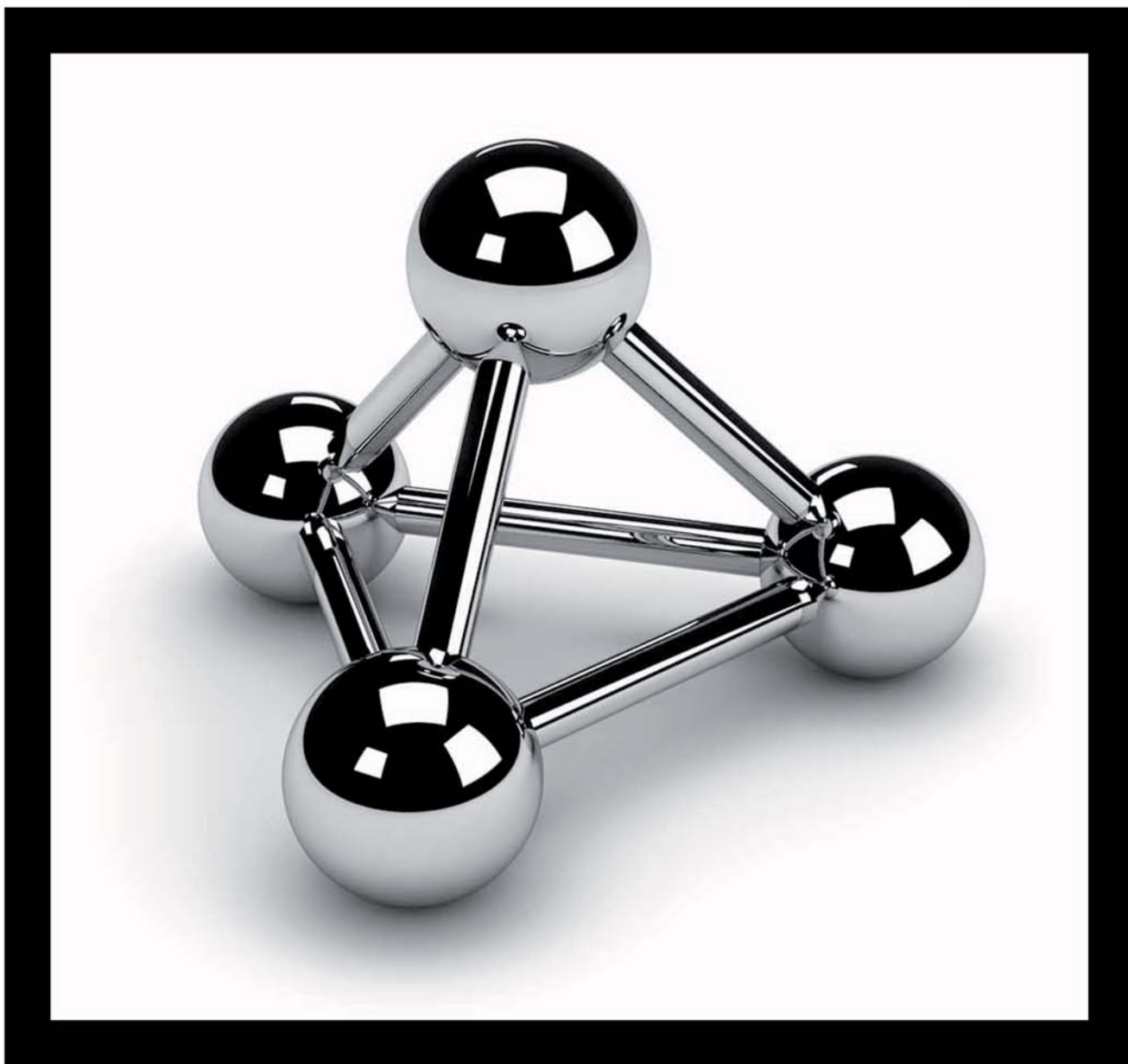




Revista Mexicana de Investigación en Psicología

Volumen 2, número 2, 2010
ISSN 2007-0926

Revista Mexicana de Investigación en Psicología



- La Unidad de la Psicología. El Paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento
- Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política?



Revista Mexicana de Investigación en Psicología

DIRECTORIO

Editor General

Pedro Solís-Cámara R.
*Universidad de Guadalajara,
Centro Universitario de la Ciénega,
México*

Editor Asociado

Raúl Medina Centeno
*Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario de la Ciénega, México*

Editora Administrativa

Yolanda Medina Cuevas
*Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario de la Ciénega, México*

Corrección de estilo

Olga Edith López Abril
*Mg. en lingüística española, Bogotá,
Colombia*

Consejo Editorial

Guadalupe Acle Tomasini
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Zaragoza*

Imelda G. Alcalá Sánchez
*Universidad Autónoma de Chihuahua,
México*

Rolando Díaz-Loving
*Universidad Nacional Autónoma
de México, Facultad de Psicología*

Felipe de Jesús Díaz Reséndiz
*Universidad de Guadalajara, Centro
Universitario del Sur, México*

Luz de Lourdes Eguiluz
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Iztacala*

Carlos J. Flores Aguirre
Universidad de Guadalajara, Centro

*Universitario de Ciencias Biológicas
y Agropecuarias, México*

Andrés García García
Universidad de Sevilla, España

Agustín Daniel Gómez Fuentes
*Universidad Veracruzana,
México*

Yolanda Guevara Benítez
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Iztacala*

Germán Gutiérrez
Universidad Nacional de Colombia

Ma. del Rocío Hernández del Pozo
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Iztacala*

Carlos Ibáñez Bernal
*Universidad Autónoma de Chihuahua,
México*

Juan José Irigoyen Morales
Universidad de Sonora, México

Ma. Asunción Lara Cantú
*Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón
de la Fuente Muñoz, México*

Antonio López-Espinoza
*Universidad de Guadalajara, Centro
de Investigaciones en Comportamiento
Alimentario y Nutrición, México*

Serafin Mercado Domenech
*Universidad Nacional Autónoma
de México, Facultad de Psicología*

Ma. Montero López
*Universidad Nacional Autónoma
de México, Facultad de Psicología*

Patricia Ortega-Andeane
*Universidad Nacional Autónoma
de México, Facultad de Psicología*

Ma. Antonia Padilla Vargas
*Universidad de Guadalajara, Centro
de Enseñanza e Investigación en
Comportamiento, México*

Blanca E. Pelcastre Villafuerte
Instituto Nacional de Salud Pública, México

Marco A. Pulido Rull
Universidad Intercontinental, México

Rebeca Robles García
*Instituto para el Fortalecimiento
de Capacidades en Salud: FOCUS,
Salud México, S.C.*

Rozzana Sánchez Aragón
*Universidad Nacional Autónoma
de México, Facultad de Psicología*

Mario Serrano
*Instituto de Psicología y Educación
de la Universidad Veracruzana, México*

Mateu Servera Barceló
*Universidad de las Islas Baleares, Instituto
Universitario de Investigaciones en Cien-
cias de la Salud (IUNICS), España*

Silvia Valencia Abundiz
*Universidad de Guadalajara, Centro Uni-
versitario de Ciencias de la Salud, México*

Javier N. Vila Carranza
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Iztacala*

Ma. Guillermina Yáñez Téllez
*Universidad Nacional Autónoma
de México, FES-Iztacala*

Revista Mexicana de Investigación en Psicología. Año 2, No. 2, julio-diciembre 2010, es una publicación semestral editada por Pedro Solís Cámara R., San Felipe No. 91, Hacienda de San Agustín Tlajomulco de Zuñiga, Jalisco, México, CP. 45645, Tel.: (52-33) 3686-2267. www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com, editormip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com. ISSN 2007-0926. Este número se terminó de imprimir el 30 de noviembre de 2010 por Grupo Integra, SA de CV, Av. Insurgentes Sur 1898, Piso 12 Col. Florida. CP. 011020, México, DF., con un tiraje de 100 ejemplares. Los trabajos firmados son exclusiva responsabilidad de los autores. Para reproducir cualquier texto de la revista, es necesaria la autorización por escrito del editor.

PRESENTACIÓN



La Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP) es el órgano oficial del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP) y es Auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega, de la Universidad de Guadalajara. La RMIP (ISSN: 2007-0926) es una revista de acceso gratuito (Open Access Journal). La RMIP se publica dos veces al año (Junio y Diciembre), tanto en papel como en Internet. Los objetivos y sistemas editoriales de cada uno de los números son diferentes, pero ambos comparten el Sistema de Acceso Libre; en este sistema cualquier persona interesada puede bajar los artículos a su computadora, por lo que éstos son más leídos y citados que los artículos de revistas con un costo. No se requiere ser miembro del SMIP para proponer manuscritos. Los artículos publicados en la RMIP representan la opinión de sus autoras/res y no reflejan necesariamente la posición de los Editores, del SMIP, ni del Patrocinador. La responsabilidad por la exactitud de los contenidos del manuscrito, incluyendo las citaciones y referencias, recae completamente en las/los autores.

Sistema Abierto de Contribuciones Originales. La RMIP tiene el propósito de ser receptiva a contribuciones originales en investigación y en intervención, tanto como en su integración. La RMIP alienta la inclusión de artículos que reflejen la naturaleza inter y transdisciplinaria de la psicología. La RMIP incluye artículos en todos los tópicos de la psicología siempre que cumplan, inicialmente, con redacción clara y sigan el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA (2da. Edición en español, 2002. Editorial El Manual Moderno). Se aceptarán manuscritos para revisión en el entendido de que el trabajo propuesto no fue publicado anteriormente, ni será sometido a otro medio, y que todas las personas incluidas como autores han dado su aprobación.

El primer número de cada año (Junio) utiliza el Sistema Abierto de Contribuciones Originales, que publica artículos empíricos, teóricos y aplicados, sin restricción de área o enfoque dentro del amplio campo de la psicología. Las instrucciones y políticas específicas para el proceso de preparación y publicación para el primer número anual, se pueden consultar en este número de la RMIP, y en: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Sistema de Comentarios Abiertos por Colegas. La RMIP invitará a colegas a someter manuscritos para ser comentados por otros(as) colegas; también considerará

autopropuestas, siempre que cumplan, inicialmente, con rigor conceptual y metodológico, redacción clara y sigan el formato APA (2da. Edición en español. Editorial El Manual Moderno). No se aceptarán manuscritos que hayan sido publicados, aún parcialmente, en otras revistas o libros, por lo que al enviar una propuesta se acepta implícitamente esta restricción y responsabilidad.

El segundo número de cada año (Diciembre) utiliza el Sistema de Comentarios Abiertos por Colegas. Se publicarán manuscritos provocadores (artículo-objetivo), que por sus características conceptuales y/o metodológicas puedan representar una contribución significativa en cualquier área y enfoque de la psicología. Los manuscritos se publicarán junto con los comentarios de las/los colegas (artículos-comentario), y con la respuesta de las/los autoras(es) (artículo-respuesta) a tales comentarios. La intención es la de facilitar un espacio que se comparta para motivar la comunicación; pero sobretodo fomentar un semillero de ideas e investigaciones en psicología, en el que se critique y se discuta abiertamente con el objeto de promover tanto el desarrollo de la teoría como la investigación empírica en psicología. Las instrucciones y políticas específicas para el proceso de preparación y publicación de manuscritos para el segundo número anual, se pueden consultar en este número de la Revista, y en: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Suscripciones. La RMIP es de acceso libre tanto en su versión impresa en papel como en la digital. Las personas interesadas en bajar los contenidos a su computadora pueden hacerlo libremente, visitando la página web: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com Sin embargo, las personas interesadas en recibir la versión impresa en papel, deberán cubrir los costos del envío. Por favor entrar al sitio web de la RMIP y en la sección Suscripciones seguir las indicaciones señaladas en las Condiciones Generales. Para cualquier aclaración al respecto, dirigirse a la Editora Administrativa: ymc@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Dirección. Av. Universidad #1115 Col. Linda Vista 47820 Ocotlán, Jalisco, México.
Tel.: (52-392) 92-59400, ext. 8496.
Correo-e: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México



2010

• Volumen 2

• Número 2

© DERECHOS RESERVADOS
POR LA REVISTA MEXICANA
DE INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA

sumario

Sistema de comentarios abiertos por colegas Open peer commentary system

65 Editorial
Editorial

ARTÍCULO-OBJETIVO/TARGET ARTICLE
72 La Unidad de la Psicología.
El Paradigma de la Síntesis
Experimental del Comportamiento
*The Unity of Psychology. The
Paradigm of the Experimental
Synthesis of Behavior*
Rubén Ardila

Universidad Nacional de Colombia

ARTÍCULOS-COMENTARIO/OPEN PEER
COMMENTARIES

85 Nuevos Comentarios a la Síntesis
Experimental del Comportamiento
de Rubén Ardila
*New Comments to Ruben Ardila's
Work "Experimental Synthesis of
Behavior"*

Reynaldo Alarcón

Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú

89 Eventos, Constructos y la Síntesis
Experimental del Comportamiento
*Events, Constructs and the
Experimental Synthesis of Behavior*
Cirilo H. García Cadena

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

93 En Defensa de la Psicología
Unificada
In Support of Unified Psychology

Alba Elisabeth Mustaca

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas. Universidad de Buenos Aires
(UBA), Argentina

99 La Unidad de la Psicología. Hacia la
Transformación del Funcionalismo
Radical
*The Unity of Psychology. Towards
the Transformation of Radical
Functionalism*

Antonio Pardo Peiro

Unidad Provincial de Sanidad, Barcelona,
España

ARTÍCULO-RESPUESTA/AUTHOR'S
RESPONSE

110 El Largo Camino hacia una
Psicología Unificada
The Long Path to a Unified Psychology

Rubén Ardila

Universidad Nacional de Colombia

ARTÍCULO-OBJETIVO/
TARGET ARTICLE

- 115** Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? *Gardner's Multiple Intelligences. Discovery of the Century or Simple Political Rectitude?*

Serge Larivée

Universidad de Montreal, Canadá

ARTÍCULOS-COMENTARIO/OPEN
PEER COMMENTARIES

- 128** El Modelo de Inteligencias Múltiples de H. Gardner como Ejemplo de una Taxonomía de Habilidades Cognitivas Humanas *Gardner's Multiple Intelligences as Taxonomy of Human Cognitive Abilities*

Antonio Andrés-Pueyo

Universidad de Barcelona, España

- 133** Las Inteligencias Múltiples de Gardner: De la Reinención de la Rueda a la Pretensión de un Modelo Hegemónico *Gardner's Multiple Intelligences: From the Wheel Reinvention to the Pretense of a Hegemonic Model*

Laura Cristina de Toledo Quadros

Universidad Estatal de Río de Janeiro, Brasil

- 136** La Teoría de las Inteligencias Múltiples: Algunos Énfasis Críticos *The Theory of Multiple Intelligences: Some Critical Emphasis*

Carlos Ibáñez Bernal

Universidad Veracruzana, México

- 141** Inteligencia, Competencias y Constructivismo. Más allá de la Teoría de Gardner *Intelligence, Competencies and Constructivism. Beyond Gardner's Theory*

Hugo Rangel T.

Universidad de Guadalajara, México

ARTÍCULO-RESPUESTA/
AUTHOR'S RESPONSE

- 148** El Modelo de Gardner: Excesos y Falsas Esperanzas *The Gardner Model: Exaggerated Claims and False Hopes*

Serge Larivée^a y Carole Sénéchal^b

Universidad de Montreal, Canadá^a; Universidad de Ottawa, Canadá^b

OTROS/OTHERS

- 156** Instrucciones para autores *Instructions for authors*

- 167** Guía para comprobar el cumplimiento de requisitos para envío de manuscritos *Checklist for Manuscript Submission*

- 168** Carta de presentación (para autores) *Cover Letter*

- 172** Lista de dictaminadoras(es) *Peer review list*



Editorial

PEDRO SOLÍS-CÁMARA R.

En esta ocasión, la *Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP)* se viste de plácemes con la presentación de un artículo-objetivo escrito por un destacado pensador de la psicología, Rubén Ardila, de la Universidad Nacional de Colombia, quien nos presenta un excelente manuscrito, *La unidad de la psicología: la Síntesis Experimental del Comportamiento*, que es una aportación original del autor sobre la integración de la disciplina que conocemos como psicología.

Al intentar integrar las variadas vertientes que se autonombran “psicología”, un tema que ha sido y es motivo de acaloradas discusiones, es la de señalar que el único conocimiento es el científico. Ardila nos muestra que la comprensión de lo que llamamos psicología sólo puede lograrse si se acepta que se trata de una disciplina multiparadigmática, y como tal, pretender que el único conocimiento válido sea el que nombramos científico reduce los alcances potenciales de esta disciplina y niega la realidad.

La propuesta de Ardila es comentada en este número de la *RMIP* por otros investigadores y pensadores de alta calidad. Reynaldo Alarcón, de la Universidad Ricardo Palma en Lima, Perú, nos presenta sus *Nuevos comentarios a la Síntesis Experimental del Comportamiento, de Rubén Ardila*. Cirilo H. García Cadena, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, comenta sobre *Eventos, constructos y la Síntesis*

Experimental del Comportamiento. Alba Elisabeth Mustaca, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la Universidad de Buenos Aires, Argentina, presenta *En defensa de la psicología unificada*. Antonio Pardo Peiro, de la Unidad Provincial de Sanidad, en Barcelona, España, ofrece su perspectiva en el artículo *La unidad de la psicología. Hacia la transformación del funcionalismo radical*; cuya extensión excede la usual de artículos-comentario, pero se justifica por su relevancia al enriquecer la discusión sobre el tema en cuestión. Y, finalmente, al analizar los comentarios a su artículo-objetivo, Ardila presenta el artículo-respuesta *El largo camino hacia una psicología unificada*; en el cual él delimita clara y cuidadosamente el alcance de su propuesta.

Al reflexionar sobre los contenidos de las perspectivas mencionadas, me pareció necesario contextualizar sus contenidos para los lectores de la *RMIP* presentando ciertos antecedentes históricos de dos disciplinas con un origen común (la medicina y la psicología), pero cuyo proceso evolutivo ha sido muy diferente.

La medicina y la psicología, consideradas tanto conocimiento como quehacer social, tienen un origen común en un mismo personaje prehistórico: el chamán. Con el paso de los siglos, la magia convirtió a los espíritus en dioses, a los dioses en Dios, y el chamán devino en

sacerdote de grandes religiones. Y, ¿qué pasó con la medicina y la psicología?

Con el desarrollo de la antigua cultura griega, el hombre dejó poco a poco los rituales del chamán, ya que descubrió que él era parte de la naturaleza y que su salud tenía que ver con su forma de interactuar con ella. Descubrió la enfermedad mental e introdujo en el vocabulario el uso de la palabra *psique*, esto es, alma, para establecer una relación entre la enfermedad mental y las relaciones del hombre con la naturaleza y el mundo divino. Las interacciones entre el hombre y el mundo divino determinaban la fortuna o desgracia del hombre, y esto incluía tanto su bienestar físico como mental.

Durante la Edad Media, la salud quedó subordinada, en cuanto a su comprensión, conocimiento y práctica, a interpretaciones con base en las ideas religiosas de la época. Los avances logrados en la antigua cultura griega quedaron relegados. En esa época, lo que hoy llamamos psicología devino a ser religión en forma de ideas, ejercicios y rituales orientados a lograr un ser humano bueno, espiritual, de acuerdo con criterios religiosos y propios de la época, quedando la enfermedad mental como cosas malignas o diabólicas debidas a la mala conducta de los seres humanos en su relación con Dios. En el mismo tiempo, la medicina se convirtió en una colección de conocimientos empíricos y rituales mágicos donde la alquimia despuntaba como lo más serio.

No fue hasta ya entrado el Renacimiento que se crearon las primeras universidades y nació la ciencia, transformación que afectó a la medicina y la psicología de diferente manera, pero por la misma razón. Desde el Renacimiento hay una tendencia creciente a revisar todo el conocimiento empírico y transformarlo en científico en base al método experimental. Los grandes descubrimientos en el campo de la física y de la química en los siglos XVII y XVIII crearon el criterio de verdad científica como única verdad, pero al ser el método experimental un

método estrictamente objetivo, el conocimiento subjetivo no objetivable perdió el reconocimiento como verdad y esto afectó particularmente al conocimiento que hoy conocemos como psicológico.

Los grandes adelantos de la química y de la física dieron un gran impulso a algo que al principio fue ciencia, pero que después se transformaría en lo que hoy llamamos tecnología. Las técnicas cambiaron rápidamente la medicina, que fue dotada de los instrumentos necesarios para poder objetivar fenómenos biológicos. Pero dentro de la propia medicina, la psiquiatría quedó atrás, rezagada, y se tornó lastre para una medicina que requería ser reconocida como ciencia.

No fue hasta la segunda mitad del siglo XIX que los médicos, llamados entonces sabios, gracias a sus investigaciones biológicas apegadas al método experimental, consiguieron que empezara a hablarse de la ciencia médica. Se destacó en este sentido el médico francés Claude Bernard (1813-1878), quien descubrió la placa neuromuscular y la función glucogénica del hígado, y quien es considerado el creador del método experimental, mismo quien publicó en 1847 su obra *Introducción al Estudio de la Medicina Experimental* donde, al hablar del método científico, declara que “*la estadística no podrá, pues, engendrar más que ciencias conjeturales, jamás activas y experimentales, es decir, ciencias que rigen a los fenómenos según leyes determinadas*”. (p. 297). En aquel entonces, la medicina se guiaba por los métodos usados por la física, que era y sigue siendo la ciencia dura por excelencia, en cuanto a sus métodos.

Bernard sentó las bases de una medicina científica, pero también le negó a la estadística el derecho de ser considerada como ciencia, ya que su conocimiento no se basa en el método experimental. Esto porque la ciencia no es estática, sino dinámica, a lo largo del tiempo ha venido usando los métodos que necesita según los retos que enfrenta para lograr arrancar el

conocimiento a la naturaleza. ¿Cómo sería actualmente nuestro conocimiento si la idea del maestro Bernard, que postergó el uso de la estadística en la ciencia, sí hubiera sido rígida y mayoritariamente aceptada por los investigadores?

De esta transformación surgió el médico, es decir, el hombre educado específicamente para sanar. Sin embargo, la práctica médica seguía siendo muy empírica, y hacía uso del conocimiento científico ajustándolo de acuerdo con sus necesidades prácticas. Esta situación no ha cambiado hasta la fecha.

Todas las áreas de las llamadas ciencias naturales han tenido el mismo problema: el de encontrar la forma de ajustar sus necesidades de desarrollar sus propios conocimientos por medio del uso de los métodos de las ciencias físico-matemáticas para acercarse al paradigma de verdad de la ciencia que se dio como consecuencia histórica por el desarrollo original de la física y de la química como centros medulares de la ciencia.

¿Y la psicología? Dentro de la medicina se trataba de penetrar los misterios del sistema nervioso con grandes éxitos, pero el tratamiento de los trastornos mentales no sólo no avanza, sino que continúa sumido en la ignorancia. La segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por el nacimiento del psicoanálisis (S. Freud), que trata de objetivar el comportamiento humano y de correlacionarlo con los descubrimientos neurológicos de la época. Se dice ciencia, pero la medicina lo acoge con reservas y la ciencia lo ignora. Al mismo tiempo, durante el siglo XIX, Europa se vio invadida por diversas corrientes filosóficas y religiosas de oriente, y es así como se dio paso al siglo XX.

En el siglo XX, la tecnología tuvo un desarrollo impresionante, al grado tal de llegar a desplazar a la ciencia en importancia para el desarrollo de la civilización. La ciencia se alejó de la idea de verdad absoluta y aceptó más ampliamente el conocimiento confirmado por

métodos menos rigurosos, asumiendo la verdad relativa como verdad científica o como aproximación a una verdad más completa. La estadística pasó a formar parte insustituible de la ciencia y de la tecnología en la búsqueda de conocimiento más fiable, aunque no tan cierto. Aceptó cierta incertidumbre en la verdad. Surgieron la teoría de sistemas, los modelos matemáticos, la lógica probabilística, las computadoras como grandes amplificadoras de la capacidad de cálculo del ser humano, la simulación por computadoras, la cibernética, la robótica y la Internet, y el mundo se inundó de datos e información y de nuevos instrumentos que han permitido su uso e interpretación. Por primera vez en la historia, las ciencias naturales aportaron conocimiento científico fundamental a las ciencias físico-matemáticas para la creación del cómputo automático electrónico de datos a partir de los conocimientos de la función del sistema nervioso para crear redes lógicas. La cultura cambió radicalmente.

¿Y la psicología, qué? En el ámbito de la psicología de los Estados Unidos apareció la corriente del conductismo, que ha tenido hasta la fecha un gran desarrollo y un avance en cuanto a su paradigma original de estímulo-respuesta. De éste se deriva el cognitivismo, el análisis experimental del comportamiento humano, y se confrontan estas corrientes filosóficamente contra el psicoanálisis freudiano. Son notables los éxitos del conductismo en las teorías del aprendizaje. En la segunda mitad del siglo XX, el psicoanálisis decayó y se transformó en formas de terapia que ya no caben en esa denominación. Las psicologías se multiplicaron, algunas como movimientos muy amplios que inventan sus propias psicologías, por ejemplo, el existencialismo después de la primera gran guerra, y el neo humanismo después de la segunda guerra; otras surgieron como consecuencia de los nuevos conocimientos, como es el uso de la teoría de sistemas en las terapias de familia, o la psicología social, que aplica conocimientos

obtenidos de modelos matemáticos y estadísticos para predecir conductas sociales.

Con los antecedentes históricos brevemente esbozados, puedo pasar a abordar el tema central de esta Editorial: el tema del artículo de Rubén Ardila, la unidad de la psicología, tema que yo prefiero mencionar como la situación de dispersión de la psicología en diversas disciplinas que se denominan cada una psicología y que pretenden cada una ser “La Psicología”.

La humanidad ha variado su visión cosmológica desde sus orígenes y la historia le ha dado nombres a cada época; a esta se le está llamando postmoderna, y ya podemos ver que todas las piezas del rompecabezas se están moviendo y todavía no sabemos cómo van a quedar, pero está claro que es una época de cambios sin precedente no sólo en lo cualitativo, sino también en lo cuantitativo. Asimismo se evidencia que la civilización se encuentra ante retos que difícilmente serán superados si no usamos todos nuestros recursos haciendo a un lado nuestro tradicional egoísmo.

¿Y la psicología, qué? La psicología ha cometido un sacrilegio al aceptar llamarse psicología y haberse olvidado de su origen. La psicología era el estudio del alma o la mente, pero debido al impacto de la cultura científica en los siglos XIX y XX, y al desarrollo creciente del materialismo científico simultáneamente, la psicología se ha visto obligada a limitar la creación de hipótesis y teorías sólo a aquellas que se ajustan a los datos objetivos o difícilmente objetivados, obtenidos al acoplarse a los métodos rigurosos de la ciencia.

En el inicio de este siglo encontramos una psicología enriquecida por una gran cantidad de conocimientos empíricos y conjuntos de valiosas contribuciones científicas, todo esto sin un cuerpo teórico de conocimiento que le dé coherencia. Hoy la psicología está dividida en parcelas de poder y por lo antes dicho, no cuenta con una academia mundial de psicología porque las diferencias entre los grupos no son sólo por el

método, sino que son de tipo ideológico y hasta religioso, podría decirse. No hay conexión entre la psicología como conocimiento formal y la práctica de la misma en el campo de lo que se llama psicoterapia.

El meollo del asunto es que al parecer no existe un eje que sirva para integrar todo este enorme potencial. Pretender que la integración se haga con base en escoger cuál es el mejor método de investigación para aumentar el caudal de conocimientos en psicología, no sólo no es lo mejor, sino que ha resultado contraproducente. El considerar que el cuerpo de conocimientos de la psicología sólo puede estar integrado por información generada por el método científico para que ésta pueda ser considerada como verdad aceptable científicamente, ha sido hasta ahora una de las mayores causas de la fragmentación de la psicología, ya que es obviamente excluyente. En busca de la creación de la psicología científica se cae en el cientificismo, esto es, se cae en darle preeminencia a la ciencia sobre el resto de la cultura.

Pienso que el eje de integración de la psicología debe ser el hombre. Los alquimistas precristianos decían que cuando Dios separó la tierra del cielo, una parte del cielo quedó atrapada en la tierra, y una parte de la tierra quedó atrapada en el cielo, y se formó un tercer elemento que fue el alma. Cuando el hombre abre los ojos, decían, ve la tierra, pero cuando los cierra ve sombras e imágenes de la tierra que quedó atrapada en el cielo. El hombre cuando abre los ojos ve lo objetivo, los objetos, y cuando los cierra ve lo subjetivo, el sujeto. El alma o mente, como posteriormente le llamaron los neoplatónicos, es el objeto de estudio de la psicología. Esta idea de alma no tiene nada que ver con las ideas religiosas de alma. La psique o alma es esa misteriosa relación entre lo objetivo y lo subjetivo, y su estudio no puede quedar restringido a la interpretación del dato objetivo.

Si ahora regresamos a nuestro origen y vemos qué quedó del chamán en el siglo XXI, si

ahora vamos al mundo de la vida cotidiana veremos que así como investigadores médicos no necesariamente son médicos clínicos, los investigadores psicológicos tampoco necesariamente son psicólogos terapeutas, pero en el caso de los primeros, ambos pertenecen al mismo campo de conocimiento: la medicina. En el caso de los segundos esto no es cierto. Por ejemplo, cuando el conductismo le negó importancia al fenómeno de lo inconsciente, su paradigma E-R quedó limitado al estudio de un pequeño campo de conocimiento de la psicología, lo que dio como resultado un cierto tipo de terapia, y todos sus éxitos han sido un gran beneficio para la humanidad. Pero cuando, como pasó, se pretende convertir en “la” psicología, entonces ésta se fragmenta peor de lo que ya estaba al rechazar los fundamentos teóricos del funcionamiento de la mente.

Cuando el conductismo le negó importancia al fenómeno del papel de lo inconsciente con su paradigma E-R, la psicología quedó limitada al conocimiento objetivo, lo que es el campo de dominio de la ciencia, de ahí que la psicología adquiriera gratuitamente el problema filosófico de la ciencia, el de la división del conocimiento en científico-no científico = verdad-no verdad, y todo esto en un contexto cultural del siglo XXI dominado por el paradigma materialista-científico y de la filosofía utilitarista de conocimiento objetivo-cierto-útil, subjetivo-incierto-inútil.

