

# CUADERNOS DE PSICOLOGIA 3



**AGRESION:** Una perspectiva psicosociológica.  
Terapia de conducta e ideología.  
El desarrollo de la psicología en España.  
nº 4 - 1976 - 40 pts.

# taller

## ediciones JB

Ambrós 8 - Teléfono: 255 12 66 - Madrid 28

SERIE: PSICOLOGIA

### Colección taller uno

Económica de bolsillo  
Formato 11 x 18. Rústica, colores,  
plastificada, troquelada

*Peter L. BROADHURST*  
LA CIENCIA DE LA CONDUCTA  
ANIMAL  
192 págs., 17 grab. P.V.P.: 100 ptas.

*Alexander R. LURIA*  
PEQUEÑO LIBRO DE UNA GRAN  
MEMORIA  
162 págs. P.V.P. 100 ptas.

*David S. DUSTIN*  
METODOS DE INVESTIGACION  
EN PSICOLOGIA  
(En preparación)

*Edward M. GUROWITH*  
LAS BASES MOLECULARES DE  
LA MEMORIA  
(Prólogo de Dionisio Pérez y Pérez)  
(En preparación)

### Colección taller dos

Económica paperback  
Formato 13 ½ x 21 ½. Rústica, colores,  
plastificada, troquelada

*Brendan A. MAHER*  
INTRODUCCION A LA INVESTIGA-  
CION EN PSICOPATOLOGIA  
244 págs., 25 grab., P.V.P. 300 ptas.

*Robert L. ISAACSON, Robert J. DOUGLAS,  
Joel F. LUBAR y Leonard W. SCHMALTZ*  
INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA  
FISIOLOGICA  
450 págs., 100 grab., P.V.P.: 550 ptas.

*Bergen Richard BUGELSKI*  
PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE  
APLICADA A LA ENSEÑANZA  
450 págs., 8 grab., P.V.P.: 450 pts.

*Harold Reginald BEECH*  
TERAPIA DE CONDUCTA:  
MODIFICACION DE LA  
CONDUCTA HUMANA  
312 págs., 7 grab.: P.V.P.: 300 ptas.

*Stanley RACHMAN (y colaboradores)*  
ENSAYOS CRITICOS AL PSICOANALISIS  
302 págs., P.V.P.: 300 ptas.

*Aubrey J. YATES*  
FRUSTRACION Y CONFLICTO  
(En preparación)

*Jacques COSNIER*  
NEUROSIS EXPERIMENTALES. DE  
LA PSICOLOGIA ANIMAL A LA  
PATOLOGIA HUMANA  
ISBN 84-7330032-7  
192 págs., P.V.P.: 250 ptas.

*Johannes C. BRENGELMANN*  
RESPUESTAS CONDICIONADAS. TEORIA  
DEL APRENDIZAJE Y  
PSIQUIATRIA  
(En preparación)

*Stanley RACHMAN*  
EFECTOS DE LA PSICOTERAPIA  
(En preparación)

*Piotr K. ANOJIN*  
BIOLOGIA Y NEUROFISIOLOGIA  
DEL REFLEJO CONDICIONADO  
(En preparación)

EN TODAS LAS LIBRERIAS



**Ediciones Morata**

Mejía Lequerica, 12 Telf. 448 09 26  
MADRID-4

Bohm.—Manual del psicodiagnóstico de Rorschach. 610004	1.300 ptas.
Bohm.—Vademecum del test de Rorschach (3. <sup>a</sup> ed.). 610005	550 ptas.
Bohm.—El test de Rorschach. 610006	200 ptas.
Bühler.—Psicología de la forma. 110007	200 ptas.
Bühler.—Crisis de la psicología. 110008	300 ptas.
Duart.—Las reglas del método sociológico. 310001	260 ptas.
Fordham.—Introducción a la psicología de Jung. 110009	300 ptas.
Gratiot.—Tratado de psicología del niño.— I: Historia.—II: Desarrollo biológico.—III: Infancia.—IV: Desarrollo afectivo y moral.—V: Formación de la personalidad. 110010	2.700 ptas.
Grauman.—Motivación. 110018	400 ptas.
Hermann.—Lenguaje. 110019	400 ptas.
Hess.—Psicología y biología. 110020	300 ptas.
Hilgard.—Introducción a la psicología.—I: Conducta.—II: Inteligencia. 110021	1.750 ptas.
Inhelder.—Estructuras del conocimiento. 300015	600 ptas.
Katz.—Manual de psicología (7. <sup>a</sup> ed.). 110028	950 ptas.
Kielholz.—Angustia. 610008	300 ptas.
Köhler.—Psicología de la configuración. 110030	400 ptas.
Lao-Tse.—Tao Teh Ching (3. <sup>a</sup> ed.). 100012	200 ptas.
Llopis.—Introducción dialéctica a la psicopatología. 610009	500 ptas.
Maisonneuve.—Introducción a la psicología. 310003	400 ptas.
Malinowski.—Vida sexual de los salvajes (3. <sup>a</sup> ed.). 620005	700 ptas.
Meng.—Endocrinología psicosomática. 600017	900 ptas.
Orme.—Introducción a la psicología patológica. 610010	300 ptas.
Osterrieth.—Psicología infantil (6. <sup>a</sup> ed.). 110035	250 ptas.
Pellegrini.—Sexuología (2. <sup>a</sup> ed.). 620006	1.600 ptas.
Piaget.—Psicología del niño (6. <sup>a</sup> ed.). 110036	250 ptas.
Piaget.—La representación del mundo del niño. 110037	400 ptas.
Piaget.—La composición de las fuerzas y el problema de los vectores. 300024	300 ptas.
Pöldinger.—La tendencia al suicidio. 610012	300 ptas.
Rorschach.—Investigaciones inéditas. 610014	650 ptas.
Schneider.—Personalidades psicopáticas (7. <sup>a</sup> ed.). 610015	300 ptas.
Thomae.—Corrientes de la nueva psicología. 110040	400 ptas.
Vaelhens.—La psicosis. 610017	350 ptas.

# ediciones marova

## Ultimos títulos publicados

E. RICHARDSON

### DINAMICA DE GRUPOS DE TRABAJO PARA PROFESORES

Cada día se hace más imprescindible el trabajo cooperativo de los profesores y, para que se realice con eficiencia, se requiere el conocimiento profundo de la personalidad de cada uno. Este objetivo se consigue utilizando la técnica de la dinámica de grupos. En este libro, la autora recoge sus experiencias y analiza sus hallazgos como tutora de grupos de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad de Bristol, dedicados a la formación de futuros profesores cuando realizaban sus prácticas docentes.  
*150 ptas.*

PHILIP W. JACKSON

### LA VIDA EN LAS AULAS

Un libro de interés para aquellas personas cuyo trabajo las pone en contacto con el mundo escolar y, a nivel más amplio, para los que se preocupan del mundo de los niños. La teoría sobre los diversos sectores en que se mueve el mundo escolar se va alternando con una serie de testimonios vivenciales que no solamente sirven de ejemplo, sino que son fuente de sugerencias para afrontar otros problemas que se derivan de los que el autor analiza.  
*240 ptas.*

PHILIP GAMMAGE

### EL PROFESOR Y EL ALUMNO

#### Aspectos socio-psicológicos

Gammage examina las clases como grupo y analiza algunas de las actitudes de los alumnos y los profesores, cómo nacen y cuál es su relación con el proceso educativo. Teniendo como tema principal la interacción, enfoca su atención sobre cómo las relaciones pueden afectar al clima interno de la clase. Estudia y analiza el estilo de actuación de los profesores, la estructura de la comunicación y las percepciones del rol de los profesores, utilizando para ello los principios de la dinámica de grupos y de la sociometría. Las referencias bibliográficas incluidas en el libro, proporcionan una excelente guía para posteriores estudios en este campo.  
*160 ptas.*

**EDICIONES MAROVA, S. L.**

Viriato, 55, Madrid-10 - Tel.: 448 68 56



**toray-masson,s.a.**

Balmes,151. Barcelona-8

### ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO A TRAVÉS DE LA EXPLORACION PSICOMOTRIZ

por H. Bucher, Chef de Stage, Preparation au Certificat de Capacité en Rééducation Psycho-Motrice, Faculté de Médecine de Paris.

Estudio de la afectividad y la personalidad del niño a través de un enfoque muy práctico y una metodología asequible no sólo para **paidopsiquiatras** y **especialistas en psicología infantil**, sino también para **estudiantes de psicología, educadores y pedagogos especializados en rehabilitación del niño minusválido psíquico.**

#### EXTRACTO DEL INDICE

**PRIMERA PARTE. Reflexión:** I. Estudio de los problemas psicomotores: Sus postulados. Sus límites. Su plan y su finalidad.— II. El individuo psicomotor: Cuerpo, espacio y tiempo. El diálogo corporal.

**SEGUNDA PARTE. Análisis:** III. Los elementos de un encuentro: intenciones y actitudes. Relación y puesta prueba. Contacto y participación.— IV. El esquema de una investigación: Un plan. Situaciones. Síntomas.— V. Los datos de una experimentación: Mediaciones. Pruebas estáticas. Pruebas dinámicas. Lateralidad. Estructuración temporal y espacial. Tono.

**TERCERA PARTE. Experimentación:** Presentación de 20 casos.

Un volumen de 216 páginas, con 57 figuras; formato 16 x 24 cm., encuadernado en rústica.

### MANUAL PRACTICO DE PSIQUIATRIA INFANTIL

por M. Midenet y J. P. Favre.

Compendio puesto al día, de fácil lectura, que aborda tanto los aspectos teóricos como los prácticos de la **paidopsiquiatría**. Indicado para **estudiantes de psicología, pediatras, neuropediatras, ATS psiquiátricas y educadores especializados.**

#### EXTRACTO DEL INDICE

1. **Psicología:** El período sensoriomotor: Adaptaciones sensoriomotrices: inteligencia y conocimientos. Imitación y juego. La función semiótica.— El período representativo.— El desarrollo afectivo.

2. **Psiquiatría:** Los retrasos en el desarrollo intelectual.— El lenguaje y sus perturbaciones.— La psicomotricidad y sus perturbaciones.— El control de esfínteres y sus perturbaciones.— El esquema corporal.— La sexualidad. Problemas sexuales del niño y del adolescente.— Aspectos psicológicos y psicopatológicos de la alimentación.— Las neurosis.— Las psicosis infantiles.— El niño en su medio familiar, escolar y social. Las situaciones de conflicto e inadaptación.— Conclusión: comprender y ayudar al niño.

3. **Organización de la vida institucional:** Psicopedagogía de los niños retrasados mentales profundos y psicóticos graves.— El medio de vida de los niños retrasados mentales profundos y psicóticos graves.— Generalidades sobre la creación de un servicio de psiquiatría infanto-juvenil.

Un volumen de 208 páginas; formato 13,5 x 21 cm, encuadernado en rústica.



## EDITORIAL FUNDAMENTOS

Caracas, 15 - MADRID-4  
Teléfonos, 419 96 19 - 419 55 84

### ENCICLOPEDIA DE LA SEXUALIDAD

Roger Bastide, Marcel Eck, Pierre Hanry, Georges Mauco, Bernard Muldworf, y otros, bajo la dirección de René Volcher. 1.200 ptas.

Por primera vez una obra realizada conjuntamente por un grupo de especialistas: médicos, psicólogos, psiquiatras y sociólogos, que ofrece:

- la mayor información al nivel actual de los conocimientos sobre la sexualidad en todos los campos.
- una estrecha interrelación entre la fisiología, la psicología y la sociología.

Un libro imprescindible para todos y especialmente recomendado a los que deben ejercer una tarea docente: médicos, psicólogos, educadores y padres.

### ANALES DE PSICOTERAPIA

De la Sociedad Francesa de Psicoterapia, traducidos al español. Títulos aparecidos:

1. **Psicoterapias y psicoanálisis existenciales.** 150 ptas.
2. **La Catarsis.** 150 ptas.
3. **Descondicionamiento e investimento.** 150 ptas.
4. **Terapias de la pareja. Terapias de la familia.** 200 ptas.
5. **El sueño.** 150 ptas.

#### OTROS TITULOS

**Curar con Freud.** S. Nacht. (presidente de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis). 200 ptas.

**Psicología y Sociología del grupo.** Nicolás Caparrós y otros. 200 Ptas.

**Lenguaje y comportamiento.** A. Luria. 120 ptas.

**La Toxicomanía.** Claude Olievenstein. 100 ptas.

De venta en todas las librerías. Solicite información y catálogo completo. Condiciones especiales para suscriptores.

C/. Augusto Figueroa, 17-5º.  
Teléf.: 232.13.48 - Madrid-4.  
Apartado de correos 46308.  
Núm. 4 - 1976 - 40 ptas.

**EDITOR-DIRECTOR**  
José Javier Campos Bueno.

**CONSEJO EDITORIAL**  
Adolfo Hernández; Amalia Cañas; Blanca García; Javier Campos; Juan A. Colmenares; Juan Carlos Duro; Lola Lorenzo; Luis Aguado; María Antonia Alvarez; Francisco Javier Labrador.

**COLABORADORES**  
Antonio Ponce  
Evelio Huertas.

**FOTOGRAFIA Y DISEÑO**  
Carlos G. Barba.

**IMPRIME**  
Coop. Coimoff.  
C/ Doctor Gómez Ulla, 22  
Madrid-28.

**DEPOSITO LEGAL**  
M-36222 - 1975.

Tras la publicación de tres números de "Cuadernos de Psicología 3", nos hemos visto obligados a aumentar la cuota de suscripción anual de 400 a 450 ptas., de forma que, al mismo tiempo que la suscripción siga siendo ventajosa para el lector, nos sea posible cubrir de una forma holgada los gastos de envío.

# SUMARIO

7

## EDITORIAL

### UNA INTERPRETACION PSICOSOCIOLOGICA DE LA AGRESION.

J.T. Tedeschi, R.B. Smith III y R.C. Brown Jr.

8

### APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA EN ESPAÑA.

Alicia Fernández-Zúñiga y Rogelio García-Tuñón.

26

### LA INTENCIONALIDAD EN LA MODIFICACION DE LA CONDUCTA.

Fermin Bouza.

32

### PSICOLOGIA EN LA UNIVERSIDAD:

Carta de los delegados de la Facultad de Somosaguas. Semana de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Acuerdos de la Junta de Sección de Psicología.

34

### RESEÑAS:

The Social Psychology of groups. Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza. El animismo y el pensamiento infantil.

36

### VALLADOLID:

5.º Congreso de Psicología y 4.º Simposio de psicólogos.

38

### PROBLEMAS PROFESIONALES:

El escrito de los psicólogos al presidente del Gobierno.



biología y cultura

Introducción a la antropología biológica y social



### ANTROPOLOGIA BIOLOGICA

El origen del hombre y la historia de la vida.

Newell: Crisis en la historia de la vida. Howells: La distribución del hombre. Simons: Los primeros monos. Howells: Homo Erectus. Genética humana y evolución. Horowitz: El gen. Crick: El código genético. III. Crow: Radiaciones ionizantes y evolución. Macalpine y Hunter: La porfiria y el rey Jorge III. Dobzhansky: La evolución actual del hombre. Evolución de la conducta animal. Lorenz: La evolución de la conducta. Bitterman: La evolución de la inteligencia. Watts y Stokes: El orden social entre los pavos. Washburn y Devore: La vida social de los babuinos. Singh: Los monos urbanos.

### PREHISTORIA HUMANA

Los utensilios y el desarrollo de la cultura.

Washburn: Los utensilios en la evolución humana. Binford: Utensilios de piedra y conducta humana. Mulvaney: La prehistoria de los aborígenes australianos. De Heinzelin: Ishango. El despertar de la civilización en el Viejo Mundo. Braidwood: La revolución agrícola. Cambel y Braidwood: Una primitiva aldea campesina en Turquía. Adams: El origen de las ciudades. Lamberg-Karlovsky: Una antigua ciudad en Irán. Renfrey: El carbono 14 y la prehistoria de Europa. El despertar de la civilización en el Nuevo Mundo. Haynes: La caza del elefante en Norteamérica. Macneish: El hombre primitivo en los Andes. Macneish: Los orígenes de la civilización en el Nuevo Mundo. Millon: Teotihuacán.

### ANTROPOLOGIA CULTURAL

Enfoques tradicionales: parentesco, política, economía, sociedad.

Fortes: Las relaciones parentales primitivas. Gluckman: El nacimiento de un imperio Zulu. Turnbull: La lección de los pigmeos. Dozier: Los Hopi y los Tewa. Minth: Los mercados rurales. Un cambio de los enfoques tradicionales: la Ecología Neofuncional de los cazadores, campesinos y pastores. Kemp: El flujo de la energía en una sociedad cazadora. Rappaport: El flujo de la energía en una sociedad agrícola. Dyson-Hudson: La subsistencia en Uganda a través del pastoreo. Nuevos problemas: Poseedores y Desposeídos. Davis: La urbanización de la población humana. Cook: El flujo de la energía en una sociedad industrial. Simpson: Dimensiones de la pobreza en el mundo. Lewis: La cultura de la pobreza. Lewis: Las posesiones del pobre. Mangin: La "barriada" peruana. Bibliografía. Índice.

21 x 28 cm. 486 págs. 1975. Ilustraciones en negro y a todo color. Rústica. 1.200 pesetas.

\*SOLICITE SUS PEDIDOS A SU LIBRERIA HABITUAL O A NUESTRA DIRECCION.



h. blume ediciones



FONDO DE CULTURA ECONOMICA

### OBRAS DE CARLOS CASTANEDA

UNA REALIDAD APARTE  
304 páginas ... .. 275 pesetas

LAS ENSEÑANZAS DE DON JUAN  
304 páginas ... .. 250 pestas

VIAJE A IXTLAN  
368 páginas ... .. 275 pesetas

### En prensa RELATOS DE PODER

### OTRAS NOVEDADES

DEL UNICO MODO DE ATRAER A TODOS LOS PUEBLOS A LA VERDADERA RELIGION  
Fray Bartolomé de las Casas. Advertencia preliminar de Agustín Millares Carlo. Introducción de Lewis Hanke.  
480 páginas ... .. 300 pesetas

EL TALLER DEL HISTORIADOR  
16 historiadores nos abren sus "talleres". Recopilador L.P. Curtis  
344 páginas ... .. 640 pesetas

HOMBRE, CULTURA Y SOCIEDAD  
Shapiro, Griffin, Gould, Gordon Childe, Meadow, Cressman, Hoebel, Benedict, Rappaport, Hoijer, Spier, Murdoch, Lévi-Strauss, Mandelbaum, Linehardt y Redfield. Recopilación de Harry L. Shapiro.  
480 páginas ... .. 650 pesetas

¿QUIEN DEFIENDE LA TIERRA?  
Bárbara Ward, René Dubos, Thor Heyerdahl, Gunnar Myrdal, Carmen Miro, Lord Zuckerman y Aurelio Peccei. Recopilación de Maurice F. Strong.  
158 páginas ... .. 275 pesetas

### LA NATURALEZA DEL CONFLICTO HUMANO

Elton B. McNeil, Ross Stagner, Daniel Katz, Margaret Mead, Richard A. Falk y Chadwick F. Alger.  
408 páginas ... .. 650 pesetas

Tradicionalmente, múltiples disciplinas relacionadas con el estudio de la conducta se han interesado por el tema de la agresión. Ciencias como la biología, la sociología, la psicología o la psicofisiología pueden dar, desde su propia perspectiva, una explicación del fenómeno que, sin embargo, es en muchos casos parcial. Aunque es claro el papel que ha podido jugar la ideología dominante en el desarrollo de determinadas teorías sobre la agresión, como aquéllas que han intentado describirla en términos de una tendencia instintiva irreversible; lo que interesa destacar aquí es cómo el método científico positivista probablemente no pueda dar explicaciones definitivas de la agresión, tal como se presenta en contextos sociales específicos. Fenómenos como la estructura económica, la lucha de clases o la represión policial, no pueden fácilmente introducirse como variables en el laboratorio, y los resultados que se obtienen de la experimentación, muchas veces deben tomarse como datos orientativos que posteriormente han de reinterpretarse en función del contexto social mediante una metodología distinta. A pesar de su indudable valor, el estudio sobre la agresión que aquí publicamos es un ejemplo de estas limitaciones. La investigación experimental, por ejemplo, no distingue entre la agresión institucionalizada y otras formas de agresión. La violencia institucionalizada, (y sus ejemplos son dolorosamente recientes), se ejerce desde los organismos de poder y sirve al mantenimiento de un orden que sólo es funcional para un grupo minoritario y dominante.

Independientemente de que pueda o no explicar un fenómeno social determinado, la ciencia no tiene, por sí sola, el poder suficiente para modificar una situación social anómala, lo cual es más bien una responsabilidad colectiva. Sí puede, en cambio, proporcionar ciertos datos necesarios para un mejor conocimiento de la realidad y para una actividad cada vez más eficaz en orden a su transformación. Con todo, las críticas que desde ciertos sectores se vienen planteando últimamente contra el método científico, descalificándolo como medio de obtener un conocimiento objetivo de la realidad, deben recibirse con mucha precaución. Quienes arremeten acaloradamente contra la utilización del método científico en psicología, deberían reflexionar sobre si su postura no será tan retrógrada como la de quienes en su tiempo rechazaron las teorías de Darwin o de Galileo, que aplicaron el análisis científico a fenómenos que hasta entonces habían sido patrimonio exclusivo de interpretaciones místicas y religiosas. Cuando la psicología comienza a alcanzar cierta coherencia como resultado de la laboriosa utilización de la metodología experimental, a pesar de sus limitaciones, es, cuando menos, arriesgado negar de forma global y simplista su validez. No es éste, desde luego, el mejor momento para difundir un nuevo oscurantismo.

# UNA INTER PRE TACION PSICO SOCIO LOGICA DE LA AGRE SION

**J.T. Tedeschi**  
**R.B. Smith III**  
**R.C. Brown Jr.**

TEDESCHI, James T., SMITH, R. Bob y BROWN, Robert C., (State Un., New York, Albany) "A Reinterpretation of research en agresion", *Psychological Bulletin*, 1974 (sep.) vol. 81, (9), 540-562.

