarquía resurgió el interés de la psicología humanista por la seguridad con base en

la satisfacción de las necesidades de la jerarquía. A continuación, se elabora una breve descripción de la jerarquía de necesidades planteadas por Maslow, de acuerdo con Schneider et al. (2018). En la Figura 1 se observa que las necesidades más básicas consideradas por Maslow tienen origen en la biología humana y están orientadas a la supervivencia de la especie humana, en ellas se incluyen respirar, beber agua, dormir, comer, sexo y refugio, a estas se les llamaría necesidades *fisiológicas*. Más adelante surgen otras necesidades con orientación a la seguridad de la persona, como estabilidad, orden y protección; incluyen seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, de salud, seguridad familiar, y ante el crimen, a estas se les denomina *necesidades de seguridad*.

Figura 1

Esquematización de la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow



Nota. Tomado de Schneider et al., 2001.

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, desde la perspectiva de Maslow, el ser humano busca satisfacer las necesidades de amor, afecto y pertenencia, que están orientadas a superar los sentimientos de soledad o alienación que conducen a las personas a casarse o congregarse. El paso siguiente hacia la autorealización en la jerarquía de Maslow, lo comprenden las necesidades de estima, que están orientadas al reconocimiento de la persona, el logro y el respeto hacia los demás.

La satisfacción de estas necesidades hace que las personas se sientan seguras de sí mismas y valiosas dentro de una sociedad.

Las necesidades de estima para Maslow incluían dos tipos, las superiores, como la confianza, el logro y la independencia, y las inferiores como el estatus, la fama y la reputación. Por último, las necesidades de autorrealización, que solo se pueden alcanzar una vez cubiertas en mayor o menor medida las anteriores, y que se refieren a por medio de una actividad, cumplir con el potencial de cada persona.

La presentación de las necesidades guarda una estrecha relación con el tema de interés de este trabajo por dos razones; primero, porque por primera vez en la psicología, la seguridad de las personas es comprendida como una necesidad fundamental para la existencia y el funcionamiento de los sujetos y, segundo, porque esta conceptualización integral de las necesidades de las personas guarda un gran parecido con lo que posteriormente se plantearía en cuestiones de seguridad humana. Mientras que la psicología seguiría trabajando con las necesidades humanas desde su tercera fuerza humanista, la seguridad en cuestiones políticas y económicas se despegaba todavía más del sujeto para dirigirse al Estado.

La seguridad y su monopolio

Para finales del siglo pasado, el ejercicio de la justicia y la protección social era una tarea exclusiva del Estado (Naredo, 2002), el monopolio del control social por parte del Estado fue histórico. La seguridad de las personas quedó reducida casi por completo a la protección frente a la criminalidad (Nuñez, 2003). Sin embargo, desde la década de 1970, el Club de Roma¹ produjo una serie de trabajos sobre la *problemática mundial*, que se cimentaba en la idea de que:

existe un complejo de problemas que preocupan a los hombres de todas las naciones: la pobreza ... la degradación del medio ambiente; la pérdida de la fe en las instituciones; la extensión urbana incontrolada; la inseguridad del empleo; la alienación de la juventud; el rechazo de los valores tradicionales; la inflación y otras perturbaciones económicas. (Bajpai, 2000, p.5)

1 Organización no estatal que se fundó en Roma, en 1968, conformada por un grupo reducido de personas entre quienes había políticos y científicos. Los miembros de la organización estaban preocupados el futuro del mundo a largo plazo.

En la década de 1980, la Comisión de Desarrollo Internacional señaló que “la humanidad quiere sobrevivir [...]. Esto no solo plantea cuestiones tradicionales de paz y guerra, sino también cómo superar el hambre mundial, la miseria y las alarmantes disparidades entre las condiciones de vida de los ricos y los pobres” (Bajpai, 2000, p.6).

Fue también en la década de los ochenta, cuando en el informe “Seguridad Común” (Fernández, 2005) se reconoció que la seguridad también se veía amenazada por pobreza, privación y desigualdad económica; Olof Palme, su autor, señaló que “La seguridad común requiere que las personas vivan en dignidad y paz, que tengan suficiente para comer y puedan encontrar trabajo y vivir en un mundo sin pobreza ni indigencia” (Bajpai, 2000 p.7).

En 1991, la “Iniciativa de Estocolmo sobre Seguridad Global y Gobernanza” emitió un llamado que se refería a “desafíos a la seguridad que se derivan de fracasos en el desarrollo, degradación ambiental, crecimiento y movimiento excesivo de la población, así como falta de progreso hacia la democracia” (Bajpai, 2000, p.8). Sin embargo, fue hasta el año 2002 durante la realización de la asamblea de la OEA en Barbados con la declaración de Bridgetown que afirmó que:

las amenazas, preocupaciones y otros desafíos a la seguridad [...] son de naturaleza diversa y alcance multidimensional y el concepto y enfoque tradicionales deben ampliarse para abarcar amenazas nuevas y no tradicionales, que incluyen aspectos políticos, económicos, sociales, de salud y ambientales. (Organización de los Estados Americanos, 2002, p.1)

Las amenazas que se plantean son de tipo geopolíticas, como el narcotráfico o el terrorismo internacional, los riesgos económicos como el precio del petróleo o las crisis financieras, los desafíos ambientales y sanitarios como el cambio climático, desastres naturales, pandemias o enfermedades infecciosas y, por último, los de naturaleza social y tecnológica, como las crisis energéticas, las crisis alimentarias, las ciberguerras o el ciberterrorismo (Nuñez, 2003).

La nueva perspectiva considera que la seguridad no solo se trata de la garantía por la integridad territorial de cada Estado, sino de un cúmulo de dimensiones de naturaleza humana, de la cuales surge la protección de las personas como una necesidad (Nuñez, 2003). Es en esta redirección donde el espectro de posibilidades empieza a crecer y a tomar diversos matices, que como se menciona previamente, toman en cuenta

la protección de las personas y de sus necesidades básicas que culminan con un giro de la atención de las diversas disciplinas al ser humano una vez más. Esto condujo a un acercamiento a los planteamientos de donde surgió la ciencia, con la filosofía griega, y también influyó al quehacer de la psicología que, a su vez, desde mediados del siglo pasado, estaba preocupada por las necesidades de las personas.

El surgimiento de la seguridad humana

Aunque no existe un consenso respecto del concepto de seguridad humana, tal vez la concepción más común dada por la literatura especializada es que esta tiene como objetivo primordial defender a los individuos contra cualquier forma de amenaza, tal como los conflictos violentos, las violaciones a los derechos humanos, el uso de minas, el abuso sexual, el desplazamiento interior o la trata de personas (Neag & Coman, 2010). La definición básica del concepto alude a carecer de miedo y necesidad; fue asumida por los gobiernos de Canadá y Noruega en 1998 mediante la Declaración de Lysoen (Rodríguez, 2005). De esta se desprenden las cuatro libertades que Franklin D. Roosevelt, expresidente de Estados Unidos, propusiera en 1941; él abogaba por un mundo basado en libertad de expresión, libertad de culto, libertad de la necesidad y libertad del miedo.