El problema de la psicología en cuanto a su dispersión en la generación de conocimiento está relacionado no con un cambio de nombre, sino con un cambio en cuanto a la actitud filosófico-cultural de los líderes de los numerosos y diversos grupos humanos dedicados a la generación de conocimiento, tanto como al mejor aprovechamiento pragmático de ese conocimiento en la vida del ser humano y en la sociedad.

En conclusión, los líderes necesitan desconectarse del sentimiento de culpa que les

ha impuesto inconscientemente la ciencia como cultura, para atreverse a ir construyendo un paradigma que tenga en mente el estudio del ser humano en todo lo que a él respecta, que no necesariamente tiene que ver con lo objetivo; por ejemplo, el cuerpo humano, que sólo cuando está hecho cadáver no es objeto de estudio para la psicología; solo cuando no está vivo, no hay nada psicológico que estudiar en él. Cuando él vive, él y su entorno se relacionan y crean el mundo del hombre, y éste es el campo de estudio y acción de la psicología, y ésta tiene la necesidad inextricable de compartir sus conocimientos con los estudios objetivos de las ciencias, porque lo objetivo y lo subjetivo están intrincados en la vida real. La psicología no puede existir sin reconocer la existencia del mundo objetivo y del mundo subjetivo en constante interacción.

Por otra parte, en este número de la *RMIP* se presenta también el artículo-objetivo *Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?*, en el cual un distinguido académico, Serge Larivée, de la Universidad de Montreal, promueve una discusión sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Nuevamente, un grupo de destacados académicos e investigadores de la psicología aporta sus artículos-comentario. Antonio Andrés-Pueyo, de la Universidad de Barcelona, España, presenta una importante contribución con el artículo *El modelo de inteligencias múltiples de H. Gardner como ejemplo de una taxonomía de habilidades cognitivas humanas*; en su comentario nos lleva a reflexionar sobre conceptos, digamos precurrenentes, para una clara comprensión de qué debíamos entender por inteligencias múltiples: ¿capacidades, habilidades o competencias? Y fundamenta el por qué al referirnos a las inteligencias múltiples lo hacemos a habilidades, delimitando las tipologías en una taxonomía de las mismas habilidades descritas en la teoría de las inteligencias múltiples. Por su parte, Laura

Cristina de Toledo Quadros, de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, Brasil, aporta en su artículo *Las inteligencias múltiples de Gardner: de la reinvencción de la rueda a la pretensión de un modelo hegemónico*, un interesante encuadre a partir de la historia de la psicología, donde analiza las implicaciones sociales y de poder de la propuesta de Gardner. Carlos Ibáñez Bernal, de la Universidad Veracruzana, México, presenta *La teoría de las inteligencias múltiples: algunos énfasis críticos*. Ibáñez promueve una discusión profunda del carácter científico de la teoría, que lleva a cuestionar seriamente si la teoría es teoría, una mera descripción o “esquema de identificación” que carece de valor predictivo y heurístico; argumentos que avanza y analiza tomando la teoría de la clasificación en biología, dando lugar a un posible análisis de las inteligencias múltiples en términos de competencias; asimismo abona con claridad a la comprensión del carácter “político” de las inteligencias múltiples. Otra perspectiva es ofrecida por Hugo Rangel Torrijos, de la Universidad de Guadalajara, México. En su artículo *Inteligencia, competencias y constructivismo. Más allá de la teoría de Gardner*, Rangel orienta su comentario en una breve revisión de las debilidades del modelo de Gardner, particularmente en cuanto a los conceptos de inteligencia, competencia y constructivismo. Esto deviene en un apoyo a los argumentos de Larivée, y se suma a una clarificación de las inteligencias múltiples al identificarlas como inteligencias fraccionadas y que no corresponden a una teoría. Concluye con el análisis de la calurosa recepción que ha tenido la teoría de Gardner en las ciencias educativas, particularmente en Latinoamérica, y que se estima injustificada tanto desde la perspectiva teórica como desde la metodológica. Para cerrar este grupo de artículos, se presenta el artículo-

respuesta *El modelo de Gardner: exageraciones y falsas esperanzas*, en el cual se responden los comentarios mencionados antes. En el artículo-respuesta, Larivée y otra destacada colega, Carole Sénéchal, de la Universidad de Ottawa, Canadá, señalan cómo los mismos comentarios facilitan la comprensión de las debilidades de la propuesta de Gardner, e incluyen algunos ejemplos adicionales para apoyar el carácter especulativo del concepto de inteligencias múltiples. Asimismo, analizan cómo se desprende de las medidas de inteligencia “la cuestión de poder” y respaldan esta cuestión presentando algunos datos y el caso de la homogenia educativa. Los autores identifican el por qué de la exitosa aceptación del modelo de Gardner en las ciencias educativas y cómo en estas se han soslayado requerimientos fundamentales para el desempeño académico, como son el aprendizaje lógico-matemático y lingüístico. Y concluyen en que la extrapolación del modelo de Gardner a programas escolares y herramientas de evaluación educativa se ha justificado de manera virtuosa como esfuerzos para lograr la equidad educativa.

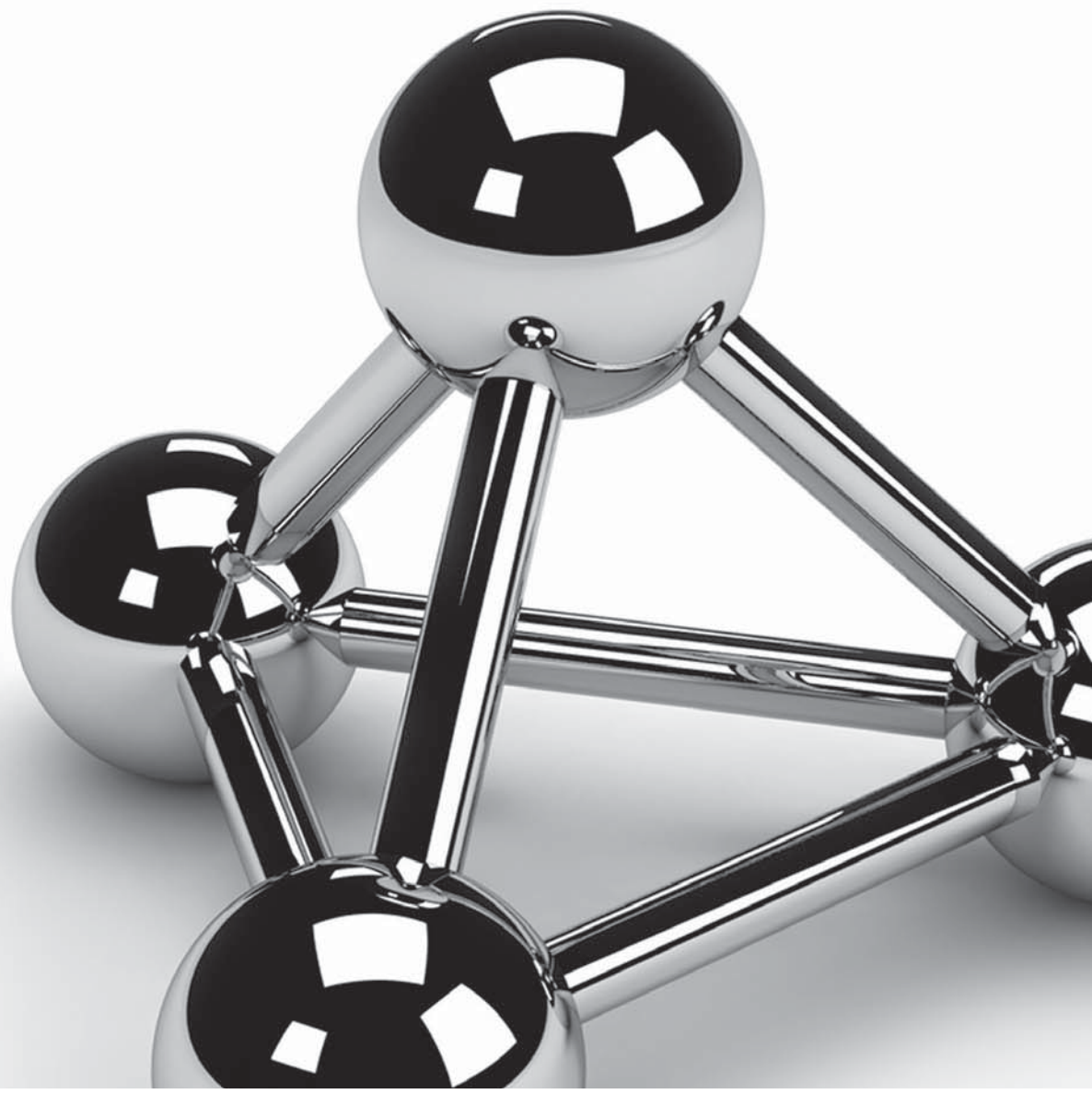
En suma, los artículos-objetivo, los comentarios a los mismos y los artículos-respuesta de este número del *Sistema de Comentarios Abiertos por Colegas, de la RMIP*, cumplen con la misión de este *Sistema* al poner énfasis en la importancia de que los psicólogos se escuchen unos a otros y revaloren las diferentes perspectivas de la psicología. De esta manera, se continúa con un debate imprescindible para enriquecer el desarrollo teórico y aplicado de nuestra disciplina.

REFERENCIA

Bernard, C. (1960). *Introducción al estudio de la medicina experimental* (2da. ed.). Colección problemas científicos y filosóficos, México, D. F.: UNAM.

Artículo-objetivo

Target article



La unidad de la Psicología. El Paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento

RUBÉN ARDILA

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Se analiza el problema de la unidad o desunión de la psicología, los marcos de referencia que se han propuesto a lo largo del desarrollo de la disciplina psicológica, las diversas metodologías, y se discute la conveniencia o no conveniencia de la unificación de la psicología. Se contrastan los llamados "Estudios Psicológicos" con la posibilidad de una psicología unificada. Se señala que en la psicología actual existen muchos factores de convergencia y que la mayor parte de los psicólogos no se adscriben a ninguna escuela psicológica ni a ningún sistema en particular, sino a la psicología como disciplina. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento (SEC) se propone como un programa de investigación y como un marco de referencia para lograr la unidad de la psicología, en consonancia con las actuales tendencias.

Las características de la SEC son: (1) El nivel conductual de explicación: la psicología posee su propio nivel que incluye el comportamiento de los organismos y sus diversas relaciones con el ambiente. El comportamiento no es reducible, en sentido estricto, a la biología ni a las ciencias sociales. (2) El método fundamental es la experimentación, pero en los estadios iniciales se le da importancia a procedimientos correlacionales y observacionales. (3) El énfasis en el aprendizaje: la conducta humana es esencialmente aprendida, con base en fundamentos biológicos (genéticos) y evolutivos. (4) El

amplio rango de fenómenos a ser explicados abarca todos los campos tradicionales de la investigación psicológica. (5) El énfasis en el ambiente, tanto físico como social. (6) Se le da importancia a la tecnología derivada de la investigación comportamental. En la SEC, los hallazgos de la psicología científica, fundamentados en diversas conceptualizaciones de la disciplina, se "traducen" a los principios, conceptos y leyes de la investigación comportamental. Se evita el eclecticismo. La unidad de la psicología le brinda coherencia y relevancia a la disciplina, facilita la investigación básica y sus aplicaciones, y permite un lenguaje coherente para la comunicación científica dentro de las distintas áreas de la psicología y con otras disciplinas.

Palabras clave: unidad de la psicología, paradigma, tendencias de convergencia, conducta, síntesis experimental del comportamiento.

The Unity of Psychology. The Paradigm of the Experimental Synthesis of Behavior Abstract

The problems of the unity of psychology, the conceptual frames of reference proposed, the diverse methodologies, and the convenience or inconvenience of unifying the discipline of psychology, are analyzed. The so-called "psychological studies" are contrasted with a unified psychology. It is pointed out that in present-day psychology there are many convergence factors, and that the majority of psychologists do not ascribe themselves to a particular "school of psychology". The paradigm of the experimental synthesis of behavior (ESB) is proposed as a research program to reach the unification of psychology, in consonance with current trends.

Dirigir toda correspondencia al autor a: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
Correo electrónico: ruben.ardila@etb.net.co
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 72-83.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

The main characteristics of ESB as a program for the unification of psychology are as follows: (1) A behavioral level of explanation, psychology has its own level, which includes the behavior of organisms and their varied relations to the environment; behavior is not reducible, in strict sense, to biology or to social science. (2) The method is experimentation, but in the initial stages importance is given to observational and correlational procedures. (3) Emphasis is on learning: human behavior is primarily learned, with a biological (genetic) basis. (4) The wide range of phenomena that are to be explained include all the traditional fields of scientific psychological research. (5) Emphasis is also on the environment, both social and physical. (6) Importance is given to the basic technology derived from behavioral research. In the ESB the findings of scientific psychology investigated with other conceptual frames of references are "translated" (translated) to the principles, concepts and laws of behavioral research. Eclecticism is avoided. The unity of psychology brings coherence and relevance to the discipline, facilitates basic research and applications, and allows a coherent language for scientific communication within the several areas of psychology and also with other disciplines.

Key words: Unity of psychology, paradigm, convergence trends, behavior, experimental synthesis of behavior.

INTRODUCCIÓN

El estado de desunión que ha existido tradicionalmente en la psicología como disciplina ha sido ampliamente documentado. Existen divergencias en la manera de conceptualizar la psicología, en sus tópicos, en su metodología, e incluso en su praxis. Hay numerosas subdisciplinas de la psicología y según algunos autores, no se cuenta todavía con un cuerpo unificado de conocimientos psicológicos. ¿Es esta una situación beneficiosa para la psicología? ¿Es esto algo inevitable? ¿Es preferible considerar que existen "estudios psicológicos" y no que hay una disciplina integrada? O, por el contrario, ¿es algo que dificulta el desarrollo de la psicología, sus investigaciones, sus aplicaciones y su inserción en la sociedad? ¿Se trata acaso de un estadio temporal en el desarrollo de la psicología, similar a lo que ocurrió

en el caso de otras ciencias, que más adelante superaron el estado de desunión y convergieron en disciplinas unificadas en torno a un paradigma?

El estado de desunión de la psicología se ha considerado como uno de los problemas de mayor importancia que enfrenta la disciplina. Muchos autores se han referido a este tema como uno de los principales obstáculos que posee la psicología a comienzos del siglo XXI (ver Staats, 1999; Stenberg, 2005). Se ha discutido, como señalamos antes, si dicha situación es inherente a la disciplina psicológica, si es una etapa por superar en el futuro cercano, o si por el contrario, es algo que brinda riqueza y variedad al campo de conocimientos que denominamos psicología. Desde la perspectiva de Kuhn (1970), se trataría explicitar si la psicología es una ciencia preparadigmática, multiparadigmática o en proceso de lograr un paradigma unificador que la convierta en una ciencia "normal".

Los factores de desunión y divergencia en la psicología son numerosos y se han puntualizado desde las siguientes perspectivas:

- a) La definición de psicología: como estudio de la "psique", de la mente o del comportamiento (ver Ardila, 2007).
- b) La metodología apropiada para investigar este campo: cuantitativa, cualitativa, intuitiva, introspeccionista, experimental.
- c) El nivel de análisis: nomotético (búsqueda de leyes universales) o ideográfico (estudio de eventos únicos).
- d) La utilización de los hallazgos de investigación para llevar a cabo aplicaciones profesionales: el psicólogo como científico, como profesional, o el psicólogo como interlocutor empático e intuitivo.
- e) La clasificación de la psicología en el contexto de las ciencias: como ciencia natural, ciencia del comportamiento, ciencia social/humana o, por el contrario, como parte de las humanidades.

- f) El papel que juega la cultura, la sociedad y la política en el desarrollo de conceptualizaciones de la psicología, incluso el papel que juega la geografía y la ideología en la producción de conocimientos psicológicos y en su estructuración teórica.

Esta fragmentación se refiere a lo que es la psicología, qué metodología(s) utilizar para estudiarla, y cómo evaluar los hallazgos de este campo de conocimiento.

A lo largo de su desarrollo como disciplina autónoma, al menos desde 1879 con Wundt (que es el así llamado “mito de nacimiento” más aceptado), la psicología ha elegido el camino de las ciencias naturales. Los presupuestos de estas ciencias son la causalidad, el determinismo, el naturalismo, el objetivismo, la posibilidad de verificación, la sistematicidad, la generalidad, la búsqueda de leyes, la explicación, la predicción, la posibilidad de conocer el mundo y modificarlo. La psicología no ha tenido tanto en cuenta otras cosmovisiones que incluyen la intencionalidad, la unicidad, la irrepetibilidad y, en general, el marco de referencia de las llamadas clásicamente como “ciencias del espíritu”.

Ese marco de referencia de la psicología como ciencia natural ha tenido críticas, variaciones, desarrollos, cambios en metodología, diversas formas de entender los hallazgos de investigación y organizarlos en marcos de referencia teóricos. Eso es lo que ha conducido a la fragmentación de la psicología. La separación de perspectivas, los hallazgos no conectados unos con otros, los resultados que son aceptados en contraste con otros que no se aceptan, la creación de “comunidades verbales” que no se comunican unas con otras, todo esto ha tenido gran influencia en la psicología. La disciplina es hoy muy amplia, muy variada, con puntos de divergencia y de convergencia, con tendencias centrífugas y centrípetas.

¿Beneficia acaso esta situación de desunión a la psicología como disciplina y a su lugar en la sociedad contemporánea?

LOS “ESTUDIOS PSICOLÓGICOS”

A pesar de las aparentes desventajas de la situación de fragmentación (ver Lagache, 1949/1969; Staats, 1983, 1999; Sternberg, 2005), algunos psicólogos consideran que el estado de la psicología como ciencia desunida, “multiparadigmática”, etc., no sólo es necesario, sino también, deseable. Este punto de vista se asocia con la posición de Sigmund Koch, quien afirma que la psicología no es una sola disciplina coherente, sino una serie de estudios de naturaleza variada, algunos de ellos dentro del contexto de la ciencia y otros no. La pluralidad sería deseable y no deberíamos hablar de psicología, sino de “estudios psicológicos” (Koch, 1995).

Esta posición que privilegia la multiplicidad de psicologías y de paradigmas, que serían todos a su vez válidos e incompletos, no ha sido muy frecuente en la psicología. Ha sido presentada de manera articulada y coherente por Kirschner (2006), quien afirma que al centrarnos en los seres humanos como entes que conocen el mundo, encontramos diferentes lentes para mirar un fenómeno, lo cual da origen a discursos divergentes. Considera, también, que el cultivo de dicha multiplicidad es deseable. Aunque no se dice claramente, dicha multiplicidad haría justicia a la heterogeneidad y variabilidad del “agente humano” y de la conducta humana.

Las supuestas desventajas de unificar la psicología, según esa perspectiva, serían las siguientes:

- a) Una concepción unificada, unitaria acerca de qué es la psicología, cuáles son sus métodos, sus tópicos, sus áreas, presentaría un cuadro hegemónico y absolutista; colocaría límites acerca de los temas por estudiar, los niveles de análisis, las metodologías apropiadas. En palabras de Kirschner (2006), “...limita indebidamente las posibilidades de conceptualizar la naturaleza humana y la vida social (...) No se trata de que las

teorías unificadas sean problemáticas (algunos de nuestros pensadores más brillantes y creativos están comprometidos con esos proyectos) (...) Con mucha frecuencia, las estrategias empleadas al servicio de esta meta poseen el efecto de distorsionar o alterar importantes dimensiones de otras perspectivas” (p. 5).

- b) Al traducir los conceptos de una teoría a otra, éstos se simplifican, alteran y distorsionan.
- c) Un marco de referencia unificado haría difícil pensar críticamente en el trasfondo cultural de las teorías y prácticas culturales.

La perspectiva desde la cual se colocan los que propugnan convertir a la “psicología como ciencia” en una colección de “estudios psicológicos” es no objetivista, y en algunos casos es constructivista y posmoderna. Se busca:

“una receptividad potencial a imágenes alternativas de la humanidad (...) edificar alternativas (que pueden trazarse o tener afinidades con los marcos de referencia humanistas ofrecidos por la literatura, la antropología, la filosofía y la teoría social)...” (Kirschner, 2006, p. 13).

Los estudios psicológicos, en contraste con la psicología unificada, colocarían a esta disciplina de regreso en el campo de las humanidades, de donde partió a finales del siglo XIX. (Ver también Capaldi & Proctor, 2009).

LA UNIFICACIÓN Y SUS PERSPECTIVAS

Kimble (1984) escribió acerca de las “dos culturas” de la psicología, refiriéndose a la cultura científica y a la cultura humanista. Diferenció a los psicólogos en lo relacionado con sus posiciones sobre asuntos filosóficos tales como determinismo vs. indeterminismo, valores científicos vs. valores humanos, objetivismo vs. intuicionismo, elementalismo vs. holismo. Separó así las “dos culturas de la psicología”.

Esas dos culturas, con poca comunicación entre sí, parecerían representar dos maneras diferentes de mirar los asuntos psicológicos. Sin embargo, en los últimos años una serie de tópicos que eran “tabú” en la psicología científica, en el “establecimiento psicológico”, pasaron a ser tema de investigación: las imágenes mentales, la conducta voluntaria, la conciencia, el autocontrol, el sentido del tiempo. Estas dos culturas de la psicología, que han estado separadas y cuya desunión muchos consideraron inevitable, pueden estar mucho menos alejadas una de la otra ahora en el siglo XXI que hace un par de décadas.

La mayor parte de los psicólogos contemporáneos conceptualiza su disciplina como una sola, con metodologías que se adecuan a los distintos campos de trabajo. Hay numerosos puntos de convergencia en la psicología del siglo XXI. Los psicólogos definen su disciplina como el estudio científico del comportamiento de los organismos. Como afirma Mustaca (2009) “la psicología se puede considerar como una, con un único objetivo (conocer la naturaleza de la conducta, sus bases biológicas, genéticas, de desarrollo, etc.), un solo método (el método científico) y múltiples preguntas por contestar que conllevan al uso de distintas herramientas e interrelaciones con otras disciplinas para llegar a su respuesta” (p. 30).

La tendencia a la unificación, los puntos de convergencia, la búsqueda de explicaciones integradoras son posiciones mayoritarias en la ciencia psicológica actual (ver Staats, 1983; Sternberg, 2005; Pardos, 2008; entre otros autores). Un análisis detallado de la psicología de comienzos del siglo XXI, en el ámbito internacional, nos muestra que cada vez existe menos interés por las “escuelas” psicológicas y por las polémicas que estuvieron en su base, en cambio, el interés recae en las metodologías basadas en la ciencia, los nuevos desarrollos tecnológicos, los modelos de simulación, el sustrato evolutivo de la conducta; en aplicaciones basadas en

la evidencia, la relación entre ciencia y aplicaciones, en la utilización de los hallazgos de las neurociencias, de la genética y otros desarrollos. También hay gran interés en la papel de la cultura y en los problemas relacionados con la universalidad de las leyes psicológicas versus su contextualización cultural en el aquí y el ahora. Pero las escuelas psicológicas, las polémicas entre las diferentes maneras de mirar los fenómenos psicológicos, son tema de poco interés para los psicólogos de hoy.

En esa misma dirección, de considerar la psicología como una unidad, se encuentra la síntesis experimental del comportamiento. Ésta considera que la psicología ha pasado por un período preparadigmático inicial, luego por el período de las escuelas que pueden considerarse análogas a los paradigmas de Kuhn, y que estamos cerca de lograr una “ciencia normal”, unificada, con más puntos de convergencia que de divergencia. La columna vertebral para esa unificación es la psicología como estudio científico del comportamiento. Se define el comportamiento como todo lo que hacen o dicen los organismos, y abarca contracciones musculares y secreciones glandulares (a la manera de Watson) y también cogniciones, lenguaje, emociones, conducta social y diferencias individuales. (Ver el interesante trabajo de Freixa i Baqué, 2003, acerca de qué es la conducta).

SÍNTESIS EXPERIMENTAL DEL COMPORTAMIENTO

La síntesis experimental del comportamiento (SEC) es una propuesta programática para la unificación de la psicología. Parte de reconocer que existe un cuerpo de conocimientos válido y confiable, logrado a lo largo de varios decenios de investigaciones, tanto de laboratorio como de campo, siguiendo las exigencias científicas más rigurosas. Reconoce que la psicología posee teorías estructuradas y elaboradas con los estándares de la filosofía de la ciencia, sujetas a todos los requerimientos de falseabilidad,

comprobación, análisis interno y contrastación empírica. La síntesis experimental del comportamiento, como señalamos antes, utiliza un marco de referencia análogo en algunos aspectos al de Kuhn (1970), pero bastante diferente de la posición kuhniana clásica. Para la SEC, el desarrollo de la psicología como área de conocimiento posee diversos orígenes, al igual que ocurre con otras ciencias (ver también a Ribes-Iñesta, 2009).

En un período previo a la formación de paradigmas, las afirmaciones carecían de suficiente validez y confiabilidad, no se organizaban en estructuras teóricas coherentes y su alcance era muy reducido. En el período de las “escuelas psicológicas” (aproximadamente entre 1879 y 1950) se propusieron conceptualizaciones que son análogas a los paradigmas de Kuhn. Estructuralismo, funcionalismo, gestalt, psicoanálisis, topología, reflexología, conductismo, psicología existencial son las escuelas psicológicas clásicas y podemos considerarlas similares a los paradigmas propuestos por Kuhn para explicar el desarrollo de otras ciencias.

Sin pretender que los “kuhnianos” acepten esta perspectiva, que se aleja de la conceptualización ortodoxa de la historia de la ciencia propuesta por Kuhn (1970), se puede observar que las escuelas (paradigmas) evolucionaron, dejaron de ser tan rígidas y dogmáticas y dieron origen a “sistemas” psicológicos, a saber: el neoconductismo, el neopsicoanálisis, la psicología cultural, la psicología humanista y la psicología cognitiva. Hoy no existen escuelas psicológicas (estructuralismo, funcionalismo, gestalt, etc.), sino sistemas psicológicos (neoconductismo, psicología cognitiva, etc.) que no pretenden explicar todo el campo de la psicología, tienen comunicación con otros sistemas psicológicos y aceptan multiplicidad de datos para proponer hipótesis y formular teorías, casi siempre microteorías, no macroteorías.

El siguiente paso fue la formulación de un paradigma unificador para la psicología. El análisis

experimental del comportamiento, derivado del neoconductismo, sirve como paso inicial de la síntesis experimental. La psicología se conceptualiza como el estudio científico del comportamiento, se privilegia el método experimental, se considera la conducta humana como fenómeno natural, dentro de la perspectiva evolucionista; se enfatiza la metodología inductiva (tipo Mach) y se buscan explicaciones a nivel conductual, sin reducirlas a los ámbitos fisiológico o cultural. Las leyes psicológicas son leyes del comportamiento, tanto humano como no humano.

La síntesis experimental busca integrar a su marco de referencia explicativo los hallazgos científicos encontrados dentro de otros sistemas (o paradigmas). Se busca traducirlos a la SEC y darles sentido y coherencia. Es así como, un hallazgo en el campo de la psicología social, en psicolingüística, en psicología evolucionista, o en el estudio de las diferencias individuales, si tiene fundamentación y explicación teórica, si es parte de la ciencia, puede traducirse (“translationarse”) a los conceptos de la SEC. Descartar información obtenida desde perspectivas diferentes al análisis conductual, por haber partido de marcos de referencia distintos, es limitar indebidamente el campo de la psicología; para poder ser parte de la psicología unificada, se requiere que su metodología, sus hallazgos y las implicaciones de los mismos, se basen en los presupuestos de la ciencia.

Es importante señalar que la SEC evita el eclecticismo. No se trata de integrar todo lo que se ha investigado en todos los enfoques de la psicología, sino de traducir lo que posee suficiente sustrato científico, a los términos y filosofía de la síntesis. El eclecticismo carece de un marco de referencia unificado, de una columna vertebral sólida. No es ese el caso de la SEC.

En la SEC, los procesos psicológicos se consideran como acciones, no como cosas. No son algo que el organismo “tenga”, sino algo que el organismo hace. Una persona no “posee agre-

sividad”, sino que se comporta agresivamente; percibe, no “tiene” una percepción; recuerda, no “tiene” una memoria. Estudiamos que se comporta, es decir, que aprende, atiende, ama, agrade, no vemos el aprendizaje, la atención, la memoria, el amor o la agresión como cosas. El comportamiento es una propiedad relacional, se estudia como un conjunto de procesos, no de cosas. El comportamiento es relacional y también es procesual e histórico.

PRESUPUESTOS

La SEC considera que los fenómenos que tradicionalmente se han denominado “psicológicos” son fenómenos naturales, son parte del mundo real, del mundo natural; no provienen de una entidad espiritual, un alma o entelequia que esté más allá de la naturaleza. Igualmente, considera que los seres humanos podemos entender el mundo, comprenderlo, explicarlo. Afirma que podemos encontrar leyes generales, universales, que están más allá del tiempo, el espacio, las culturas y los sesgos de los investigadores.

El método científico es la forma más adecuada que poseemos para entender el mundo y modificarlo, incluyendo el mundo de los seres humanos y de las sociedades. Es el resultado de un proceso de búsqueda, de ensayos (y de errores), es un método limitado y modificable, que siempre nos entrega verdades parciales y culturalmente limitadas. Ha servido para producir explicaciones válidas y confiables del universo físico, biológico, psicológico y cultural. Busca brindar leyes universales y, al mismo tiempo, reconoce sus limitaciones y sus imprecisiones. Sin el método científico, el conocimiento humano carecería de estructura, de orden, de lógica, de posibilidad de predicción, y no habría podido dar origen a los desarrollos tecnológicos que son el fundamento de la civilización.

El ser humano posee una serie importante de limitaciones para conocer el mundo y explicarlo, limitaciones perceptuales y cognitivas.

Sólo vemos una parte limitada del espectro visual, percibimos solamente ciertos sonidos; nuestro tacto, olfato, gusto, sentido sinestésico y demás sentidos, son limitados y específicos. Otras especies son sensibles a otras gamas de los espectros cromáticos (por ejemplo, las abejas), a otros sonidos, poseen sentidos que no tenemos (por ejemplo, la línea lateral de los peces). Lo que conocemos por medio de los sentidos es limitado, a pesar de los grandes logros para aumentar las capacidades sensoriales, como son el microscopio, el telescopio y la inmensa gama de recursos tecnológicos que hemos desarrollado. Podemos ver lo que ocurrió en los comienzos del universo, poco después del Big Bang, podemos percibir la materia oscura, la energía oscura y muchas otras cosas, pero somos muy limitados perceptualmente.