En el presente artículo se expone una crítica de las actuales teorías y concepciones sobre agresión. La tesis que aquí desarrollaremos es la de que el término "agresión" es inadecuado para describir o clasificar conductas humanas, y que el concepto de acción coercitiva en términos de amenaza y castigo proporciona un lenguaje más preciso, denotativo y no valorativo para construir una teoría de las conductas lesivas (\*): El argumento que presentaremos es que el conjunto de respuestas que los experimentadores califican como agresivas carece de unidad funcional, y que las definiciones de la agresión dependen a menudo de los juicios de valor implícitos del experimentador, más que de las características de la respuesta (o de sus resultados o efectos). Este argumento exige analizar detalladamente el proceso de calificación de la conducta y describir la respuesta independientemente de los valores del calificador. Gran parte de la confusión respecto al concepto de agresión procede del fracaso en diferenciar las conductas del sujeto estudiado de las inferencias y evaluaciones de los observadores.

La agresión ha sido considerada como un instinto, un "drive", una fuente básica de energía, una emoción, una intención de hacer daño, o simplemente como una clase de conductas. Cada una de las definiciones de agresión ha sido ampliamente criticada, y muchos teóricos han expresado su insatisfacción con el concepto tal como se ha desarrollado. Sin embargo, los críticos son reacios a desechar la etiqueta de "agresión", y continúan buscando las condiciones "apropiadas" bajo las cuales poder utilizarla. La obstinada creencia de que es útil calificar algunas conductas como agresivas procede de fuentes muy diversas; suposiciones filosóficas sobre la naturaleza humana, teorías etiológicas y biológicas, el fuerte arraigo del término agresión en el vocabulario corriente, y su utilización al describir la conducta criminal y la guerra.

Proponemos que las teorías actuales plantean preguntas equivocadas, y confunden la perspectiva del actor con la del observador. Además, el contexto psicociológico o de interacción en el que se dan las respuestas es ignorado por estas teorías, que se concentran sobre procesos intrapsíquicos como el aprendizaje, la motivación o las emociones. En un intento de renovar conceptos, este artículo tratará los puntos siguientes: 1) Examinar algunos de los problemas asociados con las actuales definiciones de agresión; 2) Examinar desde un punto de vista crítico la teoría de frustración-agresión; 3) Revisar las bases no psicológicas de la creencia en la utilidad de calificar una conducta como agresiva; 4) Ofrecer una concepción alternativa en este área en términos del uso de poder coercitivo por parte de un individuo; 5) Reinterpretar algunas de las principales conclusiones derivadas de las investigaciones sobre la agresión, y 6) proponer una teoría que tenga en cuenta las condiciones bajo las cuales un observador "ingenuo" etiqueta una conducta como agresiva.

(\*) Traduciremos el término "harm-doing behavior" como "conductas lesivas".

1. Agradecemos los comentarios críticos a este artículo efectuados por Lauren Ayers, Thomas Bonoma, Barry Cole, Bob Helm, Allen Israel, Joane Joseph, Thomas Kane, David Kipnis, Peter Nacci, Alba Rivera, Barry Schlenker, Richard Stapleton, Richard Teevan y Fred Tesch.



## DEFINICIONES DE AGRESION

A veces se define la agresión como "conducta de hacer daño". Sin embargo, tal definición no es aplicable a las conductas que producen un daño de forma accidental o a los casos en los que una persona intenta hacer daño a otra sin conseguirlo (p. ej., una persona que pisa a otra puede ser considerada torpe, pero normalmente no se la percibirá como agresiva; un tirador puede disparar hacia una posible víctima y fallar, sin que ésta se de cuenta ni sufra daño alguno, y sin embargo alguien que observase la escena consideraría al tirador como muy agresivo). Estos ejemplos indican las dificultades de una definición estrictamente conductual de la agresión, lo cual ha llevado a los científicos sociales a definirla en términos de la intención de hacer daño. Así, aunque en los accidentes se produzca un daño, no existe intención de hacerlo, mientras que en un homicidio hay una intención clara, ya tenga éxito o no. Por supuesto, la intención no es una conducta, sino una inferencia derivada de determinadas circunstancias y conductas.

Los estudios de laboratorio sobre la agresividad humana casi nunca se ocupan de la intención de los sujetos. El fracaso en articular las definiciones conceptuales y operacionales de la agresión se hace más evidente en una lectura cuidadosa de la literatura experimental sobre el tema. Algunas de las variables dependientes etiquetadas en estos estudios como conductas agresivas son: sentarse sobre un muñeco o golpearle con las manos o con un palo (Bandura, Ross y Ross, 1961), escoger jugar con un balón en vez de con una muñeca (Lovaas, 1961), recordar el contenido agresivo presentado en una película (Maccob y Wilson, 1957), clasificaciones negativas de otras personas en medidas de inteligencia percibida, atracción personal, etc., (Berkowitz y Rawlings, 1963, Miller y Bugelski, 1948), escribir ante láminas del T.A.T. temas codificados como denotativos de "agresividad" u "hostilidad" (Feshbach, 1955), pedir al experimentador que pinche unos globos con una aguja (Mussen y Rutherford, 1961) o resistirse a ir a la escuela (Eron, Walder y Lefkowitz, 1971). Esta lista, realizada casi al azar, podría extenderse casi indefinidamente. En ninguno de los experimentos citados se hizo nada por establecer si los sujetos pretendían hacer daño o no. La falta de claridad en la noción de intención es una de las principales causas de la dificultad de operacionalización del concepto de agresión. Generalmente, el concepto de intención se refiere a cualquier conducta no accidental y controlada por el actor. En el paradigma más sencillo de investigación, está claro que conductas como pegar a un muñeco o elegir un balón para jugar no son accidentales. Sin embargo, esta definición de intención como conducta no accidental no tiene en cuenta los planes o propósitos que motivan al actor, ya que el hecho de que una conducta sea accidental no nos informa acerca de las razones subyacentes que tuvo el actor para realizarlas. Una acción puede producir efectos dolorosos que el actor no puede prever, y otras veces éste puede creer que el efecto final de su conducta será beneficioso, como cuando un padre da un azote a su hijo para enseñarle a no corretear por la carretera.

La definición de la agresión como intención de hacer daño, implica que los planes del actor son injustificables desde el punto de vista del conjunto de leyes y normas que regulan la interacción entre las personas de



su grupo social. A menudo, se dice que éstas conductas "injustificables" están motivadas por intenciones malévolas (cf. Heider, 1958). En realidad, la justificación de estas conductas y la atribución de intenciones malévolas al actor se basan en la diferencia entre acciones que están de acuerdo con las normas sociales y acciones contrarias a esas normas, estableciéndose en función de ello la "legitimidad" o "ilegitimidad" de esa conducta. Por supuesto, esta diferencia implica una valoración social, y no es intrínseca a las conductas mismas. Si sólo hubiese que considerar agresivas a las conductas "ilegítimas", raramente observaríamos la agresión en el laboratorio.

En suma, nuestro análisis de la definición más popular de agresión muestra la confusión existente entre la intención como indicador de una respuesta voluntaria y la intención considerada como el motivo, plan o justificación que lleva a la respuesta voluntaria. Por otra parte, aunque las definiciones operacionales de agresión implican normalmente una conducta nociva no accidental, no establecen las razones del actor para realizarla. Dado que no hay respuestas cuyos efectos o rasgos topográficos permitan identificarlas de forma inequívoca como agresivas, los investigadores suelen hacer juicios fenomenológicos independientes. Este tipo de aproximación a la psicología científica es la que Watson objetó en su crítica a los estructuralistas a primeros de siglo. La solución es desarrollar un lenguaje conductual que identifique los hechos que hay que explicar, sin recurrir a los juicios particulares del investigador.

### LA TEORIA DE FRUSTRACION - AGRESION

La mayor parte de las investigaciones actuales sobre agresión han sido estimuladas por la teoría de frustración-agresión expuesta por Dollard, Dobb, Miller, Mowrer y Sears (1939), o por alguna variante de ella. Estos autores definen la frustración como "una interferencia con una respuesta instigada de meta, que ocurre en el mismo momento de la secuencia de conducta (p. 7)". Según esta teoría, un organismo intentará dañar a otro organismo u objeto que interfiera con una respuesta aprendida que se haya asociado históricamente con algún refuerzo. Aunque algunos críticos fueron propensos a interpretar la conexión postulada entre frustración y agresión como innata, Miller (1941) aclaró su posición afirmando que tal conexión podía ser

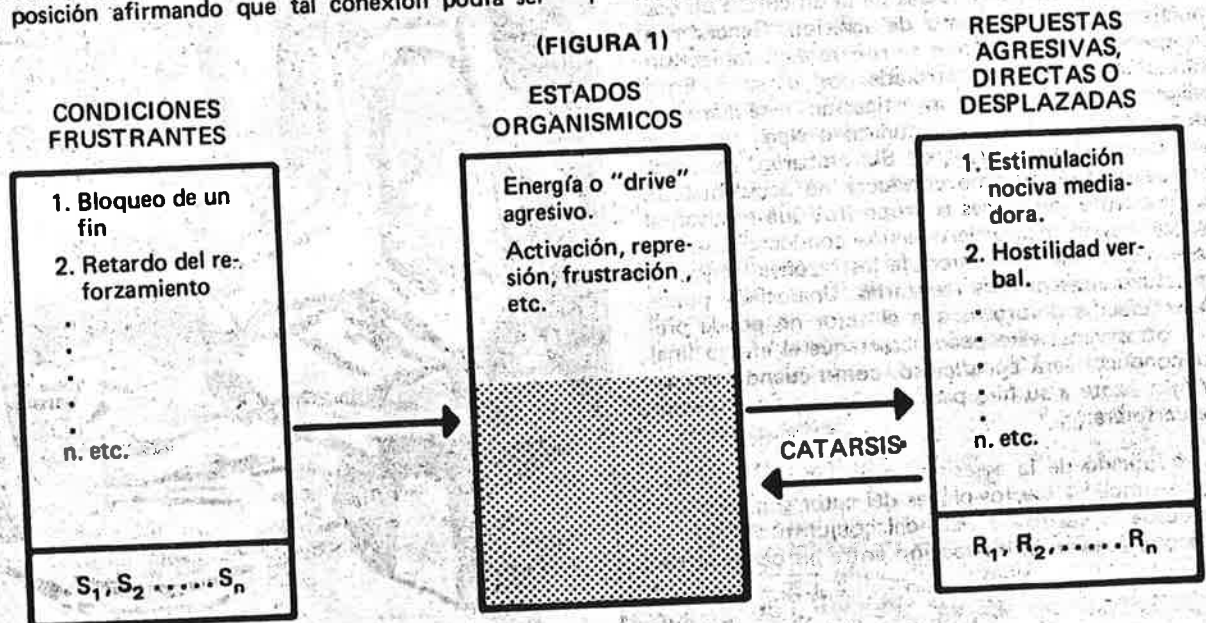
aprendida y que la frustración podía también provocar respuestas no agresivas. Sears (1941) mantuvo que la agresión ocupa una posición prominente en la jerarquía de respuestas a la frustración, pero que podía ser mitigada o inhibida por aprendizaje.

La figura 1 representa el modelo hidráulico adoptado por los teóricos de la frustración-agresión. En la parte de diagrama perteneciente a la variable independiente hay un grupo de acontecimientos indetificados como frustrantes. Estos acontecimientos producen un aumento de energía en el organismo: cuanto mayor sea la acumulación de energía, más probable es que el organismo realice algunas de las respuestas identificables como agresivas. Cualquier expresión de una respuesta agresiva sirve como derivación de la energía aumentada por la experiencia frustrante. La expectativa de un castigo de las respuestas agresivas tienden a inhibirlas (es decir, que reduce su probabilidad). Sin embargo, el organismo puede encontrar una respuesta sustitutiva, originándose así una forma indirecta de agresión que los freudianos han llamado "desplazamiento". Las respuestas agresivas se consideran como autorreforzantes dado que reducen el "estado de drive" producido por la frustración. Por tanto, la expresión de una respuesta agresiva disminuye la probabilidad de ocurrencia inmediata de otras respuestas del mismo tipo, fenómeno que se ha dado en llamar "catarsis". Esta sustitución de respuestas mediante un proceso de desplazamiento y catarsis proporcionó una base para incluirlas en el grupo de respuestas agresivas. (FIGURA 1).

Un exámen crítico de la teoría de frustración-agresión, revela que las definiciones de frustración no son más satisfactorias que las de agresión. Aún más perjudicial para la teoría es la ausencia de una evidencia convincente que apoye la suposición de que las respuestas etiquetadas como agresivas poseen una unidad funcional; examinaremos estas cuestiones primero respecto al concepto de frustración, y después nos referiremos a la unidad funcional del concepto de agresión.

### CONCEPTO DE FRUSTRACION

Existen dos problemas asociados con la definición de la frustración como interferencia de una respuesta de meta, dada por Dollard y cols. En primer lugar, la investigación ha demostrado que la frustración definida en términos de fracaso en una tarea experimental (Yarrow 1948), fracaso en alcanzar mejor graduación esco-





lar (Buss 1966) o retirada de refuerzos positivos (Jegard y Walters 1960, Walters y Brown 1963), no conduce a la agresión. En segundo lugar, la manipulación de la frustración ha producido incrementos de conductas no agresivas, como la regresión, la represión, la fijación o el retraimiento (Sears 1951). Estos resultados han llevado a los teóricos a centrarse sobre las condiciones bajo las que la frustración lleva a la agresión. Miller (1941), desarrolló una teoría de las inhibiciones aprendidas; Berkowitz (1969) postuló una relación entre estados de activación ("arousal") y señales específicas, y Feshbach (1970) propuso una clasificación de diversos tipos de frustración.

Las teorías específicas relaciones entre conceptos, mientras que las investigaciones intentan someter a prueba tales relaciones mediante la operacionalización de los conceptos relevantes. Las operaciones sólo constituyen definiciones parciales de los conceptos teóricos más generales. Se supone que las operaciones alternativas de las condiciones antecedentes y consecuentes confirmarán la relación que se ha especificado teóricamente. Por tanto, en nuestro caso, cualquier frustración debería conducir a alguna respuesta agresiva. Las definiciones operacionales de frustración han incluido: (a) ausencia de reforzamiento tras una historia previa de refuerzo, (b) impedir completar una secuencia de respuestas reforzada, (c) obstaculizar una respuesta activada por un estímulo-meta, (d) la demora del refuerzo, (e) cambios en las condiciones incentivas, (f) el fracaso en una tarea, y (g) condiciones supuestamente frustrantes, como la disminución de la autoestima. Lawson (1965) ha demostrado que no hay unas reacciones características ante esas operaciones alternativas que nos permitan considerarlas como funcionalmente equivalentes. La frustración se ha convertido en un área problemática por derecho propio, independientemente de su relación con las teorías de la agresión. Lawson, aunque reconoce que el concepto de frustración fue un útil punto de partida para la investigación concluye que su valor explicativo se ha agotado y que el concepto debería ser excluido del vocabulario psicológico.

Buss (1961), Gentry (1970) y Feshbach (1970) han hecho importantes puntualizaciones respecto a la forma convencional de conceptualizar la agresión. Buss diferencia el ataque de la frustración, ya que el ataque no implica necesariamente una operación bloqueadora y además es más fácilmente definible. También Gentry arguye que el ataque conduce a la cólera y a la agresión, independientemente de la frustración. De forma similar, Feshbach hizo notar la diferencia entre frustración arbitraria y no arbitraria. La frustración arbitraria se define como una privación injustificada de algo, mientras que la frustración no arbitraria se refiere a una privación relativamente justificada. La evidencia indica que la cantidad de agresión dirigida a la persona o acontecimiento frustrante está en proporción directa con el grado de arbitrariedad de la conducta o con la irracionalidad de la secuencia de hechos (Burnstein y Worchel 1962, Cohen 1955, Fishman 1965, Pastore 1952). El valor de estas distinciones es que vuelven a centrar la atención sobre la naturaleza social de las conductas a estudiar. El lenguaje de la psicología individual, y en particular de la teoría del aprendizaje, ha dominado el estudio de la "conducta de hacer daño", oscureciendo así las fuentes de nuevas hipótesis.



## UNIDAD FUNCIONAL DEL CONCEPTO DE AGRESION

Según Dollard y colaboradores, el recurso a los procesos de desplazamiento y catarsis introduce "unidad funcional en el conjunto de las variadas reacciones que se han catalogado como agresivas, (p. 52)". Es más, estos autores añaden que "en la medida en que este tipo de unidad funcional se encuentre generalmente y sea lo bastante fuerte como para hacer la relación entre respuestas supuestamente agresivas más estrecha que la existente entre una de ellas y otros tipos de respuestas totalmente diferentes, el uso de la palabra agresión estará justificado. Por otra parte, en la medida en que no se encuentre esa hipotética unidad funcional, será preciso abandonar o modificar el actual uso del término agresión (pp. 52-53)".

Durante más de tres décadas de investigación no se ha producido una evidencia decisiva acerca de los procedimientos de desplazamiento y catarsis. Por ejemplo, en el clásico estudio sobre desplazamiento realizado por Miller y Bugelski (1948), se pidió a unos jóvenes que realizasen una prueba consistente en una lista de adjetivos que supuestamente medían las actitudes hacia varios grupos nacionales, entre ellos japoneses y mejicanos, y de la cual debían señalarse aquellos adjetivos que según el sujeto calificasen a tales grupos. Se prometió a los sujetos que después de comer se les dejaría libres y que podrían ir al cine. Esta promesa no se cumplió, y en cambio se pasó a los sujetos una batería de tests en la que se incluía una nueva prueba de actitudes hacia mejicanos y japoneses. Como las actitudes hacia éstos grupos étnicos fueron menos favorables después de la frustración que antes, los experimentadores interpretaron las respuestas de los sujetos como un desplazamiento de la agresión. Es decir, que la agresión se había dirigido, según estos, hacia agentes que no eran responsables de la frustración de los sujetos.

Un examen más cuidadoso de los datos pone en duda la interpretación de Miller y Bugelski. Por ejemplo, no hubo incremento de adjetivos negativos, sino más bien una disminución del número de adjetivos positivos usados para describir a japoneses y mejicanos. Como es muy probable que los sujetos estuviesen enojados, y como no podían atacar a los experimentadores, es razonable pensar que simplemente ocurrió que se volvieron reacios y poco cooperadores. Silverman y Kleinman replicaron el estudio de Miller y Bugelski y dieron a los sujetos varias medidas de actitudes, además de la posibilidad de desplazar su agresión hacia grupos sociales minoritarios, tras la situación frustrante. El resultado fue que los sujetos reaccionaron negativamente a todas las medidas de actitudes. Por tanto, estos datos sugie-



ren que la manipulación de la frustración produce un negativismo general, difícilmente interpretable en términos de desplazamiento o de la teoría de frustración-agresión. Una interpretación similar puede hacerse respecto a otros estudios de desplazamiento semejantes (por ejemplo, Berkowitz y Green, 1962). Los argumentos en favor de la existencia del proceso de desplazamiento se basan en la suposición de que los sentimientos reprimidos pueden llegar a expresarse, y en evidencias equívocas que no permiten conclusiones firmes.

La catarsis se refiere a una descarga de energía que acompaña a una respuesta agresiva y reduce la posibilidad de que subsecuentemente ocurra otra respuesta agresiva.

Así, mientras la noción de desplazamiento proporciona unidad funcional al grupo de respuestas catalogadas como agresivas, debido a que la inhibición de una respuesta incrementa la probabilidad de que otra ocurra, la noción de catarsis otorga esa unidad debido a que la ocurrencia de una respuesta agresiva hace a otra menos probable. Weiss (1969) y Bramel (1969) han revisado la literatura experimental relacionada con la noción hipotética de catarsis, y concluyen que la evidencia en su favor es muy escasa. Weiss apunta que la hipótesis de la catarsis presupone que todas las respuestas clasificadas como agresivas son equivalentes, lo cual no ha sido demostrado. Como ya hemos visto, hay razones teóricas y empíricas para rechazar la creencia de que existe tal equivalencia.

Resumiendo: las teorías de frustración-agresión sufren dos efectos irreparables: 1) las definiciones de los términos antecedentes y consecuentes son ambiguas, y 2) la evidencia empírica no apoya las principales suposiciones de la teoría respecto a la unidad funcional del conjunto de respuestas denominadas "agresivas". En un sentido más general, se ha visto que hay muy pocas relaciones entre las definiciones conceptuales y operacionales de agresión.

No existen rasgos descriptivos invariables en las respuestas o en sus consecuencias, que permitan identificarlas sin ambigüedad como agresivas. A causa de esto, cada científico social juzga subjetivamente qué respuestas considerará como agresivas. Dado que la agresión es casi siempre definida como un intento de hacer daño, los juicios del científico son implícitamente valorativos y se basan en ingenuas atribuciones de causas a las acciones del sujeto. Estos problemas conceptuales son lo bastante serios como para abandonar el concepto de agresión en la clasificación de conductas. Es previsible que tal abandono encuentre fuertes resistencias, ya que el concepto de agresión está muy arraigado tanto en el lenguaje científico como en el corriente. Un examen



crítico de algunas de las fuentes de las consideraciones tradicionales de la agresión puede ser útil antes de pasar a exponer una nueva perspectiva en el estudio de las "conductas lesivas". La obstinada creencia de que es útil caracterizar algunas conductas como agresivas tiene orígenes muy diversos.

### FUENTES DE LAS CONSIDERACIONES TRADICIONALES DE LA AGRESION

Las filosofías pesimistas, el interés exótico por el psicoanálisis, las interpretaciones semifascistas de la libre competencia en la economía capitalista, y la evidencia recogida por los biólogos y popularizada para el gran público, han sido las principales fuentes de la consideración convencional de la agresión humana. Las estadísticas que muestran la capacidad del hombre para dañar a sus semejantes han impresionado tanto al hombre de la calle como al científico, como si revelasen algo sobre una demoníaca naturaleza humana (cf. Richardson 1960). El gran filósofo inglés Hobbes vio al hombre como "homo homini lupus" —un lobo— un cruel y vicioso animal sin compasión hacia sus semejantes. Hobbes creía que el hombre, en un estado de naturaleza y sin las trabas impuestas por la sociedad civilizada, emplearía cualquier medio para satisfacer sus deseos y ganar poder o reputación. El psicoanálisis expresó el terror de Freud ante los excesos de la Primera Guerra Mundial, que le hicieron suponer que el hombre derivaba sus impulsos agresivos a medida que avanzaba el curso de la evolución biológica. Si la energía agresiva pudiera transferirse a actividades sustitutivas, como la competición deportiva, la caza de animales y otras actividades semejantes, la inhumanidad del hombre quedaría reducida. Algunos apologistas del capitalismo han argumentado que el hombre es básicamente competitivo y egoísta, y que el más fuerte (o el mejor) es el que triunfa. Aunque la filosofía, el psicoanálisis y la mitología capitalista mantienen una creencia común según la cual el hombre es agresivo por naturaleza, los científicos se han dejado impresionar más por la evidencia reunida por los biólogos.