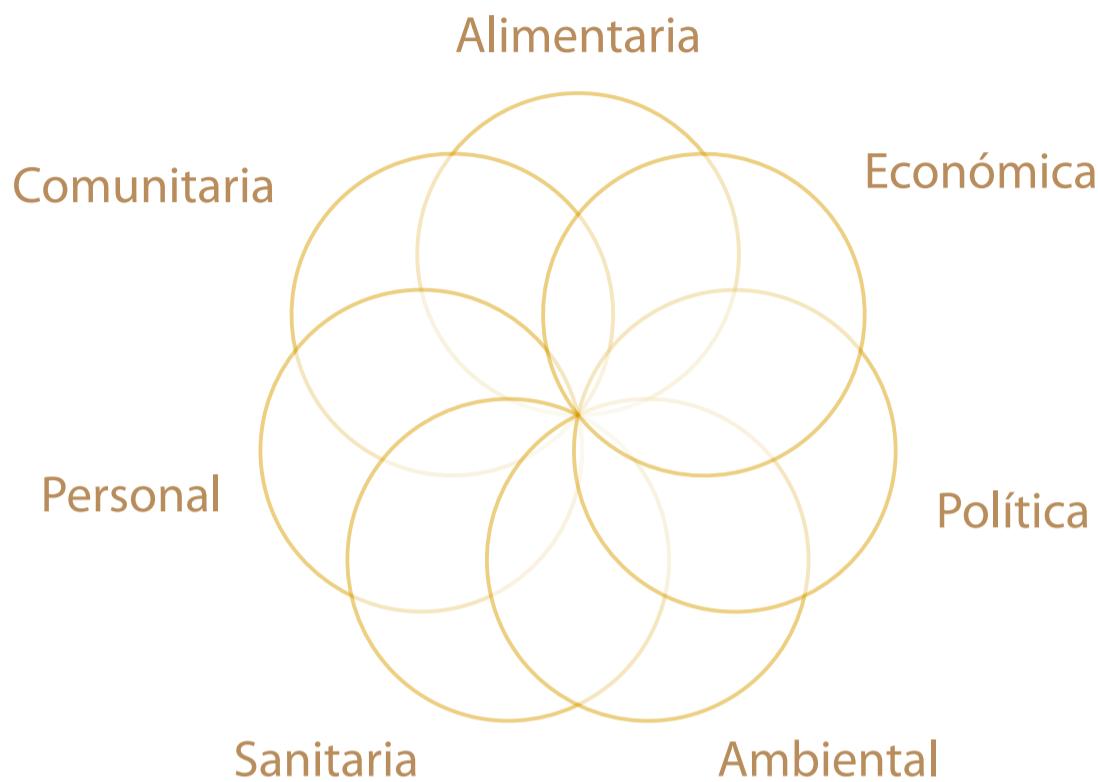
Dimensiones de la seguridad humana

Lyz et al. (2014) señalaron como principales características de esta concepción la universalidad, la independencia, el enfoque en la prevención y el enfoque en el individuo. Por otro lado, de acuerdo con el reporte del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, 1994) existían por lo menos siete dimensiones de seguridad humana: la dimensión alimentaria, la dimensión económica, la dimensión política, la dimensión ambiental, la dimensión sanitaria, la dimensión personal y la dimensión comunitaria (Figura 2).

De estas siete dimensiones existen múltiples perspectivas que permiten comprender con más claridad los alcances del concepto y se refieren a la capacidad de agencia que el sujeto posee sobre los elementos de la seguridad humana. El planteamiento que elaboró Buzan (1991), con el binomio *objetivo-subjetivo*, refiere respecto a lo objetivo, a la protección real frente a las amenazas; mientras que lo subjetivo, hace referencia a qué tan seguro se siente el individuo. De acuerdo con lo planteado por Buzan, estas dos dimensiones no necesariamente corresponden, pudiendo haber un

Figura 2

Esquematización de las dimensiones que comprenden la seguridad humana y su interrelación



desequilibrio entre qué tan seguras sienten que se encuentran las personas y qué tan seguras se encuentran en realidad.

Existe el binomio *objeto-sujeto*, que alude al papel que el individuo toma con respecto de su seguridad, es decir, si la persona es objeto de la seguridad por medio de mecanismos externos a él, el binomio de seguridad real-percibida, así como el binomio interno-externo. Lyz et al. (2014) plantearon que en realidad se trata de un trinomio en el que se pueden encontrar: el elemento externo (*seguridad objetiva*), el elemento interno (*seguridad subjetiva*), así como un tercer elemento llamado *sensación de seguridad*. Este último se trata de la resultante.

Dimensiones y perspectivas de la seguridad humana

Las dimensiones que la seguridad humana posee entran en combinación con las diversas perspectivas de esta y brindan la oportunidad de un mejor acercamiento a la realidad del fenómeno. A continuación, se hace una breve descripción de cada una:

1. *Dimensión económica*. Desde la perspectiva externa (objetiva o real) se pueden encontrar variables como la inflación o el encarecimiento de precios, mientras

que, en la misma dimensión, pero desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida) se mencionan variables como la capacidad de adquisición o la habilidad de autoadministración. Un ejemplo de aproximación a esta dimensión es el de *Economic security for a better world* (International Labour Organization [ILO], 2004), programa sobre seguridad socioeconómica.

2. *Dimensión sanitaria.* Desde la perspectiva externa (objetiva o real) se pueden encontrar variables como la cobertura de salud, por otra parte, en la misma dimensión, pero desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida), se incluyen variables como la ausencia de enfermedad o el apropiado funcionamiento del cuerpo. Un ejemplo de aproximación a esta dimensión es el trabajo de la Organización Mundial de la Salud y su *Reglamento Sanitario Internacional* (OMS, 2005).
3. *Dimensión política.* Partiendo de la perspectiva externa (objetiva o real) se pueden encontrar variables como la gobernanza o la diplomacia, y en la misma dimensión, pero desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida), se pueden encontrar variables como la participación. “Su núcleo es la seguridad del Estado, para garantizar la legislación penal que tipifica y castiga severamente ciertos delitos, como traición, espionaje, insurrección, devastación, desordenes públicos graves, etc.” (Lázaro, 2021, p.14)
4. *Dimensión ambiental.* Desde lo externo (objetivo o real) se pueden encontrar variables como la ausencia de contaminación, mientras que, desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida), se pueden encontrar variables como la cultura del cuidado del medio ambiente. Un ejemplo de aproximación a esta dimensión es la de De Lisio (2009), con su trabajo “La seguridad ambiental venezolana bajo la concepción eco-política del estado multidimensional”.
5. *Dimensión alimentaria.* Al tomar como base la perspectiva externa (objetiva o real), se pueden encontrar variables como el abasto de alimentos, y desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida), se pueden encontrar variables como el acceso de las personas a alimentos saludables. Un ejemplo de acercamiento a esta dimensión de la seguridad es el trabajo de la Organización Mundial de la Salud, tanto en desarrollo científico y tecnológico como en intervención comunitaria.
6. *Dimensión comunitaria.* Desde la perspectiva externa (objetiva o real) se pueden encontrar variables como la justicia y la eficacia colectiva, y desde la perspectiva interna (subjetiva o percibida) se pueden encontrar variables como la participa-

ción. La seguridad comunitaria, más popularmente conocida como seguridad pública, está enfocada al orden público y al funcionamiento de las instancias de control social.

7. *Dimensión personal.* Con base en la perspectiva externa (objetiva o real) se encuentran variables como las estructuras de protección colectiva, y en la perspectiva interna (subjetiva o percibida) se pueden encontrar variables como las diferencias individuales. Es en esta dimensión de la seguridad que se pretende proteger al individuo de amenazas provenientes de otros individuos y en la que las variables individuales han cobrado un papel muy relevante.

Es en la multiplicación de dimensiones que el concepto de seguridad, atendido de manera interdisciplinaria, ha ido convirtiéndose en un fenómeno estudiado de manera integral, compuesto por una diversidad de elementos y más centrado en el sujeto. Es a finales del siglo pasado cuando comenzó el retorno de concebir al individuo como figura principal y, con ello, se recuperó la relevancia del quehacer de la psicología al respecto de la seguridad.

Capacidad de agencia

La seguridad humana puede entenderse por medio de tres dimensiones; primero, como el estado objetivo de ausencia de amenazas; segundo, como la condición de seguridad subjetiva que alude a los recursos para reconocer, prever, evitar y sobreponerse a las amenazas por medio de creencias, conocimientos y habilidades; por último, como un estado mental causado por el grado de satisfacción caracterizado por la ausencia de miedo o ansiedad (Lyz et al., 2014). Estas tres dimensiones se conocen como seguridad objetiva, seguridad subjetiva y sensación o sentimiento de seguridad. Del complemento entre ellas tres y en combinación con cada uno de los elementos surge el estado integral de seguridad humana:

1. La seguridad objetiva es matemática, calculada entre la probabilidad de diferentes riesgos y la efectividad de las diversas medidas para enfrentarlos (Scherer, 2008).
2. La seguridad subjetiva, por su parte, se refiere a la seguridad que la persona se puede procurar en función de los recursos que posee, en el que se integran conocimiento, diferencias individuales, actitudes, creencias y las variables que son propias de los sujetos y que entran en interacción con las posibles amenazas.

3. La sensación de seguridad (Lyz et al., 2014), también denominada sentimiento de seguridad por Scherer (2008), es el resultado de la interacción entre aquellas dos, es decir, se refiere a la emoción resultante de las amenazas objetivas en función de los recursos que las personas poseen. Sin embargo, no es la simple adición o sustracción que de una o la otra se hace, sino que obedece a un conjunto de mecanismos que en combinación generan un estado de ausencia de miedo o ansiedad.

Para alcanzar una mejor comprensión de la sensación de seguridad, conviene revisar la propuesta de Scherer (2008), en la que contempla dos elementos principales de lo que él llama *sentimiento de seguridad*. El primero, de naturaleza filogenética obedece a la base biológica humana y es denominado *percepción de riesgo*. A través de la evolución, el cerebro humano ha desarrollado mecanismos complejos para lidiar con las amenazas ambientales; en este contexto, responder funcionalmente a los riesgos es una pieza clave en la sobrevivencia humana y la amígdala tiene un importante papel en ella. El segundo, de naturaleza ontogenética obedece al mundo psicológico del ser humano y es denominado *heurística*. Se refiere a la manera en que el ser humano piensa acerca de los riesgos, cómo evalúa la probabilidad de eventos futuros, cómo se consideran los costos y cómo se hacen concesiones. Las anteriores son formas de generar respuestas quasi-óptimas rápidamente con capacidades cognitivas limitadas.