A nivel cognitivo, las limitaciones también son muy importantes. Somos capaces de entender una gran cantidad de fenómenos, podemos entender el origen del universo y reproducirlo en experimentos muy refinados (como el acelerador de hadrones o HLC), pero no entendemos realmente el Principio de Indeterminación de Heisenberg, los problemas de la causalidad, gran parte de la mecánica cuántica, de la relatividad general y especial, el problema de los llamados universos paralelos, la materia oscura y la energía oscura, las grandes incógnitas de la física del siglo XXI, la libertad y el determinismo.

Todo esto nos lleva a reconocer que el conocimiento humano es limitado, que conocemos solamente aquellos aspectos del universo que encajen con nuestras posibilidades perceptuales, cognitivas y con nuestro razonamiento.

En ese contexto de búsqueda de leyes universales, válidas y confiables, con los límites propios de la cultura, de la historia y de las capacidades cognitivas del ser humano, los fenómenos psicológicos se han podido explicar – en forma relativa, pero válida y confiable – con ayuda del método de las ciencias.

REQUISITOS

El paradigma de la SEC puede llegar a ser la columna vertebral para unificar a la psicología como disciplina. Esto beneficiaría grandemente al campo de conocimientos que hemos denominado psicológicos. Para lograr este objetivo, la SEC requiere:

1. Estudiar problemas más complejos, como son los relacionados con el lenguaje, los procesos cognitivos, la evolución de la conducta, el comportamiento social, las emociones, las diferencias individuales.
2. Utilizar como punto de partida datos observacionales y correlacionales. Tales datos brindan únicamente directrices generales y sólo la experimentación proporciona el sustrato de la ciencia. Pero los datos de la observación, los datos correlacionales dan información útil para futuros trabajos experimentales. No se trata de hacer más laxa la metodología, sino de evitar sacrificar fenómenos importantes por carencia de recursos experimentales para estudiarlos en el estado actual de nuestros conocimientos. La metodología debe ser múltiple y adecuarse al fenómeno que se investiga.
3. Utilizar matemáticas y formular estructuras teóricas para integrar los hechos. Los sistemas que se han autodenominado “ateóricos”, como el análisis experimental del comportamiento, están muy cerca de los hechos, lo cual se requiere en los estadios iniciales de una ciencia. Pero con los desarrollos actuales es claro que es posible formular teorías y postular sistemas explicativos amplios. La formulación es más adecuada si hace uso de las matemáticas.
4. Acabar con el dogmatismo y el carácter de “escuela” que poseen todavía algunos sectores dentro de la psicología.
5. Enfatizar el humanismo comportamental. Generalmente se insiste en que la ciencia no tiene metas ni objetivos, solamente busca

conocer el universo, Pero al ser una actividad humana es una empresa con propósitos y objetivos.

La ciencia como tal, es ética y políticamente neutral. La teoría de la evolución, los descubrimientos acerca del genoma humano, los hallazgos de partículas elementales, los programas de reforzamiento, son válidos (o no lo son, según el caso) sin importar quién los obtuvo, cuál era su filosofía política, en qué país se trabajó en ellos, etc. Sin embargo, como actividad del científico, como conducta humana, la ciencia tiene implicaciones éticas y políticas. La ciencia es neutral, pero la conducta del científico no lo es. La ciencia posee implicaciones que en muchos casos pueden utilizarse para que sirvan al ser humano y a la sociedad a entender mejor el mundo y a modificarlo de manera adaptativa. Esto se ha denominado humanismo comportamental, y es el reconocimiento, dentro de la SEC, del papel que juegan los valores, las metas y los objetivos. *“El hombre es la medida de todas las cosas”*, como señalaron los griegos hace más de 2000 años.

VENTAJAS

Las ventajas de la SEC como paradigma unificador de la psicología son las siguientes:

1. El nivel de explicación acerca de lo que es el comportamiento de los organismos. Los fenómenos psicológicos no necesitan reducirse a la fisiología ni a la sociología. La psicología es el estudio científico del comportamiento de los organismos, no es el estudio del alma ni el estudio de la mente.
2. El método. Se privilegia la experimentación. Sin embargo, en los estadios iniciales de investigación de un problema se pueden utilizar muchos métodos: correlacionales, observacionales, estudios de campo, estudios de caso, metodologías cualitativas. La SEC utiliza muchas metodologías dependiendo del problema a estudiar. Para diferentes problemas se pueden utilizar diferentes metodologías, únicas o múltiples.
3. El énfasis en el aprendizaje. La gran mayoría de la conducta se basa en el aprendizaje, especialmente en el caso de conductas humanas complejas. Nuestras capacidades de aprender se fundamentan en nuestras predisposiciones genéticas, como es bien sabido. Pero las pautas de comportamiento que presentan los organismos – lo cual es muy claro en el caso de los organismos humanos y otros organismos “superiores” – se basan en el aprendizaje. Por estas razones, el aprendizaje se considera el proceso básico para las explicaciones psicológicas.
4. El rango de comportamientos que explica. El programa de investigación de la síntesis experimental del comportamiento busca elucidar todo el rango de hechos de la psicología científica. Algunos de los hallazgos se explicaron previamente en términos de alguna “escuela” psicológica o de una metodología específica, pero muchos otros fueron más generales, por ejemplo, los que se refieren a la psicología social, la psicometría, la psicobiología. La SEC, como explicación comprensiva del comportamiento, busca dar a conocer y entender todos los hechos psicológicos, sin importar el marco de referencia desde el cual se trató de explicarlos inicialmente.
5. El énfasis en el ambiente. Los eventos que se observan y analizan en psicología son las interacciones del organismo con los objetos y eventos que constituyen los factores de estímulo del ambiente. Estas relaciones son observables y medibles, y ocurren en el tiempo y el espacio. El ambiente es tanto físico como social, externo e interno.
6. La tecnología. Una ciencia de la cual no se derive una tecnología no tendrá el impacto de aquella que da origen a desarrollos tecnológicos. La ciencia y sus aplicaciones,

algunas veces, van de la mano. En muchos otros casos, la tecnología precede a la ciencia y está instigada por las demandas sociales.

Esas ventajas de la SEC, como marco de referencia para unificar la psicología contemporánea, se han señalado previamente (ver Alarcón, 1997, 2003; Gutiérrez Maldonado, 1997; Montalvo Toro, 1997; Pagán Delgado, 1997; Ramos & Rodríguez, 1997, entre otros). Ver también Ardila (1993, 2006).

EL MUNDO PRIVADO EN LA SEC

Uno de los problemas fundamentales en la psicología clásica es la relación entre el mundo físico y el mundo psicológico, entre los eventos públicos y privados, entre lo externo y lo interno.

La SEC, al igual que ocurre con el conductismo radical, concede gran importancia al mundo privado. En el conductismo inicial de Watson se descartó toda referencia a la conciencia y se eliminó la introspección como método de conocimiento. Por otra parte, en el conductismo metodológico se buscó traducir los fenómenos mentales al lenguaje de los fenómenos físicos. En el conductismo radical, por el contrario, los eventos privados constituyeron un objeto legítimo de análisis científico. Lo mismo ocurre en la SEC, que además señala la continuidad entre público y privado, externo e interno.

Los datos de la psicología deben ser conductuales en lugar de mentales. La SEC enfrenta el problema del mundo privado y considera que los eventos privados constituyen un objeto legítimo de análisis científico. El análisis científico de la conducta verbal es un instrumento adecuado para estudiar el repertorio verbal descriptivo de cualquier hablante que se refiera a sus fenómenos mentales. Una ciencia de la conducta verbal es, por lo tanto, fundamental para estudiar los eventos privados.

Todos los términos psicológicos deben con-

siderarse como parte del lenguaje que utilizamos para hablar de la conducta y todos deben ser examinados como aspectos de la conducta verbal. Aprendemos a ser conscientes, sea de un estímulo público o de un evento privado, bajo contingencias de reforzamiento dispuestas por una comunidad verbal.

El conocimiento se produce por las interacciones complejas que se dan entre el sujeto y el mundo. El sujeto actúa sobre el mundo y lo transforma y es, a su vez, transformado por las consecuencias de su acción. Nuestro conocimiento del mundo es nuestra conducta en relación con el mundo, por lo tanto, la teoría clásica que afirma que conocemos copias exactas del mundo, es incorrecta. El conocimiento no se identifica con las cosas que supuestamente “representamos en nuestra mente”, sino con lo que hacemos en torno a las cosas. Esta concepción, en términos de conducta, permite expresar el conocimiento por medio de formulaciones que reflejan la conducta verbal del científico y no sus estados mentales.

Conocemos nuestro mundo privado y el contenido de nuestra experiencia consciente, pero no porque tengamos acceso directo al mundo privado y acceso indirecto al mundo público (que sería la concepción cartesiana clásica). En realidad, tenemos acceso directo e inmediato al mundo público y sólo de manera más indirecta al mundo privado. Nuestro conocimiento se adquiere bajo las contingencias de reforzamiento dispuestas por una comunidad verbal.

Somos conscientes de nuestra propia conducta en el sentido de que podemos autodescribirnos mientras nos comportamos, y somos conscientes del mundo que nos rodea en el sentido de que podemos hacer tal autodescripción mientras reaccionamos al mundo. Decir que “somos conscientes de algo” o “nos damos cuenta de algo” son respuestas autodescriptivas. Por otra parte, uno puede aprender a discriminar un estímulo público o privado sin ser consciente de él, es decir, sin que pueda autodescribirse que cono-

ce dicho estímulo. La contingencia se sigue de relaciones entre los estímulos, las respuestas y las consecuencias reforzadoras. La comunidad verbal es imprescindible para aprender una respuesta de autodescripción: “veo esta casa”, “soy consciente de que estoy viendo esta casa”, “me imagino esta casa”, “soy consciente de que me estoy imaginando esta casa”.

Adquirimos la conducta de ver bajo la estimulación de objetos reales, pero puede ocurrir en ausencia de esos objetos y bajo el control de otras variables, en su ausencia, en las imágenes, los recuerdos y los sueños. Es posible describir nuestra conducta de ver en ausencia de las cosas vistas, pero en sus orígenes, se requiere haber visto los objetos y/o su combinación (como al imaginar un animal que nunca vimos y que nunca existió, por ejemplo, un caballo volador).

La SEC, en sus fundamentos epistemológicos, está cerca del conductismo radical, de ahí su nombre. El análisis conductual como marco de referencia y también los llamados conductismos de tercera generación son relevantes en la SEC.

LOS PROBLEMAS DE LA UNIFICACIÓN

Cuando Lagache (1949/1969) se refirió a la necesidad de unificar la psicología, puntualizó las diferencias entre psicología experimental y psicología clínica y los problemas para tal unificación. En los trabajos de Staats (1983, 1999), Sternberg y Grigorenko (2001), y Sternberg (2005), dichos problemas se han referido a la teoría, la metodología, los niveles de análisis y otros asuntos conceptuales.

Insistimos en que la psicología unificada no es una psicología ecléctica; tampoco que se pueda identificar con una de las “escuelas” o “sistemas”. En este sentido, la SEC no es ecléctica ni tampoco se identifica con el conductismo radical skinneriano, ni con ninguna otra de las escuelas clásicas. No es una nueva escuela psicológica, sino un programa de investigación para superar la fragmentación de las escuelas y la desunión

de la psicología, respetando su diversidad de áreas de investigación, campos de aplicación, niveles de análisis y pluralidad de metodologías.

Las macroteorías en psicología se construyeron limitando el objeto de estudio y buscando simplificar la complejidad del área. Aunque no es correcto afirmar que el conductismo fuera solamente psicología del aprendizaje, ni que la gestalt fuera únicamente percepción, hubo un cierto énfasis en algunas áreas y campos de investigación más que en otros. Las discusiones sobre la psicología como ciencia experimental o clínica, ciencia natural o ciencia social, estudio de las leyes universales o de los determinantes contextuales, fueron asuntos centrales en la fragmentación de la psicología.

En nuestros días, la psicología reconoce los problemas de la unificación de la disciplina y su importancia. Sin embargo, como considera Staats (1999) algunos piensan que la psicología como área de conocimiento carece de una agenda de investigación, un método y una adecuada infraestructura para lograr la unificación. Por otra parte, la unificación parece haber avanzado considerablemente en ciertas áreas aplicadas, entre ellas, la clínica (ver, por ejemplo, Opazo, 2001).

IMPLICACIONES

Una psicología unificada permite obtener explicaciones más coherentes de los fenómenos, posibilita la contrastación, la replicación, la refutación de sus afirmaciones. Brinda uniformidad de lenguaje al pasar del lenguaje ambiguo al lenguaje científico y técnico. Ofrece definiciones unívocas de los fenómenos y procesos psicológicos. Permite la comunicación con otras disciplinas, tanto las que están cerca del objeto de trabajo de la psicología (etología, neurociencias, antropología, lingüística), como con las que se encuentran más lejanas. Posibilita el desarrollo de aplicaciones, su validación, encontrar sus alcances y limitaciones.

En la psicología de esta primera década del

siglo XXI, observamos un marcado énfasis en puntos de convergencia. Existen consensos tácitos, que no siempre se explicitan, pero que comparten los especialistas, como considerar la psicología como el estudio científico del comportamiento de los organismos; la definición de comportamiento como un amplio campo de trabajo con su propio nivel de análisis; la conveniencia de utilizar metodologías múltiples según el fenómeno que se busca entender y explicar; la relación de la psicología con la teoría de la evolución, las neurociencias, los estudios culturales, y más allá todavía, con las humanidades, los valores y con el énfasis en un humanismo científico. Estas amplias comunalesidades las comparten los psicólogos de nuestros días.

Definir a la psicología como el estudio del comportamiento (humano y no humano) no significa que otras disciplinas no estudien también el comportamiento. Las ciencias sociales y algunas perspectivas de la historia, se centran en el comportamiento humano.

La traducción (o “translación”) a los conceptos del análisis científico del comportamiento de los hallazgos de la psicología encontrados dentro de otros marcos conceptuales, exige que esos hallazgos sean rigurosos y contrastables, basados en la evidencia, refutables y replicables. No todo lo que se considera popularmente como “psicología” está basado en la ciencia, y lo que no lo esté no se puede traducir a los conceptos de la SEC. Sólo los descubrimientos científicos se incluyen, no así todas afirmaciones que se conocen popularmente como “psicológicas” y que en algunos casos no son más que afirmaciones basadas en prejuicios culturales y en el sentido común.

Pero la ciencia psicológica posee un amplio cúmulo de conocimientos, muchos de los cuales se han obtenido dentro de marcos conceptuales diferentes del análisis conductual. Y muchos se han encontrado sin hacer referencia (explícita) a ningún marco de referencia conceptual: son los hallazgos “ateóricos”, o que permiten ex-

plicarse dentro de múltiples fundamentaciones filosóficas. Gran parte de la psicología aplicada no se adscribe a ninguna escuela psicológica, ni a ningún sistema, ni a ningún paradigma en particular, simplemente considera que existe un mundo natural, externo, que podemos estudiar con nuestras capacidades: un mundo que el ser humano puede conocer y modificar, que es parte de la naturaleza y que posee una significación histórica.

Es probable que la mayor parte de los psicólogos de nuestros días no se considere “estructuralista”, ni “funcionalista”, ni “conductista”, ni “gestaltista”, ni nada relacionado con las escuelas psicológicas. Se consideran psicólogos científicos y nada más, con una filosofía básica compartida, un desarrollo histórico compartido y una serie de problemas que también son compartidos.

La SEC, como programa de investigación, busca la unificación de la psicología, destacar sus puntos de convergencia, realizar una “translación” de los hallazgos de la psicología a un marco de referencia basado en la ciencia (natural y social), con principios que todos los especialistas compartan, una ciencia que estudia el comportamiento de los organismos y que es parte del mundo natural.

Señalemos que una psicología unificada no es una psicología sin polémicas internas. El debate, las controversias, las polémicas, son parte de la empresa académica y científica, que está más allá de los dogmas. Las polémicas y divergencias existen en todas las ciencias, no solo las convergencias y los puntos de consenso. Ninguna ciencia es “totalmente unificada”, ni siquiera la física, la astronomía o la biología. Pero ninguna considera que existan “muchas astronomías”, o “muchas biologías” o que no se requieran consensos básicos a nivel conceptual y metodológico. No hay “estudios astronómicos”, sino astronomía; no hay “estudios biológicos”, sino biología. Consideremos que tampoco “estudios psicológicos”, sino psicología.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1997). La síntesis experimental del comportamiento y la unificación de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 415-433.
- Alarcón, R. (2003). De la unidad fraccionada a la síntesis experimental del comportamiento. En L. Flórez Alarcón (Comp.), *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura* (pp. 134-168). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ardila, R. (1993). *Síntesis experimental del comportamiento*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.
- Ardila, R. (2006). The experimental synthesis of behaviour. *International Journal of Psychology*, 41, 462-467.
- Ardila, R. (2007). The nature of psychology: The great dilemmas. *American Psychologist*, 62, 906-912.
- Capaldi, E. J. & Proctor, R. W. (2009). Two radically different worldviews of psychological science: implications for the psychology of science. *Journal of Psychology of Science and Technology*, 2, 44-58.
- Freixa I Baqué, E. (2003). ¿Qué es conducta? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 595-613.
- Gutiérrez Maldonado, J. (1997). Psicología de la personalidad y síntesis experimental del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 435-457.
- Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39, 833-839.
- Kirschner, S. R. (2006). Psychology and pluralism: toward the psychological studies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 1-17.
- Koch, S. (1995). The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua "science" En S. Koch & D. E. Leary (Eds.). *A century of psychology as science* (pp. 75-97). Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (rev. ed.). Chicago, EUA: University of Chicago press.
- Lagache, D. (1949/1969). *L'unité de la psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France (Traducción española: La unidad de la psicología). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montalvo Toro, J. (1997). La vejez y el envejecimiento desde la perspectiva de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 459-473.
- Mustaca, A. E. (2009). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 28-30.
- Opazo, R. (2001). *Psicoterapia integrativa*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones ICPSI.
- Pagán Delgado, M. (1997). El retardo en el desarrollo y la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 475-485.
- Pardos, A. (2008). *¿Cómo lograr la unidad básica de la psicología?* Bogotá, Colombia: Psicom Editores.
- Ramos, J. R., & Rodríguez, L. J. (1997). Modificación del comportamiento en las prisiones y la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 487-494.
- Ribes-Iñesta, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 7-19.
- Staats, A. W. (1983). *Psychology's crisis of disunity*. Nueva York, EUA: Praeger.
- Staats, A. W. (1999). Unifying psychology requires new infrastructure, theory, method and a research agenda. *Review of General Psychology*, 3, 3-13.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56, 1069-1079.
- Sternberg, R. J. (2005). (Ed.). *The unity of psychology. Possibility or pipedream?* Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.

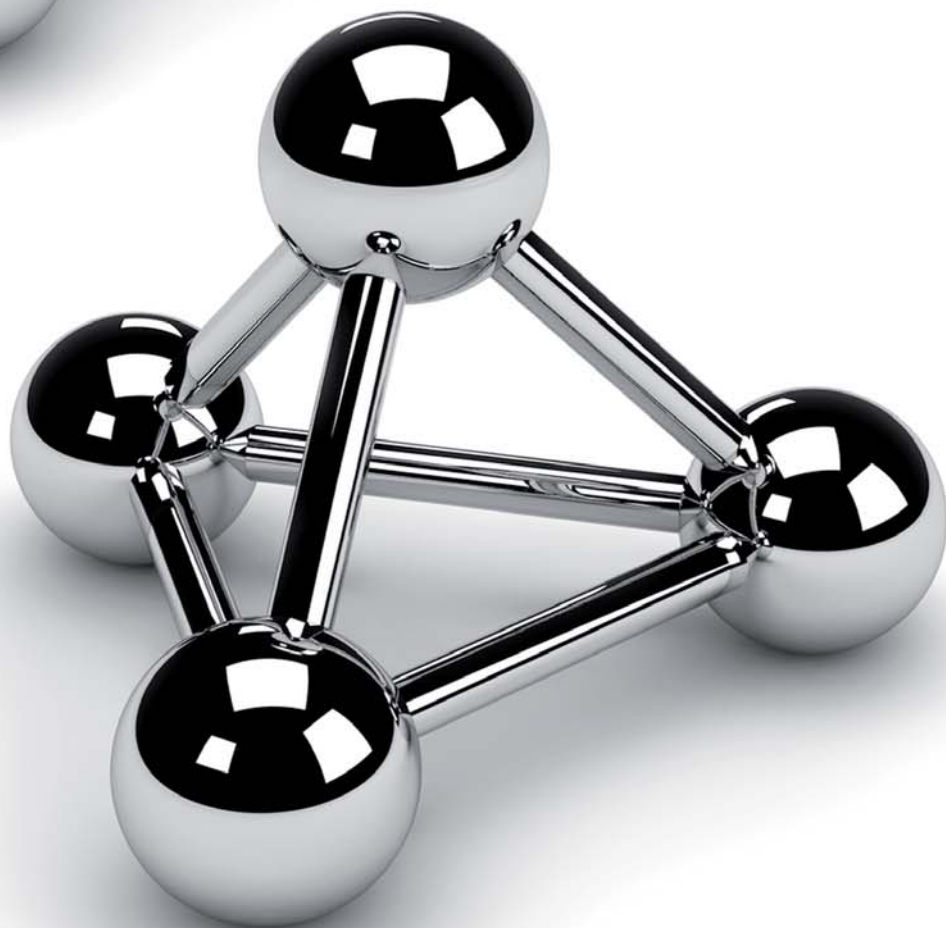
Recibido el 13 de junio de 2010

Revisión final 26 de agosto de 2010

Aceptado el 21 de septiembre de 2010

Artículos-comentario

Open peer commentaries



Nuevos Comentarios a la Síntesis Experimental del Comportamiento, de Rubén Ardila

REYNALDO ALARCÓN

Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú

Resumen

Se analiza un núcleo importante de ideas del documento titulado: *La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento*, propuesto por Rubén Ardila (2010) para unificar la psicología. La propuesta se basa en el conductismo operante de B. F. Skinner, aunque supera varias de sus premisas. Reincorpora los procesos psicológicos internos, se adhiere al paradigma hipotético-deductivo, privilegia el método experimental, pero considera que la metodología debe adecuarse al problema que se investiga. Define la psicología como el estudio científico del comportamiento, o sea, lo que hacen o dicen los organismos. Preferimos decir que la psicología estudia los procesos psicológicos internos y sus manifestaciones a través del comportamiento. Rubén Ardila ha logrado elaborar un paradigma relevante con los avances de la psicología actual, superando las diferencias entre corrientes psicológicas.

Palabras clave: unidad de la psicología, comportamiento, paradigma, método experimental.

New Comments to Ruben Ardila's work "Experimental Synthesis of Behavior"

Abstract

It is analyzed an important nucleus of ideas of the work titled *The unity of psychology. The paradigm of the experimental syn-*

thesis of behavior, proposed by Ruben Ardila (2010) to unify the psychology. His proposal is based on the behaviorism of B. F. Skinner, although it overcomes several of its premises. He reinstates the internal psychological processes, sticks to the hypothetical-deductive paradigm, and privileges the experimental method, but he considers that the research methodology should be adapted to the problem. He defines the psychology as the scientific study of the behavior, that is to say, what the organisms make or say. We prefer to say that the psychology studies the internal psychological processes and its manifestations through the behavior. Rubén Ardila had been able to elaborate an outstanding paradigm with the advances of the current psychology, overcoming the differences among psychological currents.

Key words: Unit of the psychology, behavior, paradigm, experimental method.

INTRODUCCIÓN

Rubén Ardila, el infatigable y prolífico psicólogo y escritor colombiano, publicó en 1988 el libro *Síntesis Experimental del Comportamiento* (SEC), así como también ha escrito varios artículos sobre el mismo tema (Ardila, 1983, 1984, 1997, 2007). Continuó su prédica sobre su "síntesis experimental" por medio de conferencias cuyo problema esencial fue la unificación de la psicología. Después de 22 años de la publicación del mencionado libro, el Dr. Ardila ha escrito una versión más de la SEC, titulada *La unidad de la psicología. El paradigma de la*

Dirigir toda correspondencia al autor a: Calle Henry Revett 159. Surco. Lima 33. Perú. Universidad Ricardo Palma.
Correo electrónico: rcalarcon@terra.com.pe
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 85-88.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

síntesis experimental del comportamiento (2010), trabajo que se comenta en el presente artículo.

El interés por lograr la unidad de la psicología es un problema históricamente antiguo (véase Alarcón, 1997, 2003), generado por su fraccionamiento en diversas escuelas, sistemas o corrientes psicológicas distintas por: a) los dominios y naturaleza de sus objetos de estudio (mente, conciencia, procesos internos, conducta); b) el enfoque metodológico de la investigación (método científico vs. no-científicos: intuición, introspección, fenomenológico; investigación cuantitativa vs. investigación cualitativa); c) la ubicación de la psicología en la clasificación de las disciplinas del saber (es una ciencia natural, una ciencia social, una ciencia del comportamiento, corresponde a las humanidades); d) la diversidad de constructos creados por cada orientación psicológica (los sistemas psicológicos han inventado nuevas construcciones teóricas y vocablos para denominar ciertas clases de hechos que tratan); y, finalmente, e) por los principios filosóficos que subyacen tras cada sistema psicológico, sea en la epistemología de su investigación o en su antropología filosófica.

Los desacuerdos y tensiones entre las escuelas o sistemas de psicología generaron propuestas con fines de superar las divergencias y lograr la unificación que, a la postre, no se alcanzó. Trabajaron en este problema distinguidos psicólogos, entre ellos K. Bühler, S. L. Rubinstein, E. Spranger, L. S. Vygotski, P. Fraisse, y A. W. Staats (véase, Alarcón, 2003). En este marco académico de la psicología internacional, se ubica la Síntesis Experimental del Comportamiento, de Rubén Ardila, como paradigma unificador. Se trata de una meditada propuesta, bien documentada, elaborada con rigor científico y escrita con estilo transparente. Reaparece al término de la primera década del siglo XXI que ha visto nacer una nueva corriente psicológica, la Psicología Positiva, que trae nuevos problemas de investigación, y en la obsolescencia del conductismo operante de B.

F. Skinner, que fue la de fuente de inspiración de la SEC.

COMENTARIOS A LA SÍNTESIS EXPERIMENTAL DEL COMPORTAMIENTO (SEC)

La SEC ha abandonado varias premisas fundamentales del conductismo, vigentes desde Watson hasta Skinner, una de ellas fue la marginación de los eventos privados como tema de la investigación psicológica. Ardila señala que en el conductismo radical “*los eventos privados constituyen un objeto legítimo de análisis científico*” y que la SEC indica la continuidad entre lo público y lo privado, lo externo y lo interno. Skinner (1975) no negó la existencia del mundo privado o “el mundo debajo de la piel”, pero advirtió la dificultad de estudiarlo; en su afán de “objetividad”, planteó como terreno de la psicología sólo los eventos empíricamente observables. De esta suerte, dejó de lado una lista muy amplia de importantes fenómenos psicológicos. Más allá del conductismo, el mundo interno continuó siendo objeto central de la investigación psicológica, particularmente por la psicología cognitiva, interesada en el estudio de los procesos complejos del comportamiento. Según Ribes-Iñesta (1990), la dualidad de estos dos mundos presentó el problema de cómo interactuaban; la respuesta histórica al interrogante fue: el cerebro. Éste se convirtió en el asiento del agente subjetivo de las acciones del hombre como ser anímico. Se pueden advertir evidencias al respecto en el desarrollo actual de las neurociencias, que vienen estudiando los sustratos neurales de comportamientos complejos (Alcaraz Romero & Gumá Díaz (2001). En suma, al recuperar la SEC los procesos internos, amplía un sector de problemas marginados por el conductismo de la investigación psicológica.

La reinserción del mundo interno requería cambiar el paradigma metodológico E-R (estímulo-respuesta) del conductismo operante, con variables de entrada y salida, y que prescinde

de variables intermedias. El paradigma de la “caja negra” rechaza hipótesis y teorías, puesto que no tienen características observables. Bunge observa que la gnoseología del conductismo es de un realismo primitivo (Bunge & Ardila, 1988, p. 82). Ciertamente, con aquel paradigma sólo pueden estudiarse comportamientos simples con animales menores, ratas y palomas, en términos de control del estímulo, respuesta y reforzamiento. La modificación del paradigma E-R significó la introducción entre ambas variables de la variable O, quedando E-O-R (estímulo, organismo, respuesta). Este modelo rebasa lo empíricamente observable, permite ejercer control experimental y obtener datos altamente objetivos. El paradigma E-R es valioso para estudios con animales, pero resulta insuficiente para explicar conductas complejas cuando hay retardo entre el estímulo y la respuesta, como ocurre con la conducta humana. Al primer nivel se accede mediante la observación directa; al segundo, mediante la inferencia científica. De esta manera, el paradigma de investigación, al que adhiere Rubén Ardila, es el hipotético-deductivo, integrado por proposiciones empíricas, que corresponden a hechos observables, y proposiciones hipotéticas, referentes a propiedades no observables.

Rubén Ardila sostiene en su propuesta unificadora que “la mayor parte de los psicólogos contemporáneos conceptualizan su disciplina como una sola, con metodologías que se adecuan a los distintos campos de trabajo”. Ciertamente, estimo que esto ocurre en la actualidad. Más adelante anota: “La columna vertebral para esa unificación es la psicología como estudio científico del comportamiento” (Ardila, 2010. La Unificación y sus Perspectivas). Sin embargo, el término “comportamiento” lo define en el más puro estilo conductista: “todo lo que hacen o dicen los organismos” y abarca contracciones musculares y secreciones glandulares (a la manera de Watson) y también cogniciones, lenguaje, emociones, conducta social y dife-

rencias individuales. El término “organismo” alude a seres humanos y a animales, siguiendo la tradición behaviorista que no pone una línea de separación entre ambas especies. Empero, el hombre está dotado de razón, por esto, antes de hacer o decir está el pensar como operación previa, no considerada por el conductismo por corresponder a un proceso interno. Al reconocer la SEC las realidades subjetiva y objetiva como dominios de la psicología, ha superado la brecha artificial creada por el dogmatismo de escuela; por lo tanto, estimamos que podría sostenerse que la psicología científica es el estudio de los procesos psíquicos internos y de sus manifestaciones por medio del comportamiento. Los hechos de la experiencia interna trascienden y se continúan en expresiones públicas. El “comportamiento”, término internacionalmente aceptado alude al objeto de una ciencia cuyos dominios comprende las dos realidades.