Los biólogos usan muy raramente el concepto de agresión, refiriéndose en cambio a conductas predatorias y agonísticas (Scott, 1958). La conducta predatoria se refiere al ataque interespecífico, que constituye un elemento característico de la cadena de conductas alimentatorias, y cuya función primaria es asegurar el sustento del organismo. Las conductas agonísticas se refieren a conflictos entre los miembros de una misma especie, e implican amenazas y diversas formas de lucha. No se considera apropiado generalizar a las con-

ductas agonísticas los datos referentes a las conductas predatorias. Las agresiones intraespecíficas constituyen el objetivo del estudio de la agresividad humana. Dos tipos de evidencia biológica han influido en el mantenimiento de la creencia de que existen determinantes innatos de la conducta "agresiva" en el hombre: una serie de estudios y experimentos de campo concernientes a la conducta agonística de los animales, y un grupo de estudios centrados en la identificación de áreas cerebrales o de concentraciones químicas como determinantes de las conductas "agresivas". Un examen crítico de estos dos tipos de evidencia biológica, muestra que, de hecho, la creencia de que el hombre posee tendencias agresivas innatas carece de bases sólidas.

### CONDUCTAS AGONISTICAS

Las observaciones de la conducta territorial (defensa del territorio) y del establecimiento de jerarquías de dominación entre los animales, han fundamentado generalizaciones sobre las bases biológicas de la agresividad humana. Ardrey (1966), Lorenz (1966) y Tinbergen (1955), han proporcionado fascinantes relatos de este tipo de conductas agonísticas entre los animales. La defensa del territorio se reduce normalmente a gestos amenazantes por parte del defensor y a la retirada del intruso. En algunas especies puede también darse una prueba de fuerza, como cuando los alces traban entre sí sus astas. Tales encuentros muy raramente provocan la muerte del perdedor, que simplemente se rinde o huye. Hay muy pocas razones para pensar que ahí está la base biológica de las conductas de defensa del territorio en el hombre. Aunque muchos primates se integran en grupos sociales y repelen frecuentemente a los "extranjeros", no defienden áreas geográficas fijas, excepto en el caso del mono asiático, (Boelkins y Heiser 1970). Los estudios antropológicos han demostrado que entre las sociedades esquimales polares no se da el concepto de defensa del territorio ni siquiera cuando la invasión de un área de caza implica hambre y muerte (Montagu 1968). Por tanto, no existe una continuidad filogenética en cuanto a las conductas territoriales, y la defensa de la propiedad varía según las diferentes culturas humanas.

Algunas semejanzas superficiales entre las jerarquías de dominación de los primates y los sistemas humanos de estratificación social han fomentado generalizaciones inapropiadas. En los primates, las jerarquías de dominación son temporales y se limitan a situaciones específicas y estados biológicos momentáneos. Mientras que en éste caso tales jerarquías están determinadas por el tamaño, la fuerza, el sexo y algunos factores bioquímicos, las estructuras sociales humanas se fundamentan

en el poder económico, la habilidad social, la situación geográfica y otros factores no biológicos. Además, para conseguir regular la conducta de forma efectiva, las jerarquías humanas deben ser racionalizadas y legitimadas. Los grupos sociales conceden "status" a sus miembros a cambio de que éstos contribuyan a los fines del grupo. Por tanto, mientras que las jerarquías de dominación entre los primates se basan fundamentalmente en factores biológicos, los factores sociales son los que contribuyen principalmente a la formación de los sistemas humanos de estratificación. Los intentos de explicar la estratificación de las sociedades humanas mediante comparaciones biológicas son muy poco convincentes. Para decirlo con una analogía usada por Boulding (1968), intentar comprender las complejas jerarquías humanas recurriendo a la conducta de los animales sub-humanos es como intentar comprender por qué vuelan los aviones estudiando vehículos más simples, como la carretilla o el automóvil. Los sistemas complejos son a veces cualitativamente diferentes de los sistemas simples.

## INVESTIGACIONES FISIOLÓGICAS

Una de las líneas de investigación fisiológica se ha concentrado en la localización de sistemas o centros de la "agresión" en el cerebro. Meyer (1971) sugiere que en los cerebros de los animales y del hombre hay circuitos neuronales de organización innata, que provocan conductas destructivas cuando son activados por la presencia de determinados estímulos. Un ejemplo de la evidencia que cita Meyer como confirmación de su teoría es el estudio de Sheard y Flynn (1967), que muestra cómo la estimulación de la zona lateral del hipotálamo induce a un gato a atacar a unas ratas. El hipotálamo lateral es un sistema desencadenante del hambre, y transmite al animal la información de que está hambriento. Aún no se sabe si la conducta de ataque está controlada por el hipotálamo lateral o si el "drive" de hambre estimula otra parte del cerebro que dispara esa conducta. Es más: el hecho de que puedan elicitar actividades organizadas, mediante la estimulación eléctrica de varias regiones cerebrales, no significa que los circuitos neuronales que controlan esas actividades sean innatos. Una vez aprendido un patrón de conducta, es presumible que tal aprendizaje se almacene en el cerebro y que si las áreas de almacenaje son estimuladas por electrodos se eliciten las conductas, aunque a veces sólo en el caso de que se presenten además los estímulos externos apropiados.

Delgado (1960), ha mostrado que la agresividad puede ser inhibida en un mono por estimulación de puntos específicos del núcleo caudado. Si se activaba el electrodo apropiado, un mono que de otra forma era inmanejable no atacaba al experimentador, aunque se le diese la oportunidad de hacerlo. Por otra parte los animales sub-humanos siguen siendo sensibles a la presencia y a la conducta de otros miembros de su grupo social cuando se elicitan conductas agonísticas mediante estimulación eléctrica. Las amistades y hostilidades ya existentes siguen siendo efectivas incluso cuando las conductas del animal están bajo el control artificial del experimentador. Robinson (2) demostró que podían invertirse las posiciones de una jerarquía de dominación. Así, un mono subordinado era inducido a atacar a un miembro dominante del grupo mediante estimulación telemétrica. La nueva relación de dominación permanecía estable durante varios meses sin necesidad de estimular artificialmente la conducta agonística.

Estudios semejantes a los citados son difíciles de interpretar como confirmaciones de la hipótesis de Meyer, según la cual existen circuitos neurales innatos que regulan la conducta agresiva. Por ejemplo, las respuestas que ocurrirían normalmente en determinadas circunstancias ambientales pueden ser inhibidas al elicitar una respuesta competitiva por estimulación eléctrica. Platnik y Delgado (2) han prevenido de que cualquier interpretación de las investigaciones con implantación de electrodos en el cerebro debe tener en cuenta que, en general, la estimulación del cerebro puede activar los receptores del dolor. El dolor superficial (por contraposición al dolor somático profundo, como la jaqueca) es la causa más probable de las conductas de ataque en los animales. Cuando el animal experimenta dolor y no puede escapar, ataca cualquier cosa que perciba como causa del mismo.

La afirmación de Meyer de que "hay abundantes evidencias de que el hombre posee organizaciones neurales y endocrinas innatas que cuando son activadas producen pensamientos y conductas hostiles" (p. 83), debe ser considerada más como fruto de suposiciones y valoraciones iniciales, que como resultado de sólidas inferencias derivadas de datos claros o indiscutibles. La única conclusión clara que garantiza la evidencia disponible es que no hay una energía generada biológicamente que se manifieste en las conductas agresivas. Aunque los factores internos puedan intensificar las respuestas elicidadas, los factores ambientales son los que inician tales actividades.

Es dudoso que el estudio de los animales sub-humanos tenga mucho que enseñarnos acerca del uso de la coerción por el hombre. Aunque la conducta de los animales parezca a menudo semejante a la del hombre, las generalizaciones implican un razonamiento circular e ignoran las complejidades añadidas por la interacción humana. El razonamiento circular toma la siguiente forma: los animales se ocupan en actividades que parecen similares a las del hombre; por tanto, podremos comprender mejor la conducta humana estudiando las causas de la conducta infrahumana.

Es necesario reconocer las complejidades que introduce la conducta humana. En las especies infrahumanas, la lucha por las hembras, el territorio o la comida, depende de recursos corporales como las garras, los colmillos o los cuernos, mientras que el hombre utiliza instrumentos como cuchillos, pistolas y bombas para ventilar disputas que a menudo persiguen fines simbólicos, como el engrandecimiento propio, la libertad, la religión o el nacionalismo. Los hombres pueden buscar la venganza, pero los animales no. Y lo que es más importante, los hombres son capaces de transmitir un número casi infinito de intenciones y deseos a los demás a través del lenguaje, mientras que los animales sólo pueden transmitir un reducido espectro de amenazas a través de gestos, expresiones faciales y vocalizaciones. En razón de su limitada capacidad de comunicación, los gestos ritualizados de amenaza y las respuestas de ataque de los animales pueden identificarse más fácilmente, sobre todo desde el momento en que tales conductas son siempre emprendidas dentro de un contexto situacional específico en el que la fuente del conflicto es bastante clara. Por otra parte, los hombres son capaces de insinuaciones indirectas, de provocar un accidente futuro aunque el propósito de hacer daño sea actual.

2. Comunicación a un symposium sobre "Fisiología de la lucha y la derrota" celebrado con ocasión de los encuentros de la AAAS en Dallas, Texas, en diciembre de 1968.

y de percibir fuentes de conflicto que nadie percibe. La agresión entre las especies infrahumanas no es nunca accidental y por tanto no hay necesidad de referirse a una intencionalidad para explicar su conducta. Los hombres perciben a los demás como poseyendo intenciones, y la atribución de una responsabilidad moral constituye un aspecto muy importante de la interacción humana. Estas diferencias entre los hombres y los demás animales llevaron a Scott (1970) a la conclusión de que a causa de "la especial composición genética del hombre, no están justificadas las analogías directas entre las conductas agonísticas de los animales y las del hombre", (p. 570).

Nuestra breve incursión en la biología ha mostrado unos fundamentos poco seguros para el desarrollo de la explicación del uso del poder coercitivo entre los hombres.

Desde luego, todos los organismos están limitados por su dotación genética, pero sus capacidades, aunque genéticamente determinadas, no proporcionan una explicación suficiente de la conducta humana actual. La capacidad para hablar no implica que todos los hombres hablen ni explica o predice lo que una persona dirá si habla. Podemos concluir que no hay razones que impidan a los psicólogos sociales buscar una explicación de las conductas conflictivas en un nivel de análisis exclusivamente social.

### REINTERPRETACION DE LA AGRESION COMO USO DEL PODER COERCITIVO

Los científicos sociales que han estudiado el poder coercitivo han centrado casi por completo su atención en aquellos factores que inducen al individuo a doblegar-

se a la coerción (p. ej., French y Raven, 1959). En cambio, se ha otorgado muy poca atención a los factores que inducen a un individuo a usar el poder coercitivo, aunque el tipo de problemas que han ocupado a los teóricos tienen su centro en la conducta de la fuente del poder coercitivo. Una traducción de la literatura sobre la agresión al lenguaje del poder coercitivo puede aclarar conceptos y situar el estudio de este fenómeno sobre bases más sólidas. Por tanto, será útil demostrar cómo las distinciones derivadas de las teorías de la agresión pueden interpretarse mediante conceptos derivados de la literatura sobre el poder coercitivo.

Como era de esperar tras el fracaso en articular un concepto unificado de agresión, los teóricos han comenzado a desarrollar sistemas clasificatorios para identificar subgrupos de respuestas agresivas que pueden mostrar cierta unidad funcional entre sí. Uno de estos sistemas es el derivado del supuesto mecanismo por el que se adquiere un "drive" agresivo. Sears (1958) postuló que el impulso de dañar a otro se adquiere a través del refuerzo secundario. Un acto agresivo con éxito elimina la frustración y a menudo consigue provocar respuestas de dolor. Sin embargo, la eliminación de la frustración y el causar daño pueden separarse. Tal separación ha llevado al acuerdo general (Berkowitz 1965, Buss 1971, Feshbach 1971) de que hay dos tipos principales de respuestas agresivas: 1) la agresión instrumental, en la que el daño causado a otro individuo es solo un medio para conseguir algún fin determinado, y 2) la agresión "airada", cuyo único objetivo es infligir daño a una persona u objeto. Buss (1961) considera que es el deseo de un reforzador poseído por otra persona lo que inicia la agresión instrumental, mientras que la agresión "airada" es una reacción elicitada por estímulos inductores, de cólera, como el insulto o el



ataque. En cualquier caso, el poder coercitivo se ejerce sobre otra persona.

El "poder coercitivo" consiste en la utilización de amenazas o castigos para conseguir la sumisión de una persona, y puede usarse ofensivamente (para conseguir algo de otro) o defensivamente. Tedeschi (1970) ha definido la amenaza como un tipo de comunicación. Un mensaje de amenaza puede ser contingente o no contingente. Una amenaza no contingente toma la forma "voy a hacer X", siendo X una acción, el cese de una acción, la producción de un estímulo nocivo, o la retirada de un reforzador positivo, siempre que estos hechos puedan ser percibidos por el receptor como punitivos o perjudiciales. En la amenaza contingente, en cambio, se especifica que sólo se administrará el castigo si el receptor no satisface las demandas del emisor. El emisor de las amenazas no siempre explicita qué es lo que quiere del receptor, o qué tipo de castigo implican sus amenazas. El receptor puede ser incapaz de decodificar qué es lo que se espera de él o qué le ocurrirá si no consigue descubrir y satisfacer las demandas implícitas. Las amenazas implícitas no son específicas ni respecto a las demandas ni respecto a los castigos contingentes. Además, la amenaza puede ser una petición no específica, aunque el castigo sí lo sea (p. ej., "si no haces algo que quiero te daré un puñetazo en las narices"). Por supuesto, la amenaza puede consistir en alguna de las otras dos combinaciones posibles de especificidad o inespecificidad de demandas y castigos.

La discriminación entre tipos de castigos asociados a amenazas puede ser importante dado que el emisor puede poseer diferentes tipos de castigos, y que el receptor puede responder selectivamente a algunos de ellos. A partir de la teoría del aprendizaje y de la investigación sobre la motivación Tedeschi sugiere que los castigos pueden tomar distintas formas: Estimulación nociva, privación de recursos existentes, privación de un beneficio esperado y castigos de tipo social (3).

La estimulación nociva es una forma de castigo que provoca efectos desagradables, dolorosos o biológicamente disruptivos en el cuerpo de otro individuo. La

privación de recursos existentes puede consistir, por ejemplo, en imponer un determinado gasto al receptor o en que éste pierda dinero en el juego, etc. La privación de un beneficio esperado ocurre cuando al receptor se le niegan valores que esperaba conseguir, como puntos, dinero o amor. Este último tipo de castigo es particularmente interesante, puesto que las expectativas no confirmadas producen respuestas muy volátiles en el receptor, tal como indican las teorías actuales sobre la revolución, (p. ej., Brinton 1952). Los castigos de tipo social atacan el autoconcepto del receptor y la imagen que pretende dar ante los demás. Las expresiones de desagrado y el ostracismo social son algunos de los más claros ejemplos de este tipo de castigos.

Por otra parte, se puede preferir amenazas sin castigo subsiguiente, o administrar castigos sin una amenaza previa. Tanto los castigos como las amenazas están incluidos en el concepto más amplio de poder coercitivo. Las distinciones entre tipos de castigos y amenazas están reunidas en la Tabla 1.

Este esquema puede dar cuenta de todas las formas de conducta calificadas como agresivas. La distinción entre agresión instrumental y agresión "airada" (Buss 1971), se vuelve innecesaria con este esquema. En cambio, el interés se deriva hacia la cuestión de por qué o bajo qué circunstancias un actor utiliza una u otra forma de poder coercitivo. El actor puede utilizar el poder coercitivo para conseguir un objetivo determinado, para defenderse de las entromisiones de los demás o para reestablecer una situación de igualdad. Suponemos que los actores se comportan siempre de una manera calculada para conseguir los resultados propuestos.

Buss (1971) ha propuesto otras tres categorías de agresión: físico-verbal, activa-pasiva y directa-indirecta. La primera categoría se refiere al hecho de que el daño producido puede ser tanto psicológico como físico. La segunda se refiere a que un agresor puede no necesitar atacar activamente a su víctima. Existen formas pasivas

3. Foa (1971) ha desarrollado una teoría del refuerzo mucho más elaborada que ésta.

TIPOS DE CASTIGOS	Amenazas contingentes				Amenazas no contingentes		
	D-E	D-E	D-NE	D-NE	C-E	C-NE	Fuerza
	C-E	C-NE	C-E	C-NE			
Estimulación nociva.							
Privación de recursos.							
Privación de un bien esperado.							
Social							

Clave de las abreviaturas referentes a los tipos de amenaza:

D-E = Demanda específica.      D-NE = Demanda no específica.  
C-E = Castigo específico.      C-NE = Castigo no específico.

(TABLA 1)



de la conducta agresiva que pueden consistir en la negación de un reforzador o en no proporcionar ayuda. Por último, un agresor puede no necesitar una confrontación directa con su víctima, y producirle un cambio un daño indirecto, como pincharle las ruedas de su coche. Todas estas categorías están representadas en el esquema del poder coercitivo. La distinción entre agresión física y verbal está representada por las categorías de estimulación nociva y de castigo verbal, respectivamente. Las formas pasivas de conducta agresiva parecen incluir la privación de un beneficio esperado, como resultado de la inactividad deliberada del agresor. La agresión activa puede tomar cualquiera de las formas indicadas de castigo que están mediadas por la conducta del actor.

Una vez interpretado el estudio de la "agresión" en términos del uso del poder coercitivo se nos plantean una serie de problemas diferentes de los tradicionales. Nos dirigiremos ahora a una consideración de la perspectiva proporcionada por el modelo de poder coercitivo.

### EL EJERCICIO DEL PODER COERCITIVO

Si una persona no consigue persuadir, sobornar, manipular o inducir de alguna otra forma a un individuo a satisfacer sus deseos, y tal satisfacción es para ella lo suficientemente importante, su poder puede finalmente depender de su capacidad para constreñir, inmovilizar, dañar o destruir a ese individuo. Parafraseando la definición que da Claszewitz de la guerra como extensión de la diplomacia, podemos decir que el ejercicio del poder coercitivo es la mera extensión de otros métodos para conseguir el cumplimiento de una determinada demanda. Desde luego, los psicólogos sociales están interesados en saber por qué, cuándo, cómo y contra quién se emplearán los métodos coercitivos.

De acuerdo con Shelling (1966), el único propósito de la coerción "excepto en el deporte o en la venganza, es influir en la conducta de alguien para forzar su decisión o su elección. Para ser coercitiva, la violencia debe ser anticipada y evitable por acomodación. El poder para hacer daño implica que quien dispone de él puede conseguir lo que se propone sin llegar a utilizarlo. Explotar a alguien es una diplomacia coercitiva, pero diplomacia al fin y al cabo" (p. 2). Naturalmente, el daño producido al receptor de la agresión puede provocar su venganza o reducir su disponibilidad a colaborar con el emisor. Así, éste intentará encontrar algún método discreto para dañar al receptor, o procurará someterlo mediante amenazas. Si lo consigue, ya no necesitará hacer daño. Un individuo puede buscar acuerdos o compromisos, de forma que "la última oportunidad" de evitar una confrontación, y quizás una escalada de interacciones cada vez más violentas, dependa del receptor. Además, una persona puede hacer daño a los demás porque se lo ordena una autoridad (Milgram 1963), para crearse una reputación de "duro" (Toch 1969) o porque es irritable o se encuentra en un "estado negativo de activación" (Hartman 1969).

Aunque por razones de espacio no podemos reinterpretar toda la investigación existente sobre agresión en términos de poder coercitivo, propondremos un conjunto de generalizaciones para indicar cómo los datos disponibles pueden ordenarse en una teoría del poder coercitivo. Las investigaciones sobre agresión pueden

reclasificarse en los siguientes epígrafes: 1) Reciprocidad negativa y equidad; 2) estados de activación; 3) Usos instrumentales del poder coercitivo con propósitos de influencia social y 4) Imitación y "modelling".

### RECIPROCIDAD NEGATIVA Y EQUIDAD

La reciprocidad negativa justifica la norma de "ojo por ojo y diente por diente", dando al actor el derecho de vengarse del daño que se le ha hecho. Es una norma defensiva y requiere que la respuesta del actor sea proporcional a la provocación inicial.

Se han utilizado tres paradigmas básicos en el estudio de la conducta vengativa: a) un paradigma en el que se informa al sujeto para que de un shock eléctrico a un colaborador del experimentador cuando da respuestas incorrectas en una tarea de asociación de palabras; los sujetos pueden elegir la intensidad y duración del shock, pero están obligados a castigar todas las respuestas incorrectas; b) Una tarea en la que los sujetos y un colaborador evalúan trozos escritos por otro individuo mediante shocks de baja intensidad. El colaborador es quien generalmente comienza la evaluación. El número de shocks proporcionado es normalmente la variable independiente; y c) Un juego de tiempo de reacción entre dos personas, en el que cada parte preleecciona la intensidad del shock que se le dará al que pierda. A veces, una de las partes es un colaborador, de manera que pueden manipularse las selecciones de intensidad de shock y las veces que cada parte gana o pierde.

Generalmente, estos estudios demuestran que la venganza de los sujetos es proporcional al grado de provocación (p. ej., Berkowitz y Green, 1962, Helm, Bonoma y Tedeschi, 1972, Taylor 1967). La norma de que los hombres no deben hacer daño a las mujeres mostró funcionar en un estudio de Buss (1966) y Shortell y Miller (1970), aunque está claro que las mujeres se muestran libres de vengarse de las provocaciones de los hombres (Taylor y Epstein 1967). La atracción de un individuo por su oponente no parece afectar la severidad de la conducta vengativa (Hendrick y Taylor, 1971).