Una forma de comprender la manera en que las dimensiones de la seguridad humana interactúan es por medio de la Figura 3, que esquematiza cómo cada una de las dimensiones de la seguridad humana está compuesta a su vez por tres formas de seguridad: la forma objetiva, la forma subjetiva y la sensación de seguridad.

Seguridad personal. Miedo, una emoción básica

Las emociones han sido un continuo tema de reflexión para el hombre. Diversos filósofos han tratado a lo largo de la historia el tema de las emociones de formas más o menos sistemáticas. Aristóteles, por ejemplo, reconoció en las emociones una forma de expresión de las virtudes (Trueba-Atienza, 2009). Por su parte, Hipócrates planteó una serie de características de personalidad de los sujetos, en función de sus emociones predominantes, de tal suerte que aparecieron las personas flemáticas, sanguíneas, melancólicas y coléricas (Albores et al., 2003).

Figura 3

Esquematización de las dimensiones de la seguridad humana y su interacción con los tres niveles de capacidad de agencia de las personas



Varios siglos después, los psicólogos estructuralistas, representados por Wundt y Titchener, convirtieron a las emociones en uno de los primeros objetos de estudio de la psicología y las introdujeron a los laboratorios para trabajarlas por medio de introspección. La ubicación de las áreas reactivas del cerebro y los mecanismos de percepción y sensación fueron parte fundamental del estudio de la psicología (Schultz & Schultz, 2011).

Los trabajos de Darwin moldearían la forma en la que las emociones serían interpretadas por la psicología más adelante. Su planteamiento de la evolución de las especies y cómo cada especie animal se adapta a su entorno, fungió como explicación para diversas conductas psicológicas, como las emociones, y dio pie para la fundamentación de la psicología funcional, representada por William James (Schultz & Schultz, 2011). Desde la perspectiva evolutiva surgió la explicación de la funcionalidad adap-

tativa de las emociones, entendidas como mecanismos que permiten la sobrevivencia de los sujetos por medio de la existencia de emociones básicas como el miedo, la ira, la tristeza o la alegría. Son conductas que se podrían considerar *primarias*, presumiblemente universales (Cano-Vindel, 2010).

Durante la evolución de la literatura científica, al respecto de las emociones, han surgido múltiples teorías explicativas; Plutchik (1980) presentó un esquema de las grandes orientaciones teóricas (Cano-Vindel, 2010):

1. Orientación evolucionista, iniciada por Charles Darwin.
2. Orientación psicofisiológica, de William James.
3. La orientación neurológica, iniciada por Cannon.
4. Orientación psicodinámica, sugerida por Sigmund Freud.
5. El enfoque conductual.
6. Las teorías de la activación.
7. El enfoque cognitivo.

De acuerdo con Cano-Vindel (2010), las respuestas emocionales se pueden identificar de tipo experiencial (sentimientos como tristeza o alegría), de tipo fisiológico (respuestas como el ritmo cardíaco, sudoración o tensión muscular) o de tipo motriz (como una sonrisa o el llanto).

Las respuestas motora, fisiológica y experiencial son expresiones diferenciadas de la misma conducta. Las modificaciones en los tres tipos de respuesta necesariamente concuerdan entre sí, existiendo variabilidad en dirección, momento o grado. Lang (1968) consideró que se trataba de tres sistemas de respuesta, cognitivo, fisiológico y motor (Cano-Vindel, 2010).

Resulta particularmente interesante que los tres sistemas de respuesta planteados por Lang (1968) hayan tenido la atención del estudio de una emoción particular, que está estrechamente ligada a los intereses de este trabajo: el miedo. Recapitulando un poco, el objetivo de este trabajo es elaborar una discusión acerca de la seguridad de las personas que, a su vez, se define como ausencia de miedo.

Sensación de seguridad personal: miedo al crimen

El miedo es una emoción básica de los seres humanos, el miedo al crimen como constructo es más o menos reciente; sus inicios se dieron hacia las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado y su medición empírica sigue siendo novedosa (Restrepo &

Moreno, 2007). Según Serrano y Vázquez (2007), el miedo al delito se refiere al temor de las personas a ser victimizadas por la delincuencia; por otro lado, inseguridad ciudadana podría comprenderse como un miedo abstracto, la inquietud que genera el delito como problemática social.

Ferraro (1995) señaló que “el miedo al delito es una respuesta emocional de nerviosismo o ansiedad al delito o símbolos que la persona asocia al delito” (p.62). Así, el miedo al delito es una respuesta de naturaleza emocional, propiciada por la posibilidad de experimentarlo, además de una forma interpretar la realidad partiendo un entorno determinado (Vozmediano et al., 2008).

También el miedo al crimen se ha definido como la presencia de ansiedad ante la posibilidad de ser victimizado por él (Ruiz, 2007). Dicha concepción permite visibilizar dos elementos principales: la emoción que lo compone y la percepción de la posibilidad de ser víctima de este.

Por otra parte, se puede diferenciar entre el miedo a la delincuencia y a ser víctima de algún delito particular (Villarreal & Silva, 2006), del temor o la probabilidad percibida a ser víctima de delitos concretos. Estudios como los llevados a cabo por Borooah y Carcach (1997); Caja (1988); Doeksen (1997); Killias y Clerici (2000) (como se citó en Doran & Burgess, 2012), en países como Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y Suiza, han encontrado un desajuste entre el temor de las personas y la incidencia real de la delincuencia. Esta discrepancia fue denominada *paradoja del miedo* por Hollway y Jefferson (1997, como se citó en Doran & Burgess, 2012).

El miedo al crimen se ha asociado a tres tipos diferentes de respuesta:

1. Respuestas fisiológicas:

- a. Mayor frecuencia cardiaca, respiración rápida, disminución de la salivación y mayor respuesta galvánica de la piel (Warr, 2000).
- b. Liberación de adrenalina en el torrente sanguíneo (Skogan & Maxfield, 1981).
- c. El miedo generalmente se asocia con agitación física, mayor frecuencia cardiaca, incapacidad para moverse, respirar o hablar, lanzamientos involuntarios de intestinos o vejiga, sudoración, nerviosismo y sequedad en la boca (Miceli et al., 2004).

2. Respuestas emocionales:

- a. Sentimientos negativos de cólera, indignación, frustración, violación e impotencia (WarrWard, 2000).

- b. Ansiedad, desconfianza de los demás, alienación e insatisfacción con la vida (Miceli et al., 2004; Morrall et al., 2010).
 - c. Se han encontrado correlaciones con salud mental (Greenberg et al., 2002; Miceli et al., 2004).
 - d. Estados de depresión y trauma a largo plazo (Ferraro & Grange, 1987). Junto a estos amplios efectos fisiológicos y psicológicos, miedo al crimen puede pedir la gente a cambiar su comportamiento.
3. Respuestas conductuales de protección o evitación:
- a. Los comportamientos de protección tienen como objetivo reducir el riesgo de ser victimizado cuando está expuesto a la amenaza (Skogan & Maxfield, 1981).
 - b. El comportamiento de la evitación tiene como principal objetivo reducir el riesgo de exponerse a la victimización (Skogan & Maxfield, 1981).

Acercamientos explicativos

En la literatura especializada existen planteamientos básicos sobre el miedo al crimen (Restrepo & Moreno, 2007):

1. Tesis de victimización, en la cual el miedo es producto de la victimización, es decir, el miedo es el resultado de haber experimentado de manera directa un crimen o de manera indirecta (a través de conocidos o allegados).
2. Tesis del control social, en la cual el miedo se genera por la inhabilidad de las personas de controlar sus posibilidades, es decir, las personas temen debido a que perciben su inhabilidad de su parte para prevenir o enfrentar posibles consecuencias de su victimización.
3. Tesis del entorno urbano, donde se atribuye el miedo a la forma en que las personas viven e interpretan el entorno de la ciudad que los rodea, y que le proporciona datos sobre la posibilidad de ocurrencia del crimen en combinación con la posibilidad de que otras personas se presenten a auxiliar.
4. Por otro lado, Becker y Rubinstein (2004) han encontrado que el efecto del miedo cambia en función de las condiciones subjetivas de cada individuo.

Como un área de investigación, Restrepo y Moreno (2007) elaboraron una revisión señalando que el miedo al crimen es uno de los temas que ha adquirido más relevancia para múltiples disciplinas (Tabla 1) y países (Tabla 2).

Tabla 1*Acercamientos al miedo al crimen por disciplina*

Disciplina	Autores
Criminología	Farrall et al., 2000.
Ecología social	Taylor y Covington, 1993; Wilson Doenges, 2000.
Psicología social	Van der Wuff et al., 1989; Farrall et al., 2000.
Geografía	Smith, 1987; San Valentín, 1989; Dolor, 1991, 1997, 2000; Koskela, 1999; Koskela y dolor, 2000; Thomas y Bromley, 2000.

Nota. Tomado de Restrepo y Moreno, 2007.