La SEC adopta el método científico de investigación, al cual adhiere la comunidad psicológica internacional. Ardila (Ardila, 2010. Presupuestos) argumenta que el método científico es “la forma más adecuada para entender el mundo y modificarlo, incluyendo el mundo de los seres humanos y de las sociedades. Es un método limitado y modificable, que siempre nos entrega verdades parciales y culturalmente limitadas. Busca brindar leyes universales y, al mismo tiempo, reconoce sus limitaciones y sus imprecisiones. Sin el método científico el conocimiento humano carecería de estructura, de orden, de lógica, de posibilidad de predicción, y no habría podido dar origen a los desarrollos tecnológicos que son el fundamento de la civilización”. Dentro del método científico, Ardila privilegia el método experimental, y como punto de partida anota que “se pueden utilizar datos observacionales y correlacionales que proporcionan información útil para futuros trabajos experimentales”. Estimo que sería más adecuado sostener, como añade Ardila (2010. Requisitos) que “la metodología debe ser múl-

tiple y adecuarse al fenómeno que se investiga”. En efecto, no todos los problemas psicológicos requieren tratamiento experimental, esta estrategia es útil para contrastar hipótesis de relación causal, pero no para tratar otros problemas psicológicos.

En la actualidad, la investigación psicológica utiliza un amplio repertorio de estrategias no experimentales que corresponden a estudios *ex post facto*, aliada con refinados métodos estadísticos para el análisis de datos complejos que poseen una gran variedad de variables medidas, que permiten obtener información altamente válida y confiable. Tales estrategias corresponden a objetivos de la investigación psicológica, como son describir una conducta, establecer asociaciones entre variables, determinar la estructura interna de una conducta, clasificar y discriminar, predecir el comportamiento. Estos y otros objetivos de la investigación psicológica actual escapan a los fines del método experimental.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1997). La síntesis experimental del comportamiento y la unificación de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 415-433.
- Alarcón, R. (2003). De la unidad fraccionada a la síntesis experimental del comportamiento: Análisis y comentarios. En L. Flórez Alarcón (Ed.), *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura* (pp. 134-168). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ardila, R. (1983). La síntesis experimental del comportamiento. *Interamerican Psychologist*, 58, 4-7.
- Ardila, R. (1984). Escuelas psicológicas, sistemas psicológicos y la síntesis experimental del comportamiento. *Interamerican Psychologist*, 60, 7-9.
- Ardila, R. (1988). *Síntesis experimental del comportamiento*. Madrid, España: Alhambra.
- Ardila, R. (1997). La necesidad de unificar la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. En *Conferencias/ Conferences* (pp. 27-34). XXVI Congreso Interamericano de Psicología. Sao Paulo, Brasil.
- Ardila, R. (2007). The nature of psychology: The great dilemmas. *American Psychologist*, 62, 906-912.
- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-83.
- Alcaraz Romero, V. M. & Gumá Díaz, E. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. Cd. de México, México: Manual Moderno.
- Bunge, M. & Ardila, R. (1988). *Filosofía de la psicología*. Barcelona, España: Ariel.
- Ribes Iñesta, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. Cd. de México, México: Trillas.
- Skinner, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.

Recibido el 18 de agosto de 2010
 Revisión final 13 de septiembre de 2010
 Aceptado el 5 de octubre de 2010

Eventos, Constructos y la Síntesis Experimental del Comportamiento

CIRILO H. GARCÍA CADENA

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

Se plantea la necesidad de diferenciar claramente los conceptos "evento" y "constructo"; si la aspiración es unificar las diversas ideologías existentes para conseguir un mayor desarrollo científico y profesional de la psicología, lo cual pretende la aportación programática de la síntesis experimental del comportamiento formulada en el artículo-objetivo de Ardila. Se profundiza en estas concepciones, haciendo la diferenciación entre constructos culturales, descriptivos y explicativos, señalando el efecto lesivo de confundir los eventos con los constructos y considerar a los constructos culturales como científicos. Finalmente, se especifica cierta confusión del tipo explicitado en la contribución programática de la síntesis experimental del comportamiento.

Palabras clave: eventos, constructos, síntesis experimental del comportamiento, unificación de las ideologías, confusión.

Events, Constructs and the Experimental Synthesis of Behavior

Abstract

It is proposed the need to clearly differentiate the concepts "event" and "construct" if the goal is to unify the different existing ideologies so as to reach a higher scientific and professional development of psychology, which is the intention of the programmatic contribution of the experimental synthesis of behavior, formulated in Ardila's target-article. These concepts are analyzed in depth, distinguishing cultural, descriptive

and explanatory constructs, stating the detrimental effect of mixing up events with constructs and considering cultural constructs as scientific ones. Finally, it is specified certain confusion from the type explained in the programmatic contribution of the experimental synthesis of behavior.

Key words: events, constructs, behavior, experimental synthesis of behavior, ideologies' unification, confusion.

INTRODUCCIÓN

Para clarificar los objetos de estudio de las psicologías existentes, o cuando menos de las más importantes en el mundo, es necesario atender a los fenómenos que estudian, cómo los abordan y cómo los conceptualizan. Para poder hacer esta ingente tarea y llegar a conclusiones provisionales que puedan ayudar en la adopción de un objeto común que genere suficiente aceptación entre los psicólogos dedicados a la investigación y a la práctica, se requiere de un enorme esfuerzo que probablemente sea, a la postre, inútil (Ribes, 2000; Ribes, 2004). Sin embargo, vale la pena hacerlo, buscando la unificación mínima que sirva de base para el avance de nuestra área de conocimiento y el intercambio fructífero con otras disciplinas diferentes de la psicología, y esto es precisamente lo que pretende hacer el artículo comentado aquí, La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento, de Rubén Ardila (2010).

Dirigir toda correspondencia al autor a: Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México.
Correo electrónico: garcimx@yahoo.com.mx
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 89-92.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

EVENTOS Y CONSTRUCTOS

Básica, dentro de esta tarea, es una discusión sobre los conceptos llamados “eventos” y “constructos” en ciencia. Ya muchos autores anglosajones han abordado este tema y algunos hispanohablantes también. Sin embargo, es necesario hacer un recuento de lo más importante al respecto.

Un constructo es un concepto con pretensiones explicativas de algún fenómeno, previamente detectado, y del cual se acepta su existencia, en función de las observaciones o manipulaciones realizadas por varios investigadores en diferentes ambientes naturales o de laboratorio. Es una abstracción, la cual trata de dar cuenta de por qué sucede el fenómeno (García, 2009). Dicha abstracción, aunque lo mejor sería que hubiera nacido del contacto íntimo del investigador con el fenómeno, demanda una existencia propia e independiente de éste. De otra forma, se podría estar hablando de un razonamiento circular vicioso, o de la falacia del perro que se muerde la cola, y no de un constructo científico u objetivo (Smith, 2007), probablemente más bien de un constructo de tipo cultural (Kantor, 1963, 1969). Por ejemplo, si se describe con el término “hiperactividad” el constante movimiento de un niño, y luego se pretende “explicar” esa continua actividad diciendo que se debe a su hiperactividad, allí se da esta falacia interpretativa. El término “hiperactividad” nació de la observación de la conducta y hasta allí su valor es, en el mejor de los casos, un constructo descriptivo (Fryling & Hayes, 2009), pero si se le atribuyen propiedades explicativas, se requiere agregar evidencia adicional, externa e independiente del fenómeno a interpretar.

Por otra parte, daré un ejemplo de la psicología social, el que me parece, representa bien esta estrecha relación entre el evento o fenómeno y su explicación científica. Cuando Tajfel (1978) descubrió que las personas, incluso personas desconocidas entre sí, aceptaban considerarse parte de una categoría o grupo por aspectos tan aparentemente irrelevantes, como el color com-

partido de una vestimenta, se enfrentó a la necesidad de crear un constructo que diera cuenta de este fenómeno de categorización social tan extraordinario. Le dio el nombre de identidad social. Aquí se ve que a partir de una serie de estudios empíricos, el investigador se topa con un nuevo fenómeno y apela a un constructo derivado del mismo evento para conceptualizarlo de una manera unívoca y consensuada.

Sin embargo, aun en la práctica científica muy ligada a las observaciones empíricas de laboratorio, podría suceder que se cometieran errores de interpretación y confusión entre eventos y constructos, en los cuales sólo una parte del evento psicológico fuera privilegiado sobre todos los demás, acusando un enfoque mecanicista.

El caso del reforzador como constructo descriptivo en el condicionamiento operante viene a cuento. Se observa que después de realizar una clase de acción topográficamente disímbola, pero con una consecuencia regular, la probabilidad de ocurrencia de la primera aumenta o se mantiene (García, 2007). ¿Por qué aumenta la probabilidad de la clase de conducta que es seguida temporalmente por otra clase de consecuencia? Si se argumenta que por el seguimiento espacio-temporal entre la consecuencia llamada reforzador y la conducta, se acude a un constructo que, aunque está derivado de las observaciones directas del investigador sobre el fenómeno, su estatus explicativo es demasiado pobre en términos exclusivos, como para tomarse en serio. Se puede ser exitoso en cuanto al control efectivo de la conducta, ya que si se retira la consecuencia, también disminuye la tasa de la conducta. Empero, la discusión aquí es en torno a explicaciones de los fenómenos o eventos. Al privilegiar el rol de la consecuencia dentro de todo el evento, a la vez se reducen los roles de otros factores participantes, los cuales también tienen su grado de importancia en el fenómeno que se está tratando de entender: el aumento en la tasa. Así, quedan

de lado la privación relativa del organismo, la historia de contactos del mismo con ese tipo de consecuencias, el contexto en el cual se está dando la relación, entre otros. Para resumir: la consecuencia no produce el aumento en la tasa, es solamente un participante más dentro de la compleja ocurrencia del evento.

Partiendo de esta importante distinción entre eventos y constructos, pasemos ahora a comentar brevemente la propuesta de Ardila para unificar a las diferentes ideologías de la psicología actual: la síntesis experimental de la conducta.

Aun cuando señala (Ardila, 2010. Ventajas) que las explicaciones psicológicas han de encontrarse dentro del mismo nivel de los fenómenos de interés, al decir que “la conducta humana es fundamentalmente aprendida, con base en fundamentos biológicos” (Ardila, 2010. Resumen), aparentemente no acaba de desprenderse completamente de esa influencia cultural que apunta hacia el reduccionismo biológico. Los eventos psicológicos incluyen la participación indispensable y necesaria de la estructura y el funcionamiento del organismo, pero no puede suponerse que se “basen” en ellos, so pena de hacerlos dependientes ontológica y epistemológicamente de tales participantes.

También, en la postura de la síntesis experimental del comportamiento se confunden las ofertas de dos tipos de psicología: la del conductismo radical y la de la psicología interconductual, aceptándose como equivalentes dos objetos de estudio que ontológicamente son diferentes. Así, por una parte se afirma que “los psicólogos definen su disciplina como el estudio científico del comportamiento de los organismos”, (Ardila, 2010. La Unificación y sus Perspectivas) adhiriéndose a la definición de Skinner (1981) sobre el objeto de estudio de la psicología en el sentido de que “ciertos procesos (...) alteran la conducta en forma tal que se logra un intercambio más seguro y útil con un medio ambiente en particular”. (p. 11). Pero desde la psicología interconductual, lo que

hay que estudiar no es la conducta per se, sino “... la formulación de lo psicológico como interacción del sujeto (u organismo) y su entorno...” Es decir, “la conducta es la interacción” (Ribes, 1982, pp. 31 y 23). Pero luego Ardila oscila hacia ésta última concepción, aparentemente abandonando la Skinneriana porque afirma que: “Los eventos que se observan y analizan en psicología son las interacciones del organismo con los objetos y eventos, que constituyen los factores de estímulo del ambiente”. (Ardila, 2010. Ventajas).

Finalmente, así como Smith y Smith (1996) afirman que en psicología cognitiva y en neuropsicología aquello a lo que se refieren los estudiosos como “procesamiento de la información”, en términos de eventos, realmente no son tales, y estarían hablando más bien de un constructo y no de un fenómeno, aquí se sostiene que cuando Ardila dice “los eventos privados constituyen un objeto legítimo de análisis científico” (Ardila, 2010. El Mundo Privado en la SEC) se está refiriendo no a un evento observable, sino a un constructo, dándose de esta manera la confusión que tanto ha afectado al desarrollo científico de la psicología.

REFERENCIAS

- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-83.
- Fryling, M. J. & Hayes, L. J. (2009). Psychological events and constructs: An Alliance with Smith. *The Psychological Record*, 59, 1, 133-142.
- García Cadena, C. H. (2007). *Introducción al conductismo contemporáneo*. Cd. de México, México: Trillas.
- García Cadena, C. H. (2009). *Como investigar en psicología*. Cd. de México, México: Trillas.
- Kantor, J. R. (1963-1969). *The scientific evolution of psychology* (Vols. 1-2). Chicago, EUA: Principia Press.
- Ribes, E. (1982). *El conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona, España: Fontanella.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 365-382.
- Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11(1), 9-28.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Cd. de México, México: Trillas.

- Smith, N. W. (2007). Events and constructs. *The Psychological Record*, 57, 169-186.
- Smith, N. W. & Smith, L. L. (1996). Field theory in science: Its role as a necessary and sufficient condition in psychology. *The Psychological Record*, 46(1), 3-19.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-67). Londres, Inglaterra: Academic Press.

Recibido el 12 de septiembre de 2010
Revisión final 23 de septiembre de 2010
Aceptado el 29 de septiembre de 2010

En Defensa de la Psicología Unificada

ALBA ELISABETH MUSTACA

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Resumen

De conformidad con el artículo-objetivo de Ardila (2010), se presentan comentarios sobre los peligros de considerar “psicologías” en lugar de una psicología unificada. Se afirma que la conexión que une a las diversas sub disciplinas psicológicas es el estudio de la conducta, en su concepto más amplio, y su método de estudio. Se comentan algunas falsas dicotomías que generan controversias y otras formas de sistematizar el estudio de la psicología. Se concluye con un esquema para integrar el proceso de investigación y de las áreas de aplicación en la psicología.

Palabras clave: psicología unificada, conducta, niveles de análisis, proceso de investigación.

In Support of Unified Psychology

Abstract

In accordance with Ardila's target-article (2010), the present paper provides comments on the dangers of considering “psychologies” rather than a unified psychology. It is argued that the connection that unites the various sub disciplines is the study of behavior in its broadest sense and their method of study. This paper also discusses some false dichotomies that generate disputes as well as other ways to systematize the study of psychology. It is concluded with a scheme to

integrate the research process in psychology and its applied areas.

Key words: Unified psychology, behavior, levels of analysis, the research process.

INTRODUCCIÓN

Escribir un comentario acerca de un artículo con el que se está de acuerdo es más arduo que hacerlo sobre otro del que se discrepa. Este es mi caso, ya que comparto plenamente lo que afirma Ardila (2010). Así que me queda escribir algunas consideraciones y ampliar con algunos comentarios lo que tan bien sistematiza Ardila en su artículo, con la secreta esperanza de convencer a aquellos que aún piensan en la existencia de “psicologías”.

Ciertamente, la psicología es una disciplina muy amplia, que involucra desde el estudio de la conducta social, de la respuesta de grupos de alumnos ante un nuevo método de enseñanza o personas con un mismo diagnóstico psiquiátrico ante un nuevo tratamiento, hasta el de las bases fisiológicas del movimiento muscular, de la respuesta de una sola neurona ante un determinado estímulo o de los cambios bioquímicos producidos en la sinapsis ante distintas clases de aprendizajes. A esto se agrega el estudio de todos los organismos vivos, desde el ser humano, hasta una ameba o un paramecio (incluso existen trabajos que intentan hallar

Dirigir toda correspondencia al autor a: Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA)-Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Combatientes de Malvinas 3150. Buenos Aires. Argentina.
Correo electrónico: albamustaca@gmail.com
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 93-98.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

condicionamiento clásico en las plantas). Por otra parte, son muchas las preguntas generales y particulares que se pueden hacer en torno a esta disciplina. Con este panorama, los métodos de abordaje necesariamente son variados. Es por ello que muchas veces es difícil hallar conexiones entre las distintas áreas de investigación o aplicación de esta ciencia, lo que tienta a muchos teóricos a considerar la existencia de “psicologías”.

Ardila (2010) ya comentó los beneficios de considerar a la psicología como una disciplina única, y estoy plenamente de acuerdo con su postura. También hay desventajas en plantear la existencia de “psicologías”. Espero convencerlos apoyándome en un cuento de Borges (1944):

Después de ser volteado en un redomón de la estancia, Ireneo Funes no sólo quedó tullido, sino que tenía memoria absoluta; recordaba

“no sólo cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada vez que la había percibido o imaginado (...)” su dificultad para generalizar le impedía pensar. “Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles casi inmediatos.” (pp. 489-490)

Este personaje extremo muestra los peligros de enfatizar las particularidades de los hechos: nos impide pensar, generalizar. Precisamente, uno de los objetivos del conocimiento es establecer leyes, y éstas no son más que generalizaciones altamente confirmadas por hechos, muchos de los cuales, en apariencia, no tienen ninguna conexión entre sí. Volviendo al tema del artículo, afirmar la existencia de “psicologías” en vez de una psicología unificada llevaría al peligro de impedir establecer conexiones entre hechos aparentemente distintos, pero que en realidad responden a una misma regla. Como Funes, podríamos limitarnos a describir hechos sin preocuparnos de generalizarlos, lo cual es grave para el desa-

rollo del conocimiento de cualquier disciplina. Por otra parte, dada la diversidad de temas es inevitable hacer sub disciplinas que traten hechos específicos.

El desarrollo del conocimiento nos ha llevado, por un lado, a integrar disciplinas, más que a separarlas y, por otro lado, a generar sub disciplinas dentro de la principal, por la gran cantidad de preguntas que se pueden hacer en torno a ellas. Como un ejemplo alejado de la psicología, cuestión de evitar reacciones emocionales que enturbien nuestro razonamiento, la arqueología se puede definir como la disciplina que estudia las sociedades a través de sus restos materiales, siendo a la vez una sub disciplina de la antropología. El arquetipo de arqueólogo que se tiene en nuestra cultura es el de Schliemann, el descubridor de Troya, o tal vez el de Indiana Jones; ambos trabajan solos o con ayudantes buscando una ciudad o tesoros escondidos. Sin embargo, la realidad es que los arqueólogos modernos trabajan unidos a geólogos, paleontólogos, geógrafos, físicos, biólogos, genetistas, etc. Tal es la intimidad entre estas disciplinas, que el dato que recientemente más impactó a los arqueólogos partió de estudios genéticos que mostraron que el hombre moderno comparte genes con los Neanderthales. Este descubrimiento logró dar respuesta a una larga controversia existente entre dos teorías sobre el origen del hombre: una que afirmaba que hubo hibridación entre los Neanderthales y los homínidos modernos, y otra que la negaba. Ambas hipótesis tenían evidencias a favor y en contra, y el estudio de un genetista fue la prueba que pudo contrastar las dos hipótesis y dar respuesta concluyente a la controversia. El que lo descubrió, ¿es genetista?, ¿es arqueólogo? Seguramente tiene conocimiento de ambas disciplinas, aunque su descubrimiento sugiere que la genética fue un instrumento para la arqueología, del mismo modo -pero mucho más sofisticadamente- que un microscopio es útil para detectar el bacilo de Koch. Por otra parte, la arqueología se ha dividido en

muchas subespecializaciones de carácter teórico-conceptual, tal como la etnoarqueología, la arqueología cognitiva, la arqueometría, etc. En síntesis, el conocimiento parece avanzar integrando el conocimiento de distintas disciplinas y, a la vez, se generan subdisciplinas para delimitar campos con el objetivo contestar a preguntas específicas.

Partiendo entonces de la premisa de que hay una psicología, nos queda entonces establecer qué es lo que conecta a tantas áreas de investigación. Hay bastante consenso en la idea de que el objetivo que las une es el estudio de la conducta, y que el método para lograrlo es el de las ciencias fácticas, que incluye las llamadas ciencias naturales y sociales, como opuestas a las ciencias formales. ¿Qué pueden hacer los organismos vivos? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué lo hacen? Estas preguntas generales nos llevan al estudio de las bases biológicas, sociales y evolutivas en todos los organismos vivos, que van desde el extremo biológico al social y cultural, y desde metodologías exploratorias hasta experimentales, aunque sólo la experimental entra dentro del contexto de justificación.

CONDUCTA Y MÉTODO DE ESTUDIO

Una de las controversias más frecuentes sobre el objeto de la psicología descansa en malos entendidos respecto a qué es la conducta y a las falsas dicotomías conducta-mente, conducta-cognición, conducta-psique. Estoy de acuerdo con Ardila (2010) y con Freixa I Baqué (2003) en que hay que considerar a la conducta en su sentido amplio. Existen conductas visibles y medibles directamente, así como también conductas encubiertas, internas, que se pueden medir por medio de la conducta verbal o gracias a otras tecnologías más complejas, como tomografías computadas, electromiogramas, etc. Las actividades llamadas “mentales” son conductas, y como tal deben ser explicadas.

Un error común en los cognitivistas es establecer que la causa de la conducta observable está

en la cognición (conducta encubierta). Como muy bien lo ejemplifica Freixa I Baqué (2003), sería como explicar la existencia de la punta del iceberg visible en función de la parte oculta, cuando en realidad hay que esclarecer el fenómeno del iceberg en su conjunto, en función de otras variables, como la temperatura, el movimiento del agua, etc. Los procesos cognitivos o “mentales” son parte de la conducta, algo que debe ser explicado y no ser la explicación de la conducta observable. El desafío de la psicología es explicar ambas con pruebas independientes entre sí, de lo contrario se incurriría en tautologías tan sutiles como engañosas. Con este criterio, la psicología, como estudio de la conducta, incluye estudiar los llamados procesos cognitivos o “mentales” o las “funciones psíquicas”, de modo que desaparece una de las controversias más frecuentes en torno a su objetivo.

Por otra parte, al igual que otras ciencias, la psicología se integra con otras ramas del conocimiento, desde la vertiente más biológica hasta las ciencias sociales, y tiene numerosas subdisciplinas que se interesan por distintos problemas: psicología comparada, psiconeuroinmunología, psicooncología, psicología del desarrollo, etc. Acerca de este tema, Kandel, el descubridor de los mecanismos neurofisiológicos del aprendizaje, comete algunos errores conceptuales sobre una rama de la psicología. En su maravillosa biografía *En busca de la memoria* (2008), afirma que en la década de los 60 fue

“naciendo un campo de la biología mental... cuando se unieron la filosofía del espíritu, la psicología conductista (estudio del comportamiento simple en animales experimentales) y la psicología cognitiva (estudio de fenómenos mentales complejos en seres humanos) para dar origen a la psicología cognitiva moderna. Esta nueva disciplina procuraba hallar elementos comunes en los complejos procesos mentales de los animales, desde los ratones, hasta monos y hom-

bres (...) La psicología cognitiva investigaba una franja del comportamiento que iba desde los reflejos simples en los invertebrados, hasta los procesos mentales de los hombres, como la atención y el libre albedrío” (p. 25-26).

En esta apreciación, Kandel llama “psicología cognitiva” a la psicología misma, y considera una novedad de la década de los 60 la preocupación por el estudio experimental de la conducta compleja. Parece no tener en cuenta los estudios y el pensamiento de Ebbinghaus (1850-1909), Pavlov (1849-1936) y Watson (1878-1958), entre otros. Aunque más adelante comenta estos orígenes, el énfasis de su afirmación anterior ensombrece lo que luego comenta. La llamada “nueva neurociencia cognitiva” se debería llamar más precisamente “neurobiología de la conducta” que estudia las bases cerebrales de la conducta (observable e inobservable) y la “biología molecular de la cognición”, “biología molecular de la conducta”, o “de los procesos psicológicos”. Que la palabra “cognición” reemplace a la de “conducta” o “procesos psicológicos”, reduce falsamente el campo de estudio de esa área de investigaciones. Estas serían entonces sub disciplinas de la psicología íntimamente ligadas a las ciencias biológicas sumamente.

Otra dicotomía que descansa en malos entendidos es sobre el método para estudiar la conducta. Existe un acuerdo relativamente general de que la psicología es una ciencia fáctica, como opuesta a la formal, y como tal se debe emplear el método de las ciencias naturales, aún cuando las preguntas acerca de ella incluyen relaciones entre conducta- ambiente. Estos métodos abarcan desde la observación natural, que incluye al llamado método cualitativo, hasta el método experimental. Lo esencial es entender que la psicología, como cualquier ciencia fáctica, debe confirmar sus hipótesis y teorías mediante pruebas empíricas controlables y válidas, y evitar confundir el contexto de confirmación (que implica el uso del método

experimental) con los contextos exploratorios o descriptivos (que pueden usar métodos descriptivos o cualitativos), aunque todos ellos son importantes en el proceso del conocimiento. La observación natural nunca desaparece del proceso de investigación, es fuente de creación de hipótesis y de ejecución de nuevos experimentos. Un buen psicólogo, sea investigador o profesional en áreas aplicadas, debe estar entrenado en hacer buenas observaciones, además de las otras cualidades propias de su actividad. Respecto de este tema también existe una controversia que descansa en premisas falsas y es considerar que el método cualitativo es opuesto al cuantitativo. Si con el primero designamos a los estudios de casos, descripciones, observaciones participantes, relatos de distintas culturas sobre distintos hechos, etc. Están incluidos dentro del contexto de descubrimiento porque no hay control experimental pero puede ser la base para posteriores estudios cuantitativos.

NIVELES DE ANÁLISIS

Muchos autores intentaron sistematizar el estudio de la conducta entorno a niveles de análisis. Por ejemplo, la década del 40 representa un pico en la divergencia entre la etología clásica y la psicología animal (Dewsbury, 1978). Para superar esa controversia, Tinbergen (1963) propuso que a nivel metodológico se puede hacer una taxonomía basada en las posibles preguntas que se plantean en relación con cualquier problema conductual de investigación. Él distinguió cuatro niveles de causalidad: función, filogenia, causas inmediatas y del desarrollo. Las dos primeras se refieren a las llamadas causas “últimas”, o preguntas acerca de los procesos evolutivos y la función adaptativa de las conductas: ¿Por qué un animal se comporta como lo hace? ¿Cuál es su función adaptativa? Implica estudiar la historia filogenética y el valor adaptativo de las conductas. Las preguntas sobre causas inmediatas se refieren al estudio de los procesos o mecanismos de la conducta. ¿Cómo aprenden los ani-

males? ¿Cómo recuerdan? Esas preguntas llevan al estudio de las relaciones entre ambiente y conducta y a sus bases neurofisiológicas. Las preguntas sobre el desarrollo se refieren a las bases genéticas y de desarrollo ontogenético de un determinado comportamiento. ¿Cómo se desarrolla un determinado comportamiento? ¿Cuáles son los factores genéticos y de desarrollo ontogenético que intervienen? Estos estudios se refieren a las relaciones natura-nurtura, entre lo genético, epigenético y de aprendizaje. Estos cuatro niveles pueden ser interesantes para organizar el conocimiento, sin embargo, no están completamente separados, más bien se solapan y el conocimiento o la respuesta de una determinada conducta en un nivel puede afectar la forma en que se comprende la conducta en otro nivel.

Finalmente, cabe mencionar a José Ingenieros (1877-1925), médico, psiquiatra, criminólogo, escritor, docente, filósofo y sociólogo nacido en Italia, aunque vivió en Argentina la mayor parte de su vida. Representa uno de los pensadores que sentaron las bases de la psicología científica moderna. En su libro *Principios de Psicología* (1919), comienza con un prefacio donde dice que el libro

“examina la formación natural de la funciones psíquicas, en la evolución de las especies vivientes, en la evolución de la sociedades humanas y en la evolución de los individuos (...) Concebimos la psicología como una ciencia natural, concordante con las hipótesis más generales de las ciencias biológicas” (p. 9).

Para él, el método de la psicología comienza con la observación del comportamiento de los organismos vivos, al través del cual se expresan la funciones psicológicas (1911). Influido por las ideas de Darwin y Ostwald, concibe el estudio de la conducta desde sus raíces evolutivas y biológicas hasta las sociales. Un análisis más detallado de las relaciones entre la psicología

moderna y el pensamiento de Ingenieros se puede encontrar en Triarhou y Cerro (2006).

CONCLUSIÓN

En un reciente artículo presenté un esquema de los pasos sucesivos posibles en el estudio del comportamiento (Mustaca, 2003), modificando uno presentado por Papini (2002). Un primer paso constituye el *descubrimiento y descripción* del fenómeno en el ámbito conductual. Incluye la descripción de la conducta y sus propiedades. Luego siguen los *experimentos comportamentales*, que permiten identificar las propiedades del fenómeno y las variables que son importantes para su aparición, mantenimiento, desaparición y regulación general. Estos experimentos implican el desarrollo de pruebas adecuadas, estandarizadas y *teorías comportamentales*, que pueden o no tener variables intervinientes que actúen entre el ambiente y la conducta. Estos datos son guías para realizar *experimentos fisiológicos o neurobiológicos*, que a su vez enriquecen las teorías derivadas de las observaciones e investigaciones comportamentales. Finalmente, estas líneas de investigación llevan a *teorías más generales* que conllevan a un conocimiento más profundo del fenómeno; eventualmente se integran o se *conectan con otros fenómenos* creando *leyes*. Este conocimiento es fuente de ideas para *áreas aplicadas*. Estas últimas tienen a, su vez, investigaciones tecnológicas para evaluar las técnicas deducidas de la investigación básica. Por su parte, el área de aplicación puede ser fuente nuevamente de *observaciones iniciales* del comportamiento que llegan a aportar luz para comprender, generar nuevas hipótesis y ponerlas a prueba en investigaciones controladas. Estos pasos, que se presentan sistematizados en un esquema, sin embargo, no son ordenados. Un nuevo instrumento de medición, el descubrimiento de la función de un gen o de un fenómeno conductual pueden provocar una cantidad de ideas y trabajos de investigación que amplíen el conocimiento en cualquiera de los

pasos del esquema presentado y dar coherencia a un conjunto de fenómenos desconectados entre sí.

En conclusión, llegar a comprender la conducta implica actividades complejas en las cuales hay lugar para muchas sub disciplinas e inter disciplinas asociadas, lo que obliga al uso de múltiples procedimientos y técnicas. Todas ellas están ligadas por un objetivo (la conducta, concebida en sentido amplio) y por método general común (el de las ciencias fácticas).