La conducta vengativa puede interrumpirse o inhibirse si se convence a la persona dañada de que el daño que se le hizo estaba justificado. Pastore (1952) Cohen (1955) y Fishman (1965) mostraron que cuando se convencía a los sujetos de que merecían el daño recibido se irritaban menos y no buscaban la venganza. Toch (1969) examinó casos de ataques a policías y concluyó que algunos incidentes ocurrieron porque según el atacante la policía actuaba arbitrariamente. Según este autor "cuando el individuo explicaba sus razones para no someterse, el oficial las ignoraba, convirtiendo la situación en una confrontación de partes hostiles... Tales incidentes son inevitables en un contexto en el que la legitimidad de la autoridad policial no está garantizada (p. 48)".

La hostilidad y el antagonismo ocurren incluso cuando una persona no ha sido dañada intencionalmente por otra, si la persona siente que ha sido tratada injustamente. Homans (1961) formuló a este respecto una "Ley de justicia distributiva": "En una situación de intercambio, una persona espera que a cada uno se le recompense según sus méritos y que el provecho que obtenga sea proporcional a lo que haya arriesgado" (p. 232). Inversamente, si la persona considera que los cas-

tigos están distribuidos injustamente, intentará restaurar por sí misma la equidad entre los miembros del grupo. Esta conducta retributiva puede parecer un tipo de desplazamiento de la agresión, dado que a menudo el receptor del daño no es responsable de la mala distribución de los costos.

Un ejemplo de conducta dirigida a la restauración de la equidad se encuentra en el estudio de Holmes (1972). Los sujetos que habían esperado durante treinta minutos la llegada de un colaborador del investigador le dieron más shocks que los sujetos que esperaron sólo cinco minutos. fuese o no la víctima el responsable de la molestia. Aparentemente, los sujetos trataban de distribuir por igual la cantidad de incomodidades o de castigo asociado a la participación en el experimento. Holmes interpreta estos resultados en términos de la teoría del desplazamiento y de la frustración-agresión. Sin embargo, no pudo explicar por qué los sujetos que habían esperado más tiempo y dieron al colaborador más shocks, luego se negaban con más fuerza a recibir ellos los shocks (¿mostraban menos culpabilidad?) que los que habían esperado sólo cinco minutos y habían castigado menos al colaborador. La teoría de la equidad sugiere que los sujetos que reparan una injusticia no tienen motivo para sentirse culpables; en cambio, cuando en el experimento no había injusticia que reparar, el proporcionar shocks al colaborador producía una situación incómoda de desequilibrio, por lo que los sujetos que esperaban sólo cinco minutos se sintieron culpables de su actuación.

Una persona que es atacada puede sentir que se ha hecho justicia si el causante del daño sufre el castigo de un tercero o de la naturaleza. Este tipo de venganza por "delegación" se puso de manifiesto en un estudio de Berkowitz, Green y Macaulay (1962). Unos sujetos encolerizados se sintieron mejor después de oír que su atacante había realizado mal una determinada tarea, que cuando supieron que la había hecho bien. Esta forma vicaria de restauración de la equidad es globalmente semejante al proceso de catarsis postulado por las teorías de la agresión.

## ACTIVACION ("AROUSAL") Y CONDUCTA LESIVA

Hartman, (1969), supuso haber inducido activación fisiológica en unos adolescentes después de proyectarles una película violenta, en comparación con unos chicos que vieron una película neutra. Los chicos activados dieron más shocks a un colaborador que les había insultado que los chicos no activados. Green y O'Neal (1969), encontraron que la activación producida por la observación de una secuencia violenta de la película "Campeón" y por un bombardeo de ruido blanco, incrementó la cantidad de shocks dados a un colaborador incluso cuando éste no había atacado ni insultado a los sujetos. Zillman, Katcher y Milvarsky (1972) obtuvieron el resultado contradictorio de que la activación aumentaba el daño producido a la víctima sólo cuando ésta "merecía" ser dañada.

Berkowitz (1965) halló que era el contenido específico de las películas lo que inhibía o intensificaba la conducta vengativa, más que sus propiedades activantes. Los sujetos que habían visto "Campeón" y escucharon una justificación de por qué Kirk Douglas merecía la paliza que recibía fueron emparejados con colaboradores que les habían insultado y que se habían identificado como boxeadores. Estos sujetos dieron más shocks que los sometidos a condiciones distintas. Berkowitz interpretó estos resultados en términos de la teoría de frustración-activación-agresión, que es una extensión de la teoría típica de frustración-agresión antes revisada. Otra interpretación posible es que la justificación dada a los sujetos hacía emerger una norma de reciprocidad en una situación en la que habían sido atacados, sobre todo cuando se identificaba a los atacantes como boxeadores. Un estudio de Meyer (1972) apoya esta interpretación. Este autor encontró que el contenido de una película producía una diferencia en la intensidad del shock dispensado por los sujetos sólo cuando se interpretaba la acción de la película en términos de una norma de reciprocidad.

De acuerdo con la evidencia disponible, es posible



GUADALUPE POSADA

que si una persona está fisiológicamente activada y posteriormente se encuentra en conflicto con otra, el estado de activación pueda llevarla a manifestar más ansiedad que la que sería adecuada a los ojos de los demás. Esta hiperreacción podría ser consistente con la teoría bifactorial de la emoción expuesta por Schachters (1964). Hay varios factores que pueden contribuir al estado de activación de un individuo, pero éste dará una calificación única a las tensiones acumulativas que experimenta. Así, un insulto o un ataque que no eliciten demasiada ansiedad en un momento dado, pueden producir una fuerte reacción cuando el nivel de activación previo es alto. El peso de la evidencia no apoya la creencia de que los estados de activación produzcan por sí mismos ataques no provocados por otros.

### EL USO INSTRUMENTAL DEL PODER COERCITIVO

A pesar de que la mayor parte de la investigación en este campo se ha centrado en la reciprocidad y la auto-defensa, el problema que parece más interesante para los estudiosos de la agresión es por qué los hombres usan el poder coercitivo contra otros como una estrategia de influencia ofensiva. Una respuesta es que la coerción es utilizada como una forma de influencia cuando se percibe que los demás medios serán probablemente poco eficaces. Las personas que no han tenido modelos apropiados u oportunidades suficientes carecen a menudo de capacidad persuasiva y son más propensas a usar amenazas y castigos para conseguir sus propósitos. Ransford (1968) encontró que las personas que se sienten aisladas o impotentes son percibidas por los demás como agresivas. En una comparación transcultural entre treinta sociedades distintas, Bacon, Barry y Child (1963) y Textor (1967) obtuvieron que el fracaso en vivir con arreglo a las expectativas culturales y la falta de un modelo masculino significativo en el hogar están asociados con una baja autoestima y falta de confianza en sí mismo que, en cambio, predisponen al individuo a usar la coerción como un medio de conseguir acceder a los beneficios que no puede alcanzar por medios más

aceptables. Kipnis y Cane (1962) demostraron experimentalmente que la baja confianza en sí mismo está asociada con el uso de la coerción.

Tedeschi, Schlenker y Lindskold (1972) consideran la utilización potencial del poder coercitivo como un proceso de decisión. El actor toma en consideración a todos los potenciales poseedores de los recursos que desea conseguir y calcula la probabilidad de influir con éxito sobre cada uno de ellos. Mientras algunos de los individuos tomados como objetivos pueden responder positivamente a la persuasión o a las promesas, otros sólo responderán a las amenazas. El actor puede considerar la probabilidad que tiene cada modo de influencia de ganar el sometimiento de cada uno de los objetivos, teniendo en cuenta tanto las ganancias esperadas como las posibles pérdidas que podrían asociarse al intento de influencia. El objetivo y el modo de influencia escogidos serán aquellos que se calcula que maximizarán las ganancias netas. Aunque no es el momento de extenderse sobre esta teoría específica, se predice a partir de ella que la elección del poder coercitivo entre otras formas posibles de influencia es más probable: 1) cuanto más intenso sea el conflicto entre las partes, 2) cuanto mayor sea la aversión entre ellas, 3) cuanto mayor sea la capacidad del actor en términos de posesión de recursos de poder, tales como la fuerza física, el dinero, algún arma, etc., 4) cuanto menos confíe el actor en la efectividad de las formas de influencia no coercitiva, o 5) cuanto menos tiempo tenga para conseguir sus fines.

Las restricciones que los paradigmas de investigación existentes imponen al estudio de la agresión se hacen evidentes en el contexto de la discusión sobre el poder coercitivo. La necesidad de provocar conductas lesivas en los sujetos ha llevado a los experimentadores a pedirles que dispensen estimulación nociva a los colaboradores del experimentador (p. ej., Baron 1970, Berkowitz y Goranson 1964, Epstein y Taylor 1967). En estos experimentos, se daba a los sujetos la posibilidad de variar la intensidad o la duración del shock, pero no podían escoger no dispensar el shock a la víctima. Si el investigador está interesado en estudiar cuándo una



persona escogerá diferentes formas de poder coercitivo, es necesario proporcionar a la potencial fuente de poder formas alternativas de influencia. Sólo en ese caso, podrán examinarse los efectos de diversas variables independientes sobre la elección de diferentes formas de influencia.

La preferencia por una forma particular de influencia puede ser aprendida por un individuo igual que cualquier otro hábito. Existe una evidencia considerable de que las formas de influencia coercitiva son aprendidas durante la socialización, y principalmente en función del entorno familiar. Los niños procedentes de hogares conflictivos aprenden muy pronto que la coerción es el principal y más efectivo método de solucionar los conflictos. Los niños cuyos padres recurren con frecuencia al castigo corporal aprenden que lo que es efectivo para someterles en el hogar puede también emplearse para influenciar a los demás fuera de él (Bandura y Walters, 1959; Gloeck y Gloeck 1950). Los padres no afectivos pueden proporcionar al niño modelos negativos; los padres que han tenido una historia de refuerzos negativos en sus interacciones con los otros pueden influir en que el niño vea el mundo como hostil y peligroso. El niño puede, consiguientemente, reaccionar "defensivamente" ante los demás y aparecer por tanto como muy "agresivo". McLord, McLord y Howard (1961) encontraron que los hijos de padres semidesviados e irresponsables utilizaban métodos coercitivos en la misma medida que los niños socializados por modelos parentales punitivos.

Es necesario obtener información más específica que la proporcionada por los estudios de socialización sobre la "agresión". ¿Aprenden los niños a imitar las formas específicas de coerción (es decir, amenazas explícitas de estimulación nociva) usadas por el modelo? Si las amenazas que implican estimulación nociva como castigo contingente tienen éxito ¿se generalizará este éxito al uso de otras formas de poder coercitivo? Si un niño aprende a usar el poder coercitivo defensivamente, ¿lo empleará también de forma ofensiva? ¿Bajo qué condiciones aprende un niño a hacer creer en sus amenazas (es decir, a apoyar sus amenazas con hechos punitivos) y cuando las usará sólo como un alarde? Estas y muchas más preguntas plantea la conceptualización de la "agresión".

#### EL "MODELLING" Y LA UTILIZACION DE LA COERCION (\*)

La evidencia de que los niños aprenden por imitación de los modelos adultos es bastante convincente (Bandura 1969). Los niños imitan el uso del lenguaje, aprenden de forma vicaria a restringir su autogratificación, copian las conductas altruistas de los demás y adoptan los códigos morales de los modelos significativos. Es razonable suponer que el uso eficaz de la coerción por un modelo también será imitado por el observador. Sin embargo, hay una diferencia entre el uso de la coerción y el de otras conductas aprendidas por los niños. La coerción excepto cuando se usa en defensa propia, es casi siempre condenada como moralmente reprobable, mientras que la ejecución de habilidades y las muestras de altruismos son muy encomiadas. El uso

instrumental de la coerción, incluyendo amenazas, promesas y la aplicación de la fuerza como forma ofensiva de ejercer el poder y de aventajar a los demás no han sido examinados dentro del paradigma del "modelling".

Uno de los problemas que presentan las aproximaciones generales al estudio de la agresión es el lenguaje no social de las teorías que guían la investigación. Se ha centrado la atención más sobre el aprendizaje de respuestas que sobre la dinámica de las relaciones interpersonales. El paradigma básico utilizado en los estudios de "modelling" sobre la "agresión" consiste en emplear un modelo adulto que emprende una serie de conductas, como golpear un gran muñeco de vinilo, arrancar las páginas de un libro, disparar contra un muñeco o una persona con pistolas de juguete, etc. Posteriormente se sitúa a los niños que han observado esas escenas en una habitación con los mismos objetos y juguetes, y se observa su conducta. El resultado inevitable es que los niños que han observado a los modelos "agresivos" emprenden conductas más "destructivas" que los niños que no les han observado.

No está claro que en los estudios de "modelling" los niños pretendan dañar los objetos, aunque intenten golpear al muñeco o disparar la pistola de juguete. Hay que distinguir entre la intención de realizar una determinada respuesta y la intención de producir los efectos causados por esa respuesta. Consideremos la secuencia de hechos que acontece en estos experimentos: 1) El niño ve a un modelo golpear a un muñeco; 2) inmediatamente después, se le pone en la misma situación, de forma que la conducta más apropiada parece ser la de golpear al muñeco; 3) se le dice al niño que juegue y 4) el niño golpea al muñeco. La conducta del niño es calificada por el experimentador como agresiva (igual que la del modelo). Sin embargo sería difícil determinar si el niño ha intentado hacer daño al muñeco. Después de todo, el niño ha visto a un adulto mucho más fuerte golpear al muñeco sin causarle daño alguno, (no hay en la literatura sobre el tema ningún informe en el que se hable de la destrucción del muñeco).

Contestando a estas críticas, Bandura y Walters (1963) insisten en que en las actividades agresivas se incluyen aquellas conductas que "si se pretendiese podrían hacer daño a un objeto vulnerable (p. 114)". Si un niño pega a otro con la misma fuerza que al muñeco, seguramente le hará daño. Bryan y Schwartz (1971), Singer (1971) y Weiss (1969), han aducido que esta generalización de la conducta no ha sido aún demostrada empíricamente. El lenguaje del poder coercitivo será aplicable a la conducta de los niños en los experimentos de "modelling" sólo cuando esa conducta esté dirigida contra otra persona. Si hacer daño a un muñeco se concibe como algo punitivo para su propietario, que ya no podrá jugar con él, o como una táctica para impresionar a los demás con una demostración de fuerza, el lenguaje del poder coercitivo puede ser apropiado para describir esa situación. Existen pocas razones para creer que los estudios que demuestran que

(\*) Dado que no existe acuerdo en cuanto a la traducción castellana del término "modelling", que se refiere al aprendizaje por observación de modelos, conservaremos el término original inglés.

la "agresión" puede ser imitada nos dicen algo sobre el uso del poder coercitivo.

En muchos estudios de "modelling" se impulsa al niño a percibir la situación como un juego. El modelo legítima la situación, y en consecuencia el niño se mostrará dispuesto a imitar su conducta, sobre todo si el blanco del daño es un objeto inanimado. En ningún experimento se ha demostrado que los niños imiten las respuestas calificadas claramente de "malas" por el experimentador (aunque el modelo haya sido premiado por realizarlas). La imitación de esas conductas "ilegítimas" no puede ser demostrada ni siquiera por quienes han empleado a personas como blancos en los estudios de "modelling". Por ejemplo, Hanratty, Liebert, Morris y Fernández (1969), hallaron que unos niños emitían conductas más "agresivas" hacia una persona vestida de payaso después de haber visto una película en la que se "agredía" a un payaso inanimado. Estas conductas "agresivas" consistían en insultar verbalmente al payaso, dispararle con una ametralladora de juguete o golpearle con un mazo de goma. La forma en que los autores interpretaron sus resultados plantea varias preguntas: ¿Intentaban los niños hacer daño o es que percibían la situación como un juego?, ¿se generalizará su conducta a otras situaciones y a otros blancos? La investigación futura debería ocuparse más del "modelling" de las conductas "malas" o "inapropiadas".

La observación diaria sugiere que la contemplación de los modelos transmitidos por los "mass media" puede influir sobre el uso del poder coercitivo. Si una persona piensa que ha sido tratada injustamente y se le presenta en la televisión un modelo de cómo resarcirse, posiblemente imitara la conducta observada. En este caso, y en otros semejantes, hay que tener en cuenta que los modelos son reales y que sus acciones pueden proporcionar al observador una forma instrumental de resolver un problema importante. Ello sugiere un tipo de investigación muy diferente sobre el "modelling".

## CONCLUSION

Resumiendo, el reconocimiento de que las llamadas conductas "agresivas" son un tipo de acción coercitiva: 1) proporciona una conceptualización del fenómeno más denotativo y libre de juicios de valor; 2) revela las limitaciones de la mayoría de los paradigmas de investigación diseñados para el estudio de la agresión, que normalmente no dan al sujeto la posibilidad de escoger entre diversos blancos ni modos de influencia; 3) sugiere que una persona puede intentar dar crédito a sus amenazas mediante castigos; 4) conduce a preguntas diferentes a las planteadas hasta ahora en la investigación, y 5) plantea consecuentemente la importante pregunta de por qué o bajo qué condiciones el ejercicio de la coerción será percibido o clasificado como agresivo. Pasaremos ahora a tratar éste último problema.

## CALIFICACION Y ATRIBUCION DE LA AGRESION

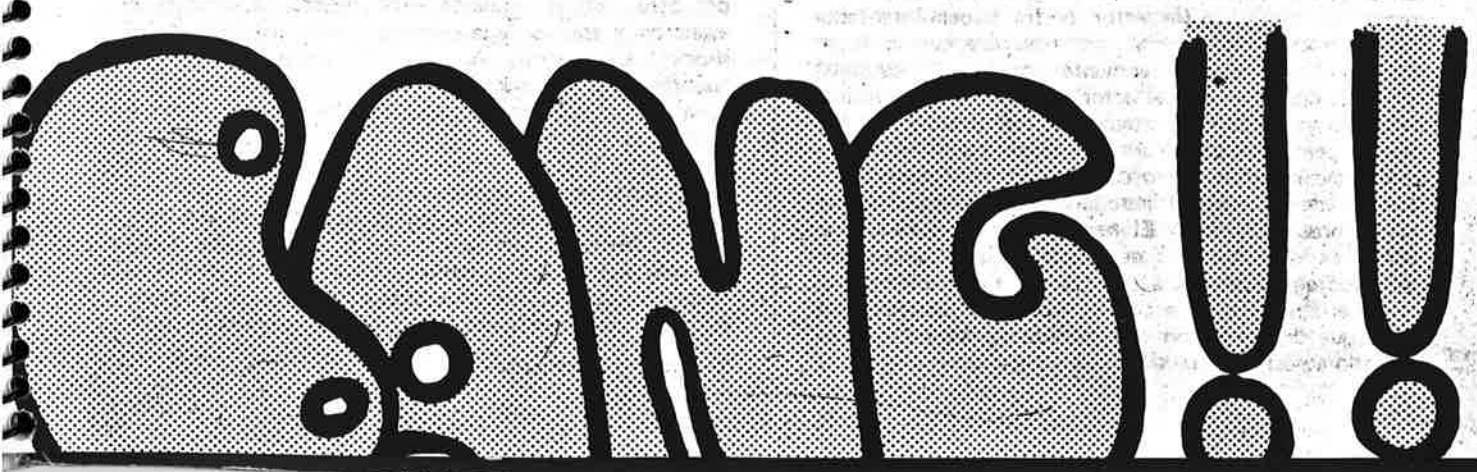
El término "agresión" cumple un importante papel en la calificación de determinadas conductas por parte de un observador "ingenuo". La calificación de una conducta como agresiva influye en la asignación de responsabilidad y castigo al actor de esa conducta. Cuando se intentan explicar las conductas amenazantes o punitivas de un actor, se habla de coerción, pero cuando se explica la impresión que producen a un observador, el concepto de agresión puede ser más útil. En la siguiente discusión trataremos de establecer claramente la distinción entre la conducta del actor y las calificaciones de los observadores.

Al explicar el proceso de decisión que lleva a calificar una respuesta como agresiva algunas teorías han desarrollado implícitamente una teoría de la percepción personal.

Cameron y Janky (4), por ejemplo, presentan tres criterios para identificar "correctamente" respuestas agresivas: que favorezcan los intereses del actor, que éste sea el instigador de la agresión y que su conducta coarte la conducta de otra persona o limite sus resultados. Estos autores citan también otros dos factores que a veces pueden ser importantes. Por una parte, las condiciones culturales pueden hacer que una conducta que en una sociedad se considera agresiva sea vista en otra sociedad como apropiada y no agresiva. Es más, el "status" social del actor puede modular el juicio del observador, de manera que un actor de "status" alto será visto como menos agresivo que otro de "status" bajo, aún cuando su conducta sea exactamente igual. Según Cameron y Janky, la intención de hacer daño no tiene por qué estar siempre presente en las conductas agresivas. Por ejemplo, una persona que causa algún daño al perseguir sus propios intereses, será considerada agresiva aunque no se haya propuesto hacer ningún mal. Esta teoría, al igual que las demás concepciones de la agresión, presenta el inconveniente de no poder tratar el problema del daño accidental. Es más, la cuestión no es si el actor realmente intenta hacer daño, sino más bien si el observador cree que pretendía hacerlo. Aunque Cameron y Janky no se ocupan del problema de la percepción personal, las distinciones que plantean son importantes y relevantes para comprender las circunstancias bajo las que un observador califica una conducta como agresiva, lo cual dependerá de la perspectiva en que se sitúe. Una persona puede estar beneficiando a otra, sin pensar en las posibles consecuencias para una tercera, y de esta forma la conducta que para una es "bondadosa" será para la otra "malvada y agresiva".

Los valores del observador influyen en su determina-

4. Manuscrito no publicado, con el título de "Los efectos de los telefilms de violencia sobre la conducta de los niños en casa y en la escuela", Universidad de Kentucky, 1972.



ción de lo que es una conducta agresiva. Blumenthal y otros (1971) encontraron que una muestra representativa de varones americanos adultos consideraban las manifestaciones estudiantiles y la quema de cartillas militares como actos violentos, mientras que la mayoría no consideraba violento el que la policía golpease a los manifestantes. Quienes se identificaban con la policía, justificaban su uso de la coerción y por lo tanto no lo consideraban violento, mientras que la minoría que justificaba las acciones de los manifestantes consideraban violenta la acción de la policía. Los autores del estudio concluyen que la violencia, como la verdad y la belleza dependen de la mirada del observador. Podemos concluir que no es posible identificar una acción como violenta o agresiva sin tener en cuenta el sistema de valores del perceptor.