Tabla 2*Acercamientos al miedo al crimen por lugar*

Lugar	Autores
Reino Unido	Smith, 1987; Mayhew y Blanco, 1997; Mirrlees-Black y Allen, 1998; Dolor, 1997.
Australia	Brown y Polk, 1996; NCAVAC, 1998; Grabosky, 1995; Tulloch, 2000.
Países Bajos	Van der Wuff et al., 1989; Farrall et al., 2000.
Latinoamérica	Dammert y Malone (2003, 2006), Arias y Rodrigues (2006), Chevigny (2003) y Coy y Pöhler (2002).

Nota. Tomado de Restrepo y Moreno, 2007.

En la actualidad, se sigue discutiendo acerca de una definición precisa de miedo al crimen y existe poco consenso respecto a cómo se debería abordar (Warr, 2000); sin embargo, resulta un tema muy presente en la sociedad contemporánea. Como lo señalaron Doran y Burgess (2012), la literatura especializada sugiere que, el miedo al crimen como problemática, es igual o más grande que el crimen mismo, ya que el impacto en la cotidianidad de las personas no está limitado a un espacio y un tiempo particulares, sino que se extiende: "En esencia, a diferencia de la delincuencia, que requiere la convergencia de una víctima y un agresor en tiempo y espacio, el miedo al crimen sólo requiere a una víctima" (p.21).

El miedo al crimen pareciera ser un problema de dimensiones verdaderamente sorprendentes (Farrall et al., 1997) que afecta a muchos, si no es que a la mayoría de las comunidades (Reid et al., 1998). Asimismo, la relevancia del tema también radica en que los resultados de los estudios de miedo al crimen se podrían traducir en políticas públicas para reducir el temor (Hale, 1996), ya que la presencia de este, posee un efecto significativo en dos sentidos:

1. Calidad de vida de la gente, así como lo demuestran algunos estudios (Bannister & Fyfe, 2001; Caja et al., 1988; Brown & Polk, 1996; Fisher & Nasar, 1992; Grabosky, 1995; Green et al., 2002; Fishman & Mesch, 1996; Mirrlees-Black & Allen, 1998; Nazar et al., 1993; Wilson-Doenges, 2000; OC & Tiesdell, 1997; Tiesdell & Oc, 1998 como se citó en Doran & Burgess, 2012).
2. El deseo y compromiso de los ciudadanos de participar socialmente (Restrepo & Moreno, 2007).

Conclusiones

La seguridad humana y el miedo al crimen son conceptos complejos que, aunque han sido discutidos por mucho tiempo, hoy en día se siguen intentando definir. Las aristas desde las cuales pueden ser observados estos fenómenos humanos son tantas y tan diversas que, aunque la literatura al respecto es amplia, resulta muy complicado encontrar un abordaje certero y unificado (Buil-Gil, 2017).

La posibilidad de elaborar una explicación integral del fenómeno de la seguridad humana, en general, y del miedo al crimen, en particular, ofrece un camino fértil para la academia en nuestros tiempos, en los que además existen grandes necesidades sociales. De acuerdo con O'Brien (2017), secretario general de Asuntos Humanitarios de la Organización de las Naciones Unidas, “Nos encontramos en un punto crítico de la historia, [...] estamos enfrentándonos a la mayor crisis humanitaria desde la creación de las Naciones Unidas” (párr.3). Es urgente la mutua cooperación entre los diferentes actores de la sociedad (academia, gobierno y sociedad civil) para enfrentar problemáticas humanitarias como la seguridad y el miedo al crimen que menoscaban el bienestar de las personas; los acercamientos desde la academia además de generar conocimientos pudieran dar pie al trabajo interdisciplinario en la generación de políticas públicas que aumenten la seguridad de las personas.

Referencias

- Albores, L., Márquez, M. E., & Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26(3), 16-26.
- Bajpai, K. P. (2000). *Human security: concept and measurement*. University of Notre Dame, Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies.
- Becker, G. S., & Rubinstein, Y. (2004). *Fear and the response to terrorism: An economic analysis*. University of Chicago.
- Buil-Gil, D. (2017). Un enfoque para el estudio ambiental del miedo al crimen Aproximación Integradora al Enclave del Miedo (AIEM). *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (19-04), 1-20. <http://criminet.ugr.es/recpc/19/recpc19-04.pdf>
- Buzan, B. (1991). *People, states and fear: An agenda for international security studies in the post-cold war era*. Harvester Wheatsheaf.
- Cano-Vindel, A. (2010). Ansiedad, estrés, emociones negativas y salud. *Crítica*, 60(968), 12-16.
- Corral-Verdugo, V., Frías, M., Gaxiola, J., Tapia, C., Fraijo, B., & Corral, N. (2015). *Ambientes positivos*. Pearson.
- De Azcárate, G. (1892). *Los Estados Unidos: Conferencia de D. Gumersindo de Azcárate, Pronunciada el 15 de Febrero de 1892*. Sucesores de Rivadeneyra.
- De Lisio, A. (2009). La seguridad ambiental venezolana bajo la concepción eco-política del estado multidimensional. *Terra Nueva Etapa*, 25(37), 147-174. <https://www.redalyc.org/pdf/721/72111655007.pdf>
- Doran, B. J., & Burgess, M. B. (2012). *Putting Fear of Crime in the Map. Investigating Perceptions of Crime Using Geographic Information Systems*. Springer Science & Business Media LLC.
- Farrall, S., Bannister, J., Ditton, J., & Gilchrist, E. (1997). Questioning the measurement of the 'fear of crime': Findings from a major methodological study. *The British Journal of Criminology*, 37(4), 658-679.
- Fernandez, J. (2005). *Seguridad Humana* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ferraro, K. F., & Grange, R. L. (1987). The Measurement of Fear of Crime. *Sociological Inquiry*, 57(1), 70-97. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1987.tb01181.x>
- Ferraro, K. F. (1995). *Fear of crime: Interpreting victimization risk*. SUNY press.
- Galeano, E. (2000). El miedo global. En *Patas Arriba. La Escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.

- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1).
- Hale, C. (1996). Fear of Crime: A Review of the Literature. *International Review of Victimology*, 4(2), 79-150. <https://doi.org/10.1177/026975809600400201>
- International Labour Organization. (2004). *Economic security for a better world*. ILO. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_069016/lang--en/index.htm
- Korstanje, M. E. (2010). Discusión entre Aristóteles y Nietzsche: El orden de lo imposible. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (30), 241-246. <https://www.revistadefilosofia.org/30-05.pdf>
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. M. Shine (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10546-004>
- Lázaro, D. (2021). *Los elementos de la seguridad humana que son afectados frente a los homicidios en el estado de Nuevo León* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/22029/1/1080315246.pdf>
- Lyz, N., Kupovih, J., & Prima, A. (2014). *Conceptual analysis and measurement of personal safety representations*. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts. Bulgaria.
- Miceli, R., Roccato, M., & Rosato, R. (2004). Fear of Crime in Italy: Spread and Determinants. *Environment and Behavior*, 36(6), 776-789. <https://doi.org/10.1177/0013916503261931>
- Morrall, P., Marshall, P., Pattison, S., & MacDonald, G. (2010). Crime and health: a preliminary study into the effects of crime on the mental health of UK university students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 17(9), 821-828. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2010.01594.x>
- Naredo, M. (2002). Seguridad urbana y miedo al crimen. *Polis. Revista Latinoamericana*, (2), 1-10. <https://journals.openedition.org/polis/7923>
- Neag, M. M., & Coman, D. (2010). Dimensions of the Human Security Concept. *Land Forces Academy Review*, 15(1), 124.
- Núñez, J. (2003). Seguridad ciudadana, ¿espejismo o realidad? *EURE-Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 29(88), 173-178.

- O'Brien, S. (2017). La ONU advierte de que el mundo afronta la peor crisis humanitaria en 70 años. *El País*. https://elpais.com/internacional/2017/03/11/estados_unidos/1489186916_587899.html
- Organización de los Estados Americanos. (2002). *Declaración De Bridgetown: Enfoque Multidimensional de la Seguridad Hemisférica*. http://www.oas.org/xxxiiiga/espanol/documentos/docs_esp/agcgdoc15_02.htm
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *Reglamento Sanitario Internacional* (2a. ed.). OMS. https://www.who.int/ihr/IHR_2005_es.pdf
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press.
- Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. (1994). *Anuario de Relaciones Internacionales*. https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/anuario/A95/A2ECDOC3.html
- Reid, L. W., Roberts, J. T., & Hilliard, H. M. (1998). Fear of crime and collective action: An analysis of coping strategies. *Sociological Inquiry*, 68(3), 312-328.
- Restrepo, E. M., & Moreno, Á. J. (2007). Bogotá: ¿más crimen?, ¿más miedo? *Desarrollo y Sociedad*, (59), 165-214. <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n59/n59a6.pdf>
- Rodríguez, J. (2005). La noción de "seguridad humana": sus virtudes y sus peligros. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 4(11). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541114>
- Ruiz, J. I. (2007). Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. *Acta colombiana de psicología*, 10(1), 65-74. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79810107.pdf>
- Schenoni, L. (2007). El concepto de lo político en Nicolás Maquiavelo. *Andamios. Revisa de Investigación Social*, 4(7), 207-226.
- Scherer, J. (2008). *Cárceles*. Extra Alfaguara.
- Schneider, K., Bugental, J., & Pierson, J. (2018). *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976268>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (10a. ed.). Wadsworth-Cengage Learning.
- Serrano, A., & Vázquez, C. (2007). *Tendencias de la criminalidad y percepción social de la inseguridad ciudadana en España y la Unión Europea*. Edisofen.
- Skogan, W. G., & Maxfield, M. G. (1981). *Coping With Crime: Individual and Neighborhood Reactions*. Sage Publications.