REFERENCIAS

- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-83.
- Borges, J. L. (1944). *Funes el memorioso*. En: J. L. Borges, *Obras Completas* (pp. 485-490). Buenos Aires, Argentina: Editorial Emecé.

- Dewsbury, D. (1978). *Comparative Animal Behavior*. Nueva York, EUA: McGraw Hill.
- Kandel, E. R. (2008). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Mustaca, A. (2003). Análisis experimental del comportamiento y neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7-22.
- Papini, M. R. (2002). *Comparative Psychology: Evolutions and development of behavior*. Nueva Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of ethology. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20, 410-433.
- Ingenieros, J. (1919). *Principios de psicología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Elmer.
- Ingenieros, J. (1911). Psicología genética (Historia natural de las funciones psíquicas). *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, 10, 33-54.
- Triarhou, L. C. & Cerro, M. (2006). An early work [1910-1913] in biological psychology by pioneer psychiatrist, criminologist and philosopher José Ingenieros, M. D. (1877-1925) of Buenos Aires. *Biological Psychology*, 72, 1-14.

Recibido el 8 de septiembre de 2010
 Revisión final 20 de septiembre de 2010
 Aceptado el 4 de octubre de 2010

La Unidad de la Psicología. Hacia la Transformación del Funcionalismo Radical

ANTONIO PARDOS PEIRO

Unidad Provincial de Sanidad. Barcelona, España

Resumen

Se analiza la Síntesis Experimental del Comportamiento, teniendo en cuenta la metodología propuesta y los fundamentos teóricos de los que parte como fórmula para alcanzar la unidad de la psicología. Considerando los acuerdos y desacuerdos principales, se señalan los cauces por los que deberían discurrir las tentativas para alcanzar tal unidad.

Palabras clave: unidad, conductismo, funcionalismo, paradigmas, psicología.

The Unity of Psychology. Towards the Transformation of Radical Functionalism

Abstract

I analyze the Experimental Synthesis of Behaviour, taking into account the proposed methodology and the theoretical foundations of it, as a formula for achieving unity of psychology. Considering the major agreements and disagreements, the channels through which such attempts should follow to achieve unity are pointed out.

Key words: Unity, behaviorism, functionalism, paradigms, psychology.

LOS PUNTOS COMPARTIDOS

Rubén Ardila (1983, 1993, 2003, 2010), creador de la SEC, siguiendo los pasos de otros psicólogos (Lagache, 1949; Staats 1975, 1996) que, desde diferentes planteamientos, han contribuido o contribuyen a impulsar la unidad de la psicología, es –frente a algunas ideas dispersas que se defienden como “múltiples perspectivas metateóricas” (Weems, 1999), “ciencia multiparadigmática” (Caparrós, 1979; Pinillos, 1962), “separatismo” (Kendler, 2002; Ribes, 2000)– uno de los más fervientes defensores de la unidad.

Hasta ahora, las más conocidas propuestas, como son las de Ardila y Staats, se caracterizan por proceder del campo del conductismo, fundamentalmente centrado en el análisis funcional de la conducta, paradigma que acumuló en el pasado un prestigio indudable por conseguir, en mayor medida que otros, aproximar la psicología al proceder de las ciencias naturales. Sin embargo, los puntos débiles del conductismo se evidenciaron al desarrollarse la psicología cognitiva; incluso pudieron ser causa de su desarrollo, al ocuparse de las lagunas dejadas por una psicología que no atendía los nuevos presupuestos que desbordaban el análisis funcional de la conducta. La propuesta de Ardila, en parte, trata de enmendar las carencias que aquella psicología científica apuntaba, puestas de manifiesto desde dentro por Hull, Gutrie y Tollman con el denominado conductismo me-

Dirigir toda correspondencia al autor a: Administración del Estado. Unidad Provincial de Sanidad. Barcelona, España.

Correo electrónico: apardospeiro@yahoo.es

RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 99-108.

ISSN-impresa: 2007-0926

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

diacional. El tratar de integrar el paradigma de la conducta, que tantos conocimientos ha aportado para la explicación de mecanismos y aspectos básicos del aprendizaje, con otros hallazgos más complejos, realizados por quienes no se conformaron con la hipótesis de la observabilidad del funcionalismo radical, merece, sin duda, un gran respeto, además de un análisis detenido del cual ahora se esbozarán algunas líneas argumentales.

Como señala Ardila (2010), en general, se puede decir que frente a las ventajas de la separación, comúnmente identificadas con pluralidad conceptual, creatividad e irreductibilidad del espíritu humano, por el contrario, la unidad se asocia con uniformidad, restricción de la creatividad y limitación de la libertad (Koch, 1995; Kichner, 2006), pecados que con frecuencia se atribuyen al dominio y control que proporciona la ciencia. No obstante, la consecuencia última de la desunión, como señala Montgomery (2006), sería el “caos”, la “estratificación” de la psicología, así como la división en “cofradías”, cada cual con su propio “feudo epistémico”. Como quiera que no hace mucho tiempo se formularon unos postulados básicos (Pardos, 2008) orientados también a impulsar la unidad de la psicología, parece pertinente resaltar los puntos compartidos, como propone Weems (1999). Asimismo, no menos importante resulta destacar también las diferencias, pues entre unas y otras será más fácil hallar algún camino adecuado para el propósito que se busca.

Efectivamente, cualquier pretensión de unificar la psicología deberá partir de algunas consideraciones generales compartidas, como que las manifestaciones humanas, “*los fenómenos que tradicionalmente se han denominado ‘psicológicos’ son fenómenos naturales, son parte del mundo real, del mundo natural*” (Ardila, 2010. Presupuestos), así como que “*el método científico es la forma más adecuada que poseemos para entender el mundo de los seres humanos y de las sociedades*”. (ibídem). Se deberá reconocer, y de hecho

parece ya reconocido, que “*el ser humano posee una serie importante de limitaciones para conocer el mundo y explicarlo, limitaciones perceptuales y cognitivas*” (ibídem), siendo el método científico un extraordinario auxiliar del intelecto para inducir y deducir aquello que los sentidos, por sí mismos, sin un método de aproximación conceptual riguroso, difícilmente podrían alcanzar.

No cabe duda de que cualquier tentativa unificadora requerirá “*estudiar problemas más complejos, como son los relacionados con el lenguaje, los procesos cognitivos (...), las emociones...*” (Ardila, 2010. Requisitos) así como “*utilizar como punto de partida datos observacionales y correlacionales (...) Utilizar matemáticas y formular estructuras teóricas para integrar los hechos*”, (ibídem), aunque en el sumatorio de las diferentes escuelas, tendencias o paradigmas, ya se viene haciendo uso de los diferentes procedimientos metodológicos, aplicados según la naturaleza de los estudios que se realizan.

Por supuesto “*acabar con el dogmatismo y el carácter de ‘escuela’ que poseen todavía algunos sectores dentro de la psicología*”, (ibídem), pero esto debería ser más una consecuencia de la llegada de la unidad, producida por la bondad del método unificador, que un requisito o exigencia previa.

Comparto la visión según la cual “*la ciencia como tal es neutral pero la conducta del científico no lo es*” (ibídem), pues frecuentemente responde a intereses toscos y apremiantes que nada tienen que ver con la noble y por sí misma gratificante curiosidad por saber.

Aunque no parece una ventaja, sino la simple consecuencia de una postura congruente para la articulación de propio conocimiento, el establecimiento de límites conceptuales teóricos respecto de cualquier ciencia colindante —que no de la naturaleza— sería un gran avance, evitando derivaciones que diluyen la psicología e impiden configurar un campo conceptual coherente. Por ello, compartimos con

entusiasmo el posicionamiento restrictivo que supone afirmar que *“los fenómenos psicológicos no necesitan reducirse a la fisiología ni a la sociología...”*, (Ardila, 2010. Ventajas), situando el campo de observación y aplicación de nuestra ciencia en el terreno de la conducta molar (Bühler, 1966; Harré, 1971; Kosslin, Pinker, Smith, & Swartz, 1979; Fuentes, 1985; Searle, 2001; entre otros, citados en Pardos, 2007, 2008, 2009), y precisando, no obstante, que junto a los actos directamente observables, será necesario tener en cuenta los que se produzcan también en los dominios del intelecto, restringida su visión a las manifestaciones directas del propio sujeto o ampliada a las que indirectamente puedan deducirse, en términos de “lenguaje ordinario” (Ribes, 2009), si con ello se quiere decir lo que en general el hombre de la calle describe como unidades de conducta o actos humanos, o como actos mentales. Tal posicionamiento restrictivo también deberá alcanzar a las unidades mentales estáticas con permanencia (imágenes e ideas) definidos en los diccionario ordinarios de la lengua, ajenos a lo que puedan deducirse en laboratorios de fisiología. Ello no es sino un posicionamiento epistemológico, que no todos compartirán, pues quienes investigan a caballo entre psicología y neurológica o fisiología, por no hablar de neurociencias, verán una restricción conceptual respecto a su particular posición, en cuyo caso es necesario admitir que, efectivamente, en la ciencia, siempre se necesitan especialistas que establezcan puentes entre fenómenos de distintos niveles de conocimiento.

Respecto al método de la psicología, parece que no debe presentar otras limitaciones sino aquellas que afecten a la ética, al respeto y a la dignidad de la persona, potenciando cualquier metodología tradicional de la ciencia que pueda ser útil a la psicología, a las que se deben sumar las propias que ésta pueda crear.

Sin embargo, al contemplar lo que por la SEC se considera ventaja de su propuesta para alcanzar la unidad, resulta difícil compartir

el “énfasis en el aprendizaje”, algo a lo que, en principio, no cabría objeción, pero que, como se verá, denota el anclaje a una concepción particular de la psicología –sobre todo si se le suma “el énfasis en el ambiente”– lógicamente al análisis funcional de la conducta, tomado como precursor de la SEC, pues aunque se deja claro que *“la SEC, como explicación comprensiva del comportamiento, busca explicar y entender todos los hechos psicológicos, sin importar el marco de referencia desde el cual se trató de explicarlos inicialmente”* (ibídem) no sitúa en igual plano a todo lo que se pretende unir, al otorgar más relevancia al paradigma de la conducta, convirtiendo tal posicionamiento inicial en un serio inconveniente. Una vez definidos los presupuestos generales y las ventajas que la unidad produciría, inmediatamente surgen importantes diferencias respecto del “método” para lograrla, generando algunas consideraciones que son someramente tratadas a continuación.

MÉTODO DE UNIFICACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Método

Tal método propuesta consistiría en el estudio de los diferentes paradigmas históricos, bajo la perspectiva del análisis funcional, interpretando sus aportaciones a la psicología con las herramientas conceptuales proporcionadas por tal análisis, tras esperar que, a partir de la filosófica hipótesis dialéctica de unión de contrarios, se admita la “síntesis” como conclusión unificadora capaz de *“explicar y entender todos los hechos psicológicos”* (Ardila, 2003, p. 35).

Mediante el principio dialéctico, busca la fusión de la psicología de la conducta con las otras psicologías, sobre todo con la psicología que se centra en fenómenos nombrados como *intrapsíquicos y del aparato mental* (Ardila, 2003) formulada como tesis, constituyendo “el análisis experimental del comportamiento” la antítesis, siendo la “síntesis” la unión o punto de llegada. Se parte, pues, de un principio filosófico unifi-

cador, y no del uso ordinario de la metodología científica, hasta ahora fracasada en la búsqueda de una verdad compartida por la comunidad psicológica.

No es infrecuente tal proceder en la ciencia; renombrados psicólogos funcionalistas recurrieron a la dialéctica para enfrentarse a problemas de igual envergadura y naturaleza similar (Pardos, en prensa). En este caso, el problema surge ante la dificultad de contemplar, cuando se proviene de la psicología de la conducta, no sólo los procesos de la mente, sino la más compleja idea de contenido u objeto mental, tan alejada de las propuestas de la psicología funcional y, en concreto, de la formulada en la SEC, que prescinde de tales nociones, como se comprueba al profundizar en sus manifestaciones.

Por ello, en todo caso, para que la SEC produjera el efecto de concitar las voluntades de los psicólogos, éstos no sólo deberían creer en la posibilidad de alcanzar tal propósito desde el análisis experimental de la conducta, sino que, además, deberían hacerlo también desde la propuesta dialéctica como método apropiado para alcanzar principios y formulaciones de carácter científico pues, aunque análisis y síntesis son métodos de trabajo habitual de la ciencia, tales se refieren a prácticas concretas de naturaleza operativa, más que a los puntos de vista del materialismo dialéctico que, si bien alcanzaron gran resonancia hasta bien entrado el pasado siglo, en la actualidad han caído en cierto olvido —quizás por las críticas formuladas por Karl Popper (1971, citado en Campo, 1975), quien sostiene que de premisas contradictorias se pueden deducir cualquier tipo de conclusiones—, quedando al margen de las prácticas ordinarias de las ciencias naturales en las que se pretende situar la psicología.

La SEC no puede incluirse en el tipo de formulación a partir de la cual se concreta el conocimiento científico normal, axiomas, postulados, leyes y teorías, al no ser sino la propuesta de “*un programa de investigación y como un marco*

de referencia...” (Ardila, 2010. Resumen), es decir, un enfoque del trabajo de la psicología para, a la larga, llegar a tal conocimiento normativo que para serlo debería ser formulado, finalmente, en una teoría compatible con los principios generales desarrollados con mayor o menor amplitud en los diferentes campos en que se ha desenvuelto el saber psicológico.

Al ser una “propuesta” operativa de “investigación” con más de veinticinco años de vida, que, además, parece llevar implícita una teoría y un método para alcanzar la unidad, se debería informar tanto de la respuesta que la comunidad científica ha dado —aunque es sabido que en ciencia las reacciones a algunos acontecimientos se pueden hacer esperar— como de los hitos alcanzados desde los inicios de la andadura: ¿se ha constituido el programa de investigación? ¿Se han aplicado los principios del aprendizaje a la explicación de las otras nociones tradicionalmente excluidas de ellos? ¿Cuáles han sido las dificultades halladas? Y, en tal caso, ¿qué es lo que conviene rectificar?

En ausencia de tal información, se tratará de analizar si la capacidad potencial unificadora constituye un atributo real del fundamento teórico de la propuesta.

Fundamentos teóricos del Análisis de la Conducta

No parece necesario recordar las críticas más habituales que, tras su época de dominio, ha recibido la psicología centrada en el análisis de la conducta, algunas fundamentadas y otras ciertamente exageradas (ver Caparrós, 1979; Carpintero, 1996; Leahey, 1998). Por ello, en primer lugar, uno de los problemas que presenta desde el inicio la SEC es precisamente que, siendo una propuesta para la unidad, se imponga una condición tan rigurosa como es la aceptación previa de un marco teórico que tanto ha contribuido a la división mediante la exaltación de unos restrictivos parámetros en aras de la científicidad. Ello resta posibilidades

al propósito buscado, pues, al ser una propuesta cerrada se observan como ventajas “énfasis en el aprendizaje” y “énfasis en el ambiente”, lo que en realidad son restricciones impuestas por los principios teóricos y métodos de aquello de lo que se parte.

En segundo lugar, aunque se reclama la inclusión de los conceptos mentalistas, no parece existir suficiente convicción respecto a la aceptación de los principios teóricos centrales de la antigua psicología de la conciencia que debe ser integrada, pues aunque definido, “*uno de los problemas fundamentales en la psicología clásica es la relación entre el mundo físico y el mundo psicológico, entre eventos públicos y privados, entre lo externo y lo interno*” (Ardila, 2010. El mundo privado), no parece clara la solución que se da al mismo. No debe resultar fácil, al partir de una posición funcional llegar a admitir plenamente la fenomenología estático-mental. Tal actitud de rechazo permanece en la SEC respecto a la conceptualización de los objetos mentales, y es ahí donde precisamente podría estar el principal obstáculo para superar definitivamente la parte más intransigente de la herencia watsoniana.

Efectivamente: ¿cómo resuelve la SEC el problema? En principio, ni en el artículo al que se responde ni en la documentación consultada se da una solución efectiva, pues aunque la SEC “*considera que los eventos privados constituyen un objeto legítimo de análisis científico*” (ibídem), al abordarlos remite nuevamente a la conducta al señalar que “*los datos de la psicología deben ser conductuales en lugar de mentales*” (ibídem), en última instancia, al lenguaje en sus manifestaciones observables, al preconizar que “*el conocimiento no se identifica con las cosas que ‘supuestamente representamos en nuestra mente’, sino con lo que hacemos en torno a las cosas*” (ibídem), en este caso, a la “conducta verbal del científico” que las describe, olvidando que el científico también debe utilizar representaciones mentales para pensar, previa o simultáneamente a la ejecución de conducta comunicativa.

El conductismo radical, si bien no niega la existencia de lo mental como hace el conductismo metodológico, prescindió de su explicación por considerarlo innecesario para la formulación de las leyes psicológicas (Leahey, 1998). Tal proceder no parece sino el resultado de limitar la ciencia al estudio de las leyes funcionales.

Ahora, la SEC dice que “... *los eventos privados constituyen un objeto legítimo de análisis científico*” (ibídem), pero al decir que cuando “me imagino esta casa” únicamente estoy autodescribiendo mi comportamiento, y por ello la imagen de la casa que tengo en la cabeza es un simple acto autodescriptivo, es como decir, a la manera de Berkeley, que un geólogo o un biólogo cuando describen una roca bituminosa o una mosca *drosophila*, en realidad están describiendo sus propios actos perceptivos y comunicativo-lingüísticos, sin conceder ningún crédito existencial a los atributos estáticos propios de los objetos, sean estos externos al sujeto, preceptos, o sean de naturaleza mental o internos, como son las imágenes.

No cabe duda de que desde los planteamientos iniciales de Watson a las posiciones actuales de Ardila, el conductismo ha evolucionado de forma importante; su reconocimiento de lo mental es cada vez más firme. Sin embargo, sus raíces funcionales permanecen, y así se observa que pese a la crítica que formula al operacionismo (Ardila, 2003), el método propuesto se fundamenta en el análisis de la acción observable y en la negación de la categoría conceptual de “objeto mental”, que intenta traducir siempre a operaciones públicas descriptivas para que puedan incluirse en su concepción funcional de la ciencia psicológica. Tal posición es doblemente asegurada al ser consonante además con la naturaleza de su procedimiento unificador, cuyas bases dialécticas restringen la explicación de la realidad al estudio de la acción, a la que constriñen el motivo de su saber (Ferreira, 2009; Pardos, en prensa). En pleno apogeo del materialismo dialéctico, Gramsci (1978) con-

sideró que “para la filosofía de la praxis, el ser no se puede separar del pensar, el hombre, de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto, del objeto” (p. 91), lo cual ha de interpretarse como la imposibilidad de separar el proceso del objeto para esta filosofía. También, actualmente el estudio de las metacontingencias de Andery y Serio (2003) destaca tal vínculo conceptual al informar sobre la “consistencia teórica” entre la teoría de Skinner y las formulaciones del materialismo dialéctico, si se considera el ambiente como el conjunto de acciones de las otras personas.

Si el operacionalismo consiste en definir o transformar los conceptos en las operaciones que el investigador realiza para medirlos, dándoles así un marchamo empírico observacional, no cabe duda de que transformar los conceptos mentales en actos observables es la nueva forma de operacionalismo adoptado por la SEC. Es a lo que Leahey (1996) se refiere como “problema del conductismo lógico” o del también llamado conductismo filosófico.

Mediante tal formulación, como sucesora de la psicología del acto, continúan considerando que el universo de estudio de la psicología debe reducirse al estudio de la acción. Además de basarse en el análisis funcional, añade a tal limitación el principio de observabilidad, autoimpuesto en virtud de la creencia de que tal principio garantizaba la comprobación empírica y, por añadidura, la científicidad de la disciplina psicológica. Ni Einstein, como recuerda Wolman (1979), identificaba ciencia con observabilidad, ni Eddington parecen tener una idea, ni si quiera de la física, tal como la ha presentado el conductismo radical en su visión de la psicología.

“El estudio científico de los hechos experimentales nos ha conducido a hacer generalizaciones, llamadas por nosotros leyes de la naturaleza, y por eso es la generalización la fuente más abundante de conocimiento hipotético ex-

perimental, ya que en el dominio de la Física la generalización sobrepasa así evidentemente el alcance de las observaciones realmente hechas, y nos dice cual hubiese sido el resultado de cualquier observación realizada con el procedimiento adecuado (...) La generalización a partir de los datos experimentales (...) la podemos considerar como una parte del método científico de importancia no menor que la experimentación”.

(Eddington, 1946, p. 27)

La teorización contraria a los objetos mentales mantiene la división de la psicología, pues aunque Ardila dice admitir el mundo interno, “las cogniciones” –la tradicional mente–, a la hora de la verdad vuelve a los principios genuinos del conductismo, reduciéndolo todo nuevamente a actos observables, manteniendo la posición radical de Skinner, firme defensor de las ideas de Bridgman (Wolman, 1979).

Efectivamente, “las acciones no son cosas”, sin embargo, en ningún caso esta verdad puede llevar a la conclusión de negar la existencia de las “cosas”, a convertir los objetos mentales en acciones.

Las definiciones operacionales dicen cómo se puede llegar al conocimiento de la cosa, en términos de las operaciones observables que el sujeto realiza para su comprobación, pero no cuál es su composición, forma y estructura; por ello, no ofrecen conocimiento para actuar sobre ellas, lo cual constituye una insalvable laguna teórica para la psicología, al producirse una visión parcial, limitadora del conocimiento científico que debe abarcar tanto los aspectos funcionales como los estructurales de la realidad.

Incluso los estímulos fueron definidos en el análisis de la conducta en función de la acción que los crea, como puede comprobarse en el caso de las unidades lingüísticas, las palabras sonoras o escritas, los fonemas, morfemas etc. (Goss, 1979) que se definen como “ocurren-

cia” al carecer de una terminología adecuada para designar aquellos fenómenos distintos a la acción.

Este mismo problema continúa en el núcleo teórico de la SEC, que limita la variedad de los fenómenos psicológicos al afirmar que *“las leyes de la psicología son leyes del comportamiento”* (Ardila, 2010. Síntesis experimental), hecho que finalmente desemboca en un pensamiento tautológico al decir que *“los procesos psicológicos se consideran como acciones y no como cosas”* (ibídem), pues es evidente que cualquier proceso es siempre acción, sea en el terreno que sea, y por tanto no necesita de ninguna aclaración ulterior. Sin embargo, lo que subyace a la propia aclaración, y en general a las nociones centrales de la SEC, es que los objetos mentales, los contenidos estáticos, aquellos fenómenos que implican permanencia, al alejarse de la conceptualización dinámica quedan fuera de su cuerpo conceptual, motivo por el cual no son reconocidos, de manera que nunca podrán hacer frente a las explicaciones fundamentales que atañen al conocimiento de los contenidos analógicos y proposicionales de la mente, como son las imágenes y las ideas o conceptos.

La Encuesta de Orientación Teórica de Cohan ya concluyó, mediante análisis factorial, la existencia de dos grandes factores que vendrían a sintetizar un gran número de dimensiones analizadas dentro de la psicología; un factor de carácter dinámico y fluido o “sintético-funcional” y su contrario, de carácter estático o “analítico-estructural” (Cohan, 1968, citado en Mayor y Pérez, 1989), o lo que es igual, un mundo de actos y un mundo de objetos también para la psicología.

Lo que une a los partidarios de la unidad es mucho, lo que separa es poco; sin embargo, el motivo de tal separación parece ser muy importante, por ello ha perdurado durante tanto tiempo, al afectar a los dos paradigmas fundadores de la psicología y a las derivaciones teóricas de ellos provenientes.

No parece que esta división sea ajena al tradicional problema, definido como dualismo, en que se ha desarrollado la psicología (Yela, 1989). Ahora se trataría de centrar tal división conceptual en términos más limitados, pues si bien la acción nunca ha presentado problemas de comprensión al entenderse tanto en el mundo físico como en el mental, no ha ocurrido igual con los objetos, que son razón de la existencia de las ciencias que se centran en el estudio del mundo material, y en cambio soportan una general e histórica incompreensión en su vertiente mental, surgiendo en consecuencia una insalvable laguna en la formación de la ciencia psicológica. En tal sentido, parece correcto observar que junto a la materialidad, también la estaticidad y la permanencia (Eddington, 1946) constituyen atributos centrales del concepto “objeto”, sin duda más difíciles de reconocer para el funcionalismo, atributos que permiten comparar la noción de objeto físico con su equivalente mental, aproximando —a la vez que diferenciando— la psicología a las ciencias que versan sobre el estudio de las propiedades de los objetos materiales.

Difícilmente será aceptada la SEC por el propio conductismo como paradigma unificador de la psicología, pues *“introducir en él variables mediadoras (el mundo privado) conlleva modificaciones conceptuales muy serias”* (Alarcón, 1997, p. 429), y todavía lo será más para el resto de la comunidad psicológica aceptar los principios dialécticos y del funcionalismo radical como fundamento científico para tal empresa.

CAMBIOS PARA LA UNIDAD

Sin embargo, la unidad no se producirá, efectivamente, sino por un procedimiento de síntesis en el que deberán adoptarse puntos de vista de otras teorías, renunciando a algunos propios (Montgómeri, 2006), y en caso de ser una teoría la que sea capaz de hacer desaparecer las contradicciones más importantes de la psicología, iluminando los puntos oscuros que

impiden ver la conexión de principios e ideas psicológicas parciales, no cabe duda de que ésta deberá tener capacidad para relacionar los ejes temáticos o dimensiones centrales en torno a los que giran cada una de las teorías históricas. La SEC, para llevar a cabo su propuesta, necesitaría además de una estrategia diplomática capaz de aunar voluntades y modificar los argumentos sobre los que se sustenta, dotando de potencia y capacidad explicativa al paradigma del que parte, para convencer de que el esfuerzo puede ser productivo.

Para alcanzar tal horizonte se debería, como vía más acorde a la ciencia, llegar a las mínimas certidumbres o verdades compartidas por la comunidad psicológica, sin necesidad de que provengan del campo exclusivo de esta ciencia, aunque han de tener en ella su propia aplicación. Tales verdades o postulados, aunque simples en sus predicados, deberán abarcar un amplio rango de explicación, capaz de incluir y articular las dimensiones o temáticas preferentes en las que alcanzó mayor desarrollo cada uno de los paradigmas históricos, verdades que ya no podrán estar definidas en el mismo nivel ni ser de la misma naturaleza que los conocimientos que se trata de unificar, debiendo ser principios más inespecíficos, de la ciencia general, con capacidad para relacionar los conceptos centrales de los viejos paradigmas de la psicología, única manera de llegar a una integración o síntesis unificadora. La unidad de la psicología no puede partir de una voluntad de unificación sustentada en un único paradigma, ya que ello presupone pasar por alto los postulados fundamentales cuya negación contribuyó a separar.

Las leyes sobre el aprendizaje, la explicación funcional de la conducta, en los aspectos parciales a que atiende, están bien fundamentadas e hicieron avanzar a la psicología hacia un desarrollo empírico experimental que ninguna otra teoría logró. La psicología y la propia sociedad aceptan gran parte de su conocimiento, hecho

puesto de manifiesto en el lenguaje circulante, que muestra gran penetración en el ámbito académico y social. Sin embargo, no se puede explicar la mente sólo a partir de los actos ni hacer psicología sólo con las leyes del aprendizaje. Promover la unidad a partir de los principios de la SEC sería como volver a reincidir en el problema epistemológico que generó la división, al hacer pivotar en torno a los actos observables el resto de fenómenos centrales que deben formar parte de las competencias de la psicología. Recuértese que la primera gran escisión se inició al negar la psicología del acto los objetos o contenidos estructurales de la mente, a la vez que la psicología estructural no era capaz de integrar de forma convincente en su matriz teórica los fenómenos de naturaleza dinámica.

A partir de las coincidencias y los desacuerdos con la SEC aquí expuestos, se puede concluir que en vez de “trasladar” los principios del aprendizaje, resultaría más unificador redefinir las categorías conceptuales fundamentales, equivalentes a los fenómenos centrales que estudia la ciencia, para después, efectivamente, trasladarlos a los ámbitos tradicionales de la psicología, al igual que se han trasladado sus métodos operativos sin generar grandes polémicas.

Por ello, parece razonable pensar que la SEC, para alcanzar la potencia conceptual suficiente —y ahí es donde debería fundamentar su capacidad unificadora— necesitaría efectivamente “traslacionar” las leyes y conceptos desarrollados en torno a la acción observable, a la explicación de los actos y objetos mentales, respetando su propia naturaleza, así como dar razón del origen, las clases y los efectos de las fuerzas motivacionales que rigen o desencadenan la acción. Si la SEC tuviera capacidad para ello, se produciría la conjunción ideal para la integración de la psicología: una voluntad unificadora y una potencia conceptual para llevarla a cabo. Sin embargo, la realidad parece estar lejos de alcanzar la segunda condición, al no contener

el Análisis Experimental de la Conducta, del que se parte, principios que permitan pasar del acto al contenido, de los procesos de adquisición de conducta a la representación mental, tanto de procesos como de contenidos estáticos, ni articular de forma suficiente el efecto de la motivación en la producción de los procesos, al asentarse en principios conductuales que fían en las propiedades físicas del entorno la capacidad de desencadenarlos, o que no explican la cristalización de la historia del reforzamiento en términos de contenidos mentales, entidades interiorizadas y dotadas de energía, separadas del mundo exterior.

Sin embargo, el encomiable esfuerzo unificador de Ardila a partir de la SEC constituye un importante giro teórico del funcionalismo, al admitir algunas formulaciones evidentes de la psicología interior. Tal giro, aunque insuficiente, parece dado en la dirección más adecuada para alcanzar la unidad de la psicología. El impulso que aporta a la unidad podría renovarse si tal admisión culmina en la plena aceptación de las limitaciones de la psicología de la conducta, a la vez que en la consideración de los actos observables también como formadores de contenidos mentales, con todas las consecuencias que ello supone.