En suma, las consideraciones anteriores sugieren que una acción se calificará de agresiva cuando reúna las siguientes condiciones: 1) la acción implica la constrictión de las alternativas conductuales de otra persona, o de los resultados de esa conducta (mediante el poder coercitivo como forma más clara de constrictión); 2) el observador percibe la acción como intencionadamente perjudicial para sus propios intereses o para los de una tercera persona, aun cuando el actor no haya pretendido realmente hacer daño; y 3) el observador considera que la acción es antinormativa o ilegítima, como en el caso en que la acción es considerada como no provocada, ofensiva o desproporcionada respecto a la provocación.

Brown y Tedeschi (5) han recogido datos que apoyan la teoría atributiva que hemos expuesto. En un estudio, los sujetos contemplaban la dramatización en vivo de una escena que se desarrollaba en un bar. Cada uno de cuatro grupos veía un escenario distinto y posteriormente se pedía a los sujetos que calificasen a los actores en varios ítems semánticos. La escena consistía en que un hombre iniciaba una discusión acerca de una silla que otro reservaba para su novia. El provocador amenazaba al otro hombre diciéndole: "¿te estás buscando un puñetazo en la boca o qué?", o le amenazaba y hacía un amago de pegarle sin conseguirlo. En otras dos condiciones, el hombre que estaba en la situación defensiva profería otra amenaza o contraatacaba golpeando con fuerza al provocador en el estómago. Los resultados demostraron que el provocador era calificado como muy agresivo en todas las condiciones. Sin embargo, el uso defensivo de amenazas no se percibía como agresivo, y el uso defensivo de la fuerza, único caso en el que se producía un daño real, no se percibía como del todo agresivo. De hecho, en la última condición no se percibía al actor como más agresivo que en una condición de control en la que no se implicaba en ningún altercado.

Aunque la utilización defensiva de las amenazas tenía como objeto disuadir al provocador, el elemento de elección, (el actor podía haber intentado otras formas de influencia), contribuyó a que el actor fuese calificado como levemente agresivo. En cambio, en la condición en que el actor que estaba en situación defensiva ya había sido atacado por el provocador, los sujetos percibían que la única alternativa de aquél era contraatacar. El elemento de elección influyó en la diferencia de agresividad percibida en cada uno de los dos actores defensivos. El hecho de que en todos los escenarios la acción más perjudicial fuese percibida como poco agresiva es una demostración contundente de que es el contexto de la acción más que la conducta en sí, lo que determina en que medida un actor será considerado agresivo.



Una persona será calificada de agresiva si es percibida como constriñendo con malas intenciones la conducta de otra persona, o sus consecuencias, en una forma contraria a las normas de su grupo social. El tipo o la cantidad de castigo utilizado por la fuente del poder coercitivo puede influir en el grado de agresividad atribuida por un observador. El uso de estimulación nociva se percibe como más agresivo que el uso de castigos sociales directos que, a su vez, se percibirán como más agresivos que la privación de recursos. Es razonable sugerir que la agresividad atribuida a una persona será proporcional a la cantidad y duración del daño que produce a la víctima. Estos últimos criterios son los que los psicólogos han utilizado más frecuentemente, independientemente de las otras condiciones que hemos expuesto como determinantes de la agresividad percibida, (p. ej., Baron 1970, Berkowitz 1969, Epstein y Taylor, 1967). Por tanto, puede esperarse que un observador "ingenuo" tenga percepciones sobre las conductas agresivas distintas a las de un experimentador.

Kane, Doerge y Tedeschi (1973), pidieron a unos observadores que leyesen una descripción de una de las cuatro condiciones experimentales de una investigación en la que cada sujeto debía evaluar un relato escrito por otro. En el supuesto experimento, la persona A evaluaba el escrito de la persona B administrando 1 ó 7 shocks. La persona A era considerada más agresiva cuando daba 7 shocks que cuando daba sólo 1. La persona B era calificada como agresiva cuando daba 6 shocks, si sólo había recibido 1. Sin embargo, cuando la persona B había recibido ya 7 shocks, se la percibía como agresiva, ya devolviese 2 ó 6 shocks. Aparentemente, la norma de reciprocidad justificaba el uso frecuente de shocks por la persona B, con tal que a ella también se le hubiesen dado varios shocks. La venganza desproporcionada fue percibida como mala y agresiva, cosa que no ocurría cuando la venganza era proporcio-

5. Estudio no publicado.

nada. Desde luego, no son este tipo de consideraciones las que guían los juicios perceptivos de los experimentadores. Berkowitz y Green (1962), calificaron como más agresivos a los sujetos que dieron 6 shocks que a los que dieron 2 a unos colaboradores que previamente habían dado 7 shocks a los sujetos. A diferencia de los observadores del estudio anterior, los experimentadores ignoraron la significación social de la conducta de los actores.

A lo largo de esta discusión hemos supuesto que las calificaciones de un observador están determinadas por las conductas del actor y que ningún aspecto del actor suscitará preconcepciones o estereotipos en el observador. Según esto, el actor no debe tener características físicas especiales, como una indumentaria llamativa, barba, pelo largo, color, etc., que puedan afectar el proceso de calificación, aparte del acto mismo. El observador debe ser objetivo en el sentido de no haberse formado una idea previa sobre el actor. Fauconnet (citado en Heider, 1944) indicaba que el conocimiento anterior o los prejuicios pueden afectar las impresiones de un perceptor acerca de un individuo:

"Se sospecha un crimen violento de las personas temidas por su brutalidad; una acción mezquina de las personas a quienes se desprecia, y un acto sucio de las personas que nos producen disgusto. Se acusa y condena a quienes poseen mala reputación, en base a evidencias que en otro caso se considerarían insuficientes, mientras que si el acusado ha ganado nuestras simpatías pedimos pruebas irrefutables antes de imputarle un crimen".

La observación diaria, la historia y la evidencia científica indican que quienes utilizan el poder coercitivo se esfuerzan en racionalizarlo, haciéndolo aparecer como legítimo y necesario. Por ejemplo, en 1939, las tropas de élite del ejército alemán fueron disfrazadas de soldados polacos y simularon ataques a las estaciones de radio y otros puntos de la frontera germano-polaca. También se disfrazó de soldados polacos a los prisioneros de los campos de concentración, y después de matarles se les puso como prueba de la "invasión" polaca. Cuando estaba en camino la invasión de Polonia, Hitler anunció: "esta acción no puede considerarse por el momento como una guerra, sino simplemente como una serie de combates a los que nos fuerzan los ataques polacos (Shirer, 1959)". Es más que una conjetura el que los supuestos ataques a los barcos de guerra americanos en la bahía de Tonkin fueron igualmente utilizados como pretexto para emprender una guerra aérea contra Vietnam del Norte.

La aparente necesidad de racionalizar o justificar las acciones coercitivas implica que cuando se califica a esas conductas de agresivas se incrementa la probabilidad de resistencia y venganza. Hay datos bastante claros sobre este punto. Pastore, (1952), Fishman (1965) y Mallick y McCandless (1966), han encontrado que cuando un actor puede justificar sus conductas nocivas no sufrirá venganza, pero que cuando la acción es injusta o arbitraria, la víctima se tomará una revancha inmediata y equivalente al daño que se le ha hecho.

No debe sorprendernos que las personas se empeñen en falsear las apariencias, para racionalizar sus acciones coercitivas y evitar dar la impresión de que son agresivas. Se supone que una conducta calificada de agresiva justifica la posterior aplicación de una norma de reciprocidad negativa. Queda abierta la cuestión de si la reciprocidad se basa en la fuerza que se atribuye a las intenciones del autor del daño, en la cantidad del daño o en ambas cosas.

Nuestro análisis sugiere que las definiciones de agresión tropiezan con el problema de la atribución de intencionalidad. Hay un sutil deslizamiento de significado, dependiente del problema particular que se estudie, desde una simple noción de conducta no accidental hacia el problema más complejo de la determinación de los motivos subyacentes a la conducta del actor. Aparte del problema de la atribución, el examen de la evidencia existente sugiere que no hay razones para suponer que el conjunto de respuestas que los científicos sociales consideran agresivas posea unidad funcional. La evidencia de los procesos unificadores de "catarsis" y "desplazamiento" es muy débil. Por otra parte, no está claro que las respuestas que producen daño sean disparadas por presiones biológicas procedentes del organismo.

Aunque la mayoría de los científicos sociales reconocen los problemas que presenta el concepto de agresión y son conscientes de la falta de criterios claros para identificar una respuesta agresiva, siguen usando el término para referirse a una amplia variedad de conductas. Cada experimentador utiliza, sin explicarlo, su propio criterio para identificar conductas "agresivas". De estas forma, los valores del propio investigador se introducen implícitamente en la investigación sobre la "agresión".

Una nueva conceptualización de los problemas típicos tratados en las investigaciones sobre la agresión, identifica las conductas que estudian como formas de poder coercitivo. Las distinciones hechas por los teóricos de la agresión, como la diferencia entre agresión "airada" y agresión instrumental o agresión directa e indirecta, pueden traducirse en términos de amenaza y castigo. Los conceptos de poder coercitivo son más discriminatorios, denotativos y libres de juicios de valor, sugieren preguntas más precisas al investigador, ofrecen interpretaciones más precavidas de los datos reunidos y proporcionan una perspectiva más social que la que hasta ahora ha caracterizado al estudio de la agresión. La mayor parte de la investigación sobre poder coercitivo puede examinarse bajo los epígrafes de "reciprocidad y equidad", "activación y conducta de hacer daño", "uso ofensivo de la coerción" y "modelling".

Es importante tener en cuenta la diferencia entre la conducta de una persona y la calificación que de ella hace un observador. Bandura y Walters (1963), han planteado claramente esta distinción:

"Estrictamente hablando, no se aprenden respuestas "agresivas", sino clases de respuestas que son etiquetadas como agresivas en base a juicios sociales que, a su vez, también son aprendidos. Una aproximación adecuada al problema de la agresión desde el punto de vista del aprendizaje debe tener en cuenta cómo se adquieren y mantienen las respuestas usualmente calificadas de agresivas; y cómo aprende el niño a hacer juicios sociales que le permitan discriminar entre respuestas agresivas y no agresivas" (p. 114).

Hemos propuesto una teoría atributiva que sugiere que cuando una persona utiliza el poder coercitivo de forma ofensiva, intencional y contraria a las normas de su grupo social, un observador etiquetará la acción como agresiva. En base a esa calificación, otras personas pueden buscar legítimamente la revancha. La sumisión o la rebeldía, la aceptación pasiva del castigo o la venganza, la reserva estoica o la cólera, dependerán de cómo el observador califica al actor. Conociendo esto, el actor intentará casi siempre racionalizar sus acciones coercitivas como legítimas, necesarias o defensivas. ■



Ardrey, R. *The territorial imperative*. New York: Atheneum, 1966.

Azrin, N.H., Hutchinson, R.R., & Hake, D.F. Pain-induced fighting in the squirrel monkey. *Journal of Experimental Animal Behavior*, 1963, 6, 620.

Azrin, N.H., Hutchinson, R.R., & Hake, D.F. Attack, avoidance, and escape reactions to aversive shock. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1967, 10, 131-148.

Bacon, M.K., Barry, H., & Child, I.L. A cross-cultural study of correlates of crime. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 291-300.

Bandura, A. *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 575-582.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. Imitation of film-mediated models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 3-11.

Bandura, A., & Walters, R.H. *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press, 1959.

Bandura, A., & Walters, R.J. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1963.

Baron, R.A. Attraction toward the model and model's competence as determinants of adult imitative behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 14, 345-351.

Berkowitz, L. The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2. New York: Academic Press, 1965. Pp. 301-329.

Berkowitz, L. The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York: Academic Press, 1969. Pp. 1-28.

Berkowitz, L., & Geen, R.G. Film violence and the cue properties of available targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 525-530.

Berkowitz, L., & Goranson, R.E. Motivational and judgmental determinants of social perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 69, 296-302.

Berkowitz, L., & Green, J.A. The stimulus qualities of the scapegoat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 64, 293-301.

Berkowitz, L., Green, J.A., & Macaulay, J.R. Hostility catharsis as the reduction of emotional tension. *Psychiatry*, 1962, 25, 23-31.

Berkowitz, L., & Rawlings, E. Effects of film violence: An inhibition against subsequent aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 405-412.

Blumenthal, M.D., Kahn, R.L., & Andrews, F.M. Attitudes toward violence. *Proceedings of the 79th annual Convention of the American Psychological Association*, Washington, D.C., 1971.

Boelkins, R.C. & Heiser, J.F. Biological bases of aggression. In D.N. Daniels, M.F. Gilula, F.M. Ochberg (Eds.), *Violence and the problem of human existence*. Boston: Little, Brown, 1970. Pp. 15-52.

Boulding, K.E. Am I a man or a mouse - or both? In A. Montagu (Ed.), *Man and aggression*. New York: Oxford University Press, 1968. Pp. 83-90.

Bramel, D. Interpersonal attraction, hostility and perception. In J. Mills (Ed.), *Experimental social psychology*. New York: Macmillan, 1969.

Brinton, C. *The anatomy of revolution*. (Rev. ed.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1952.

Burnstein, E., & Worchel, P. Arbitrariness of frustration and its consequences for aggression in a social situation. *Journal of Personality*, 1962, 30, 528-540.

Buss, A.H. *The psychology of aggression*. New York: Wiley, 1961.

Buss, A.H. The effect of harm on subsequent aggression. *Journal of Experimental Research on Personality*, 1966, 1, 249-255.

Buss, A.H. Aggression pays. In J.L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence*. New York: Academic Press, 1971. Pp. 7-18.

Byran, J.H., & Schwartz, J. Effects of film material upon children's behavior. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 50-59.

Cohen, A.R. Social norms, arbitrariness of frustration, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 51, 222-226.

Delgado, J.M.R. Emotional behavior in animals and humans. *Psychiatric Research Reports*, 1960, 12, 259-271.

Dollard, J., Doob, N., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939.

Epstein, S. Authoritarianism, displaced aggression and social status of the target. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 585-589.

Epstein, S., & Taylor, S.P. Instigation to aggression as a function of degree of defeat and perceived aggressive intent of the opponent. *Journal of Personality*, 1967, 35, 265-289.

Eron, L.D., Walder, L.O., & Lefkowitz, M.M. *Learning of aggression in children*. Boston: Little, Brown, 1971.

Fannin, L.F. & Clinard, M.B. Differences in the conception of self as a male among lower and middle class delinquents. *Social Problems*, 1965, 13, 205-214.

Feshbach, S. The drive-reducing function of fantasy behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 60, 3-11.



- Feshbach, S. Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970. Pp. 159-259.
- Feshbach, S. Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. *American Psychologist*, 1971, 26, 281-292.
- Fishman, C.G. Need for approval and the expression of aggression under varying conditions of frustration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 809-816.
- Foa, U.G. Interpersonal and economic resources. *Science*, 1971, 171, 345-351.
- French, J.R.P., Jr., & Raven, B. The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute of Social Research, 1959. Pp. 150-167.
- Geen, R.G., & O'Neal, E.C. Activation of cue-elicite aggression by general arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 11, 289-293.
- Gentry, W.D. Effects of Frustration, attack, and prior aggressive training on overt aggression and vascular processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16, 718-725.
- Glueck, S. & Glueck, E. *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund, 1950.
- Hanratty, M.A., Liebert, R.M., Morris, L.W., and Fernández, L.E. Imitation of flimmediated aggression against live and inanimate victims. *Proceedings of the 77th Annual Convention of the APA*, 1969, Pp. 457-458.
- Hartmann, D.P. Influence of symbolically modeled instrumental aggression and pain cues on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 11, 280-288.
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 1944, 51, 358-374.
- Heider, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1959.
- Helm, B., Bonoma, T.V., & Tedeschi, J.T. Reciprocity for harm done. *Journal of Social Psychology*, 1972, 87, 89-98.
- Hendrick, C. & Taylor, S.P. Effects of belief similarity and aggression on attraction and counteraggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 17, 342-349.
- Holmes, D.S. Aggression, displacement and guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 296-301.
- Homans, G.C. *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace, 1961.
- Jegard, S., & Walters, R. A study of some determinants of aggression in young children. *Child Development*, 1960, 31, 739-747.
- Jervis, R. *The logic of images in international relations*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1970.
- Kane, T., Doerge, P., & Tedeschi, J.T. Intentional Harm-doing and Perceived Aggression: A naive Reappraisal of the Berkowitz Aggression Paradigm. *Proceedings of the 81st annual Convention of the American Psychological Association*, 1973, 8, 113-114.
- Kipnis, D., & Lane, W.P. Self-confidence and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 1962, 46, 291-295.
- Lorenz, K. *On aggression*. New York: Harcourt, Brace, and World, 1966.
- Lovass, O. Effect of exposure to symbolic aggression on aggressive behavior. *Child Development*, 1961, 32, 37-44.
- Maccoby, E.E., & Wilson, W.C. Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 55, 76-87.
- Mallick, S.K., & McCandless, B.R. A study of catharsis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 591-596.
- McCord, W., McCord, J., & Howard, A. Familial correlates of aggression in nondelinquent male children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, 79-93.
- Meyer, T.P. Effects of viewing justified and unjustified real film violence on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 23, 21-29.
- Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 271-378.
- Miller, N.E. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 1941, 48, 337-342.
- Miller, N.E., & Bugelski, R. Minor studies in aggression: The influence of frustration imposed by the in-group on attitudes expressed toward the out-groups. *Journal of Psychology*, 1948, 25, 437-442.
- Montagu, M.F.A. *Man and aggression*. New York: Oxford University Press, 1968.
- Moyer, K.E. The physiology of aggression and the implications for aggression control. In J.L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence*. New York: Academic Press, 1971. Pp. 61-92.
- Mussen, P.H., & Rutherford, E. Effects of aggressive cartoons on children's aggressive play. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, 461-464.
- Pastore, N. The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952, 47, 728-731.
- Ransford, H.E. Isolation, powerlessness, and violence: A study of attitudes and participation in the Watts riot. *American Journal of Sociology*, 1968, 79, 121-128.
- Richardson, L.F. *Statistics of deadly quarrels*. Pittsburgh: Boxwood, 1960.
- Schacter, S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 1. New York: Academic Press, 1964, Pp. 49-81.
- Schelling, T.C. *Arms and influence*. New Haven: Yale University Press, 1966.
- Scott, J.P. *Aggression*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Scott, J.P. Biology and human aggression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 568-576.
- Sears, P. Doll play aggression in normal young children: Influence of sex, age, sibling status, father's absence. *Psychological Monographs*, 1951, 65, (6).
- Sears, R.R. Nonaggression reactions to frustration. *Psychological Review*, 1941, 48, 343-346.
- Sears, R.R. Personality development in the family. In J. M. Seidman (Ed.), *The child*. New York: Rinehart, 1958.
- Sheard, M.H. & Flynn, J.P. Facilitation of attack behavior by stimulation of the midbrain of cats. *Brain Research*, 1967, 4, 324-333.
- Shirer, W.L. *The rise and fall of the Third Reich*. New York: Simon & Schuster, 1959.
- Shortell, J.R. & Miller, H.B. Aggression in children as a function of sex of subject and sex of opponent. *Developmental Psychology*, 1970, 3, 143-144.
- Singer, J.L. The influence of violence portrayed in television or motion pictures upon overt aggressive behavior. In J.L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence: Cognitive and physiological factors*. New York: Academic Press, 1971. Pp. 19-60.
- Silverman, I. & Kleinman, D. A response deviance interpretation of the effects of experimentally induced frustration on prejudice. *Journal of Experimental Research in Personality*, 1967, 2, 150-153.
- Taylor, S.P. Aggressive behavior and physiological arousal as a function of provocation and the tendency to inhibit aggression. *Journal of Personality*, 1967, 35, 297-310.
- Taylor, S.P., & Epstein, S. Aggression as a function of the interaction of the sex of the aggressor and the sex of the victim. *Journal of Personality*, 1967, 35, 474-486.
- Tedeschi, R.E. Effects of various centrally acting drugs on fighting behavior of mice. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapy*, 1959, 28, 125-128.
- Tedeschi, J.T. Threats and promises. In P. Swingle (Ed.), *The structure of conflict*. New York: Academic Press, 1970. Pp. 155-192.
- Tedeschi, J.T., Schlenker, B.R., & Lindskold, S. The exercise of power: The source of influence. In J. Tedeschi (Ed.), *The social influence processes*. Chicago: Aldine-Atherton, Inc., 1972. Pp. 287-345.
- Textor, R.B. *A cross-cultural summary*. New Haven: Human Resources Area Files Press, 1967.
- Tinbergen, N. The curious behavior of the stickleback. In *Twentieth-Century bestiary*. New York: Simon & Schuster, 1955. Pp. 26-34.
- Toch, H.H. *Violent Men: An inquiry into the psychology of violence*. Chicago: Aldine, 1969.
- Ulrich, R.E. & Azrin, N.H. Reflexive fighting in response to aversive stimulation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1962, 5, 511-521.
- Walters, R.H., & Brown, M. Studies of reinforcement of aggression: III. Transfer of responses to an interpersonal situation. *Child Development*, 1963, 34, 536-571.
- Weiss, W. Effects of the mass media of communication. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. Vol. 5. (2nd ed.) Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969. Pp. 77-195.
- Yarrow, L. The effects of antecedent frustration on projective play. *Psychological Monographs*, 1948, 62, (293).
- Zillmann, D., Katcher, A.H., & Milvavsky, B. Excitation transfer from physical exercise to subsequent aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1972, 8, 247-259.

El propósito de este trabajo es esbozar el comienzo y posterior desarrollo de la psicología en España.

La práctica actual y la extensión alcanzada por dicha ciencia pueden obscurecer las distintas etapas por las que ha ido pasando hasta llegar a la situación en la que ahora nos encontramos. (a)

Un estudio exhaustivo sobre cada uno de estos aspectos desbordaría el alcance y cometido de un artículo.

Nos limitaremos pues, a ofrecer una visión panorámica de este proceso, presentando los hechos que han determinado en cada momento la aparición y consolidación de nuevas formas, métodos y enfoques de la psicología que mejor respondían a las distintas demandas que se iban produciendo.