- Trueba-Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170. <https://www.redalyc.org/pdf/343/34316032007.pdf>
- Villarreal, A., & Silva, B. F. A. (2006). Social Cohesion, Criminal Victimization and Perceived Risk of Crime in Brazilian Neighborhoods. *Social Forces*, 84(3), 1725-1753. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0073>
- Vozmediano, L., Sanjuán, C., & Vergara, A., (2008). Problemas de medición del miedo al delito. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (10), 10-17. <http://criminet.ugr.es/recpc/10/recpc10-07.pdf>
- Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal justice*, 4(4), 451-489.
- Zarazúa, A. (1999). La seguridad pública en la obra de juan Jacobo Rousseau: El Contrato Social. Principios de derecho político. En D. Cienfuegos, & M. A. López (Coords.), *Estudios en homenaje a don Jorge Fernández Ruiz. Derecho constitucional y política* (pp. 465-490). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10543>

Capítulo 10

Evolución histórica del concepto estrés

Sheila Nataly Velardez Soto

El presente capítulo aborda la historia del concepto estrés resaltando tres partes: en la primera se examinan los aportes desde diferentes disciplinas respecto al término, comenzando con el campo de la física, seguido por la fisiología, la medicina y, por último, la psicología; cada una con distintos puntos de vista sobre cómo conceptualizar y entender dicho fenómeno. Los principales enfoques han surgido de tres perspectivas teóricas (a) en términos de respuesta, (b) como un fenómeno externo focalizado en el estímulo y (c) donde se aborda a nivel de factores psicológicos o subjetivos mediadores entre los agentes estresantes y las reacciones fisiológicas, es decir, enfocado en la interacción individuo-ambiente (Lazarus, 1966). Estas concepciones han ido modificándose conforme los teóricos e investigadores realizan nuevos hallazgos en este campo.

En la segunda parte, se exponen las características de los estresores, considerando su duración, frecuencia e intensidad. Además, se revisan las taxonomías planteadas por diversos autores, por ejemplo, los modelos de Lazarus y Cohen (1977), de Pratt y Barling (1988) y, el de sucesos vitales, de Holmes y Rahe (1967). Los estresores se encuentran en el medio ambiente natural o social, pudiendo ser de índole fisicoquímico o sociocultural, de modo que se generan diversos tipos de estrés, entre ellos, *eustrés* y *distrés*, los cuales se definirán en esa sección.

La tercera parte aborda estudios empíricos recientes del fenómeno y su relación a varios ámbitos de la vida de los individuos como el académico, el deportivo y el laboral. Finalmente, se comentarán algunas consideraciones y perspectivas futuras, identificando retos y oportunidades que enfrenta el estudio del estrés, así como su impacto en la salud y comportamiento de los seres humanos.

Historia del concepto estrés

El estrés como constructo científico es popular por las aportaciones de Hans Selye, su fundador, a pesar de que su existencia es conocida desde los inicios de la historia humana utilizando inicialmente el término *distress* o *destresse*, proveniente del gallo-romance *districtia* que significa ‘aflicción’, palabra que actualmente alude al padecimiento que afecta el cuerpo o la mente (López-Espinoza et al., 2012).

En 1970, el término *stress* fue aceptado por la Real Academia de la Lengua en inglés y fue traducido al español como *estrés*; dicho término fue incorporado a la Real Academia Española a partir de la propuesta del médico, filósofo y humanista Pedro Laín Entralgo y definido como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves” (López-Espinoza et al., 2012, p.60).

La historia de su definición ha sido polémica, sin embargo, parece existir acuerdo en la importancia de su estudio, debido a las repercusiones médicas y psicológicas de la exposición prolongada a este. Cabe destacar que, en un sentido estricto, no es un término psicológico (Lara et al., 2012) y tiene como base la evolución de la física y la biología, por lo que al emplearlo es necesario tomar en cuenta la aproximación teórica acorde con la disciplina y el momento histórico-cultural.

Siguiendo con una breve revisión histórica acerca del término estrés, la aparición de este se remonta al siglo XIV para aludir a problemas y adversidades; posteriormente, en el siglo XVII, el físico y astrónomo inglés Robert Hooke (1635-1703), quien estuvo interesado en diversas ciencias e inventó múltiples aparatos para observar y medir fenómenos naturales (Barcat, 2003), logró expresar de forma más clara el concepto en el contexto de la física asociado a la *tensión*, como una analogía de la palabra en el campo de la ingeniería. A partir de la ley de la elasticidad, Hooke introdujo el concepto de *carga* como la reacción ante una presión externa ejercida sobre un objeto y la deformación que este experimenta, dicho planteamiento resalta el carácter interactivo del estrés (Sierra et al., 2003). Asimismo, Thomas Young (1773-1829) lo definió como la

respuesta del objeto causada por una fuerza externa independiente de su estructura (Bucci, 2012). Este concepto físico comenzó a utilizarse en fisiología, medicina y psicología. A continuación, se mencionarán algunos aportes de estas áreas.

Por ejemplo, el fisiólogo Claude Bernard (1813-1878) realizó investigaciones sobre vivisección, filosofía, digestión, toxicología y el sistema nervioso (Rodríguez, 2007), sugirió que las variaciones en el ambiente pueden alterar al organismo. Bernard observó que los individuos tienen un mecanismo esencial para el mantenimiento de una vida saludable, es decir, se autorregulan para permanecer estables ante las presiones del medio ambiente (Torres, 2004).

De manera similar, el psiquiatra americano George Beard (1839-1883) identificó, en 1869, que la cultura moderna desencadena una fatiga física de origen nervioso, la cual provoca consecuencias negativas a nivel psicológico, por el ritmo intenso y agitado de la vida urbana. A este cuadro clínico lo llamó *neurastenia* y consideró que era causado por una sobrecarga de las demandas y exigencias sociales (Casuco, 2005 como se citó en Bucci, 2012; Pizarro, 2004).

Adicionalmente, en el periodo que la psicología emergió como ciencia y surgió el funcionalismo; el psicólogo neoyorquino William James (1842-1910), estudiante de Harvard, fundó el primer laboratorio de psicología experimental en Estados Unidos, e investigó las experiencias emocionales a través de un patrón de respuestas fisiológicas específicas para cada emoción (e. g., un individuo siente miedo porque se percata de reacciones asociadas como la huida). James introdujo el concepto de *fatiga* que refleja una falla en el ajuste del individuo a la vida moderna (Casuco, 2005 como se citó en Bucci, 2012; Valdés & De Flores, 1985).

También, el fisiólogo ruso Ivan Pávlov (1849-1936) realizó varias investigaciones, entre las cuales destacan las funciones de las glándulas digestivas, la circulación de la sangre y los reflejos condicionados, estas finalmente originaron una teoría de la función cerebral, las bases biológicas de la personalidad y el estudio de la neurosis. Dicha investigación contribuyó al estudio del estrés y las respuestas biológicas innatas necesarias para la adaptación (Gutiérrez, 1999).

Por otra parte, Walter Cannon (1871-1945) hizo experimentos en radiología, fisiología digestiva y los efectos de la emoción sobre los órganos digestivos. En 1915, propuso la *reacción de alarma* para explicar el incremento de adrenalina después de la exposición del organismo ante estímulos estresores; poco después, en 1926 desarrolló el término *homeostasis* como una propensión que poseen los seres vivos para conser-

var su estabilidad fisiológica, dando a entender que el estrés podía medirse al conceptualizarlo como una “reacción de lucha o huida”. Por lo tanto, el estrés refiere a aquello que puede provocar reducción en los mecanismos homeostáticos (Slipak, 1991; Buzzi, 2013).

De igual manera, el psicofisiólogo Hans Selye (1907-1982) llevó a cabo diversos experimentos en ratas y, en 1936, a partir de la experimentación, introdujo el término estrés como un *síndrome general de adaptación*, dividiéndolo en tres fases, las cuales se explicarán más adelante. Tales fases suponen la agrupación de reacciones fisiológicas ante estímulos amenazantes, además de estar asociadas con las enfermedades de adaptación. Asimismo, este investigador demostró que estas respuestas estaban en función de la producción de hormonas de la glándula suprarrenal, la adrenalina y, especialmente, de las corticoides (Selye, 1952 como se citó en Pasqualini, 2013). En este contexto, el trabajo de Selye y otros acontecimientos principalmente bélicos —como en Vietnam, Corea y la II Guerra Mundial— influyeron en el interés por el estudio y definición del estrés desde la psicología y demás ciencias de la conducta (Lazarus & Folkman, 1991).