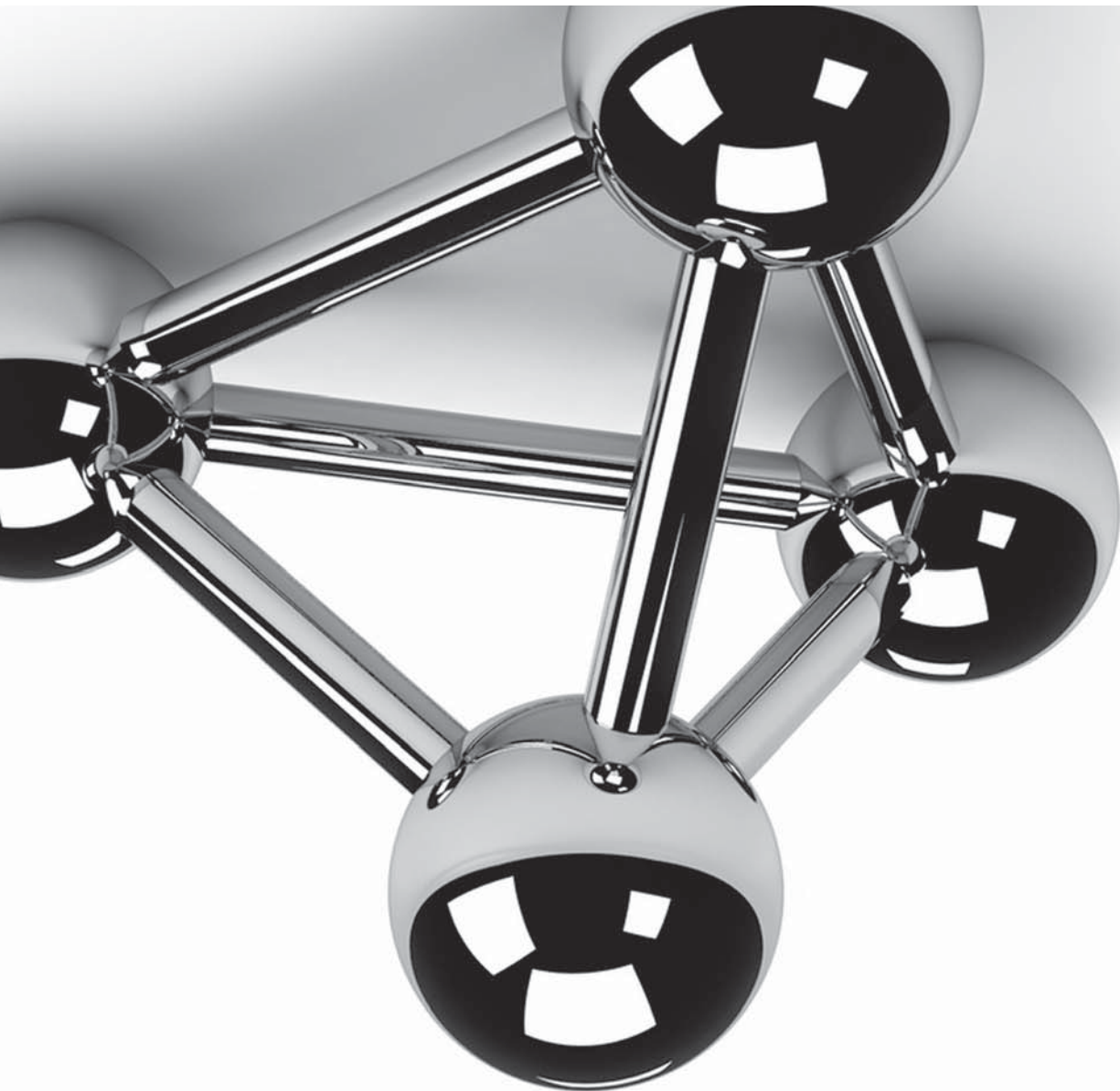
Si ello se produjera, quizás sería más fácil aceptar unos principios generales capaces de constituir una teoría, del tipo de las señaladas por Kuhn (1962/1978), que relacionara los fenómenos centrales estudiados por los paradigmas históricos de la psicología: la acción, las causas energéticas que la desencadena y los contenidos mentales que se forman, hecho que permitiría cohesionar o unir “*todo un grupo de teorías de nivel más bajo sin modificar sustancialmente a ninguna de ellas*” (Kuhn, 1962/1978; p.154).

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1997). La Síntesis Experimental del Comportamiento y la unificación de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(3), 415-433.
- Amdery, M. A. & Serio, T. M. (2003). Metacontingencias y dialéctica: ¿son incompatibles? *Revista Latinoamericana de Psicología* 35(3), 273-280.
- Ardila, R. (1983). La síntesis experimental del comportamiento. *Interamerican Psychologist*, 58, 4-7.
- Ardila, R. (1993). *Síntesis experimental del comportamiento*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.
- Ardila, R. (2003). La necesidad de unificar la Psicología: El paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 28-37.
- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-83.
- Caparrós, A. (1979). *Introducción histórica a la psicología contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Rol.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Del Campo, S. (Ed). (1975). *Diccionario Unesco de Ciencias Sociales* (vol. II, pp. 620-1210). Madrid, España: Planeta Agostini.
- Eddington, A. S. (1946). *La filosofía de la ciencia física*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana.
- Ferreira, E. (2009). *Henri Wallon. Análisis y Conclusiones de su Método dialéctico*. Asociación Argentina de Psicomotricidad: www.aapsicomotricidad.com.ar
- Goss, A. E. (1973/1980). El habla y el lenguaje. En J. Arnau (Ed.), *Manual de psicología. Aprendizaje, lenguaje, pensamiento e inteligencia* (vol. III, pp. 283-439). Barcelona, España: Martínez Roca S. A.
- Gramsci, A. (1978). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona, España: Península.
- Kendler, H. H. (2002). Romantic versus realistic views of psychology. *American Psychologist*, 57, 1125-1126.
- Kirschner, S. R. (2006). Psychology and pluralism: toward the psychological studies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 1-17.
- Koch, S. (1995). The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua “science”. En S. Koch & D.E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 75-97). Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Kuhn, T. S. (1962/1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Lagache, D. (1969). *La Unidad de la Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Leahey, T. H. (1998). *Historia de la psicología* (4ª ed.). Madrid, España: Prentice Hall Iberia S. R. L.
- Montgomery, W. (2006). El problema de la unificación paradigmática en psicología. 15 de octubre de 2006. *Revista de psicologiacientifica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-160-1-estado-actual-del-problema-de-la-unificacion-paradigmatica-e.html>
- Mayor, J. & Pérez, J. (1989). ¿Psicología o Psicologías? Un problema de identidad. En J. Mayor & J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de psicología general. Historia, teoría y método* (tomo I, pp. 3-65). Madrid, España: Alhambra.

- Pardos, A. (2007). Contenidos de la Psicología. Un modelo complementario del modelo Kuhniano de desarrollo de la ciencia. *Revista de psicologiacientifica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-277-1-contenidos-de-la-psicologia-un-modelo-complementario-del-mod.html>
- Pardos, A. (2008). ¿Cómo lograr la unidad básica de la psicología? Bogotá, Colombia: Psicom Editores.
- Pardos, A. (2009). Universo y lenguaje de la psicología. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Pardos, A. (en prensa). Kuhn, Wallon y las anomalías de la psicología funcional. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*.
- Pinillos, J. L. (1962). *Introducción a la Psicología Contemporánea*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 365-382.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Staats, A. W. (1975/1979). *Conductismo Social*. México, D. F.: El Manual Moderno.
- Staats, A. W. (1996/1997). *Conducta y personalidad: Conductismo Psicológico*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Weems, C. F. (1999). Psychological inquire and the role of world views. *Behavior and philosophy*, 27, 147-163.
- Wolman, E. B. (1979). En torno a la psicología y la filosofía de la ciencia, En J. Arnau (Ed.), *Manual de psicología. Historia, teoría y método* (vol. 1, pp. 64-123). Barcelona, España: Martínez Roca S. A.
- Yela, M. (1989). Unidad y diversidad de la psicología. En J. Mayor & J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de psicología general. Historia teoría y método* (tomo I, pp. 71-88). Madrid, España: Alhambra.

Recibido el 18 de agosto de 2010
 Revisión final 23 de septiembre de 2010
 Aceptado el 4 de octubre de 2010



Artículo-respuesta

Author's response

El Largo Camino hacia una Psicología Unificada

RUBÉN ARDILA

Universidad Nacional de Colombia

RESUMEN

Se analizan los comentarios presentados al artículo-objetivo sobre la unificación de la psicología con base en el paradigma de la síntesis experimental del comportamiento (SEC). Se señalan las objeciones desde la perspectiva metodológica, de contenido y la crítica referente a la relación entre la SEC y el análisis del comportamiento. Se responde a dichas críticas con base en los fundamentos de la SEC. Se insiste en la necesidad de unificar la psicología y de “traslacionar” los hallazgos de otras perspectivas psicológicas a la SEC.

Palabras clave: síntesis experimental del comportamiento, traslación de hallazgos científicos, metodología.

The Long Path to a Unified Psychology

ABSTRACT

The commentaries made to the target-article on the unification of psychology by means of the experimental synthesis of behavior (ESB) are analyzed. Objections were centered on methodology, content, and the relationship between the ESB and the behavioral analysis. Criticisms were responded in accordance to the ESB foundations. The need to unify psychology and the “translation” of findings from other perspectives to the frame of reference of ESB is pointed out.

Key words: experimental synthesis of behavior, translation of scientific findings, methodology

La gran relevancia del problema de la unificación de la psicología se evidencia en los comentarios a mi artículo acerca de la unificación de la psicología y el paradigma de la síntesis experimental del comportamiento (Ardila, 2010a). Los comentarios (Alarcón, 2010; García Cadená, 2010; Mustaca, 2010; Pardos, 2010); han sido elaborados en profundidad, con sentido crítico y están bien sustentados. Son indicación de la preocupación existente en la comunidad psicológica internacional por estos asuntos, por los problemas relativos a la unicidad o multiplicidad de la psicología, si una concepción unificadora ayuda a dar coherencia e identidad a la disciplina o si, por el contrario, limita sus posibilidades.

La posición de la mayor parte de los comentaristas señala que la psicología es una disciplina muy amplia que trabaja con todos los organismos vivos, desde los paramecios hasta los seres humanos, como indica Mustaca (2010). Los métodos son variados: cualitativos, cuantitativos, experimentales, como ha enfatizado la síntesis experimental del comportamiento. En esta propuesta unificadora, los diversos métodos de la psicología tienen cabida, ante todo en los primeros estadios, y se privilegia el método experimental, asunto que critica Alarcón (2010) al señalar que esto simplifica el problema, y que no todos los fenómenos humanos pueden someterse a la experimentación. Considera Alar-

Dirigir toda correspondencia al autor a: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
Correo electrónico: ruben.ardila@etb.net.co
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 110-113.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

cón que en vez de privilegiar el método experimental, sería más adecuado considerar que no todos los problemas psicológicos requieren tratamiento experimental y que dicha estrategia es útil para contrastar hipótesis de relación causal, pero no para tratar otros problemas psicológicos. (Alarcón, 2010. Comentarios).

En la síntesis experimental del comportamiento (SEC), debido a la utilización de múltiples metodologías, se evita reducir los fenómenos por carencia metodológica en este momento de desarrollo de la investigación acerca del problema que se está investigando. Como los fenómenos psicológicos son tan amplios y variados, la metodología necesita ser múltiple. Pero se insiste en que la búsqueda de relaciones causales, la producción del fenómeno en condiciones controladas, la cuantificación, y en términos estrictos, la experimentación, pueden brindar información privilegiada. Además, se hace hincapié en que la utilización del método experimental no se limita al mundo del laboratorio, en sentido tradicional, sino que también es posible hacer psicología social experimental, utilizar la experimentación para entender los fenómenos del desarrollo humano, del lenguaje, la cognición, la personalidad y muchos campos más, siempre respetando las normas éticas y dando a los participantes en los experimentos toda la consideración que merecen, evitando daños, brindando la posibilidad de participar o no en un experimento y de retirarse del mismo si lo desean sin recibir penalidad alguna.

La experimentación, la producción del fenómeno en condiciones controladas, es el método de elección siempre que las condiciones lo permitan. No implica un contexto estímulo-respuesta (E-R), ni tampoco estímulo-organismo-respuesta (E-O-R), sino que puede implicar relaciones dialécticas causa-efecto-cause, o causalidad múltiple, o interacciones complejas entre las variables. Es erróneo afirmar que la experimentación se limita a producir un cambio en un estímulo del ambiente que rodea a

un organismo y a observar sus efectos sobre el comportamiento, o que el mundo de la experimentación quepa en una caja de Skinner.

Dejando el problema de la experimentación, Alarcón señala que la SEC es una propuesta “*meditada (...) bien documentada, elaborada con rigor científico y escrita con estilo transparente*” (Alarcón, 2010. Introducción). Insiste en que la SEC ha abandonado varias premisas fundamentales del conductismo y ha dado importancia a los eventos privados como objetos legítimos de análisis científico. Sin embargo, para Alarcón, las variables estímulo-respuesta (E-R) sólo pueden estudiarse en comportamientos simples, y el hombre está dotado de razón. Nuestra respuesta a este comentario consiste en señalar que el análisis del comportamiento (el conductismo radical de Skinner) no trabajó con el enfoque E-R, sino Estímulo-Respuesta-Consecuencia. Este enfoque conserva su validez, y se ha demostrado en el laboratorio y en la vida diaria. Por otra parte, la continuidad entre los animales no humanos y nuestra especie es cuantitativa y no es absoluta. Afirmar que “el hombre está dotado de razón” y los animales no lo están, no es lo que considera la ciencia contemporánea, por ejemplo, la psicología evolucionista (ver Confer et al., 2010) ni la psicología comparada (Papini, 2009) ni tampoco lo que afirma la síntesis experimental del comportamiento (Ardila, 1988, 2006). Existe una continuidad en los procesos psicológicos entre las distintas especies incluyendo el *Homo Sapiens* (*Sapiens*). Los procesos psicológicos, entre otros, percepción, cognición, sentido de la moral, altruismo, relaciones sociales, capacidad de lenguaje, capacidades matemáticas, tienen sus raíces en especies diferentes de la nuestra (ver Ardila, 2007). Cada día la ciencia demuestra que somos parte del mundo natural, somos una especie que ha desarrollado habilidades comportamentales altamente refinadas, ha creado culturas muy complejas, ha logrado entender (parcialmente) el universo y entenderse (muy

parcialmente, claro está) a sí misma. Pero no somos una especie completamente diferente de los organismos vivientes con los cuales compartimos nuestro hábitat, nuestros orígenes y nuestro destino.

García Cadena (2010) señala que es preciso diferenciar entre eventos y constructos, y que estos últimos poseen pretensiones explicativas. Creo que tiene razón al afirmar que es preciso centrarnos en por qué sucede un fenómeno y no simplemente en su descripción.

La SEC coloca un gran énfasis en el ambiente, tanto físico como social, y tanto externo como interno. Igualmente, da un lugar prioritario al aprendizaje, dado que los organismos son capaces de modificar su comportamiento para adaptarlo al ambiente. Aunque todas las especies lo hacen, la capacidad de aprendizaje y de adaptación ha tenido una gran relevancia en la evolución filogenética, en la evolución ontogenética, en la supervivencia y en la adaptación de nuestra especie. Se critica a la SEC porque al dar tanta importancia al aprendizaje y al ambiente, está todavía muy cerca del conductismo radical de Skinner (ver Pardos, 2010. Método). De todos modos, la SEC debe mucho al conductismo radical, pero busca entender y explicar todos los hechos psicológicos sin importar el marco de referencia desde el cual se trató de explicarlos inicialmente, y desde el cual se “traslacionan”. Mi postura teórica acerca de las relaciones entre análisis experimental del comportamiento y psicología se presenta detalladamente en Ardila (2010b).

Pardos (2010) se pregunta por los logros de la SEC como programa de investigación en sus años de vida (desde 1988, cuando se publicó la primera edición del libro). Dichos avances, discusiones, logros, críticas y propuestas se pueden encontrar en los artículos que forman parte de los números monográficos de revistas científicas dedicados específicamente a la síntesis experimental del comportamiento. Podemos citar las siguientes, en orden cronológico:

- *Si... Entonces. Revista Interdisciplinar de Psicología*, 1989, Vol. 5, No. 6. Número monográfico “El análisis y la síntesis experimental del comportamiento”.
- *Revista Ciencias de la Conducta*, 1994, Vol. 9, Nos 1 y 2. Número monográfico “Síntesis experimental del comportamiento”.
- *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1997, Vol. 29, No. 3. Número monográfico: “La síntesis experimental del comportamiento”.
- *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2010, Vol. 2. Número del Sistema de Comentarios Abiertos por Colegas “La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento”.

Quiero terminar enfatizando la importancia de la unificación de la psicología para darle identidad, cohesión, mayor solidez teórica y conceptual y mayor capacidad de comunicación con otras disciplinas. Como señala Pardos (2010. Los puntos compartidos), la consecuencia última de la desunión sería el caos, la estratificación de la psicología y su división en “cofradías”, cada una con su propio feudo epistémico. No sería el caso en una psicología unificada. Señalemos, además, que una ciencia unificada no quiere decir que no existan polémicas académicas, desacuerdos, nuevas propuestas, teorías en conflicto y demás aspectos que son parte de la vitalidad de un área del conocimiento. Significa, eso sí, que tenemos un cuerpo de conocimientos coherente, teóricamente consistente y con una serie de consensos con base en los cuales construir los nuevos desarrollos de la psicología. Eso es lo que busca lograr la síntesis experimental del comportamiento.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2010). Nuevos comentarios a la síntesis experimental del comportamiento de Rubén Ardila. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 85-88.
- Ardila (1988). *Síntesis experimental del comportamiento*. Madrid, España: Editorial Alhambra.
- Ardila, R. (2006). The experimental synthesis of behaviour. *International Journal of Psychology*, 41, 462-467.
- Ardila, R. (2007). Psicología en el contexto de las ciencias

- naturales. Evolución y comportamiento. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 31, 120 (120), 395-403.
- Ardila, R. (2010a). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-83.
- Ardila, R. (2010b). Psychology and behavior analysis. The nature of the controversy. En R. Schwarzer & P. A. Frensch (Eds.), *Personality, human development and culture. International perspectives in psychological science*. Vol. 2 (pp. 263-274). Hove, UK: Psychology Press.
- Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M. G., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). Evolutionary psychology. Controversies, questions, prospects, and limitations. *American Psychologist*, 65, 110-126.
- García Cadena, C. H. (2010). Eventos, constructos y la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 89-92.
- Mustaca, A. E. (2010). En defensa de la psicología unificada. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 93-98.
- Papini, M. R. (2009). *Psicología comparada. Evolución y desarrollo del comportamiento*. Bogotá, Colombia: Editorial El Manual Moderno.
- Pardos, A. (2010). La unidad de la psicología. Hacia la transformación del funcionalismo radical. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 99-108.

Recibido el 16 de noviembre de 2010
 Revisión final 18 de noviembre de 2010
 Aceptado el 19 de noviembre de 2010

Artículo-objetivo

Target article



Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política?¹

SERGE LARIVÉE

Universidad de Montreal

Resumen

A la pregunta ¿la inteligencia es única o múltiple?, Gardner contesta sin dudar: es múltiple. Pero él no es el primero en defender la naturaleza plural de la inteligencia; algunos autores defensores del enfoque factorial propusieron una concepción jerárquica de la inteligencia. La publicación de *Frames of Mind (i.e., Estructuras de la Mente)*, en 1983, reactivó el debate, pero esta vez con la teoría de las inteligencias múltiples (IM). Este texto consta de tres partes. En la primera se exponen brevemente los principios de la teoría de Gardner, los criterios que determinan la existencia de inteligencia y los tipos de inteligencia. Posteriormente, se presentan nueve críticas susceptibles de aplicarse a la teoría de Gardner: Los problemas de la definición de inteligencia del autor; asimismo, se cuestiona si se trata en rigor de una teoría científica y si ésta es realmente nueva. Se muestra que los ocho criterios utilizados en las IM son arbitrarios y que la posición del autor sobre la independencia de las inteligencias es ambigua. Por otra parte, se cuestiona el supuesto según el cual las nueve inteligencias tienen de verdad el mismo estatuto y el por qué de la ausencia de los resultados de los enfoques factoriales. Además se nota que la teoría de las IM no toma en cuenta las comparaciones entre mujeres y hombres ni entre gru-

pos etnoculturales. Por último, se observa que la medición de las IM ha sido un fracaso. En una última parte, se plantean algunas razones del éxito de esta teoría. Se observa que el modelo de Gardner ha tenido un gran auge en el ambiente educativo a pesar de que no ofrece una validación rigurosa.

Palabras clave: definición de inteligencia, teoría de Gardner, inteligencias múltiples, criterios de inteligencia.

Gardner's Multiple Intelligences. Discovery of the Century or Simple Political Rectitude?

Abstract

Gardner's response to the question "Is intelligence singular or does it consists of various factors?" is unambiguous—intelligence is made up of various components. However, Gardner is not the first to defend the multiple nature of intelligence. Some authors have proposed a factorial approach and others a hierarchical approach. The publication of "Frames of Mind" (1983) revived the debate but with the addition of the theory of multiple intelligences (MI). This text consists of three sections. First, I will briefly present the principles of Gardner's theory, the criteria that determine the existence of multiple intelligences and the different types of intelligence proposed by Gardner. I will then present nine criticisms that can be applied to Gardner's theory, including the problems related to his definition of intelligence. I also question whether this is a scientific theory and if it is indeed a new one. I demonstrate the arbitrary nature of the eight criteria used with regard to the multiple intelligences as well as the ambiguity of the author's position regarding whether the different types of intelligence are independent of one another. I question the notion that the eight types of intelligence

Dirigir toda correspondencia al autor a: École de Psychoéducation, Université de Montréal. Correo electrónico: serge.larivee@umontreal.ca

¹Título original: Les intelligences multiples de Gardner. Découverte du siècle ou simple rectitude politique? El autor agradece a Hugo Rangel T. de la Universidad de Guadalajara, México, por la traducción francés-español y viceversa del contenido de este número sobre las inteligencias múltiples, incluyendo el artículo-objetivo, artículos-comentario y artículo-respuesta.

RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 115-126.

ISSN-impresa: 2007-0926

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

truly share the same status and explore the reasons behind the lack of results from the factorial approaches. I also demonstrate that the theory of multiple intelligences does not consider gender or ethnocultural comparisons and that its attempts to measure multiple intelligences have failed. In the last section of this text, I present some reasons for the popularity of the MI theory. This model has enjoyed considerable success in the field of education despite the fact that the scientific validity of the model has yet to be proven

Key words: Definition of intelligence, Gardner's theory, multiple intelligences, intelligence criteria.

Para atribuir a una competencia humana la condición de inteligencia, Gardner considera que ésta debe satisfacer en alguna medida ocho criterios que se presentan en el cuadro 1. Los criterios 1 y 5 se inspiran en conocimientos adquiridos en biología; el 3 y el 8, en análisis lógico; el 2 y el 4 en psicología del desarrollo; por último, los criterios 6 y 7, en las investigaciones tradicionales en psicología (Gardner, 1999).

Basado en estos criterios, Gardner presentó en su libro *Frames of Mind* siete inteligencias, a las que posteriormente agregó las siguientes: inteligencia naturalista, inteligencia espiritual e inteligencia existencialista (Gardner, 1999). De acuerdo con el autor, la inteligencia naturalista satisface los ocho criterios, pero la inteligencia espiritual -de alguna manera un caso particular de inteligencia existencial- no reúne los ocho criterios como otros. Concluye que mejor vale considerar la existencia de ocho inteligencias y media. La Tabla 1 presenta las nueve inteligencias elegidas, sus componentes, sus profesiones correspondientes, así como algunos personajes ilustres destacados en cada una. En otra parte se presentan definiciones detalladas de cada una de ellas (Larivée, 2007).

En la Tabla 1, en cuanto a la columna de profesiones típicas, es pertinente señalar que en una sociedad compleja no hay una correspondencia unívoca entre las capacidades intelectuales y las funciones sociales: un talento bien desarrolla-

Cuadro 1. Criterios que determinan la existencia de una inteligencia autónoma según Gardner (1983; 1997)

- Presente en casos de lesiones cerebrales específicas
- Se encuentra en genios, prodigios e « imbéciles sabios »
- Se pueden distinguir operaciones (núcleo operatorio) o mecanismos específicos
- Tiene un desarrollo particular que alcanza un último nivel de competencia en ciertos casos
- Puede trazarse su desarrollo a lo largo de la evolución de la humanidad
- Sostenida por los resultados de estudios experimentales, especialmente a propósito de la transferencia
- Sostenida por los resultados de estudios psicométricos, especialmente aquellos cuyo objeto es la presencia o la ausencia de correlaciones entre pruebas (tests)
- Se expresa en sistemas simbólicos específicos

do puede conducir a diversas actividades, y diversos talentos pueden llevar a la misma profesión. La profesión jurídica es un buen ejemplo. Los litigantes sobresalen en la preparación de argumentos convincentes y en su presentación elocuente (inteligencia lingüística); también pueden interrogar a un testigo de manera sutil (inteligencia interpersonal) o articular una serie de razonamientos para lograr sus fines (inteligencia lógico-matemática).

CRÍTICAS FORMULADAS A LA TEORÍA DE IM

En esta sección, se revisarán nueve críticas formuladas a la teoría de las IM: (Alix, 2000; Anastasiov, 1984; Berry, 2004; Bouchard, 1984; Brody, 1992; Carroll, 1984; Eisner, 1994; Kincheloe, 2004; Klein, 1997, 1998; Levin, 1994; Lubinski & Benbow, 1995; Messick, 1992; Oléron, 1989; Schaler, 2006; Scarr, 1985; Smith, 1985; Snow, 1985; Sternberg, 1983, 1984, 1989, 1990, 1994a, 1994b; White, 1998, 2006), así como las respuestas de Gardner (1985, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1998, 1999, 2000a, b, 2006; Walters & Gardner, 1986).

a) ¿Inteligencia o talento?

A pesar de que el modelo de Gardner toma en cuenta las dimensiones del comportamiento cognitivo que habitualmente no son evaluadas por los tests CI tradicionales, y que estas dimensio-

Tabla 1. Tipos de inteligencia, componentes principales, profesiones correspondientes y algunos representantes notorios

Tipos de inteligencia	Componentes principales	Profesiones típicas	Personajes célebres
Lingüística	Aptitudes inherentes a la producción discursiva, a las funciones y a la utilización del lenguaje.	Poeta, escritor, abogado, político.	Charles Baudelaire Noam Chomsky Víctor Hugo Georges Perec
Musical	Aptitudes necesarias para la ejecución de tareas musicales : composición, interpretación, oído y discernimiento	Músico, compositor, cantante, director de orquesta, ingeniero de sonido.	Ludwig Van Beethoven John Lennon Leonard Bernstein Yehudi Menuhim
Lógico-matemática	Aptitudes lógicas, matemáticas y científicas.	Investigador, matemático, informático, lógico, ingeniero, contable, analista financiero	Henri Poincaré Albert Einstein Marie Curie Barbara McClintock
Espacial	Aptitudes espaciales : percepción exacta de las formas, capacidad de recrearlas y modificarlas sin soporte concreto.	Arquitecto, marino, ingeniero, cirujano, escultor, pintor, cartógrafo, ajedrecista, científico, piloto de automóvil, grafista.	Camille Claudel Miguel Angel Garry Kasparov Frank Lloyd Wright
Kinestésica	Aptitudes corporales o manuales, control y armonización de los movimientos	Bailarín, mimo, atleta, cirujano, artesano, actor, coreógrafo.	Marcel Marceau Rudolf Nouriev Michael Jordan Babe Ruth
Interpersonal	Aptitud para las relaciones interpersonales: sensibilidad a los humores, temperamentos y motivaciones.	Vendedor, político, profesor, clínico, guía espiritual, terapeuta, mago.	Mahatma Gandhi Platón Houdini Carl Rogers
Intrapersonal	Capacidad de introspección y de autoanálisis; autorrepresentación precisa, fiel y eficaz.	Escritor, terapeuta.	Erik H. Erikson Marcel Proust Sigmund Freud Virginia Woolf
Naturalista	Capacidad de reconocer y clasificar las distintas especies de fauna y flora	Botánico, geólogo, ecologista, entomólogo, naturalista.	Charles Darwin Pierre Dansereau Frère Marie-Victorin Édouard O. Wilson
Existencial	Capacidad de reflexión sobre aspectos fundamentales de la existencia humana.	Guía espiritual, filósofo	Le Dalai lama Salomon Sören Kierkegaard Jean-Paul Sartre

nes movilizan de cierta manera la inteligencia, ello no significa que estemos en presencia de formas diferentes de inteligencia.

La definición de inteligencia propuesta por Gardner representa al menos cuatro problemas:

El primero concierne precisamente a la definición operativa de las formas de inteligencia propuestas. De hecho, Gardner utiliza un razonamiento tautológico. Por ejemplo, la inteligencia kinésica se define por la habilidad de utilizar el cuerpo, y esto explica que un individuo que utiliza bien su cuerpo es quien posee una buena inteligencia kinésica. El mismo ra-

zonamiento circular se aplica a otras formas de inteligencia.

El segundo problema se refiere a la proliferación potencial de inteligencias. Por ejemplo, ¿no se podrían identificar operaciones específicas, una historia de desarrollo y un seguimiento evolutivo para otras habilidades como la memoria, el olfato o las creencias religiosas?

El tercer problema atañe a la intersección de nociones de inteligencia y talento. Todo el mundo sabe que hay grandes diferencias entre los individuos en dominios de actividad humana tradicionalmente concebidos como talentos o

dones (artísticos y kinésicos u otros), pero, ¿es ésta una razón para llamarlos “inteligencia”? (Hunt, 2004). A pesar de que Gardner admite haber abusado del término “inteligencia” al aplicarlo a áreas que hubieran probablemente merecido otra terminología, mantiene que la distinción entre el talento y la inteligencia representan un sesgo cultural a favor de la lógica del lenguaje en detrimento de otras capacidades. Walters y Gardner (1986) concluyen entonces: “*Llamémosles talentos o inteligencias, si ustedes quieren*” (p. 53).

En fin, la concepción de Gardner tiene un sabor político. Ciertamente, se pueden deplorar, e incluso denunciar, las desigualdades salariales de individuos talentosos en áreas que tradicionalmente no son medidas en los CI. Por ejemplo, ciertas figuras del medio musical acumulan salarios exorbitantes, mientras que los individuos simplemente talentosos deben contentarse con salarios reducidos. Pero no se encuentran diferencias pronunciadas entre los individuos con CI muy elevado y aquellos con un CI elevado o medio. Si estamos de acuerdo con Gardner, no se resuelve el problema de reconocimiento social llamando “inteligencia” a los talentos.

b) ¿Estamos en presencia de una teoría científica?