Un análisis más detallado y completo sobre los distintos aspectos de la psicología y sus aplicaciones prácticas serán objeto de posteriores artículos, para lo cual solicitamos la colaboración de cuantos se interesan por dichos temas.

(a) La ausencia o desaparición de documentación relativa a algunas de dichas etapas, hemos intentado suplirla con la aportación de datos ofrecida por personas que participaron activamente en dicho desarrollo. Agradecemos especialmente la colaboración de D. Jose Mallart.

# APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA EN ESPAÑA

Alicia  
Fernández-Zúñiga  
Rogelio  
García-Tuñón

## PRIMEROS ENFOQUES

El giro producido a principios de siglo con las primeras aplicaciones de la Psicología a campos concretos —escolar e industrial— y con la aparición de los primeros instrumentos de medida (1), preparó el ambiente para la difusión y conocimiento de estas técnicas experimentales en nuestro país.

Este nuevo enfoque cristaliza en España después de la 1ª Guerra Mundial. Los primeros intentos de aplicación de estas nuevas técnicas aparecen de una forma institucionalizada con la creación del Instituto de Orientación y Selección de Personal (I.O.S.P.), en Madrid y Barcelona, para responder a las demandas de una incipiente industrialización. La finalidad de dichos institutos era la aplicación de la Psicología a la mejora de los rendimientos en el trabajo y la efectividad profesional. Se crean delegaciones en aquellas localidades donde el desarrollo de la industria las iba haciendo ya indispensables.

Estos centros estaban patrocinados por organismos oficiales; Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, y en Cataluña la Generalitat. También impartían cursos sobre organización científica del trabajo, reeducación profesional, rehabilitación de inválidos, etc. A dichos institutos acudían los jóvenes en busca de consejo para comenzar estudios o realizar ciertos aprendizajes.

En el marco de estos Institutos se comienzan a elaborar y adaptar los primeros tests y demás instrumentos de medida de las aptitudes.

Con la llegada de la República debido al interés puesto en la reforma educativa y las ciencias de la educación, el Instituto pasa a depender del Ministerio de Instrucción Pública. La labor del Instituto se vuelca ahora más hacia la selección y orientación escolar, tratando de ofrecer a la reforma las técnicas pedagógicas más avanzadas.

La Guerra Civil significa una paralización total de estos centros e iniciativas.

## PERIODO AUTARQUICO

En los primeros años de la post-guerra y a consecuencia de la ley de Responsabilidades Políticas y demás disposiciones sobre depuración de funcionarios, muchas de estas actividades quedan vetadas e incluso algunas publicaciones fueron prohibidas o se hicieron desaparecer; bien porque sus autores fueron detenidos o exilia-

dos o porque el matiz de dichas publicaciones era tachado de liberal, mason o separatista, como por ejemplo la revista en lengua catalana "Psicología y Pedagogía".

El Régimen surgido de la guerra va a crear sus propios organismos de investigación y cultura. Y en 1939 se crea por decreto el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, cuya misión será "fomentar, coordinar y orientar la investigación científica en España", pero bajo el prisma de "imponer al orden de la cultura, las ideas esenciales que han inspirado nuestro glorioso Movimiento, en las que se conjugan las lecciones más puras de la tradición universal y católica con las exigencias de la modernidad..." (2).

Este Consejo se dividía en diversos patronatos, institutos y centros de investigación. Dentro de uno de estos y en una subsección de filosofía, es donde van a encontrar los antiguos investigadores de la Psicología Experimental, unas mínimas posibilidades de continuar desarrollando su labor.

En los años siguientes se empiezan a reorganizar los antiguos organismos, comienzan a surgir nuevas iniciativas y se va recopilando el material de investigación desperdigado en diferentes centros. Esto desemboca en la formación del Instituto Nacional de Psicotecnica (3) que publicaba una revista —"Psicotecnica"— con algunos temas de fisiología e higiene del trabajo, organización científica, etc.

Se realizaba también una limitada labor de investigación, consecuencia de la cual es la elaboración de los primeros cuestionarios de personalidad y la adaptación de diferentes test de inteligencia.

A pesar de estos intentos era muy escasa su proyección en la realidad socioeconómica del país, debido a la inexistencia de una demanda de estas técnicas por parte de la industria y otros sectores.

El escaso nivel industrial y la precaria situación económica tras el desastre material de la guerra y el aislamiento exterior, hace que en estos años 40 no se precisara la utilización de métodos psicotécnicos ya usados en etapas anteriores, toda vez que la preocupación más urgente de la polí-

(1) Test colectivos para medir el nivel de inteligencia de los reclutas en la 1ª G.M.; las baterías ARMY ALFA y ARMY BETA, en USA; y los test de inteligencia de Binet en Francia.

(2) Preámbulo Ley 24 de noviembre de 1939; de creación del C.S.I.C.

(3) Enlace con el antiguo I.O.S.P. que en el nuevo régimen se convierte en este instituto.

Portada del primer número de la Revista de Orientación Científica. Publicada en Madrid en 1928.

Vol. I, n.º 1

MADRID

SEPTIEMBRE 1928

## REVISTA DE ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA

Publicación trimestral del Comité Nacional de Organización Científica del Trabajo

BARCELONA - MADRID

### SUMARIO

MARABAGA-MALLART.—La formación de una Nomenclatura Psicotécnica.  
PACTUAL.—Estado de la fatiga, como factor de des-  
arrollo industrial.  
MILLÁN.—La fatiga industrial y su profilaxis.  
MALLART.—El alcance de la palabra "Racionalización".  
Información.—Curso Nacional de O. C. T., Congress,  
Legislación, Notas varias.  
Bibliografía.

Número suelto: 2 pesetas.

C. N. O. C. T.  
CALLE MARQUES DE VALBUENAGA, 1  
(Instituto de Investigaciones Científicas)  
MADRID

VOLUMEN V  
NÚMEROS 18-19.

AROS 1944-1945.



# PSICOTECNIA

ORGANO DEL INSTITUTO NACIONAL DE PSICOTECNIA

PSICOLOGIA  
FISIOLOGIA E HIGIENE DEL TRABAJO  
PROFESIOLOGIA  
ORGANIZACION CIENTIFICA  
REEDUCACION PROFESIONAL  
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

### SUMARIO

RICARDO IBARROLA MONASTERIO: Trabajos del Servicio Psicotécnico del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Ramiro de Maestru», Madrid. Contribución al estudio del crecimiento en la edad escolar.  
JOSÉ MALLART: La profesología en España. Antecedentes.  
C. VÁSQUEZ VELASCO: Sobre la personalidad de los atletas.  
LUIS CASABU y Dr. J. DARRIS GALLEGOS: Selección preventiva del personal para trabajos eléctricos.  
Dr. JUAN DARRIS GALLEGOS: Determinación de la capacidad de trabajo en enfermos y en sujetos supuestos sanos.  
FERNANDO SARRI GÓMEZ: La psicología y el Ejército.  
MANUEL MIRO RAMONACHO: Misión del ingeniero en la higiene industrial. Aplicación a la industria de la soldadura oxiacetilénica, eléctrica y derivadas.  
FRANCISCO BARQUERO CARRERO: El ruido en fábricas y talleres.  
Necrología.—Dr. JOSÉ GERMAIN: Kurt Koffka, 1856-1941.—J. M.: Manuel Barredo Viejo.  
Bibliografía.—Análisis de libros recibidos.—Revistas recibidas en el Instituto.  
Información.—Psicotecnica y Orientación Profesional en Argentina.—La Psicotecnica y la Orientación Profesional en Rumania.—Psicología del obrero francés.—El Centenario de Jovellanos (1741-1811).

MADRID  
PLAZA DE SANTA BÁRBARA, 10

tica económica del momento era la de montar una industria básica de producción (4).

## INTRODUCCION DE TECNICAS AMERICANAS

La importancia del carácter militar de esta ayuda hizo que fuese este sector donde comenzaron a introducirse las técnicas psicológicas que los norteamericanos venían utilizando en sus ejércitos.

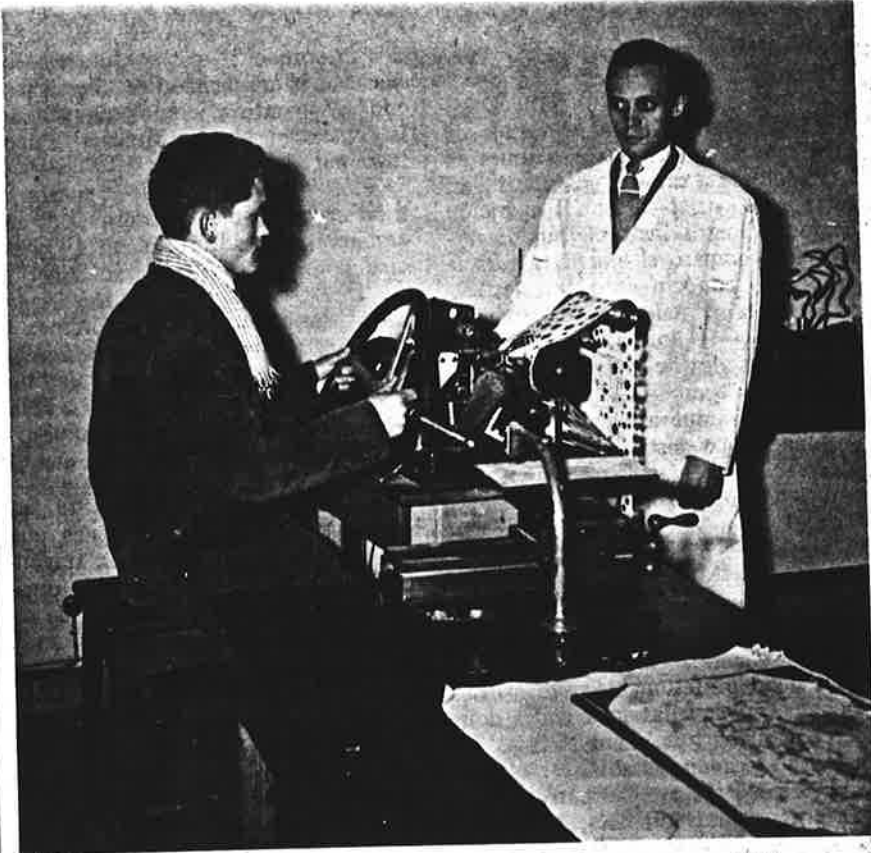
La estrecha relación que unía las bases aéreas con el Ejército del Aire español, permitió que fuera éste el primer lugar de aplicación de técnicas específicas relacionadas con la organización, selección y formación del personal capacitado para las distintas funciones que se le habrían de encomendar: especialistas de vuelo, de control, pilotos, suboficiales, etc... Se adaptan y utilizan pruebas —de inteligencia general, de aptitudes y de personalidad— ya desde el momento del reclutamiento.

Así surgieron los primeros departamentos de psicología, primero en el Ejército del Aire, pasando a continuación al de Tierra y a la Marina; incluso posteriormente se crearon gabinetes a nivel de Estado Mayor.

En el sector industrial se introduce una forma distinta de gestión y un modelo de organización y planificación empresarial que hacen necesaria la existencia de unos organismos que posibiliten este nuevo enfoque. A ello responde la creación en el Ministerio de Industria de la llamada Comisión Nacional de Productividad Industrial (C.N.P.I.). Una de sus iniciativas fue el Plan Nacional de Adiestramiento de Mandos en la Empresa (A.M.E) consistente en unos cursos de capacitación de mandos intermedios, utilizando los mismos programas que en los E.E.U.U., que habían dado ya extraordinarios resultados en la industria americana durante la última guerra mundial (5). Dichos cursos se aplicaron en varias empresas con excelentes resultados.

Los contactos con organismos similares norteamericanos proporcionan intercambios de técnicos de ambos países, que culminan con la creación de un departamento de relaciones humanas aplicadas a la industria dentro de la C.N.P.I.

Paralelamente, la iniciativa privada se hace eco de estas nuevas necesidades y aparecen los primeros gabinetes de psicología aplicada a la industria.



Examen de conductores de automóvil en el Instituto Psicotécnico, 1932.

Sus actividades eran restringidas y fundamentalmente enfocadas a la selección de personal (6).

Por otro lado un número cada vez mayor de directivos, tanto de empresas, servicios y otras instituciones —ejército, iglesia, sanidad, ministerios, etc.—, sienten la necesidad de una formación psicológica que les permita la utilización, dentro de sus respectivos campos, de aquellas técnicas necesarias para un mejor cumplimiento de sus cometidos. Nace entonces la Escuela de Psicología de San Bernardo, estructurada en tres cursos y tres ramas específicas que responden a las tres áreas de aplicación de la psicología, Industrial, Pedagógica y Clínica.

El enfoque de dicha escuela era altamente operativo, dado que sus alumnos debían ser postgraduados en alguna otra disciplina, con lo que se ahorra los gastos de una formación previa, y por otra parte permitía la inmediata aplicación práctica de las técnicas a los distintos sectores e instituciones respectivos.

Los últimos años de esta década vienen marcados por la necesidad del hondo giro en la política económica. Se trata de liberalizar las inversiones extranjeras, abandonando la economía autárquica y el aislamiento respecto a los organismos internacionales. España apuesta así por una integración en el mundo capitalista de mercado.

## "BOOM" DE LA PSICOLOGIA

Los primeros años 60 estuvieron caracterizados por un rápido proceso industrializador, consecuencia de la renovación de parte del equipo productivo (7).

Las diversas disposiciones liberalizadoras de estos años para la economía (Plan de Estabilización), hacen que penetre en nuestro país una riada de capital extranjero. Consecuencia directa de todo ello fue una transfor-

(4) Así nace el INI "para creación y resurgimiento de nuestras industrias, en especial las que tengan como fin primordial la solución de los problemas impuestos por las exigencias de la defensa del país o que se dirijan al desarrollo de nuestra autarquía económica" (Art. 1º Ley de creación del INI).

La gestión de los departamentos económicos de esta empresa se llevaba a cabo por un cuerpo politizado —ingenieros y funcionarios— que dirigían no solamente aquellos problemas relacionados con la tecnología, sino también la fijación de precios, cuestiones de organización y de personal.

(5) Programas TRAINING WITHIN INDUSTRY (T.W.I.) elaborados confidencialmente en U.S.A., para transformar y adaptar la industria de guerra en industria de paz —utilizados entre 1940-45 para adiestrar mandos intermedios.

(6) Nacen pequeños gabinetes en principio en el seno de algunas empresas y más tarde fuera de ellas como por ejemplo Standart, TEA, Bedop.

(7) "La economía en la era de Franco" Revista Contrapunto, núm. 13, noviembre 1975, pág. 17.

mación profunda de la situación industrial de algunos sectores, que se manifiesta fundamentalmente en los siguientes aspectos:

a) Los sectores tradicionales de producción pierden importancia en favor de otros encargados de proporcionar todos los servicios necesarios para mejorar el sistema productivo: organizar, manejar instrumentos y procesos, marketing, ventas, publicidad, etc.

b) automatización del proceso productivo por la incorporación de la nueva tecnología importada —lo que coloca a nuestra industria en situación de dependencia extranjera— y como consecuencia la urgente necesidad de cualificación de la mano de obra, (con este fin se crea el Programa de Promoción Obrera.)

c) Necesidad de una reforma educativa que proporcione las técnicas adecuadas al nuevo modelo de funcionamiento.

d) Desarrollo de ramas técnicas específicas y ciencias humanas, —psicología, sociología, etc.—, aplicables al proceso industrial para conseguir una mayor creación de valor añadido por hombre ocupado y por tanto una mayor productividad del trabajo.

e) Incorporación de los medios de comunicación social como vehículo de distribución de los bienes de consumo en el mercado. Las técnicas publicitarias sufren un espectacular aumento, para provocar un rápido incremento del consumo.

En este nuevo contexto, la psicología va a evolucionar en pocos años, de las formas más primarias a las más avanzadas. Pero este desarrollo no se realizará unitariamente en todas sus ramas; adquirirá la máxima importancia en el campo de la psicología industrial, ya que es en algunas facetas de este sector donde va a existir una mayor demanda, debido a la importación de tecnología, que no implica, sólo equipamiento sino un nuevo estilo de funcionamiento de la empresa.

El "factor humano", que hasta entonces había preocupado relativamente poco dentro de las empresas, comienza a ser ahora punto álgido de todas las atenciones. La necesaria incorporación de mano de obra cualificada, mandos intermedios, etc. hace que se empleen las técnicas adecuadas de selección de personal, para asegurar la adopción de aquel candidato más capacitado para el mejor desempeño de un determinado puesto, obteniendo a la vez una mayor "satisfacción" del individuo y una mayor rentabilidad de la empresa.

Las nuevas estructuraciones exigen nuevos puestos de trabajo que hará falta estudiar y definir (profesiografías), para incorporar a ellos las personas más idóneas. Esta será la misión de la formación y promoción profesional, a través de cursillos, reuniones, charlas...

Se empiezan a abordar cuestiones referentes a las condiciones y clima laboral para evitar consecuencias perniciosas, descontento, accidentes, etc; Anticiparse a los acontecimientos para no verse sorprendidos por la manifestación inesperada de necesidades o aspiraciones del personal.

Los pioneros en la utilización de estas técnicas son lógicamente las grandes empresas multinacionales, que vienen a instalarse en el país, trayendo incorporadas las técnicas de organización industrial y principios de racionalización del trabajo. Ellas serán los cauces de penetración y difusión de esta nueva tecnología entre los empresarios españoles, dando lugar a la aparición de empresas de "consulting" y adaptando así las empresas españolas a su modelo de funcionamiento (8).

Los departamentos de psicología y personal en dichas empresas consultoras se encargan de abordar los aspectos psicológicos, es decir, todos aquellos que entran en interacción con el "factor humano". A su vez, este tipo de empresas se encuentran sujetas a las leyes de competitividad, exigiendo para su rentabilidad y subsistencia, la concentración en pocas manos y la suficiente amplitud de servicios interrelacionados. En la práctica se acaba así con los pequeños gabinetes psicotécnicos.

Los servicios que ofrecen este tipo de firmas son solicitados principalmente por el sector privado. Los organismos estatales, debido a la burocratización jerarquizada y rígido ordenamiento —oposiciones, escalafón—, dificultan la introducción de esta nueva concepción de la actividad empresarial.

Paralelamente a esta situación, hacia finales de los años 60, el interés por la psicología y las demandas sociales, hizo que el Ministerio de Educación y Ciencia aprobara una sección de psicología dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, y posteriormente en Barcelona. Para ello se reestructuraron asignaturas de otras disciplinas afines —sociología, ética, lógica, antropología— de forma

(8) "Cuadernos para el diálogo", núm. 27, extraordinario, pag. 47.



De la primera serie de carteles de propaganda de los Servicios de Orientación Profesional preparada por la Oficina-Laboratorió de O.P. de Sevilla. Año 1929.

que supusiera un gasto mínimo de profesorado y dotaciones (9) y que al mismo tiempo situara a la psicología a nivel universitario y profesional, ampliándose el marco de la antigua escuela de psicología de San Bernardo.

La reforma educativa exigida por las nuevas circunstancias (L.G.E.) va a significar la entrada de la psicología en el campo de la enseñanza. A partir de la igualdad de oportunidades pretendida por la obligatoriedad y gratuidad de la escolarización, la psicología sería la encargada de seleccionar a los "mejores" siguiendo una concepción clasista, y legitimarla social y técnicamente. Orientar a los más capacitados hacia las etapas superiores y encauzar al resto hacia la enseñanza profesional.

Sin embargo la deficiente aplicación de la Ley General de Educación no ha dado lugar a la utilización real de estas técnicas. Los métodos empleados no han tenido que ver con esa selección y orientación psicológica del alumnado, sino que han pesado más otros factores de origen ideológico, económicos y rentabilizadores (selectividad, números clausus...), más acordes con la situación de la enseñanza en ese momento.

Las grandes empresas de "consulting" se plantearon la posibilidad de concurrir a este campo de la psicología. La eficacia con que pretenden realizar la orientación pedagógica, les exige presencia en el colegio, contacto directo con el alumno y conocimiento de cuantos factores influyan en el proceso de aprendizaje. La dedicación de personal especializado y el gran desembolso económico que todo ello precisa no encuentra la contrapartida de una rentabilidad mínima, y de ahí su escasa realización práctica. El tratar de ahorrar costos y especialistas, supondría una práctica deficiente incompatible con el prestigio de estas firmas. Por el contrario algunos profesionales o pequeños gabinetes sin grandes costos y con un mínimo empleo de personal, pueden ofrecer a los colegios unos diagnósticos e informes de los alumnos, a partir de una batería de test, proporcionando al centro rentabilidad y prestigio y a ambos una sustanciosa compensación económica.

La psicología clínica se encuentra aún en una situación mucho más atrada que las ramas antes descritas. No existe ningún tipo de legislación que la sitúe dentro de un marco específico. Su escasa aplicación ha estado siempre subordinada al ejercicio de la psiquiatría, es decir, que ha funcionado como una mera técnica auxiliar



Año 1930. Prueba de inteligencia espacial.

del modelo médico-psiquiátrico tradicional. Toda vez que la psiquiatría no se encuentra integrada dentro de la seguridad social, la psicología clínica, por esta dependencia, a que nos hemos referido, se encuentra ausente del planteamiento global de la seguridad social. La asistencia clásica a enfermos mentales en hospitales o manicomios, donde los enfermos considerados irrecuperables pasan largos años ingresados, plantea el problema de una gran inversión frente a un hipotética reinserción de éstos individuos al proceso productivo. Esto determina en gran medida que dicha asistencia no esté integrada dentro de las instituciones estatales —seguridad social—. La deficiente situación se intenta paliar de algún modo a través de otras entidades de carácter benéfico-social como las diputaciones provinciales, patronatos, órdenes religiosas...

El limitado desarrollo del campo de la sanidad mental, facilita el auge del ejercicio liberal de la psiquiatría y la psicología clínica, pero la incapacidad de aportar soluciones globales a esta problemática, hace que sea una práctica profesional llamada a desaparecer (10).

No nos vamos a referir a la investigación psicológica, dado que la no existencia de una política global de investigación científica en nuestro país —consecuencia de la dependencia tecnológica respecto a otros más avanzados— ha imposibilitado hasta estos últimos años la aparición de unas incipientes investigaciones en nuestro campo.