Ante la información mencionada, claramente existe una carencia en la explicación del porqué ocurre una respuesta biológica de estrés. Selye atribuyó esta a la acción de las endorfinas, pero ¿quién o qué activa las endorfinas? Antes de Lazarus “no hubo modelos psicológicos capaces de proponer antecedentes psíquicos a las respuestas fisiológicas” (Cuevas & Ramos, 2012, p.91). Por lo tanto, es posible expresar que Lazarus es continuador de Pávlov en cuanto al estudio de las funciones psíquicas en relación con los procesos biológicos adaptativos. Mientras que Lazarus estudió la adaptación a partir de la actividad del sistema nervioso central, Pávlov trató de identificar las operaciones psíquicas que acompañan la adaptación, que tal vez estén en función de la interacción del sistema nervioso central con el medio ambiente (Valdés, 1991). Por consiguiente, el estrés es una reacción biológica con componentes psicológicos, producto de la interacción de un individuo con estímulos ambientales (Ribes, 1990). El concepto de estrés, como se analizará más adelante, no se reduce a una simple condición o reacción biológica.

Cabe resaltar que los estudios realizados por Cannon y Selye fueron llevados a cabo con animales en laboratorios, luego de la introducción del concepto de *evaluación cognitiva*, de Lazarus, surgieron nuevas líneas de investigación, donde no todas las situaciones inducen el mismo tipo de respuestas fisiológicas (Moscoso, 2010); por lo

tanto, en el estudio del estrés en seres humanos, es necesario tomar en cuenta factores ambientales, culturales, actitudinales y rasgos de personalidad (Goldstein & Eisenhofer, 2000).

Aunque dicho fenómeno ha sido ampliamente estudiado, resulta difícil tener una definición universal, de tal manera que se puede conceptualizar desde tres perspectivas teóricas, descritas a continuación.

Teorías basadas en el estímulo

Estas teorías hacen referencia a factores externos que influyen en los individuos, es decir, existen ciertas condiciones contextuales que generan tensión o son percibidos como peligrosos o amenazantes, llamados *estresores*, los cuales perturban o alteran el funcionamiento del organismo. Por lo tanto, este enfoque define al estrés como un atributo ambiental nocivo, que se relaciona con el proceso salud-enfermedad, y puede ser medido en forma objetiva (Cannon, 1929; Holmes & Rahe, 1967).

Cannon (1929) se centró en la fisiología del estrés, en particular la homeostasis, es decir, el equilibrio interno. Observó específicamente las respuestas que el organismo produce ante estímulos estresantes (e. g., ataque-huida), estas conllevan una serie de cambios que activan los sistemas nervioso, simpático y endocrino. Como consecuencia de tal activación, Cannon señaló que se elevan los niveles de adrenalina y noradrenalina en la sangre, ocurren aumentos en la tasa cardiaca, la presión sanguínea, el azúcar en la sangre, la tasa respiratoria y el movimiento de la sangre desde la piel hacia los músculos.

Los principales exponentes de esta perspectiva son Holmes y Rahe (1967), quienes desarrollaron un modelo denominado *enfoque psicosocial del estrés* o *enfoque de los sucesos vitales del estrés*, donde se considera que el estrés refiere a la exposición a situaciones que sobrepasan los límites de los individuos y generan una carga o demanda. Una de las debilidades de estas teorías es que plantean que todos los estímulos funcionan de igual manera para todos los individuos, mientras que en la realidad pueden variar de una persona a otra en función de su percepción (Sandín & Chorot, 1995).

Teorías basadas en la respuesta

El estrés como respuesta se refiere a la reacción de los individuos ante estímulos estresores, esta se considera como un estado tensional que enmarca dos componentes que interrumpen el equilibrio u homeostasis: uno psicológico, que se caracteriza por la

conducta y las emociones del sujeto y otro fisiológico que refiere al aumento de ciertos biomarcadores como consecuencia de la activación corporal que estos producen (Canon, 1963; Selye, 1973).

En este sentido, Selye (1960) definió el estrés como la situación de cambios evidentes y específicos ocurridos dentro de un organismo biológico sin causa particular, que sucede cuando existe una variación en el equilibrio interno ocasionado por la acción de un agente externo. Ante tales circunstancias, este reacciona de forma extraordinaria para restaurar dicho equilibrio, la respuesta implica una activación del eje hipotálamo-hipófisisuprarrenal y del sistema nervioso autónomo.

Estas reacciones son conocidas como síndrome general de adaptación, el cual se caracteriza por contar con tres fases (Selye, 1950):

1. Alarma: ante la presencia de un estímulo estresante, el individuo se encuentra en alerta y genera reacción en el cuerpo, esta no ocurre de manera rápida, sino que es paulatina. Esta fase tiene dos etapas: (a) la etapa de choque, donde aparecen las reacciones fisiológicas como advertencia, y (b) la fase de contra choque, que se identifica por la movilización de las defensas del organismo.
2. Resistencia: si se mantiene el estímulo estresor, se mantienen las reacciones del organismo; sin embargo, el individuo intenta restablecer el equilibrio, apartándose del estímulo, y ocurre una adaptación óptima, donde las personas manifiestan sus habilidades de supervivencia.
3. Agotamiento: el individuo utilizará todos los medios de que dispone; pero de no adaptarse, y si el estresor se prolonga en el tiempo, el sujeto se agotará y reaparecerán los síntomas de la fase de alarma, constituyendo una amenaza a su salud.

Teorías como proceso de transacción

Este grupo representa la noción más novedosa del estudio del estrés, en donde destacan autores como Lazarus & Folkman (1984, 1987). Este modelo incorpora a los estímulos o estresores con las reacciones o respuestas de los individuos, además de la transacción entre el individuo y el ambiente físico-social que le rodea. Se considera que el estrés está condicionado por el modo como el individuo percibe/interpreta y responde a los acontecimientos (Lazarus & Folkman, 1987). Ambos autores definen el estrés psicológico como la consecuencia de una acción particular entre el organismo y el ambiente, que es interpretada o valorada por tal organismo como amenazante, o que supera sus recursos de adaptación y, por tanto, pone en riesgo su bienestar, debiendo a la descompensación entre la demanda y la respuesta (Lazarus & Folkman, 1984).

La idea central de estos investigadores se focaliza en el concepto de evaluación cognitiva, entendiéndolo como un proceso mental mediante el cual el individuo da significado a lo que está ocurriendo, lo valora y lo relaciona con su bienestar y sus recursos para adecuarse a la situación. Esta evaluación puede ser:

- *Evaluación primaria*, donde la persona valora lo que está ocurriendo y da una connotación a la situación como (a) irrelevante, cuando las demandas del entorno no conllevan implicaciones para esta. No se siente interés por las consecuencias, no se pierde ni se gana nada; (b) positiva, si las demandas del medio se evalúan como favorables para mantener el bienestar. Generan emociones placenteras como amor y felicidad, y (c) estresante, cuando el individuo aprecia un daño/pérdida-amenaza/desafío.
- *Evaluación secundaria*, hace referencia a la evaluación de los recursos disponibles para enfrentar una situación y su posibilidad de éxito. Esta evaluación permite tener en cuenta las discrepancias entre las estrategias, capacidades y/o habilidades del sujeto y las que la situación demanda.
- *Reevaluación*, proceso que implica una retroalimentación entre la interacción del individuo y el ambiente, haciendo correcciones sobre las valoraciones previas durante el proceso de afrontamiento, en otras palabras, permite cambiar una evaluación a partir de nueva información del entorno.

Clasificación de los estresores

Los individuos están expuestos diariamente a experiencias del entorno natural y social que exigen una adaptación, por ejemplo, el ruido, los horarios, el tráfico, las relaciones sociales (Fernández, 2009). Dichos estímulos (físicos, químicos, acústicos, somáticos, o socioculturales) se convierten en estresores al afectar el equilibrio dinámico del cuerpo (Chroussos, 1997).

Según González de Rivera (1991), los estresores pueden clasificarse en tres grupos: (a) externos, todas aquellas variables ambientales capaces de perturbar el equilibrio del organismo incrementando el funcionamiento de los mecanismos de defensa, por ejemplo, la separación de la pareja o problemas con los vecinos; (b) internos, todas aquellas variables del individuo, relacionados con las respuestas adaptativas ante estresores externos, por ejemplo, aumento o disminución de actividad, y (c) moduladores, que pueden ser variables del individuo o del medio ambiente que influyen en la interacción entre factores externos e internos, por ejemplo, el apoyo social.