A pesar de que se hace referencia a las ciencias neurológicas y a la antropología, y con base en las biografías, la teoría de las IM son más bien anecdóticas, pues ofrecen al lector una opinión bien articulada más que una teoría científica en el sentido estricto, en ausencia, precisamente, de un conjunto conceptual susceptible de explicar el desempeño intelectual (Alix, 2000; Bouchard, 1984). De hecho, muchos conceptos son presentados, pero no son integrados; incluso Smith (1985) los vincula a un “bricolaje”, más que a una teoría científica.

A pesar de un esfuerzo innegable de sistematización, *Frames of mind* es relativamente impre-

sionista. Carrol (1984) compara incluso la teoría de las IM con una galería de cuadros, utilizando irónicamente el sentido literal de la palabra “Frames” del título de la obra de Gardner.

Por otra parte, desde la publicación original de *Frames of mind*, Gardner no ha propuesto -que se sepa- ningún medio para verificar su teoría. Además, ciertas tentativas desde el exterior (por ejemplo, Rauscher, Shaw, & Ky, 1993; Rosnow, Skleder, & Rind, 1995; Rosnow, Skleder, Jaeger, & Rind, 1994) fueron desacreditadas por el mismo Gardner (1995b); él mismo no reconocía el espíritu de las IM. Esta ausencia acentúa el carácter especulativo de su enfoque y alimenta las críticas de sus detractores. De manera sorprendente, Gardner (1997) reconoce que la noción de IM “*no es todavía un dato científico probado*” (p. 20). La misma prudencia se encuentra en la presentación de las siete inteligencias: “*Estas inteligencias son ficciones (al menos ficciones útiles), que designan procesos y aptitudes que (como en la vida en su conjunto) son continuos los unos en relación con los otros; al momento de abordar las inteligencias específicas, tengo que repetir que no existen como entidades físicamente verificables, solamente como construcciones científicas operatorias*” (p. 77). Gardner acepta que la lista de inteligencias solamente refleja los testimonios de los argumentos reunidos hasta ahora (Kornhaber & Gardner, 1993). Teniendo en cuenta estas confesiones, ¿no es sorprendente el entusiasmo de los profesores por la idea de inteligencias múltiples?

c) ¿Qué hay de nuevo en la proposición de Gardner?

A pesar de que uno de los criterios de la existencia de la inteligencia autónoma reside en el apoyo de las investigaciones psicométricas, Gardner parece ignorar los resultados empíricos de los análisis factoriales. Si él los hubiera tomado en cuenta, habría constatado que al menos cuatro de sus inteligencias corresponden a factores evidenciados por Cattell y Horn (Horn

& Stankov, 1982): su concepto de inteligencia lingüística corresponde a la inteligencia cristalizada (Gc); la inteligencia lógico-matemática, a la inteligencia fluida (Gf); la inteligencia espacial, al factor visual espacial (Gv), y la inteligencia musical, al factor de organización auditiva (Ga). Si Gardner y Horn llegan a los mismos resultados, uno gracias a la especulación y la anécdota, y el otro con un procedimiento empírico, ¿por qué entonces pretender la novedad? Finalmente, Morgan (1996) argumenta que la teoría de Gardner no presenta nada de nuevo, sino una reformulación de la corriente teórica relativa a los estilos cognitivos principalmente en boga entre 1950 y 1980.

d) ¿Son arbitrarios los ocho criterios utilizados?

Con justicia, fue loable la idea de utilizar los criterios para establecer la existencia de la inteligencia autónoma. Sin embargo, no se trata de un caso único de la historia de los enfoques de la inteligencia; Burt (1949) utilizó el mismo procedimiento para reagrupar la habilidades en cuatro factores correspondientes al factor “g” (Messick, 1992). Dicho esto, dos aspectos merecen una reflexión: si está bien fundamentada la elección de los criterios y su aplicación a las siete inteligencias.

La selección de criterios. Que se sepa, Gardner jamás justificó la selección de sus criterios para determinar que una actividad humana merezca ser considerada “inteligencia” (White, 2006); además, es necesario un examen de la pertinencia de cada criterio. Primero: ¿por qué es conveniente apoyar en los idiotas, sabios, autistas o prodigios la existencia autónoma de una inteligencia específica? (Snow, 1985) y sobre todo, ¿qué es lo que prueba que una habilidad específica hipertrofiada sea el índice de una inteligencia? Segundo: ¿es pertinente recurrir a las herramientas psicométricas y a las investigaciones experimentales (criterios 6 y 7) como apoyo y confiar en sus resultados incom-

patibles con la hipótesis de inteligencias independientes? Tercero: ¿que una habilidad sea el objeto de un desarrollo, la convierte por ello en inteligencia? ¿Acaso todas las habilidades no se desarrollan? Cuarto: ¿los criterios utilizados son exclusivos a las inteligencias aplicadas por Gardner?, por ejemplo, ¿no se podrían identificar las operaciones específicas, una historia de desarrollo y un seguimiento evolucionista para otras habilidades, como la memoria, las creencias religiosas u otras actividades humanas? Quinto: Gardner jamás explicó cómo su teoría de IM dilucida los hechos de mejor manera que otras teorías (Klein, 1998).

Se esperaría que Gardner mostrara cómo los ocho criterios se aplican a cada una de las siete inteligencias; por ejemplo, una tabla con dos entradas hubiera permitido ver si todas las inteligencias correspondían correctamente a todos los criterios. Kail y Pelligrino (1985) hicieron el ejercicio en cuatro casos: la inteligencia musical sería sostenida por seis criterios; la inteligencia corporal, por cinco, y las inteligencias personales, por tres (ver también White, 2006, p. 57-59).

e) ¿Las nueve inteligencias son independientes?

La posición de Gardner sobre la independencia de las inteligencias es más bien ambigua. Por una parte, él defiende la idea de que las inteligencias son relativamente autónomas. Por otra parte, admite que el ejercicio de una sola inteligencia no bastaría: todo individuo normal posee cada una de estas inteligencias “*ya que todas las funciones sociales necesitan más que una inteligencia*” (Gardner, 1997, p. 219). Los individuos se diferencian según el grado de maestría de diversas inteligencias. Walters y Gardner (1986) consideran que la independencia de las inteligencias es una buena hipótesis de trabajo a pesar de que bajo su propia confesión, nada impide a dos inteligencias o más afiliarse de manera estrecha. En fin, cuando establece lazos con diferentes

formas de inteligencia, Gardner reitera su tesis sobre la autonomía de las competencias intelectuales. Por ejemplo, para apoyar la hipótesis de nexos entre aptitudes espaciales y musicales, invoca dos argumentos: primero, estas dos aptitudes se localizan en el hemisferio derecho, y segundo, los trabajos de Harris (1978) han mostrado que los compositores utilizan sus aptitudes espaciales para establecer, apreciar y corregir la arquitectura compleja de una composición.

Gardner confirma también, sin reserva, los lazos entre la música y las matemáticas, donde una competencia numérica básica permite apreciar el funcionamiento de los ritmos de una obra musical. Y si la práctica de la música requiere de entrada una buena inteligencia musical, otras inteligencias pueden ser igualmente requeridas. Así, ciertos instrumentos requieren una buena inteligencia kinésica; una buena inteligencia interpersonal es necesaria para un director de orquesta; una buena dosis de inteligencia espacial, lingüística e interpersonal es indispensable para el director de escenas de ópera (Gardner, 1996; Walters & Gardner, 1986).

Por otra parte, basado en hechos históricos, es más que razonable concluir que casi todas las sociedades humanas han otorgado importancia a las habilidades lingüísticas, a una cierta comprensión interpersonal, al uso adecuado del cuerpo y al desarrollo de una destreza visual espacial. En suma, si el análisis de las relaciones entre las diferentes inteligencias muestra que *“una misma área puede solicitar varias inteligencias y una inteligencia dada puede desplegarse en varias áreas”* (Gardner, 1996, p. 56), ¿por qué mantener la idea de una relativa autonomía de las diferentes inteligencias múltiples?

f) ¿Las nueve inteligencias tienen de verdad el mismo nivel?

La teoría de las inteligencias múltiples ha sido elaborada para contrarrestar la supremacía de las concepciones clásicas de inteligencia, demasiado centradas en aspectos verbales, lógico-matemá-

ticos e incluso, espaciales. A menos que se modificara la sociedad, dar el mismo nivel a las nueve formas de inteligencia no corresponde a la realidad, y esto al menos por dos razones: primero, porque si las inteligencias lógico-matemáticas intervienen en casi todos los sectores de la actividad humana, no sucede lo mismo con otras formas de inteligencia. Por ejemplo, si la inteligencia lógico-matemática hace falta al músico, la competencia musical no es indispensable para el razonamiento lógico-matemático.

En segundo lugar, el mismo Gardner reconoce el nivel privilegiado de las inteligencias lingüísticas y lógico-matemáticas; admite que la primera es la competencia intelectual más largamente y democráticamente compartida en la especie humana. Gardner atribuye mucha importancia al hecho que una inteligencia debe poder tomar forma en un sistema de símbolos, lo que es el caso en al menos cinco inteligencias. Sin embargo, es difícil de admitir que inteligencias distintas a la verbal puedan ejercerse adecuadamente sin recurrir al lenguaje, cuando ellas alcanzan un pleno desarrollo. En efecto, ¿cómo comunicar los conocimientos y las destrezas musicales, las matemáticas, lo pictórico, lo kinésico o lo relacional sin utilizar el lenguaje? En fin, se podría concluir que no hay inteligencia sin lenguaje (Oléron, 1989).

Por lo que concierne a la inteligencia lógico-matemática, la confesión es más evidente.

“Utilizando el rastrillo de Ockham, podríamos concluir que la aptitud lógico-matemática no es un sistema puro y autónomo como los otros estudiados aquí y quizá no debería ser considerado como una sola inteligencia, sino como una especie de supra inteligencia o inteligencia más general. (Pues) después de todo, la mayoría de los signos de una inteligencia autónoma se encuentran en el marco del pensamiento lógico-matemático” (Gardner, 1997 p. 169).

Esta constatación está confirmada, de algún modo, por el hecho de que una de las tres escuelas secundarias (de un total de 29) en Montreal, que experimentaba una tasa de buen aprovechamiento, de 80% en 1997, era una escuela de danza que recibía a los alumnos más aplicados en el plano académico (Ouimet, 1998). En la perspectiva de Gardner, los docentes que fundaran una escuela de danza privilegiarían la inteligencia corporal y, a pesar de eso, un criterio importante de éxito requeriría de un buen aprovechamiento académico.

Dicho de otra forma, privarse de habilidades musicales o deportivas no es una limitación importante, mientras que privarse de habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas compromete seriamente la adaptación psicosocial de un individuo. Querer a toda costa un estatus idéntico para todas las inteligencias es, para este autor, asumir una posición ideológica más que científica.

g) ¿En dónde quedó el factor “g”? ¿O por qué ignorar los resultados de los enfoques factoriales?

En respuesta a quienes le reprochan a Gardner desconfiar en el factor “g”, es decir, considerar la teoría de las IM incompatible con el factor “g”, él les responde (1999) que no niega la utilidad de “g” en otros marcos teóricos, pero que, por su parte, él se interesa en las inteligencias no comprendidas bajo “g”. Esta confesión subraya su ignorancia de los trabajos derivados del enfoque factorial. Por ejemplo, Messick (1992) muestra que, contrariamente a lo expuesto por Gardner, las teorías factoriales aceptan al menos cinco inteligencias de la teoría de Gardner sin preconizar su independencia. Así, de la tradición factorial, de Burt, Thurstone y Vernon, Gardner podría aprovechar un apoyo psicométrico sólido en lo concerniente a las inteligencias lingüística, lógico-matemática y espacial y, en menor medida, para las inteligencias musical y kinésica. Sin embargo, contrariamente a

las inteligencias de Gardner, estos factores no son totalmente independientes, puesto que son regidos por “g”.

Estudios factoriales posteriores sobre la naturaleza de la estructura de las habilidades humanas efectuados por Cattell, Horn, Gustafson y Carroll confirman los trabajos iniciales. Gustafson (1994) incluso mostró que las IM son similares a las nueve inteligencias del modelo Gf-Gc de Horn (1989) y a las dimensiones del modelo de tres niveles de Carroll (1993). Tomando en cuenta estas similitudes, ¿cómo explicar de otra manera, sino por un sesgo ideológico, la indiferencia de Gardner ante un siglo de investigación en análisis factoriales y sostener, incluso contra toda evidencia, la existencia de habilidades cognitivas independientes y de igual importancia?

h) Las diferencias entre los grupos: una posición ideológica implícita

La teoría de las IM no toma en cuenta por completo las comparaciones entre mujeres y hombres y entre etnias, bajo el pretexto de que es una cuestión potencialmente explosiva y que las distinciones entre los grupos, puestas en evidencia, fueron explotadas con fines políticos dudosos (Gardner, 1999; Walters & Gardner, 1986). Sin embargo, en su crítica del WISC-III, referente al sesgo potencial de las capacidades de niños africanos, Gopaul-McNicol (1997) no duda en promover un modelo multicultural-multimodal-multisistemas de aspectos ausentes en esa prueba de inteligencia, incluyendo las inteligencias musical, artística y kinésica. Además, una demostración de la presencia real de diferencias entre los grupos se convertiría en un incentivo para desplegar todos los esfuerzos necesarios para disipar tales diferencias en lugar de aceptarlas. He aquí una posición virtuosa, pero que no encaja con la actitud científica. Al negar de entrada la presencia eventual de diferencias, no es posible remediarlas, y en la medida de lo posible, se deja de insistir en querer nivelar las competencias de todos y cada

uno si los trabajos, en este sentido, no dan los resultados esperados. Esta actitud es aún más sorprendente, ya que Gardner se opone a la nivelación de aptitudes y como él afirma: “*cuando yo visito una escuela centrada en los IM, observo si hay signos de personalización*” (Gardner, 1995 a, p. 208).

Por lo que respecta las diferencias entre los sexos, es curioso que ignore la diferencia en el plan espacial, muy reconocida por la comunidad científica. (Para una síntesis, ver Voyer, Larivée, & Ecuyer-Dab, 2008).

i) La medición de las IM, un fracaso

Opuesto a la utilización del cociente intelectual (CI) como medida de la inteligencia, a la cual reprocha por medir solamente una habilidad general en un marco artificial, Gardner preconizó un espacio dedicado al enfoque ecológico, centrado en la observación de los comportamientos en el medio natural sobre un largo periodo. Según Gardner (1991), la evaluación debería comprender los elementos siguientes:

- El énfasis debería ser puesto sobre las técnicas que reúnen las informaciones sobre el desempeño de la vida corriente, más que sobre lo que miden las pruebas aplicadas en un marco artificial.
- Gardner pretende, que si la evaluación acompaña los procesos naturales de aprendizaje, las pruebas formales podrían desaparecer. Esa proposición presupone que los sujetos en situación de aprendizaje hayan desarrollado la capacidad de autocorregir y de autoevaluar.
- A la validez de las pruebas de inteligencia y de aptitud escolar, Gardner opone la validez ecológica; es decir, una evaluación válida debería desarrollarse en las condiciones próximas de la realidad y, en ese caso, ofrecer problemas corrientes para resolver.
- Si bien Gardner reconoce la pertinencia de las pruebas tradicionales de inteligencia en

las materias lógico-matemática y lingüística, también les niega toda posibilidad de evaluar las otras inteligencias. Él recomienda más bien adaptar la evaluación a los tipos de inteligencia. Por ejemplo, para medir la inteligencia espacial, pide a un individuo desarrollarse en un territorio que no le es familiar; la inteligencia interpersonal se observa en las confrontaciones en una discusión con un comerciante o una reunión acalorada. No se entiende que el autor se base en observaciones altamente subjetivas, siendo que existe una panoplia de pruebas que miden las mismas habilidades. Gardner sugiere más bien la aplicación de medidas variadas, como si diez observaciones subjetivas pudieran conferirle un carácter objetivo.

- La utilización de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores constituye otro elemento importante de la evaluación. En esta perspectiva, un buen instrumento de evaluación debería servir de experiencia para aprender. Se acepta que si la evaluación tiene lugar a partir de proyectos que retienen el interés de los sujetos, hay más oportunidad de evidenciar un repertorio más completo de competencias. De cualquier forma, la evaluación contextualizada requiere recursos abundantes: someter simultáneamente una prueba estandarizada a cien sujetos es claramente más económico que cien evaluaciones individuales. Si la proposición de Gardner pretendiera asegurar evaluaciones más rigurosas y, en consecuencia, más equitativas, la sociedad sería puesta ante una elección a la vez científica y ética. Ahora bien, Scarr (1985) recuerda con justicia, que si los resultados de dos medidas presentan un fuerte coeficiente de correlación, se puede utilizar indistintamente en el plan científico una o la otra (ver Cuadro 2).

Esta posición recuerda la proposición de Gardner de escalonar la evaluación de inteligencias sobre un largo periodo, en lugar de utilizar las

Cuadro 2. Cuando la ideología parece anteceder la actitud científica

Para evaluar los conocimientos en francés en el examen de ingreso a Harvard, se sugiere la redacción de un ensayo en un lapso de tres horas. Algunos proponen evaluar los mismos conocimientos con un cuestionario estandarizado de opciones múltiples en una hora. Se decidió, finalmente, someter los candidatos a los dos tests. A pesar del coeficiente de correlación de 0.90 entre los dos instrumentos, los miembros del comité de admisión continúan cuestionando la utilización de cuestionarios bajo el pretexto de que dicho instrumento no podría evaluar realmente los conocimientos en francés (Scarr, 1985).

pruebas disponibles para medir las mismas habilidades. Cualquiera que sea la razón de estas resistencias, no parecen derivar de una actitud científica.

Gardner sugiere una evaluación contextualizada porque las pruebas de CI miden solamente un número limitado de habilidades. Pero, ¿quien ha sugerido elegir un candidato para una escuela de danza o de pintura únicamente sobre la base de su CI? Rechazar las pruebas de CI pretextando que ellas no miden toda la inteligencia (además nadie pretende lo contrario) equivale a criticar el termómetro argumentando que éste no ofrece una información detallada de la naturaleza de las causas de la fiebre. Sin negar el valor heurístico de una evaluación contextualizada como alternativa a las pruebas estandarizadas, no es posible, de todas formas, por razones ideológicas, rechazar las medidas cuyo carácter predictivo ha sido verificado.

LA TEORÍA DE LAS IM, UN ÉXITO

Desde su publicación, *Frames of mind* fue severamente criticado por la comunidad científica, pero es recibido con entusiasmo en el medio de la educación. Esa reacción positiva sorprende, sobre todo si se toma en cuenta que Gardner no dedicó su libro a este auditorio. Traducido a varias lenguas, el libro se reeditó diez años más tarde. Al menos tres razones son susceptibles de explicar dicho éxito.

En primer lugar, *Frames of mind* tiene todo para seducir. Escrito en un estilo literario y pe-

riodístico, en lugar de científico, su obra cautiva y es accesible a todo lector educado. Las obras de Gardner son, en este sentido, una verdadera lección de comunicación. La belleza del modelo y su carácter humanista seducen a los docentes. La precisión de su lenguaje inyecta una dosis de esperanza a los docentes que se enfrentan cada vez más a alumnos con dificultades escolares. Ellos esperan en efecto contrarrestar los fracasos escolares de alumnos con menor aprovechamiento en las materias lógico-matemática y lingüística, considerando otras formas de inteligencia.

En segundo lugar, es necesario decir que la inteligencia forma parte de temas candentes en el universo de las ciencias. Cuestionar los medios tradicionales para medir la inteligencia confiere cierta legitimidad al debate. Que el ataque sea justificado o no cuando se inscribe en la actualidad, basta para que toque las sensibilidades para suscitar la adhesión. Los argumentos no necesitan fundamentarse, basta que responda a las preocupaciones del lector. En este sentido, las proposiciones de Gardner tienen porqué lograr el júbilo de los docentes: ¡por fin la inteligencia única recibe un gran golpe!

En tercer lugar, el gusto por las IM hubiera necesitado que la teoría fuese fundamentada, ya que si es el caso, debemos proceder a una revisión draconiana de las concepciones conocidas de la inteligencia (Sternberg, 1983). Pero evidentemente, el mundo de la educación se convenció fácilmente del valor de las IM sin preocuparse de su validez. Numerosas aplicaciones aparecieron. El mismo Gardner inició un programa, así algunos proyectos educativos se emprendieron con la participación del mismo Gardner y sus colegas.

De esta manera, ciertos proyectos educativos se implementaron con Gardner: el proyecto Spectre, basado en la teoría de las IM en una escuela inicial (o preescolar) (Chen & Gardner, 2005; Krechevsky & Gardner, 1990; Wexler-Sherman, Gardner, & Feldman, 1998) y el

proyecto IPPE (inteligencias prácticas para la escuela), basado igualmente en la teoría triárquica de inteligencia para los niños de primaria y secundaria (Krechsky & Gardner, 1990; Sternberg, 1985). En este último caso, se trata de inyectar técnicas de reflexión en los programas existentes, destinadas, en particular, a los alumnos de sexto año con riesgo de dificultades escolares (Sternberg, 1994a). Además, surgió el método Arts PROPEL, asociado al programa escolar, la producción y la reflexión en áreas de la música, las artes visuales y la escritura (Gardner, 1988, 1989). Y finalmente, el proyecto ATLAS (Authentic Teaching, Learning, and Assessment for All Students), se dirige a individuos desde la escuela inicial hasta la secundaria. Además de estos proyectos, varios investigadores y profesionales han tomado de la teoría de las IM las posibilidades de aplicación en diversas áreas tan variadas como los problemas de aprendizaje, la escritura, la geografía y los niños superdotados.

Todas las iniciativas se enfocan a desarrollar los programas escolares y las herramientas de la evaluación equitativas dotadas de validez contextual, por lo que se inscriben en los contextos más ricos y próximos a la vida real que las herramientas tradicionales.

CONCLUSIÓN

La teoría de las IM constituye, sin duda, un esfuerzo loable por diferenciarse de las concepciones clásicas de inteligencia. En lugar de limitarse a las habilidades tradicionalmente reconocidas como las manifestaciones de inteligencia, ésta amplía el abanico, concediendo un estado de igualdad de inteligencia a otras habilidades. Que la escuela tradicional favorezca a quienes son mejores en matemáticas y lenguas extranjeras, es un hecho. La proposición de Gardner de recentrar la escuela sobre el conjunto de las inteligencias tiene ciertamente virtudes, pero ésta propone una revolución, en varios sentidos, de toda la sociedad. En efecto, de la escuela primaria a la universidad la

casi totalidad de las materias escolares requieren competencias lógico-matemáticas, lingüísticas y espaciales. Los alumnos que presentan competencias o intereses ligados a otras formas de inteligencia se inscriben, ya sea en las actividades extra escolares o en las escuelas especializadas.

Al conceder más importancia a las habilidades menos valorizadas por el sistema escolar regular, los docentes pueden ofrecer a los alumnos con dificultades de aprendizaje los medios para mejorar su aprovechamiento en la escuela. Si juzgamos por la variedad del material pedagógico derivado de la teoría de las IM, se puede tener la impresión de una victoria definitiva, pero estamos lejos de una validación rigurosa del modelo.

REFERENCIAS

- Alix, N. M. (2000). The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. *Australian Journal of Education*, 44(3), 272-293.
- Anastasiou, N. J. (1984). A comprehensive but accessible view of the human mind. [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *Phi Delta Kappan*, 66(1), 73.
- Berry, K. S. (2004). Multiple intelligences are not what they seem to be. En J. L. Kincheloe (Ed.), *Multiple Intelligences Reconsidered* (pp. 236-250). Nueva York, EUA: Peter Lang.
- Bouchard, J. T. (1984). [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(3), 506-508.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego, EUA: Academic Press.
- Burt, C. (1949). The structure of the mind: A review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 100-111.
- Carroll, J. B. (1984). An artful perspective on talents. [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *Contemporary Psychology*, 29(11), 864-866.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Nueva York, EUA: Houghton Mifflin.
- Chen, J. G. & Gardner, H. (2005). Assessment based on Multiple Intelligence theory. En D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp. 77-102). Nueva York, EUA: The Guilford Press.
- Eisner, E. W. (1994). Commentary: Putting multiple intelligences in context: Some questions and observations. *Teachers College Record*, 95(4), 555-583.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, EUA: Basic Books.

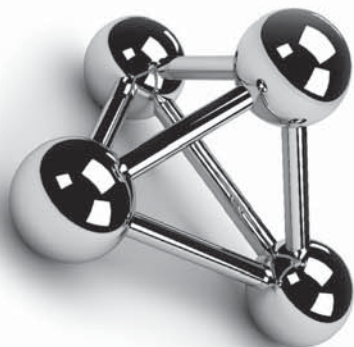
- Gardner, H. (1985). On discerning new ideas in psychology. *New Ideas in Psychology*, 3, 101-104.
- Gardner, H. (1988). Towards more effective arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 157-167.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Gardner, H. (1991). Assessment in context: The alternative to standardized testing. En B. R. Gilford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction* (pp. 77-120). Boston, EUA: Kluwer.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). Intelligences in theory and practice: A response to E. W. Eisner, R. J. Sternberg, & H. M. Levin. *Teachers College Record*, 95(4), 576-583.
- Gardner, H. (1995a). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- Gardner, H. (1995b). A response on four fronts. *Contemporary Psychology*, 40(10), 938-939.
- Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris, Francia: Retz.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris, Francia: Odile Jacob.
- Gardner, H. (1998). A reply to Perry D. Klein's «Multiplying the problems of intelligence by high». *Canadian Journal of Education*, 23(1), 96-102.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, H. (2000a). Howard Gardner: l'intelligence au pluriel. *La Recherche*, 337, 109-111.
- Gardner, H. (2000b). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.
- Gardner, H. (2006). Replies to my critics. En J. A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner under fire. The rebel psychologist faces his critics* (pp. 277-344). Chicago, EUA: Open Court.
- Gopaul-McNicol, S. (1997). *A Multicultural/Multimodal/Multisystems Approach to Working with Culturally Different Families*. Westport, Connecticut, EUA: Praeger.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York, EUA: McGraw-Hill.
- Gustafson, J. E. (1994). General intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence* (pp. 469-475). Nueva York, EUA: Macmillan.
- Harris, L. J. (1978). Sex differences in spatial ability. En M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetry Functions of the Brain* (pp. 405-522). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Horn, J. L. (1989). Models of intelligence. En R. L. Lin (Ed.), *Intelligence* (pp. 29-73). Urbana, EUA: University of Illinois Press.
- Horn, J. L. & Stankov, L. (1982). Auditory and visual factors of intelligence. *Intelligence*, 6, 165-185.
- Hunt, E. (2004). Multiple views of multiple intelligence. [Recension de *Intelligence reframed: Multiple intelligence in the 21st century*]. *Contemporary Psychology*, 46(1), 5-7.
- Kail, R. & Pellegrino, J. W. (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects*. Nueva York, EUA: Freeman.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Multiple Intelligences Reconsidered*. Nueva York, EUA: Peter Lang.
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377-394.
- Klein, P. D. (1998). A response to Howard Gardner: Falsifiability, empirical evidence, and pedagogical usefulness in educational psychologies. *Canadian Journal of Education*, 23(1), 103-112.
- Kornhaber, M. L. & Gardner, H. (1993). Réflexion critique et formes multiples de l'intelligence. En *Apprendre à penser, penser pour apprendre* (pp. 185-218). Paris, Francia: OCDE.
- Krechevsky, M. & Gardner, H. (1990). Approaching school intelligently: An infusion approach. *Contributions to Human Development*, 21, 79-94.
- Larivée, S. (2007) (Ed.). *L'intelligence. Tome I. Les approches bio-cognitives, développementales et contemporaines*. Montréal, Canada: ERPI.
- Levin, H. M. (1994). Commentary: Multiple intelligence theory and everyday practices. *Teachers College Record*, 95(4), 570-575.
- Lubinski, D. & Benbow, C. P. (1995). An opportunity for empiricism. [Recension du livre *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*.] *Contemporary Psychology*, 40(10), 935-940.
- Messick, S. (1992). Multiple Intelligences or multilevel intelligence? Selective emphasis on distinctive properties of hierarchy: On Gardner's *Frames of Mind* and Sternberg's *Beyond IQ* in the context of theory and research on the structure of human abilities. *Psychological Inquiry*, 3(4), 365-384.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roeper Review*, 18(4), 263-269.
- Oléron, P. (1989). *L'intelligence de l'homme*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Ouimet, M. (1998). Au secondaire, les résultats scolaires baissent à la CECM. *La Presse*, A1, A2, A9.
- Rauscher, F. Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Rosnow, R. L., Skleder, A. A., & Rind, B. (1995). Reading other people: A hidden cognitive structure. *The General Psychologist*, 31(1), 1-10.
- Rosnow, R. L., Skleder, A. A., Jaeger, M. E., & Rind, B. (1994). Intelligence and the epistemics of interpersonal answers: Testing some implications of Gardner's theory. *Intelligence*, 19(1), 93-116.
- Scarr, S. (1985). An author's frame of mind. [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *New Ideas in Psychology*, 3(1), 95-100.
- Schaler, J. A. (2006) (Ed.). *Howard Gardner under fire. The rebel psychologist faces his critics*. Chicago, EUA: Open Court.
- Smith, F. (1985). [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *Interchange*, 16(1), 120-126.
- Snow, R.E. (1985). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *American Journal of Education*, 88(1), 109-112.
- Sternberg, R. J. (1983). How much Gall is too much Gall ?

- [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *Contemporary Education Review*, 2(3), 215-224.
- Sternberg, R. J. (1984). [Recension du livre *The Theory of Multiple Intelligences*.] *American Scientist*, 72, 394.
- Sternberg, R. J. (1985). On testing and teaching intelligence: A conversation with Robert Sternberg. *Educational Leadership*, 43(2), 50-53.
- Sternberg, R. J. (1989). Intelligence, wisdom, and creativity: Their natures and interrelationships. En R. L. Lin (Ed.), *Intelligence Measurement, Theory and Public Policy* (pp. 119-146). Chicago, EUA: University of Illinois Press.
- Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of Mind*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1994a). Pour survivre en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 23(1), 43-54.
- Sternberg, R.J. (1994b). Commentary: Reforming school reform: Comments on multiple intelligences: The theory in practice. *Teachers College Record*, 95(4), 561-569.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.
- Vernon, P.E. (1971). *The Structure of Human Abilities* (3a ed.). Nueva York, EUA: John Wiley & Sons.
- Voyer, D., Larivée, S., & Ecuyer-Dabb, I. (2008). Les comparaisons entre les sexes. En S. Larivée (Ed.), *Le CI, ses déterminants et son avenir* (pp. 431-472). Québec, Canadá: MultiMondes.
- Walters, J. J. & Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. En R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence* (pp. 163-182). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wexler-Sherman, C., Gardner, H., & Feldman, D. H. (1988). A plurastic view of early assessment: The Project Spectrum approach. *Theory into Practice*, 27(1), 77-83.
- White, J. (1998). *Do Howard Gardner's multiple intelligences add up?* Londres, GB: Institute of Education, University of London.
- White, J. (2006). Multiple invalidities. En J. A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner under fire. The rebel psychologist faces his critics* (pp. 45-71). Chicago, EUA: Open Court.