A la vista del análisis expuesto pensamos al menos haber esbozado el proceso de aparición de la psicología en España, no únicamente como consecuencia de su desarrollo como ciencia sino, fundamentalmente, como

producto de unas determinadas circunstancias económicas, sociales y políticas. El desarrollo del capitalismo español ha ido configurando en sus diversas etapas una forma específica de psicología; aquella que en cada momento mejor respondía a sus necesidades.

El que este campo científico tenga validez dentro del marco de este sistema no excluye la posibilidad de plantear otro tipo de psicología y su aplicación al servicio de otros intereses.

(9) Este ahorro del Ministerio excluyó la especialización en las distintas ramas de la psicología.

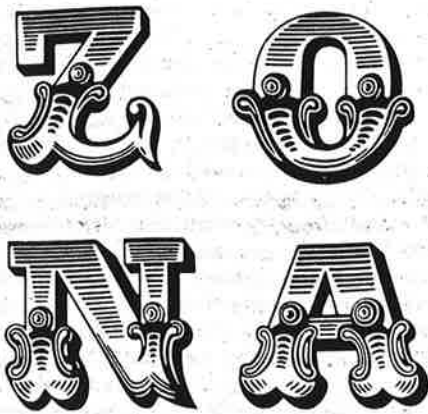
(10) Otras instituciones asistenciales y reeducativas, como el Tribunal Tutelar de Menores, las penitenciarias, hogares de ancianos, y centros de minusválidos, se encuentran también al margen de una planificación global sanitaria.

#### BIBLIOGRAFIA

- José Mallart, "La orientación profesional en España". 1963.  
 Ramón Tamames, "La era de Franco".  
 Alain Touraine, "La sociedad postindustrial", Ed. Ariel.  
 M. Sweay, "Teoría del desarrollo capitalista", F.C.E.  
 L. Tyler, "Psicología de las diferencias humanas", Ed. Marova.  
 A. Anastasi, "Psicología genética y diferencial".

#### REVISTAS

- Zona Abierta núm. 2. Invierno 74-75, "Sistema educativo sistema de clase".  
 Cuadernos para el diálogo, núm. XXVII, octubre 71, "Ciencia, técnica e investigación en España".  
 Contrapunto, núm. 13, noviembre 75, "La economía en la era de Franco".  
 Revista de Psicología General y Aplicada, Separata nov.-dic. 74.  
 Psicotecnia, Organó del Instituto Nacional de Psicotecnia, Vol. 1, Extracto Madrid 1943; Vol V, Extracto Madrid 1944.

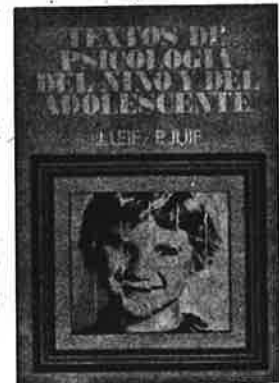


- Jorge M. Reverte:**  
La crisis económica de España.
- Cándido Muñoz y Laureano Lázaro:**  
El desarrollo desigual en España.
- Enrique Gomáriz:**  
Bettelheim y la organización industrial en China.
- El Cubri:**  
Despertóse el león.
- Domenech Font:**  
URSS: La vanguardia silenciada.
- Ernest Mandel:**  
Diez Tesis sobre la transición.
- R. Miliband:**  
Bettelheim y la experiencia soviética.
- Zoan Negra:**  
De Dimitrios a Delpchev ¿qué fue de Zaleshoff?

**ZONA ABIERTA**  
 Editor Director: **Jorge M. Reverte**  
 C/. Argüeso, 8 - MADRID-19.

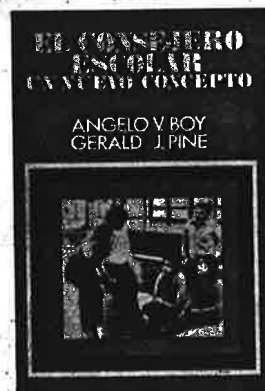
**educación hoy**  
**estudios**

Obras fundamentales del pensamiento pedagógico contemporáneo en una cuidada selección de autores y temas.



**TEXTOS DE PSICOLOGIA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.**  
 J. Leif y P. Juif.  
 490 págs.; 875 ptas.

Una selección de textos que facilita el acceso directo a las fuentes de investigación del psiquismo infantil y juvenil.  
 Cada texto se inserta en la obra total del autor y se acompaña de una serie de ejercicios y puntos de reflexión que sugieren nuevas posibilidades de estudio.  
 Completan el libro un cuidado índice temático y una relación comentada de los autores.



**EL CONSEJERO ESCOLAR. UN NUEVO CONCEPTO.**  
 Angelo V. Boy y Gerald J. Pine.  
 388 págs.; 625 ptas.

Una obra ardiente y vital, sólida y bien documentada que se pronuncia por un tratamiento de la persona, antes que de las ideas.  
 Revaloriza el papel del orientador, liberándolo de la tendencia a ver en él un simple mecánico de la aplicación de tests.

**NARCEA, S.A. DE EDICIONES**  
 Dr. Federico Rubio y Gali, 89 - Madrid-20.  
 Teléfs: 254.61.02 - 254.64.84 - 254.64.87.

# LA INTEN CIONA LIDAD EN LA MODIFI CACION DE LA CON DUCTA

**Fermin  
Bouza**

Uno de los tópicos acerca del conductismo terapéutico es el que alude a su disponibilidad manipuladora, terapia directiva por excelencia, ingeniería de la definitiva alienación humana. Una afirmación así es, paradójicamente, cierta y falaz al mismo tiempo. Cierta, en la medida en que toda terapia es irrenunciablemente manipuladora (lo asuma o no); falaz, en cuanto que afirmando exclusivamente e insistentemente del conductismo parece negarse de las demás terapias —las cuales, ciertamente, no han sido demasiado “conscientes” de ello. Existe un problema real (relación ideología / terapia) unilateralizado (relación conductismo / manipulación). Las consecuencias de tal unilateralización son profundamente deformadoras: se nos desplaza del problema a la anécdota: de la polémica sobre la relación ideología/modificación a la visión sensacionalista y “aterradora” del conductismo y de sus profetas. Nosotros vamos a tratar de recuperar el problema básico (ideología/terapia) desde el conductismo, en la creencia contrastada de que todas las metodologías de modificación presentan en esencia los mismos problemas ideológicos, con una diferencia, quizá, en favor de la terapia conductista: ninguna como ella ha expresado con tanta claridad intersubjetiva la asunción de la manipulación, sus fundamentos, sus métodos, sus resultados, dejando así perfectamente claro de qué va el asunto, por si alguien quiere enterarse, cosa que no ocurre fácilmente en otros paradigmas. Con la terapia de conducta, la psicología aplicada a la modificación ha perdido en buena parte su carácter de acto mágico (“tanto el acto como el actor —en el rito mágico— están rodeados de misterio”, dice Marcel Mauss) (1) para ser terreno de discusión, de contrastación, de inducción y, por qué no, de conrainducción (“sugiero la introducción, elaboración y propagación de hipótesis que sean inconsistentes o con teorías bien establecidas o con hechos bien establecidos; o, dicho con precisión, sugiero proceder conrainductivamente además de proceder inductivamente” P.K. Feyerabend) (2). Aunque de esta última y curiosa práctica que aconseja el “buen empirista” P.K. Feyerabend, no puede decirse que vaya a ser demasiado bien aceptada por una comunidad científica, la conductista, en la que, quizá como contrapartida al oscurantismo reinante en otras aproximaciones metodológicas, se ha renunciado ostensiblemente a cualquier riesgo “imaginativo” en nombre de un positivismo un tanto ingenuo (ingenuo porque continúa atado a la polémica “conocimiento como proceso de adquisición experimental” / “conocimiento puramente especulativo”, cuando el problema se plantea un poco más allá: si el conocimiento procede en su mayor parte de la experiencia, ¿de dónde procede la experiencia? pregunta esta que replantea cosas viejas —la función de la “especulación”, por ejemplo— y plantea cosas nuevas, distintas ya, cualitativamente, a la polémica “experiencia/especulación”; ingenuo por todo esto, pero también por otras muchas cosas en las que aquí no podríamos ya entrar sin salirnos de nuestras intenciones primarias), ingenuismo que tendrán que revisar los que quieran hacer de la terapia conductista una *techné* y no una *banausía* —perdón— (“...con esta palabra —banausía— se indicaba entre los griegos el trabajo servil de los esclavos, el trabajo puramente mecánico, y he aquí que podríamos remozar nuevamente este término designando con él ese tipo de

(1) Mauss, Marcel, “Sociología y Antropología”, Ed. Tecnos, Madrid, 1971, p. 54. Trad. Teresa Rubio.

(2) Feyerabend, P.K., “Contra el método”, Ed. Ariel, Barcelona, 1974, p. 23. Trad. Francisco Hernán.



técnica precisamente "servil", mecanizada o, en otras palabras "alienada". Tendremos así, por un lado, la técnica auténtica (...) siempre con una precisa intencionalidad por parte de quien la utiliza, y, por el otro, una "técnica alienada" (o banausía), una técnica desintencionada y, por eso, alineante"). (Gillo Dorfles) (3)

La no intencionalidad de la terapia de conducta es —como ocurre en tantas otras actividades— la forma más acusada de intencionalidad. Y tal intencionalidad no explicitada toma la forma "amable" del "sentido común": se opera desde la "creencia social", desde las "ideas dominantes", desde la "filosofía no escrita" (Cornford). Se ha internalizado la ideología hasta el extremo de no renocerla. En una sociedad de clases, que perpetúa la ideología de dominación del hombre por el hombre, el recurso al "sentido común" es el recurso a las ideas que sustentan tal dominación.

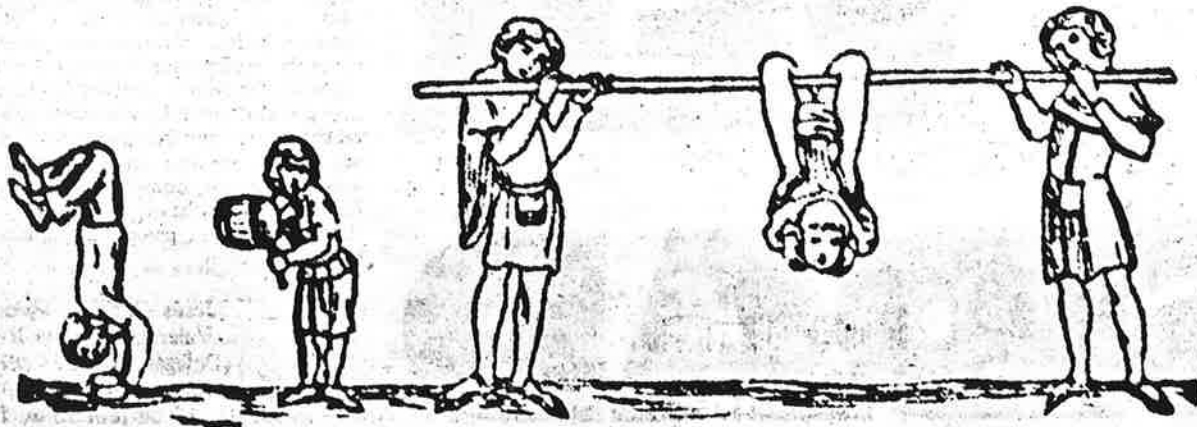
La conversión de la terapia de conducta en esa verdadera técnica de que hablamos nos sitúa de frente ante el problema: una vez clarificada la cuestión del "sentido común" (pérdida de la "inocencia" y expulsión del paraíso de la subnormalidad científica) cabe discutir a) la dirección de la intencionalidad terapéutica b) la participación del cliente en tal intencionalidad. Con ser estos dos problemas verdaderamente decisivos, debo decir, con convencimiento —creo que fundamentado—, que para los profesionales del conductismo terapéutico el problema de la toma de conciencia de que existe un "sentido común" asumido como ideología es previo. Y así lo planteé en mi comunicación a la "V Reunión de la E.A.B.T": lo que allí proponía era ese debate previo: plantear el problema ideológico en un terreno, digamos, "pre-ideológico": denunciar el enmascaramiento de la ideología como paso previo y necesario a la discusión ideológica.

En aquella reunión puse como ejemplo, y lo vuelvo a hacer aquí, un caso frecuente en el que aparece nítida la necesidad de desmarginalizar el problema ideológico y llevarlo al puesto central que creo que tiene en la terapia: la cliente, X, un caso agudo de "miedo sexual" (violación, encuentro traumático con una homosexual, etc) a la que hay que desensibilizar, instruir asertivamente, apoyar, etc. Para llevar adelante la desensibilización es preciso, como sabemos, aislar situaciones, ordenarlas en una escala progresivamente ansiógena y proceder a la sustitución de las respuestas no deseadas por respuestas deseadas. Para construir tal escala se parte de la historia concreta del cliente. Un cliente que pertenece a una clase social, que ha sido instrui-

do desde las pautas de refuerzo de una moral sectorial que forma parte del sistema moral dominante (porque, y hay que insistir también en esto, a la hora de planificar una desensibilización no deben servir de casi nada las escalas presentadas como universales que figuran en los manuales de modificación de conducta, tampoco las presentaciones descontextualizadas, asépticas, de ítems, etc). En este caso concreto se trata de una muchacha de la pequeña burguesía urbana trabajando como "técnico" en una empresa. El problema, decíamos, es de índole sexual. La moral asumida por ella es esencialmente no permisiva, y las costumbres en la relación sexual siguen pautas rígidas, repetidas (del tipo escalonado: cine, discoteca, parque público), cuyo tope es sabido. A la hora de construir escalas podemos elegir una posición de aceptación de esa moral sectorial, y, por tanto, preparar al cliente a entrar en ella, y hacerlo en nombre, desde luego, del "realismo" terapéutico: ¿de qué serviría entrenar a alguien para algo que no va a vivir? De nada. Y esto parece abocar al modificador que trate de introducir nuevas pautas a simultanear la DS con la terapia de apoyo y autocomprensión: la discusión con el cliente de sus posibilidades vitales, de sus objetivos, de sus contradicciones. Se materializa así la interacción terapeuta/cliente, que hace posible "manipular la manipulación" en un sentido compartido y creador. Y es desde esta perspectiva de terapia en libertad, con el co-control de los refuerzos por parte de terapeuta y cliente, desde la que nos resultan extrañas esas terapias de "masas" —que no de grupos— en las que el terapeuta presenta las escenas a varios clientes al mismo tiempo; mecanización, banausía, producto quizá de la relación tiempo/dinero, vaya por Dios.

En la terapia de conducta se vive también el intento de desvincular psicología y sociedad, y se hace en nombre de un cientifismo cuyas raíces no son otras que las de institucionalizar la internalización de la ideología de explotación: no hay problemas ideológicos porque la ideología se ha disfrazado. Nosotros creemos, sin embargo, que las teorías del aprendizaje proveen a la psicología de un inagotable material de análisis social. El que en la actualidad la modificación de conducta esté realizada, en parte, por individuos con una cierta vocación autoritaria y servil, es también una realidad modificable, como cualquier otra: se trata de modificar al modificador: de abrir el debate metodológico e ideológico.

(3) Dorfles, G. "Nuevos ritos, nuevos mitos", Ed. Lumen, Barcelona, 1969, p. 26. Trad. A. Sadernan.



# PSICOLOGIA EN LA UNIVERSIDAD

## carta de los delegados de la facultad de somosaguas

Conscientes\* de vuestro interés por la problemática general de la psicología, nos dirigimos a vuestra revista para dar a conocer la situación actual de nuestra Facultad.

Desde su mismo nacimiento, la Subsección y luego Sección de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, ha arrastrado una compleja problemática, que a lo largo de estos años ha sido concretada en unas plataformas reivindicatorias cuyos puntos específicos son:

- 1) Exigencia de la creación de una Facultad independiente de Psicología.
- 2) Planes de estudios en consonancia con la necesidad de una formación científica del psicólogo.
- 3) Supresión de las barreras selectivas, (limitación de convocatorias, permanencia en la Universidad, pruebas de acceso...).
- 4) Intervención estudiantil en la gestión de la Sección y, en su caso, de la Facultad.
- 5) Exigencia de un estatuto del psicólogo y creación de un Colegio profesional.

La lucha de los estudiantes de Psicología se ha centrado sobre estos puntos y, aunque se ha registrado cierto avance respecto al segundo de ellos (el próximo curso entrará en vigor un nuevo plan de estudios más acorde con nuestros intereses), las demás reivindicaciones siguen aún pendientes. La creación de una Facultad autónoma de Psicología es, de alguna forma, el punto en que confluyen las demás reivindicaciones. Creemos, por otra parte, que la creación de una nueva facultad sólo cobraría auténtico sentido si supone un replanteamiento de su funcionamiento y de la función social de la psicología. Con esta carta queremos dar a conocer nuestra lucha, evitando que otros sectores la interpreten como estrecha o egoísta. Nuestros problemas son, en un sentido general, comunes a los del resto de los universitarios españoles y, al mismo tiempo que buscamos la unión con los compañeros de otras Facultades, intentamos avanzar en la defensa de una psicología auténticamente popular.

Jesús González Requena  
Valeriano García Ribera  
(Delegados de la Facultad de Somosaguas-turno mañana)  
19 de febrero de 1976

En la semana del 26 al 30 de enero, se ha celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, una Semana de Psicología, organizada por los alumnos de esta especialidad. Participaron en las sesiones de trabajo tanto los alumnos como los profesores y algunos profesionales, en un intento de aproximarse a la problemática de la psicología tanto desde el punto de vista científico como desde el de su enseñanza y su aplicación práctica.

En el plano científico, las conferencias de Rodríguez Delgado sobre "Las Bases Fisiológicas de la Conducta", y de J.M. Poveda sobre "Las Corrientes Psicológicas en E.E.U.U.", dieron la oportunidad de tomar contacto con algunas investigaciones y estudios actuales.

Los problemas de la práctica de la Psicología constituyeron el principal centro de interés. Una comisión de la sección de psicólogos del Colegio de Licenciados expuso la situación del psicólogo como profesional, caracteri-

zada por un elevadísimo índice de paro y por la falta de un organismo y una legislación que garantice el adecuado ejercicio de la profesión, y presentó las reivindicaciones en torno a las cuales viene desarrollándose la actividad de la sección (creación de un Colegio de Psicólogos, creación de puestos de trabajo, creación de una Facultad Autónoma de Psicología, etc.).

La aplicación de la psicología en sus tres vertientes clásicas (psicología pedagógica, industrial y clínica) fue el objeto de sendas mesas redondas. En la referida a la psicología pedagógica se explicitaron una serie de puntos fundamentales de actuación, como alternativa al papel de "valorador" de escolares a que actualmente se limita el psicólogo, y se concluyó la necesidad de un cambio global en la planificación de la enseñanza, a través de la gestión democrática de la política educativa. En la mesa sobre psicología clínica se planteó el problema de las relaciones psicólogo-psiquiatra y

psicólogo-médico. En la discusión sobre psicología industrial se expresó la posición contradictoria del psicólogo en la fábrica, en contacto directo con el trabajador, pero a la vez sirviendo a los intereses empresariales.

La Semana finalizó con el tema de la psicología en la universidad. El profesor Carlos París expuso la situación actual de la universidad en España y se refirió a algunos de los determinantes de esa situación (proletarización de los intelectuales, falta de libertad de expresión, explosión demográfica universitaria...)

Finalmente, en una mesa redonda sobre los problemas concretos del departamento de Psicología se plantearon las necesidades más urgentes, como una Facultad de Psicología, revisión de los planes de estudio, profesorado competente, dotación de medios adecuada, representatividad de los alumnos en los órganos de poder de la universidad y participación en las decisiones que afecten al departamento.

## semana de psicología de la universidad autónoma de madrid

### acuerdos de la junta de sección de psicología

El 6 de febrero se celebró una Junta de Sección de Psicología en la Facultad de Somosaguas (Madrid), con participación de los tres estamentos. En ella, se trataron como temas centrales el problema de la autonomía de los estudios de psicología y la reconversión de los planes de estudios.

Se informó en primer lugar de las gestiones realizadas en orden a la consecución de la autonomía. En este sentido, se informó de que la Junta de Gobierno de la Universidad ratificaba la petición de una Facultad de Psicología, y que el rector cursaría al director general de universidades un informe en el que se exponían los argumentos que apoyan la petición y se proponía como alternativa, por parte del propio rector, el desdoblamiento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación con el consiguiente establecimiento de una Facultad en

Somosaguas con una única sección de Psicología, en caso de que la petición fuese denegada o no satisfecha. La Junta de Sección decidió apoyar la creación de una Facultad independiente de Psicología y mantenerse al margen de la propuesta alternativa del rector. En caso de aprobarse tal alternativa se iría hacia la red denominación de esta Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, dado que el problema de la titulación y del estatuto del psicólogo sólo se podrá resolver con la existencia previa de una Facultad independiente.

Respecto al tema de la reconversión de los planes de estudio se acordaron los siguientes puntos:

a) Todos los alumnos de 3º cursarán el 2º ciclo (4º y 5º) ofreciéndoseles la posibilidad de estudiar las dos asignaturas de las cuales carecía su plan: Ps. Fisiológica y Ps. Social.

b) A los alumnos de 2º se les pro-

pone su reconversión para el próximo curso en el plan nuevo con las siguientes asignaturas: Ps. Evolutiva, Ps. Matemática II, Tests Psicométricos/Test Projectivos (semestral), Ps. Social/Sociología (semestral).

La Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea deberá impartirse en la medida de lo posible durante este curso.

c) El plan de estudios para el segundo ciclo quedará establecido de la manera siguiente:

4º curso.— Ps. Experimental, Ps. Diferencial, Ps. Patológica, Ps. del Aprendizaje.

5º curso.— Ps. de la Personalidad, Ps. del Pensamiento y Lenguaje, Percepción y Motivación. Psicodiagnóstico.

d) Los certificados de Ps. Aplicada sólo serán exigibles para cursar el doctorado; se proponen 7 asignaturas optativas con la elección de cinco de ellas, que se repartirán entre 4º y 5º.

## THE SOCIAL PSYCHOLOGY OF GROUPS

John W. Thibaut y Harold H. Kelley, *Wiley, New York, 1959 (8ª Reimpresión 1969).*

Esta obra que data de 1959 y que diez años más tarde iba por su octava reimpresión es un trabajo ampliamente citado en la literatura de Psicología Social y de referencia casi obligada en teoría de grupos pequeños. Constituye a la vez un punto de partida para planteamientos que, como el Intercambio Social, mantienen hoy toda su vigencia.