Existen diversas taxonomías que clasifican los estímulos estresores en función de su duración, frecuencia e intensidad. Entre ellas, se encuentra la clásica de Lazarus y Cohen (1977), quienes plantearon tres categorías de sucesos que pueden causar estrés:

- Cambios mayores que afectan a la mayoría de las personas: son acontecimientos extraordinarios que requieren un esfuerzo adaptativo (e. g., un terremoto).
- Cambios mayores que afectan a una o pocas personas: suponen una ruptura de los marcos de referencia y, por ende, exigen un ajuste a las nuevas situaciones (e. g., la muerte de un ser querido).
- Ajetreeos diarios: son aquellas situaciones que pueden irritar a un individuo en un momento dado (e. g., exceso de tráfico vehicular).

Otra clasificación fue la propuesta por Pratt y Barling (1988), quienes mencionaron cuatro categorías de estresores:

- Agudos: ocurren poco y con alta intensidad, poseen un comienzo definido y su duración es corta.
- Crónicos: no tienen inicio tan definido, se repiten con frecuencia, pueden tener corta o larga duración, además de ser de baja o elevada intensidad.
- De la vida diaria: ocurren a menudo y son de baja intensidad, poseen un comienzo definido y duran poco tiempo.
- Desastres: escasa ocurrencia y fuerte intensidad, tienen un comienzo específico y pueden ser de corta o larga duración.

Una de las teorías que más ha fomentado la investigación es la que menciona los sucesos vitales, definidos como experiencias objetivas que cambian las actividades habituales del individuo, causando un reajuste fundamental en el comportamiento (Lazarus & Folkman, 1984; Sandín & Chorot, 1986). Destacan autores como Foster, Meyer y Holmes, quienes los empezaron a sistematizar y plantearon una diferencia entre sucesos relevantes y cotidianos. Esta radica en que los primeros ocurren eventualmente y están asociados a elevados niveles de estrés, mientras que los segundos son rutinarios y no se relacionan con este (Sandín, 1995). Desde el enfoque de sucesos vitales y una perspectiva bio-psico-social, se clasifican diversos sucesos que son fuentes de estresores:

- El exceso de tráfico vehicular es ejemplo de un acontecimiento menor frecuente y/o de ocurrencia diaria.

- El nacimiento de un hijo o perder el empleo son sucesos extraordinarios.
- Una enfermedad podría ser una situación crónica.
- El tipo de profesión de un individuo es un estilo de vida.

De acuerdo con Guerrero (1997), es posible identificar distintas características que contribuyen a que una situación sea estresante: (a) un cambio en un contexto determinado o uno completamente novedoso, (b) la falta de información e incertidumbre, (c) la incapacidad de predecir un escenario, (d) la ambigüedad de un entorno, (e) el intervalo de tiempo en que se predice y ocurre una situación, (f) las alteraciones biológicas, (g) la duración del estímulo estresor, y (h) la intensidad de este. Si bien cualquier ambiente que implique una adaptación por parte del individuo es estresante, no es necesariamente nocivo y perjudicial, ya que en muchas ocasiones impulsa a la acción.

Según Selye (1973), existen dos formas de estrés: *eustrés* y *distrés*. El primero de estos correspondería a estrés bueno, cuando los individuos encuentran armonía entre las demandas del medio ambiente y su capacidad de adaptarse a estas. Dichas situaciones causan placer, alegría y bienestar. En cambio, el segundo hace referencia a cuando los individuos valoran las demandas del medio ambiente como excesivas y superiores a su posibilidad de adaptación, es decir, se hace alusión al estrés malo, este se caracteriza por situaciones que causan disgusto, contradicción, tristeza y enfermedad.

Estudios empíricos

Una vez que se revisó la evolución histórica del término, la clasificación de los estímulos estresores, además de los tipos de estrés, es importante presentar investigaciones empíricas en diversos ámbitos de la vida de los individuos en donde se presenta el fenómeno. Se toman en cuenta estudios realizados en el ámbito académico, deportivo y laboral; ya que estos presentan altas demandas individuales. Se considera relevante conocer las valoraciones de las personas y manifestaciones del estrés con la finalidad de impactar en la creación de intervenciones psicológicas para evitar un desempeño inadecuado y promover la adaptación social.

Estrés en el ámbito académico

Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se presenta en tres momentos: (a) cuando el alumno percibe como estresores las demandas del contexto escolar, (b) cuando estas

provocan un desequilibrio sistémico que refleja una serie de síntomas y (c) cuando obligan al individuo a llevar a cabo estrategias de afrontamiento con la finalidad de restaurar su equilibrio.

Medina et al. (2017) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las fuentes de estrés en estudiantes de la carrera de Ingeniería industrial, el resultado mostró que los estudiantes presentaron niveles considerables de estrés, estos se ven afectados no solo por las obligaciones académicas y las perspectivas de futuro, sino también por la dificultad para expresar sus ideas y dificultades intrapersonales. Barraza y Medina (2017) realizaron un estudio con el objetivo de identificar el estrés académico de alumnos de licenciatura en gastronomía, asimismo, determinar su relación con variables sociodemográficas. Se encontró que el estrés fue moderado en cuanto a frecuencia e intensidad y las situaciones más estresantes fueron la sobrecarga de tarea, trabajos escolares, las evaluaciones y los gastos que implica la práctica de cocina. Lo que ocasiona síntomas como fatiga, somnolencia y problemas de concentración, donde los alumnos se enfocan en resolver la situación y obtener lo positivo. Por otra parte, el estrés no se relacionó con variables sociodemográficas.

Estrés en el deporte

Salazar et al. (2017) realizaron un estudio con el objetivo de caracterizar el estrés en jóvenes deportistas durante los juegos del Consejo Nacional para el Desarrollo del Deporte en la Educación Media Superior, los resultados mostraron al calor excesivo como el estresor más mencionado, seguido de la injusticia de la autoridad. Además, los síntomas más referidos por parte de los jóvenes fueron crepitar los dedos y sudoración. Por otra parte, las estrategias de afrontamiento utilizadas fueron escuchar música y ejercitarse. Finalmente, no existieron diferencias en relación con la edad y el deporte; sin embargo, encontraron que las mujeres estaban más estresadas que los hombres.

Flores et al. (2017) se plantearon el objetivo de identificar las fuentes y los síntomas del estrés, así como las estrategias de afrontamiento en nadadores de categoría máster. En general, los nadadores más jóvenes reportaron menos estrés que los nadadores de mayor edad, y mayor tiempo entrenando. Las principales fuentes de estrés fueron académicas, laborales, injusticias con la autoridad, ambientales, familiares, no tener dinero o estar enfermos; sus principales síntomas fueron emocionales/actitudinales, principalmente, preocupación e inseguridad. Otros síntomas como tensión en la espalda y dolor de piernas también fueron referidos. Las estrategias de afrontamiento

empleadas por los participantes fueron realizar ejercicio y pensar positivamente, entre otras. Estos investigadores concluyeron que el estrés afecta negativamente el desempeño de los deportistas ante una competencia.

Estrés laboral

El estrés laboral se ha definido como “el resultado de la aparición de factores psicosociales de riesgo, que por sí mismo tiene alta probabilidad de afectar de forma importante a la salud de los trabajadores y al funcionamiento empresarial a mediano y largo plazo” (Moreno & Báez, 2010, p.50).

Osorio y Cárdenas (2016) realizaron un artículo de revisión del concepto de estrés laboral, sus modelos explicativos y variables asociadas. Encontraron que el estrés laboral se define de diversas maneras y se asocia con variables como satisfacción laboral, inteligencia emocional y problemas musculoesqueléticos; además, es explicado por variables de demanda y control laboral, recompensa y esfuerzo además de modos de afrontamiento individuales.

Sapién et al. (2015) se plantearon el objetivo de identificar la existencia de burnout en los profesores de universidad y relacionarlo con factores emocionales (e. g., depresión, ansiedad, insomnio, satisfacción profesional) e indicadores sociodemográficos y laborales. Entre sus resultados más significativos mencionaron que el cansancio emocional perjudica más a mujeres que a hombres, sin embargo, no hubo relación entre el síndrome de burnout y depresión, ansiedad e insomnio.

Consideraciones finales

De lo expresado a lo largo del capítulo, se concluye que el término estrés no fue originado en la psicología, sino que fue retomado de otras disciplinas. Por consiguiente, es posible expresar que aún es un concepto en evolución y, por tanto, ambiguo; no hay acuerdo en cuanto a cómo definirlo y explicarlo, de ahí su amplitud y falta de límites, además del desconocimiento sobre qué lo hace distingible de otros conceptos de uso habitual en la psicología. Existe una confusión frecuente en la literatura por el uso indistinto del término para referirse a una influencia ambiental, una respuesta del organismo o la relación entre ambas. Sin embargo, es posible que las definiciones del estrés no sean excluyentes entre sí, sino complementarias, independientemente de la perspectiva desde la que se aborde el concepto.