El propósito explícito de los autores es la provisión de un aparato conceptual capaz de integrar la inmensa masa de datos empíricos generados en las investigaciones sobre grupos pequeños. En línea con un enfoque tradicional cuyo origen lo encontramos en Ross (1908) se propone la interacción como punto central de análisis, entendiéndola como una relación entre dos (o más) personas en la cual la conducta de cada una depende de la conducta de la otra. La característica central de la interacción es, por tanto, la dependencia mutua de los actores implicados.

Los conceptos que formarán el armazón conceptual de este desarrollo teórico se articulan en torno a la noción de interacción. Básicamente son recompensa, costo, resultado, nivel de comparación, nivel de comparación de alternativas y matriz de resultados. Veamos cada uno de ellos por separado:

Recompensas y costos representan la forma de dar cuenta de las consecuencias de la interacción. El resultado es la combinación de ambos. Además de esta función, las recompensas y costos son la clave del supuesto fundamental de la obra: "cualquier individuo entra a formar parte de una relación y permanece en ella sólo en la medida en que sea satisfactoria en cuanto a las recompensas y costos que proporciona", (p. 37). Esto quiere decir que la interacción ha de rendir resultados positivos a ambos actores si ha de ser duradera. Más adelante podremos comprobar el alcance de este supuesto.

Los dos niveles (el de comparación y el de comparación de alternativas) indican que recompensas y costos no tienen valor absoluto sino relativo y mediatizado por las expectativas de cada sujeto. El primero hace referencia a lo que el sujeto espera recibir de la relación y determina la atracción que siente hacia ella. El segundo, en cambio, especifica el mínimo por debajo de cual el sujeto abandona la relación y determina la dependencia que tiene respecto a ella.

La matriz es el instrumento que permite representar gráficamente las consecuencias de la interacción, por tanto, los resultados (recompensas menos costos) de los dos actores, puntuados en términos del nivel de comparación de alternativas. Se trata de una tabla de doble entrada, en cuyo eje horizontal van todas las conductas posibles de una persona A y en el vertical las de B.

En las casillas van los resultados de la interacción para cada persona.

Notemos, de pasada, el empeño que los autores ponen en una clara delimitación de estos conceptos. Casi una tercera parte de la obra está dedicada a este fin y sólo después se entra en el estudio de los fenómenos grupales, comenzando por las relaciones diádicas o duales y pasando luego a grupos mayores. El poder, las normas, los roles, las coaliciones, el status, la conformidad, las metas y objetivos grupales y la diferenciación de roles en el grupo van siendo interpretados sucesivamente de acuerdo con los conceptos previamente discutidos. Así el poder es la capacidad de influir en la calidad de los resultados de la otra persona. La norma es una regla de conducta que estipula la interacción conveniente para los dos actores. Los roles son normas que no se aplican a todos los actores sino sólo a algunos de ellos. Las coaliciones son uniones de varios sujetos con vistas a potenciar sus resultados frente a otros miembros... El análisis procede de lo más simple a lo más complejo, implicando cada nuevo fenómeno explicado a todos los anteriores.

El valor del análisis reside en el rigor conceptual que ya hemos destacado y en la integración de diversos datos empíricos en el armazón conceptual. Esta integración se consigue sin violencia a los datos y es muy de destacar ya que la diversidad de los mismos es enorme, yendo desde estudios de laboratorio a informes biográficos de prisioneros de guerra. Desde este punto de vista, se puede decir que el objetivo explícito del libro queda cumplido.

Sin embargo, el impacto que produjo esta obra se debe a aspectos que en ella han quedado implícitos o que, al menos, no han sido plenamente desarrollados por los autores. Se refieren tales aspectos al supuesto básico según el cual la interacción es contingente a las recompensas obtenidas en ella y a la explicación de la conducta social en términos psicológicos. Esto será desarrollado con posterioridad por Homans (*Social Behavior, 1961*) y por Blau (*Exchange and Power in Social Life, 1964*), cristalizando en lo que se conoce como "Teoría del Intercambio Social". En ella, se contempla la conducta social como un intercambio de bienes y servicios de todo tipo y se intenta construir una visión de la sociedad a partir de una serie de principios psicológicos.

En este sentido el carácter precursor de la obra que comentamos se refiere únicamente a que su publicación ha sido anterior a la de las otras dos. Queremos decir con esto que el análisis que presenta no ha sido superado por los dos autores citados, sino más bien al contrario. Homans y Blau, en su intento de llevar a las últimas consecuencias lo sugerido por Thibaut y Kelley, ampliarán sus objetivos olvidándose del rigor conceptual. De esta forma, del intento de integración de los datos sobre grupos se pasará al intento de explicar la sociedad, al mismo tiempo que del uso cuidadoso de los conceptos psicológicos se pasará a un uso que podríamos denominar "alegre" y que en repetidas ocasiones cae en lo trivial y lo incorrecto. Hay todavía otra diferen-

cia en este sentido y es que Homans y Blau dependen totalmente de la psicología conductista en el sentido más restringido, mientras que los autores que comentamos dependen en menor medida. Esta dependencia menor es lo que les permite tomar en cuenta los aspectos más cognitivos de la interacción, que desaparecerán casi por completo en los otros autores.

Estas consideraciones no pueden hacer olvidar que la temática del Intercambio Social está presente en la obra de Thibaut y Kelley, aunque sea en germen. Así lo atestiguan su supuesto básico de la interacción, su reduccionismo e inductivismo, y su deseo de vincular en un continuo el nivel psicológico de análisis con el sociológico. También es coincidente la incapacidad de tratar los aspectos externos y condicionantes de la interacción, lo cual produce un modelo de interacción ideal y a-histórica. Esto, pese a los intentos de los autores por evitarlo, como lo demuestran el estudio de los determinantes externos de las recompensas y de las relaciones y asociaciones no voluntarias. Quizás lo que sucede es que tal incapacidad es inherente al modelo mismo, el cual sólo permite la incorporación de los aspectos objetivos de la realidad a través de los conceptos de recompensa y costos.

Para acabar, admitamos que estas líneas en ningún modo hacen justicia a la obra comentada. La obligada referencia a los aspectos esenciales de la misma, nos ha llevado a prescindir de los aspectos que hacen atractiva su lectura. Porque si bien ésta no es fácil, tampoco defraudará a quienes sepan apreciar la precisión y el rigor en el uso de los conceptos así como la sistematización y la lógica expositiva. Pocas obras en Psicología Social han cumplido como ésta la doble misión de hacer reflexionar críticamente sobre lo ya realizado y de proporcionar ideas para nuevas realizaciones.

J. Francisco MORALES

## PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE APLICADA A LA ENSEÑANZA

B. R. Bugelski, *Taller de Ediciones JB, 1974. (440 págs. 450 pts.)*

El presente libro trata de dar una visión sistematizada y completa de las posibles aplicaciones de las teorías del aprendizaje en la práctica educativa.

Para ello el autor, partiendo de la situación actual de crítica de la práctica educativa intenta dar posibles vías de solución apoyándose en una ciencia experimental, como es la psicología del aprendizaje, que hasta ahora no había hecho incursiones en un campo al que debería haber enriquecido con sus aportaciones.

El libro consta de dos partes de igual extensión. En la primera hace una revisión sistemática de las principales figuras en el campo de la psicología del aprendizaje, e interpretando sus posiciones teóricas las agrupa en torno a dos vertientes fundamen-

tales según sigan las directrices de Pavlov o las de Thorndike.

Esta revisión no es únicamente teórica, sino que tras exponer en breves líneas los aspectos específicos más relevantes en las teorías de cada psicólogo, pasa a exponer desarrollos prácticos de estos puntos, aplicables a la enseñanza. Posteriormente, incluso estos desarrollos prácticos los condensa en ideas concretas y ordenadas a una inmediata práctica en forma de "reglas de acción". Por ejemplo, al hablar de las aportaciones de Skinner, resume sus aportaciones sobre el uso de los refuerzos en varias reglas como: "En las primeras fases del entrenamiento, es importante reforzar todas las respuestas deseadas". "Una vez que el aprendizaje está bien encarrilado, es aconsejable empezar a emitir refuerzos sólo de vez en cuando".

Dentro de esta primera parte hay que tener en cuenta que la exposición de teorías y conclusiones prácticas es sucesiva; es decir, que se pasa de un autor a otro sin intentar una integración de las diversas aportaciones, lo que unido a que los autores siguen las directrices de Pavlov o las de Thorndike puede llevar en algún momento a confusiones y contraposiciones en las conclusiones que extrae para la práctica.

En la segunda parte del libro aborda diversos problemas específicos muy relevantes en el ámbito de la educación, como pueden ser la atención, acción, olvido, reforzamiento..., e intenta dar soluciones desde las distintas posturas teóricas de los psicólogos del aprendizaje. En esta parte sí se lleva a cabo esa labor de contrastación de opiniones sobre los temas, e intenta también extraer soluciones totalmente prácticas, bien en forma de "reglas" como anteriormente, bien en forma de pequeños resúmenes.

El último capítulo del libro, siguiendo las mismas directrices que ha ido marcando como facilitadoras del aprendizaje, consiste en un resumen acerca de cómo se debe planear la enseñanza. Es decir, un resumen de toda la parte práctica expuesta en el libro. Destaca en concreto en este capítulo el apartado de "Sugerencias al profesor".

El libro en general resulta extraordinariamente interesante, prácticamente indispensable para los profesionales de la enseñanza. Actualmente se conocen gran parte de los procesos que regulan el aprendizaje. Estos conocimientos no pueden quedarse en los laboratorios o en libros de teoría. Bugelski presenta la forma de obtener conclusiones válidas de estos conocimientos para aplicarlos a la práctica de la enseñanza.

Hay que destacar en el libro la sistematización y claridad de exposición. El autor no solo expone la forma en que se debe llevar a cabo el proceso educacional en orden a un mejor aprendizaje, sino que sigue estos mismos principios en la exposición de sus ideas. La lectura no deja de ser atractiva en todo momento, y las posibilidades de aprender salen beneficiadas. En este aspecto es necesario destacar de nuevo el valor de sus resúmenes y reglas de acción. Hay que tener precaución al interpretar estas reglas, pues debido a su condensación más de una vez no expresan claramente lo que

pretenden resumir y se hace necesario tener en cuenta la teoría anteriormente expuesta para no interpretarlas de forma equívoca.

La bibliografía aportada es quizá la parte más débil. Si bien es bastante selecta en cuanto a artículos y libros relevantes en la historia de las teorías del aprendizaje, hoy en día adolece de falta de actualidad, ya que aunque el autor hizo una revisión de ella en 1970, dado el esquema anterior del libro, deja de lado una serie de logros que se ha presentado en el campo de la educación debidos a los psicólogos del aprendizaje, como los "sistemas de economía de fichas" aplicados a la escuela.

F. LABRADOR

## EL ANIMISMO Y EL PENSAMIENTO INFANTIL

J.A. del Val, (Siglo XXI editores)

Este libro, constituido por la tesis doctoral de J.A. del Val, es el resultado de una investigación comenzada en Ginebra en 1966 y continuada posteriormente en Madrid, de 1967 a 1972, donde examinó un total de 131 sujetos de edades comprendidas entre 4,0 años y 14,2 años.

La primera parte de la obra está dedicada al estudio de los teorías sobre el animismo de autores como Tylor, Piaget, Freud, Wallon, C. Bühler, M. Mead, etc., y a la exposición de los factores de divergencia sobre el tema entre los diferentes investigadores.

En su primer trabajo sobre el animismo, en 1921, Piaget lo definía como "la tendencia que tiene el niño a prestar vida y conciencia a los seres inanimados", o también, "la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados". Piaget no se planteaba el estudio del animismo como una investigación aislada sobre un aspecto del pensamiento infantil, sino como pieza de un sistema teórico más amplio. Dentro de éste sistema no es más que un rasgo que depende o es consecuencia del egocentrismo del niño, caracterizado por la indiferenciación entre el sujeto y el mundo exterior.

El animismo es, según Piaget, una tendencia general que disminuye a medida que avanza la edad del niño y que atraviesa diferentes estadios. Del Val critica y rechaza este concepto de estadio aplicado al animismo, ya que lo considera ambiguo a la luz de sus investigaciones; afirma que la clasificación de Piaget carece de fundamento, puesto que el criterio definidor del animismo no es el movimiento.

Freud, por su parte, basándose en las ideas de Tylor y Frazer, dio al problema un enfoque psicoanalítico, considerando al animismo como un fenómeno afectivo, a diferencia de Piaget, que lo considera sólo desde un punto de vista cognoscitivo.

El concepto de animismo en los estudios de Wallon parece no estar muy claro, ya que el tipo de preguntas que formula hace pensar más en el artificialismo.

En sus estudios antropológicos, M. Mead encontró rasgos de animismo en los adultos, pero no en los niños.

Al tratar las divergencias que aparecen en las investigaciones sobre el animismo, Del Val considera que se deben fundamentalmente a cuatro factores: 1) variaciones debidas a las características de los sujetos estudiados, 2) el método de investigación, 3) el método de análisis de datos, y 4) la influencia del personal investigador.

La segunda parte del libro está dedicada a la exposición de la investigación del propio autor, que tenía como objetivo comprobar si el animismo constituía realmente una tendencia del pensamiento, o si la respuesta aparentemente animista podía explicarse de alguna otra forma, sin recurrir a la hipótesis de que el niño tiende a animar los objetos que le rodean.

El autor al término de su trabajo, dice: "me veo obligado a reconocer que existe un animismo distinto al lúdico y que no se trata tan solo de un problema de lenguaje. Es interesante señalar las investigaciones paralelas realizadas con adultos a fin de confirmar el hecho supuesto por Piaget de que el animismo tiende a desaparecer con la edad; los resultados de esta investigación están bastante próximos a los encontrados en los niños".

La conclusión a la que se ha llegado con la presente investigación es que el animismo sólo puede estudiarse preguntando por la conciencia de las cosas, mientras que la atribución de vida a objetos inanimados no es una manifestación del animismo sino una mala utilización del concepto "vivo"; Como dijimos más arriba, se ha llegado a la conclusión de que no es adecuado emplear el concepto de estadio para aplicarlo al animismo.

La presente investigación supone un gran paso adelante en el conocimiento de la existencia del animismo y viene a esclarecer, haciendo nuevas aportaciones, el problema que había sido tan ambiguamente planteado en la obra de Piaget. Según el autor, el planteamiento del animismo por Piaget era correcto en sus grandes líneas, y en sus principios generales, pero lleno de incorrecciones en sus resultados más prácticos y concretos.

Ma. Antonia ALVAREZ

## OTROS LIBROS RECIBIDOS

- La Psicología de la adolescencia.- M. Powell, (Fondo de Cultura Económica)
- Manual de Psiquiatría Infantil.- J. Ajuriaguerra (Toray-Masson)
- Diccionario de Psicología.- (Ed. Herder).
- La Elección terapéutica en psiquiatría infantil.- J. Ajuriaguerra (Toray-Masson)
- Manual de Psicología Patológica.- Bergeret, (Ed. Toray-Masson)
- Manual de educación psicomotriz. Rosseel (Ed. Toray-Masson)
- La conducta de los organismos B.F. SKINNER.- (Ed. Fontanella).
- Introducción al estudio de la medicina experimental.- Claude BERNARD (Ed. Fontanella).
- Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Fauve. NIEVES PEREIRA (Ed. Narcea S.A.).

# VALLADOLID: quinto congreso de psicología y cuarto simposio de psicólogos

Organizado por la Sociedad Española de Psicología se celebrará en Valladolid de los días 21 al 24 de abril de 1976, el V Congreso Nacional de Psicología. Las ponencias que se desarrollarán son las siguientes: "Estructura diferencial de la Inteligencia", dirigida por M. Yela, "Modificación de la conducta", organizada por J. Corominas y "Condicionamientos sociales, psicológicos y biológicos de la violencia", dirigida por el Dr. Gómez Borque. También se llevará a cabo un amplio número de mesas redondas, que constituirán la parte principal del Congreso. Por el momento, la última lista de mesas redondas es la siguiente: "La creatividad en la empresa", "Motivación en la empresa", "Importancia del relato en los tests de expresión gráfica", "Escalas de evaluación conductal", "Condicionamientos ambientales en los tests", "Diagnóstico y orientación en las dificultades del aprendizaje escolar", "Problemas de la información psicológica sobre campos profesionales: profesiones universitarias y con estudios no universitarios", "La adquisición de las operaciones lógicas", "Bipolaridad, dualismo y ortogonalidad de las actitudes", "Psicología evolutiva y educación", "Parámetros psicofisiológicos y comportamiento", "Percepción social en situación de interrelación" y "Psicosociología en adolescentes que se drogan".

Entre otros actos que se realizarán cabe destacar la comunicación de A.R. Luria sobre "El reduccionismo en Psicología".

Asimismo, y coincidiendo con la celebración de este Congreso, se realizará también en Valladolid, los días 23 y 24 de abril un Simposio organizado por las Secciones de Psicólogos de los Colegios de Licenciados sobre "El estatuto profesional del psicólogo", tema de gran trascendencia práctica. Los interesados en obtener más información pueden dirigirse a las sedes de la S.E.P., en Madrid calle Huarte de San Juan s/n, en Barcelona en el Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia, calle Urgel, 187 (Barcelona 11), o directamente a la Comisión Organizadora del Congreso, en Valladolid, calle Ruiz Hernández 6, 2º d, teléfonos: 257186 y 255828.

# PROBLEMAS PROFESIONALES: el escrito de los psicólogos al presidente del gobierno.

En estas mismas páginas ya dimos noticia, en su momento, del ruego elevado al Gobierno por las Secciones Profesionales de psicólogos de los Colegios de Doctores y Licenciados en ciencias y filosofía, a través del procurador don Ezequiel Puig y Maestro-Amado. Aunque el ruego se publicó en el Boletín de las Cortes el 7 de noviembre de 1975, el silencio administrativo ha sido hasta el momento la única respuesta recibida a las reivindicaciones que en él se plantearon. Ante esta situación, y retomando la iniciativa del escrito elaborado por la Sección Profesional de Psicólogos de Barcelona, la Comisión Permanente de la Sección de Madrid decidió enviarlo al Presidente del Gobierno, señor Arias Navarro, y presentarlo a nivel personal en el registro de Presidencia del Gobierno. Como reivindicaciones básicas se plantearon en el escrito: 1) que sean reconocidos como únicos títulos para ejercer la profesión de psicólogo los de licenciado en Filosofía y Letras, sección de Psicología, y los expedidos por las escuelas de Psicología para posgraduados de Madrid y Barcelona, 2) la inclusión del psicólogo en la Seguridad Social y la obligatoriedad de la existencia de un psicólogo en los centros de enseñanza, 3) la creación de un Colegio Profesional de Psicólogos y la elaboración de un estatuto que regulen el ejercicio de la profesión y 4) la creación de una facultad de Psicología completamente independiente de Filosofía y Letras.

En la mañana del sábado, 13 de marzo, una larga cola de unas seiscientas personas, entre profesionales y estudiantes de psicología se formó ante la Presidencia del Gobierno para hacer entrega personal del escrito referido. Es de destacar la confluencia que se logró entre estudiantes y profesionales en torno a unas reivindicaciones que, en definitiva, les son comunes. Hay que señalar, en este sentido, que durante la segunda semana de marzo se celebró en la Facultad de Somosaguas (Madrid) una "Semana de Psicología" destinada a clarificar la problemática de la psicología tanto a nivel académico y científico como profesional.

Posteriormente a la entrega del documento, se celebró en el Colegio de Doctores y Licenciados, una rueda de prensa a la que asistieron unas 100 personas, entre profesionales, profesores no numerarios y representantes de los estudiantes de psicología, en la que se habló, entre otras cosas, del proceso de formación de las Secciones de Psicólogos y de las gestiones que éstas han realizado en orden a la solución de sus problemas profesionales. Por otra parte, se pusieron de manifiesto las necesidades sociales que impulsan a concebir la psicología como un servicio público y la traba que en este sentido supone el no reconocimiento real del papel del psicólogo en aquellos campos de la realidad donde sería más necesario. Los estudiantes que asistieron a la rueda de prensa expusieron la precaria situación en la que se encuentra la enseñanza de la psicología en las universidades españolas.

# FUENTETAJA

SAN BERNARDO, 48 y 34 - MADRID - 8  
TELEFONOS: 222 30 07 - 222 80 80 y 232 41 70  
LIBRERIA ESPECIALIZADA EN CIENCIAS SOCIALES:  
PSICOLOGIA - SOCIOLOGIA - ANTROPOLOGIA - PEDAGOGIA

<b>Psicoterapia centrada en el cliente</b>	
Carl R. Rogers... ..	(1.035 ptas)
<b>Motivación y personalidad</b>	
A.H. Maslow... ..	(490 ptas)
<b>Tecnología y administración de la enseñanza</b>	
Robert Heinich... ..	(450 ptas)
<b>La construcción de la realidad</b>	
J. Grinberg - Zylberbaum... ..	(340 ptas)
<b>Teorías del aprendizaje</b>	
Hilgard y Bower... ..	(1.050 ptas)
<b>A partir de Marx y Freud</b>	
J.F. Lyotard... ..	(260 ptas)
<b>Diccionario de psicología</b>	
F.Dorsch... ..	(1.750 ptas)
<b>Problemas de Psicología Genética</b>	
Piaget... ..	(100 ptas)
<b>Psicología del desarrollo infantil (Lecturas en el análisis experimental)</b>	
S.M. Bijou y D.M. Baer... ..	(770 ptas)
<b>Cincuenta años de libertad. (Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill)</b>	
Ray Hemmings... ..	(280 ptas)
<b>Asesoría psicológica</b>	
E.S. Bordin... ..	(850 ptas)
<b>Psicometría aplicada</b>	
María Luisa Morales... ..	(500 ptas)
<b>Estudio de la personalidad del niño a partir de la exploración psicomotriz.</b>	
H. Bucher... ..	(650 ptas)
<b>Psicoanálisis, literatura crítica</b>	
Anne Clancier... ..	(350 ptas)
<b>Introducción al pensamiento crítico</b>	
E.J. Meehan... ..	(780 ptas)