Si el abordaje del término es ambiguo, entonces, se propicia el uso de múltiples formas de medición, interpretación e intervención del fenómeno. Lo que concluye en la falta de conocimiento sobre los modos o tipos de interacción que provocan en mayor o menor medida su aparición, sus manifestaciones emocionales y comportamentales, es decir, su factor psicológico. Lo mismo con las taxonomías de los estímulos estresores, aun cuando se ubican varias en función de su intensidad, duración y frecuencia, no existe mutuo acuerdo que permita tener parámetros de lo que actualmente se conoce.

De acuerdo con los estudios empíricos mencionados, el estrés se asocia con respuestas emocionales y fisiológicas de los individuos en todos los ámbitos en los que se desenvuelven en su vida cotidiana; además, es originado por las demandas y obligaciones de estos. A pesar de no ser moderado por variables sociodemográficas, se aprecia que se presenta con mayor frecuencia en mujeres que en hombres.

Existe suficiente evidencia respecto a que el estrés, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, se relaciona con la salud/enfermedad de los individuos; sin embargo, fue en las últimas décadas que se han estudiado las diferencias individuales que llevan a una mejor o peor adaptación después de un evento estresante (e. g., resiliencia y regulación emocional).

Perspectivas futuras

Se sugiere llevar a cabo una revisión sistemática del término estrés en el área de la psicología, con el objetivo de realizar un análisis conceptual y tener uniformidad en el abordaje de este, además de su medición e interpretación, que llevarían a una mayor claridad sobre su causalidad y efectos.

Por otra parte, parece necesaria la investigación interdisciplinaria con el fin de obtener modelos incluyentes que posibiliten establecer relaciones entre variables psicológicas y sus efectos en los sistemas biológicos y sociales, para una mejor comprensión del fenómeno. El estudio interdisciplinario del estrés permitiría conocer particularmente qué características de los individuos permiten que algunos se adapten a las demandas del ambiente y otros no; influyendo en la salud, el bienestar y la calidad de vida. De esta manera, se podrán llevar a cabo con mayor precisión acciones y/o programas para prevenir sus consecuencias. Se hace necesario realizar trabajo de investigación en diversas muestras clínicas y no clínicas; además de priorizar su prevención, es decir, que exista mayor interrelación entre investigación básica y aplicada.

Referencias

- Barcat, J. (2003). Robert Hooke (1635-1703). *Medicina*, 63(6), 753-756. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802003000600014
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028/>
- Barraza, A., & Medina, S. (2017). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en México. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 11-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/325360>
- Bucci, L. (2012). Contrastación entre los modelos de estudio del estrés como soporte para la evaluación de los riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"*, 2(1) 21-38. <http://www.bqto.unexpo.edu.ve/postgrado/redip/index.php/redip/article/view/116/57>
- Buzzi, A. (2013). Walter Bradford Cannon: pionero y mártir de la Radiología. *Revista Argentina de Radiología*, 77(1), 63-69. <https://www.redalyc.org/pdf/3825/382538504009.pdf>
- Canon, C. B. (1963). *The Federal Music Project of the Works Progress Administration: music in a democracy*. University of Minnesota.
- Cannon, W. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9(3), 399-431. <https://doi.org/10.1152/physrev.1929.9.3.399>
- Chrousos, G. (1997). Stressors, stress, and neuroendocrine integration of the adaptive response: The 1997 Hans Selye Memorial Lecture. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851(1), 1-543. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09006.x>
- Cuevas, M., & Ramos, T. G. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (19), 87-102.
- Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con la salud psicológica y estabilidad emocional* [Tesis doctoral]. Universidad de León, León, España.
- Flores, P., Pérez, S., Salazar, C., Manzo, E., López, C., Barajas, L., & Medina, E. (2017). Fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento al estrés competitivo en nadadores. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 199-209. <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235152045027.pdf>

- Goldstein, D., & Eisenhofer, G. (2000). Sympathetic nervous system physiology and pathophysiology in coping with the environment. En B. S. McEwen (Ed.), *Coping with the environment: neural and endocrine mechanisms* (pp. 21-43). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/cphy.cp070402>
- González de Rivera, J. (1991). Factores de estrés y vulnerabilidad a la enfermedad. *Monografías de Psiquiatría*, 3(3), 1-5. http://www.psicoter.es/art/91_A093_15.pdf
- Guerrero, E. (1997). Salud, estrés y factores psicológicos. *Campo Abierto*, (13), 51-69. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/5534>
- Gutiérrez, G. (1999). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 557-560. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531311.pdf>
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Lara, M. G., Piña, J. G., De Los Hoyos, M. F., Navarro, A. M. S., & Llona, M. P. G. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*, 21(2), 55-81.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R., & Cohen, J. B. (1977). Environmental Stress. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Human Behavior and environment* (pp. 89-127). Plenum Press.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotion and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 121-214. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Roca.
- López-Espinoza, A., Martínez, A., Franco, K., Aguilera, V., Cárdenas-Villalvazo, A., Valdés, E., Magaña, C., Macías, A., Santoyo, F., & Diaz, F. (2012). Estrés y comportamiento alimentario. Modelo bioconductual de estrés-alimentación. En S. Galán, & E. Camacho (Eds.), *Estrés y Salud. Investigación básica y aplicada* (pp. 59-66). Manual Moderno.
- Medina, M., Hernández, E., & Villalón, M. (2017). Evaluación del estrés en estudiantes de nuevo ingreso en la educación superior. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 3(6), 1-8.
- Moreno, B., & Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moscoso, M. (2010). El estrés crónico y la terapia cognitiva centrada en mindfulness: una nueva dimensión en psiconeuroinmunología. *Persona*, (13), 11-29. <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212001.pdf>

- Osorio, J., & Cárdenas, L. (2016). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas. Perspectivas Psicológicas*, 13(1), 081-090. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.07>
- Pasqualini, C. (2013). Stress y resiliencia Hans Selye y el encuentro de las dos culturas. *Medicina*, 73, 504-505. <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v73n5/v73n5a23.pdf>
- Pizarro, J. (2004). De la histeria la neurastenia (Quental y Pessoa). *Literatura: teoría, historia, crítica*, (6), 221-233. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/30414/30561>
- Pratt, L. & Barling, J. (1988). Differing daily hassles, acute and chronic stressors: a framework and its implications. In J. R. Hurrel, L. R. Murphy, S. L. Sauter, & C. L. Cooper (Eds.), *Occupational Stress: Issues and Developments in Research* (pp. 41-53). Taylor and Francis.
- Ribes, E. (1990). *Psicología y salud: un análisis conceptual*. Matínez Roca.
- Rodríguez, A. (2007). Claude Bernard, el hombre y el científico. Historia y filosofía de la medicina. *Anales Médicos*, 52(2), 90-96. <http://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2007/bc072i.pdf>
- Salazar, C., Pérez, S., & Flores, P. (2017). Caracterización del estrés en jóvenes deportistas mexicanos durante una competición. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (416), 35-50.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín, & F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (pp. 3-52). McGraw-Hill.
- Sandín, B., & Chorot, P. (1986). Relaciones entre formas de adquisición, patrón de respuesta y tratamiento de la ansiedad. En B. Sandín (Ed.), *Aportaciones recientes en psicopatología* (pp.101-119). Dykinson.
- Sandín, B., & Chorot, P. (1995). *Escala de síntomas somáticos revisada (ESS-R)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sapién, A., Piñón, L., Gutiérrez, M., & Rubio, H. (2015). Síndrome de Burnout en profesores de una institución superior en México. *Publicaciones*, 45, 53-64. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/5788>
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1383-1392. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/pdf/brmedj03603-0003.pdf>
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Compañía General Fabril Editora.

- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61(6), 692-699.
http://www.jstor.org/stable/27844072?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1) 10-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Slipak, A. (1991). Historia y concepto del estrés. *Revista argentina de clínica neuropsiquiátrica*. http://www.alcmeon.com.ar/1/3/a03_08.htm
- Torres, J. (2004). Influencia del estrés ocupacional como factor precipitador de los trastornos que cursan con ansiedad y depresión en el medio laboral. *Atención Primaria*, 31, 227-233.
- Valdés, M. (1991). Prólogo. En R. Lazarus, & S. Folkman (Eds.), *Estrés y procesos cognitivos* (pp. 11-19). Ediciones Roca.
- Valdés, M., & De Flores, T. (1985). *Psicobiología del estrés*. Martínez Roca.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

**Evolución de constructos en psicología
Ejemplos y aportes conceptuales**

Esta obra se terminó de producir en diciembre de 2021.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi®

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Compartirlgual 4.0 Internacional.



Los conceptos en psicología se elaboran a partir de teorías derivadas de explicaciones sistemáticas acerca de los fenómenos comportamentales. Una vez que se elabora un concepto no es estático, comienza su evolución en un dinamismo producido por el avance del conocimiento realizado por las investigaciones sobre el tema. Los conceptos nacen, se desarrollan, se modifican, prevalecen o desaparecen, con base en su utilidad científica. La obra presenta ejemplos de la evolución de constructos de aplicabilidad vigente en la psicología contemporánea.

ISBN 978-607-8694-26-6
DOI 10.29410/QTP.21.24



Qartuppi®