Recibido el 16 de julio de 2010
 Revisión final 27 de agosto de 2010
 Aceptado el 13 de octubre de 2010

Artículos-comentario

Open peer commentaries



El Modelo de Inteligencias Múltiples de H. Gardner como Ejemplo de una Taxonomía de Habilidades Cognitivas Humanas

ANTONIO ANDRÉS-PUEYO

Universidad de Barcelona

Resumen

El trabajo de S. Larivée (2010) que a continuación se comenta, sobre las Inteligencias Múltiples (MI) de H. Gardner (1983), reúne una serie de argumentos que conducen a una crítica del modelo de MI centrada en la siguiente paradoja. Según Larivée, la teoría de las MI ha tenido un impacto notable en el campo de la educación, donde se han aplicado sus ideas de forma extensiva, pero a pesar de ello la teoría no tiene consistencia interna suficiente para justificar su ambicioso planteamiento de ser un modelo psicológico alternativo a los modelos unitarios de la inteligencia humana. Esta paradoja se sustenta en la falta de validación rigurosa del modelo de Gardner. En mi opinión, que coincide en lo esencial con la de S. Larivée, los problemas principales para este modelo, si queremos valorarlo como un modelo explicativo de la inteligencia humana, son dos: a) no distingue los elementos básicos del modelo y b) no ha sido construido por acumulación de conocimientos disponibles. Se desarrollan estas dos razones a continuación para concluir que el modelo de las MI representa una buena taxonomía de habilidades cognitivas, pero no un modelo psicológico de la inteligencia.

Palabras clave: inteligencia, habilidades, competencias, análisis factorial, modelos psicométricos.

Gardner's Multiple Intelligences as Taxonomy of Human Cognitive Abilities

Abstract

Larivée's comments (2010) on the model of Multiple Intelligences (MI), by H. Gardner (1983), brings together a series of arguments leading to a critique of the multiple intelligences model based on the following paradox. The MI theory has had a significant impact in the field of education, where its ideas have been applied extensively. However, this theory has not shown enough internal consistency to justify its ambitious approach to be an alternative model of the classical psychometric and factorial models of the structure of human intelligence. This paradox is underpinned by the lack of rigorous validation of Gardner's model. In my opinion, in line with that of S. Larivée's, the main problems are: the MI model does not distinguish between its basic elements, and has not been built by the accumulation of knowledge available. In the next pages, I will follow these two lines of reasoning reaching the conclusion that this model could be a good taxonomy of cognitive skills but not a psychological model of intelligence.

Key words: Intelligence, skills, competencies, factor analysis, psychometric models.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia es la característica más destacada del repertorio de atributos psicológicos de los humanos, que capacita a cada individuo para adaptarse exitosamente a su medio natural, un entorno social, cultural y tecnológico en el que destacan instituciones importantes como: la fa-

Dirigir toda correspondencia al autor a: Paseo Vall Hebron, Núm. 171. 08035. Barcelona, España. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
Correo electrónico: andrespueyo@ub.edu
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 128-132.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

milia, la escuela, el trabajo, el grupo social, etc., en donde vive (Gottfredson, 2002), y que son las fuentes de los problemas cotidianos que los individuos humanos deben resolver constantemente. Dada la importancia de la inteligencia en la vida de los humanos, la psicología ha dedicado un enorme esfuerzo en desentrañar sus mecanismos e interrogantes desde principios del siglo XX (Andrés-Pueyo, 1997). Precisamente por la importancia de este fenómeno, la curiosidad y la insatisfacción propia de los científicos, éstos formulan constantemente nuevos modelos que superen las limitaciones de los anteriores. El caso de la inteligencia no es una excepción (Sternberg, 1982; Gardner, 1983; Carroll, 1993; Deary, 2001). Este es el caso del Modelo de las Inteligencias Múltiples (MI) de H. Gardner que, originado a mediados de los años 80, cuando los modelos psicométricos clásicos disponibles parecían incapaces de explicar los porqués de este constructo psicológico, propuso sustituir la concepción unitarista y factorialista de aquellos modelos por uno más descriptivo y aplicable al ámbito escolar y educativo. A los casi 30 años de esta propuesta es posible analizar sus aportaciones y su validez científica.

De entre las diferentes críticas y comentarios de S. Larivée (2010), presento dos que, considero, pueden aportar más información a la valoración crítica del modelo de las MI. Se trata, en primer lugar, de la confusión entre aptitud/capacidad y habilidad/destreza. En segundo lugar, brevemente, de cómo el modelo MI se forjó al margen de la tradición científica de los estudios psicométricos y diferencialistas sobre la estructura de la inteligencia. El propio H. Gardner (1983, p. 60) conceptualiza la competencia intelectual como la capacidad de los individuos *“para resolver problemas o dificultades genuinos...”* y también para elaborar productos que puedan ser valiosos en una o más culturas. Se entiende que es una definición estándar y clásica, acorde con la propia naturaleza de éste fenómeno. Desde Aristóteles hay acuerdo en considerar

la inteligencia como una capacidad o aptitud. Ch. Spearman acabaría de delimitar esta concepción de la inteligencia como una capacidad “amplia e inespecífica” a través de la evidencia, numerosas veces replicada, de la “indiferencia del indicador” (Andrés-Pueyo, 1997). Sin embargo las “inteligencias” del modelo MI no son capacidades, al contrario, son habilidades o destrezas o, si se prefiere, competencias (y hasta estrategias también se las ha denominado). Aparentemente entre estos términos no hay diferencias, pero si las hay, aquí radica una de las confusiones más extendidas sobre el papel de la inteligencia en el rendimiento.

LA CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA

Es bien sabido que para construir un modelo científico plausible (necesariamente temporal) necesitamos tener una red nomológica de términos (constructos) bien delimitados. En el caso de la inteligencia, desde los trabajos iniciales de Ch. Spearman, L. L. Thurstone, y más tarde los de R. B. Cattell estos constructos pasaron por formalizaciones matemáticas (Factor g) y operacionales (G fluida y cristalizada) hasta llegar a una terminología aceptada con cuatro niveles descriptivos: el nivel de las aptitudes/capacidades, el nivel de las habilidades/destrezas y competencias, el nivel de los estilos cognitivos/estrategias y el nivel del propio rendimiento comportamental. Todos ellos están relacionados entre sí, aunque ocupan un lugar diferente en la teoría explicativa del rendimiento humano basado en la inteligencia.

Las capacidades son los constructos más genéricos y lejanos del rendimiento, y este último es el indicador observable del comportamiento que utilizamos para inferir todo aquello que predicamos de las capacidades, habilidades y estrategias. Las capacidades juegan un papel disposicional y se caracterizan por ser consistentes y estables en el individuo adulto (Andrés-Pueyo, 1997). En segundo lugar, están las habilidades, también denominadas

a veces destrezas y competencias, que son la plasmación de aquellas capacidades genéricas en el ámbito del comportamiento cotidiano del sujeto y, por tanto, con contenidos específicos adquiridos por aprendizaje y entrenamiento. Y en tercer lugar aparecen las estrategias y estilos cognitivos, que hacen referencia a combinaciones de habilidades (y otros recursos cognitivos y disposiciones psicológicas personales) aplicables a situaciones y problemas complejos, pero determinados al ámbito experiencial del sujeto. Todos estos constructos están relacionados entre sí e influyen en el rendimiento (en su cantidad y calidad). Además, reflejan sus efectos en aquel, en tanto que indicador de la eficacia del comportamiento. Entendidos de forma genérica y agrupados todos estos constructos son la “inteligencia”. Naturalmente, para hacer un modelo teórico consistente conviene distinguir estos constructos y sus relaciones.

Las inteligencias del modelo de las MI, en su propia formulación son simplemente habilidades: matemática, lingüística, musical, etc., y si nos atenemos mucho al espíritu con que las describe Gardner, es posible decir que son competencias (habilidades bien desarrolladas que permiten a su poseedor alcanzar un nivel alto y elevado de rendimiento en aquel ámbito donde refiere la habilidad). Gardner casi las define como talentos, por eso utiliza genios y personajes relevantes en sus descripciones y no capacidades, en su sentido más general, precisamente por su contenido definitorio (verbal, matemático, espiritual, motriz...). La inteligencia general procesa información de cualquier naturaleza, y lo hace de forma eficiente –eso la distingue– para lograr el éxito en las tareas (aquí sí específicas) que la requieren.

Esta diferenciación puede parecer de menor trascendencia, pero como veremos, no es así. La psicología debe esforzarse por tener conceptos claros y diferenciados para hacer sus teorías, porque de lo contrario éstas son débiles y de poca consistencia. La imprecisión en la delimi-

tación de los conceptos psicológicos anula las teorías y convierte la psicología en un conocimiento vulgar o sentido común.

A continuación se presenta un cuadro que refleja la “polisemia” de los términos capacidad, habilidad y similares en castellano.

Aptitud	Capacidad	Habilidad
Competencia	Aptitud	Arte
Capacidad	Habilidad	Destreza
Habilidad	Experiencia	Técnica
Idoneidad	Disposición	Manera
Suficiencia	Facultad	Competencia
Disposición	Idoneidad	Conocimiento
Maestría	Genio	Pericia
Preparación	Sabiduría	Capacidad
.....	Suficiencia	Aptitud
	Talento	Talento
	Inteligencia	Gracia
	Ingenio	Don
	Energía	Maestría
	Fuerza	Virtuosismo
		

Si algo tiene en común todos estos términos, tanto sustantivos como adjetivos, es que hacen referencia directa al rendimiento. Todos los términos relacionados con la inteligencia tienen este denominador común: el rendimiento. Las personas son capaces, hábiles, aptas, idóneas, entendidas, etc. cuando al enfrentarse con cualquier tipo de tarea (especialmente de naturaleza mental), la realizan bien o, si se quiere, mejor que la mayoría o por encima de la media. Si atendemos a un “casting” de guitarristas, lo más seguro es que algunos lo hagan mejor que otros (la interpretación de la pieza a ejecutar), el responsable tenderá a seleccionarlos como los más idóneos para la actuación musical definitiva. Cuando nos enfrentamos a resolver problemas novedosos, a realizar conjeturas del futuro, a deducir las razones de nuestros éxitos o fracasos o, simplemente, a elegir en un mapa de carreteras, qué camino es el mejor para alcanzar nuestro destino, ponemos en marcha todos nuestros recursos mentales de entre los que destacan las aptitudes, las capacidades, las habilidades, etc., en una palabra, la inteligencia.

Al existir tantas denominaciones diferentes, todas ellas aparentemente referidas por igual al fenómeno de la inteligencia, se corre el riesgo de utilizar distintos significados semánticos para referirse a un mismo fenómeno. Así, por ejemplo, si yo escojo el sinónimo “entendido” para referirme a la habilidad de una persona en un campo de conocimientos determinados, y digo que eso es una muestra de su “inteligencia”, estoy confundiendo aptitud con habilidad. El nivel de “entendimiento” que muestra una persona a la que califico de “entendido” es, sin duda, una combinación de una “aptitud” (la inteligencia) y de un aprendizaje (su entrenamiento o preparación en aquello de lo que es un entendido) y, por tanto, técnicamente es una habilidad o una destreza (competencia, si es un cartógrafo profesional). Por el contrario, si digo que una persona es “capaz” de realizar una operación de cataratas, me refiero a una habilidad, no a una aptitud. Para operar de cataratas hay que “saber” cirugía ocular y no sólo disponer “a priori” de aquellas aptitudes que, de entrenarse adecuadamente, llegarían a dotar al individuo de las habilidades propias de un cirujano ocular para poder desarrollar la intervención de cataratas.

El estudio de la inteligencia requiere distinguir todo este conjunto terminológico al menos en dos grandes categorías: las capacidades/aptitudes y las habilidades. Solamente atendiendo a esta “polisemia” de los términos (sin entrar en sus traducciones del inglés al castellano) es posible deducir la trascendencia teórica que tiene delimitar bien los constructos que componen los modelos propuestos. En el caso del modelo de las MI, estas “inteligencias” propuestas por que describe Gardner son simplemente habilidades o destrezas.

LA “ORIGINALIDAD” DEL MODELO DE LAS MI

Una característica importante de los modelos científicos es que su construcción resulta de un proceso de superación de uno “antiguo” por otro

más “moderno” que sobrepasa las limitaciones del anterior, atendiendo tanto a sus fallos pronósticos como a las nuevas evidencias resultantes de investigaciones o descubrimientos. Nada de esto presentó Gardner en su formulación original del modelo de las MI. El modelo presentado en 1983 surgió de una combinación racional/deductiva e integradora de campos como la neurología, psicología del desarrollo y el interés por comprender la excepcionalidad intelectual y la creatividad. Ninguno de estos campos se interesó genuinamente en la “estructura” de la inteligencia. La modelización de la estructura de la inteligencia se desarrolló en la llamada tradición diferencialista o “psicométrica” representada por Spearman, Thurstone, Cattell, Hunt, Gustafsson, Carroll, entre otros (ver Andrés-Pueyo, 1997). Gardner no “litiga” con estos modelos, sino que elabora una taxonomía propia, sugerente, pero incontrastable empíricamente porque no proviene ni de estudios empíricos previos (un modelo empírico-inductivo) ni se contrasta a posteriori (modelo racional-deductivo) en cuanto a sus predicciones. La relevancia del modelo, a parte de su efectivo y sugerente atractivo, le viene dada por su aplicabilidad al ámbito concreto de la educación, el mismo Gardner lo reconoce en diversas publicaciones, y en mi opinión es en la aplicación escolar donde radica su éxito. En este sentido apoyaría la segunda opción del título del artículo de Larivée (2010): “simple rectitud política”.

CONCLUSIONES

Los anteriores comentarios acerca del modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner, sugeridos por el trabajo de Larivée (2010), se alinean de acuerdo con su crítica fundamental: la falta de validez interna del modelo propuesto. Esta falta de validez, entre otras razones, y en mi opinión, se debe a que confunde una estructura de aptitudes/capacidades (lo genuino de la inteligencia) con una tipología de habilidades/destrezas, que es de lo que trata el modelo de

Gardner. Es por esta razón que, a pesar de que la historia ha demostrado que es un modelo útil y aplicable para la educación escolar, no representa una alternativa al modelo existente de la inteligencia humana, una estructura unitaria y jerárquica de la inteligencia, tal y como, por ejemplo, ha descrito J. B. Carroll (1993) en una síntesis reconocida entre la mayoría de los psicólogos como el mejor modelo actual de la inteligencia humana. Si se compara el modelo de J. B. Carroll con el de Gardner, se observa que el primero es sólido, se ha construido con rigor metodológico acumulando más de 80 años de investigación psicométrica, es congruente con las mediciones de los test de inteligencia tan utilizados en ámbitos diversos, es capaz de realizar predicciones contrastables y se puede adecuar a numerosos contextos de rendimiento (escolar, cotidiano, laboral...) sin que el núcleo básico del modelo deba cambiar en función de estas aplicaciones.

Así pues, considero que el tratamiento más adecuado para el pretendido “modelo de inte-

ligencia” de Gardner es el de una tipología o taxonomía de las habilidades y competencias cognitivas de los sujetos humanos, que se refleja principalmente en el rendimiento escolar y social.

REFERENCIAS

- Andres-Pueyo, A. (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Deary, I. (2001). *Intelligence*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gottfredson, L. S. (2002). *Highly general and highly practical*. En R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 331-380). Mahwah, EUA: Erlbaum.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Sternberg, R. (1982). *Human abilities: an information processing approach*. Nueva York, EUA: Freeman.

Recibido el 11 de octubre de 2010

Revisión final 28 de octubre de 2010

Aceptado el 4 de noviembre de 2010

Las Inteligencias Múltiples de Gardner: De la Reinención de la Rueda a la Pretensión de un Modelo Hegemónico

LAURA CRISTINA DE TOLEDO QUADROS

Universidad del Estado de Rio de Janeiro

Resumen

Este artículo-comentario se propone situar la noción de inteligencia en el contexto histórico de la psicología, destacando las limitaciones impuestas por el modelo clásico de la ciencia y considerando lo que la propuesta de Gardner provoca en el ámbito social, tomando en cuenta los aspectos críticos producidos por la propia propuesta.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias múltiples, psicología, relaciones de poder.

Gardner's Multiple Intelligences: From the Wheel Reinvention to the Pretense of a Hegemonic Model

Abstract

This article briefly comments on intelligence issues from the standpoint of the history of psychology. It highlights the limitations imposed by the classical model of science. It also considers the effects of the Gardner proposal on the social scenario by taking into account the critical points produced by the proposal itself.

Key words: Intelligence, multiple intelligences, psychology, relations of power.

SOBRE EL TEMA HISTÓRICO

La psicología a lo largo de su historia ha buscado convertirse en una ciencia independiente deteniéndose en descifrar los modos de adquisición del conocimiento e identificar las conexiones responsables de las operaciones mentales más complejas y las caracterizaciones de la capacidad humana para el raciocinio lógico. De Wundt a Binet, el cuestionamiento sobre los modos de funcionamiento de las estructuras de la mente ha ocupado muchos estudios en busca de una materialidad que pueda constituirse en una respuesta plausible, generalizable y, sobre todo, fundada en hechos demostrables, como lo exige la ciencia positivista.

El considerable avance de las estadísticas, especialmente en el siglo XX, permitió que las ciencias sociales establecieran herramientas de investigación que, a partir de una muestra representativa de la población, traerían resultados y evidencias sobre el objeto investigado (Rose, 2008), incluyendo los que han venido investidos de aspectos subjetivos como los atributos psicológicos – inteligencia, personalidad, actitud, por ejemplo. Por lo tanto, este modelo cartesiano se hace condición indispensable para la fundación de las prácticas de reconocimiento y valoración de estos atributos, por la fabricación de herramientas de medición que se querían lo más precisas posibles para contribuir a la toma de decisiones. La medición de la inteligencia

Dirigir toda correspondencia a la autora a: Centro Universitario Celso Lisboa (UCL), Instituto de Psicología de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ).
Correo electrónico: lauractq@gmail.com
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 133-135.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

se convierte en uno de los principales campos originarios de esta posibilidad, revolucionando principalmente el modelo educativo vigente en el momento. Las características de esta práctica de evaluación del coeficiente intelectual cruzan todo el siglo XX.

El artículo de Serge Larivée (2010) discute tanto la originalidad de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) como su valor científico, mientras señala brevemente el sesgo político de la equivalencia conceptual entre la inteligencia y el talento. El autor pone de relieve tanto la dificultad de la definición operacional de las inteligencias múltiples cuanto la ausencia de criterios validados para apoyar la legitimidad de esta propuesta.

Entendemos que, en verdad, en términos de base conceptual la idea de las IM se acerca al concepto de aptitudes y habilidades examinado en las teorías factoriales y en las resultantes prácticas de medición de ellas derivadas. Además, como bien señala el autor, los componentes que conforman las habilidades de una inteligencia se superponen; igualmente, un área de operación puede requerir varias habilidades, haciendo cada vez menos relevante la idea de autonomía entre las diferentes inteligencias. El punto crucial de la teoría de las IM, por lo tanto, ya había sido preconizado entre estudiosos de renombre en la psicología. No podemos negar, todavía, que Gardner (1995) presentó la cuestión desde otra perspectiva, y eso es un diferencial que ha producido efectos relevantes en la esfera educativa: la inteligencia no se produce por la primacía del raciocinio lógico; ella se desdobra en muchas otras habilidades con la misma importancia. Esta es la premisa fundamental que hace interesante la propuesta de Gardner (1995).

Quizás sea un tanto simplista atribuir el éxito de su enfoque a la seducción o al estilo literario de Gardner. Más que eso, la teoría de las IM hace que el sistema replantee los imperativos modelos de CI que dominaron las evaluacio-

nes y selecciones de personas en todas las áreas de la psicología. Vale la pena recordar que las escalas de medición de la inteligencia clasificarán tanto a los “genios” como a los “idiotas” a partir de estímulos que no siempre cubren todas las potencialidades humanas. Además, las medidas psicológicas sufren limitaciones que deben ser consideradas. Incluso los avances de la psicometría, especialmente con el desarrollo de la IRT (Teoría de Respuesta al Ítem, siglas en inglés), no reflejan con exactitud la medida absoluta de los contenidos psicológicos que animan a los humanos. En este ámbito, tenemos que hacer frente a sujetos imprecisos y a fenómenos impredecibles. Obviamente, esta declaración no sugiere conformación, pero conciencia de los desafíos que enfrentamos en la investigación del contexto humano.

SOBRE EL TEMA SOCIAL

Cabe marcar que las medidas de inteligencia se constituyeron también en instrumentos de segregación a lo largo de la historia, apoyando prácticas inadecuadas de dominación, sea por relaciones desiguales de clase, de raza, de género, o en detrimento de otras minorías. En el fundamento de la clasificación de la inteligencia está una mirada jerárquica que promueve implícitamente la posibilidad de una normalización opresiva al apartar los “más poderosos” de los “desfavorecidos”. Este siempre ha sido un límite político muy peligroso que ha permeado prácticas fascistas en todos los ámbitos de la historia. Por eso, el modelo científico que sostiene una versión hegemónica basada en el rigor de la racionalidad y en la búsqueda de relaciones causales es limitado y puede también favorecer a la segregación en el que crea una regla lineal y asimétrica (Law, 2004).

Por cierto, un vestido nuevo para una vieja idea puede, del mismo modo, encubrir defectos que subyacen a un sistema de pensamiento y que, en el nombre de una ciencia elitista, conforman respuestas superficiales a preguntas

más comprensivas. Así pues, aunque supuestamente Gardner (1995) amplíe el concepto de inteligencia describiéndola en varias áreas, el autor solamente está distribuyendo en partes lo que está en vigor en el todo: la noción de una, siete o nueve inteligencias sigue produciendo efectos hegemónicos de poder, sea bajo la forma de habilidad, de experiencia o de talento.

El contexto educativo en muchos países actualmente sufre de una herida que trasciende los aspectos filosóficos o humanista, los cuales deberían estar presentes en la práctica de formación cognitiva y personal. No es suficiente hoy en día que uno transite por la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. La escuela “hay que ser la mejor” y mejor es la que más promueve condiciones instrumentales para la competición en el mundo del trabajo. Por lo tanto, más que un problema metodológico, la cuestión de la inteligencia se apoya en las relaciones de poder. Deja la escena el coeficiente intelectual y

la toman las inteligencias múltiples. Así pues, la psicología que abandonó el laboratorio y tuvo que intentar otros modos de abordar la realidad, debe tomar en cuenta los límites sociales y, en consecuencia, el sesgo político de sus conceptos. A fin de cuentas, la ciencia puede construir y destruir mundos con sus proposiciones de verdad. Es nuestra tarea, entonces, elegir qué mundo deseamos producir.

REFERENCIAS

- Gardner, H. (1995). *Inteligência múltiplas: a teoria na Prática*. Porto Alegre-RS, Brasil: Artes Médicas.
- Law, John. (2004). *After Method: Mess in social science research*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Rose, Nikolas. (2008). A Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 155-164.

Recibido el 12 de octubre de 2010
 Revisión final 29 de octubre de 2010
 Aceptado el 5 de noviembre de 2010

La Teoría de las Inteligencias Múltiples: Algunos Énfasis Críticos

CARLOS IBÁÑEZ BERNAL

Universidad Veracruzana

Resumen

El propósito de estos comentarios al artículo de Larivée es enfatizar algunos aspectos centrales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner, que por lo menos sienten las bases para una discusión más amplia sobre su carácter científico o político. Se revisa el propósito manifiesto de la IM, su objeto de estudio, la metodología seguida por su autor, así como la naturaleza del producto “teórico” de la propuesta. Después de analizar si la IM reúne los criterios de un “sistema de clasificación científico”, se concluye que no es así, por lo que más bien constituye un esquema técnico de identificación de dominios que cumple eminentemente propósitos políticos.

Palabras clave: teorías de la inteligencia, sistema de clasificación científico, esquema de identificación, política educativa.

The Theory of Multiple Intelligences: Some Critical Emphasis

Abstract

These comments to Larivée's paper are meant to emphasize some core features of Gardner's Multiple Intelligences Theory (MI) in order to endorse a deeper discussion about its scientific or political character. A closer look is set at MI's expressed purpose, its object of inquiry, the methodology employed

by its author, and the nature of the “theoretical” product of the proposal. After analyzing if IM somehow meets “scientific classification system” criteria, we conclude that it does not, so it may be better characterized as a technical identification scheme aiming, for the most part, to political endeavors.

Key words: Intelligence theories, scientific classification system, identification scheme, educational politics.

INTRODUCCIÓN

El artículo de Larivée (2010) constituye una sintética revisión de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (IM), sus principales críticas y las posibles razones de su inusitado auge en las últimas décadas. La disyuntiva que se plantea en el título del artículo, “*Descubrimiento científico o simple rectitud política*”, despierta expectativas de encontrar como contenido principal de la discusión argumentos fundamentados que favorecieran a una u otra alternativa con la consecuente depreciación de su contraria. Sin embargo, a lo largo del artículo los temas presentados por el autor en oposición, si acaso se abordan tangencialmente, no se discuten, ni se concluye nada al respecto. Por lo anterior, el propósito de mis comentarios será enfatizar brevemente algunos aspectos de la IM de Gardner que por lo menos sienten las bases para una discusión más amplia sobre su carácter científico o político.

El propósito manifiesto de la obra de Gard-

Dirigir toda correspondencia al autor a: Universidad Veracruzana.
Correo electrónico: cibanez@uv.mx
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 136-140.
ISSN-impres: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

ner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, publicada en 1983, es presentar argumentos a favor de la existencia de inteligencias múltiples a partir de diversos cuerpos de conocimiento que según el autor han existido en relativa segregación, además de tener otros propósitos principalmente científicos (para la psicología cognitiva y del desarrollo) y otros eminentemente prácticos (implicaciones educativas, antropológicas). Con respecto a si se trata de un “descubrimiento del siglo”, como plantea Larivée (2010) en el título de su artículo, el mismo Gardner aclara en el párrafo final de su Capítulo 1 que “*la idea de las inteligencias múltiples es vieja y que difícilmente puede alegar alguna originalidad grandiosa en el intento de revivirla una vez más*” (p. 11), aunque en páginas anteriores presenta su propuesta como una “nueva” teoría: *¿Vino viejo en odres nuevos?* Revisemos entonces brevemente en qué consiste la propuesta.

El objeto de estudio en el que se centra la IM es la *inteligencia* o *competencia intelectual*, cuyas características generales o “prerrequisitos” describe Gardner (1983) de la siguiente manera:

“Para mí, una competencia intelectual humana debe comprender un conjunto de habilidades de solución de problemas—que permitan al individuo resolver problemas o dificultades genuinas que se le presenten a él o ella y, cuando sea el caso, crear un producto efectivo—y debe también suponer el potencial de descubrir o crear problemas—sentando las bases para la adquisición de nuevo conocimiento”. (pp. 60-61)

Aclara Gardner que estos prerrequisitos representan su esfuerzo por enfocarse en aquellas fortalezas intelectuales que demuestran tener alguna importancia dentro de un determinado contexto cultural.

A partir de este concepto general de competencia intelectual, Gardner identifica sus dis-

tintas “inteligencias” con base en la revisión de evidencias procedentes de un conjunto amplio y desvinculado de fuentes. Hace mención explícitamente de estudios de prodigios, individuos dotados, pacientes con daño cerebral, *idiots savants* (sabios idiotas), niños normales, adultos normales, expertos en diferentes líneas de trabajo e individuos de diversas culturas.

La regla para identificar válidamente una determinada competencia intelectual es la convergencia de las evidencias provenientes de las diversas fuentes en torno a los ocho criterios que presenta Larivée (2010) en el Cuadro 1 de su artículo y que culmina en el listado de siete inteligencias autónomas (Gardner, 1983), después nueve (Gardner, 1999) u “ocho y medio”, como menciona Larivée (2010), citando a Gardner.

Puede decirse que el producto “teórico” más importante de la propuesta de Gardner es el listado de distintas inteligencias y la justificación que presenta para cada una de ellas en función de los criterios empleados en su identificación. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida corresponde dicho listado a un *sistema de clasificación científico* o si se trata meramente de un *esquema de identificación*. La respuesta a esta pregunta es crucial si se pretende dilucidar el carácter científico o político de la IM.

Desgraciadamente, son pocos los intentos de clasificación sistemática en psicología, y mucho menos se puede hablar de una *teoría de la clasificación* en nuestra disciplina. Sin duda, la reflexión sobre lo que es o debe ser una clasificación sistemática del comportamiento es una tarea pendiente de gran importancia que permitirá establecer los criterios lógicos y epistemológicos para identificar y definir sus unidades de análisis, describir sus relaciones y sus tipos o niveles de organización y, en consecuencia, determinar los métodos pertinentes para estudiarlos. Mientras esto ocurre

en el interior de nuestra disciplina, podemos considerar la lógica de los sistemas de clasificación de otras ciencias.

La teoría sobre la clasificación en biología analiza las diversas propuestas teóricas para agrupar la diversidad de los organismos, propuestas que en conjunto se denomina *sistemática*, y cuyos productos teóricos contribuyen a la *taxonomía biológica*. Desde la teoría de la clasificación biológica, Mayr (1976a) señala que a pesar de las diferencias en los criterios de clasificación de los objetos físicos y los biológicos, que se han evidenciado desde antes de 1859 –fecha de publicación de *El Origen de las Especies* de Charles Darwin–, existen algunos principios básicos en común que se aplican igualmente bien a la clasificación de objetos inanimados y de organismos. El primero es que los objetos incluidos en una clase deben tener ciertos atributos en común; el segundo es el principio de jerarquía, en el que las clases de objetos pueden, a su vez, combinarse en clases más grandes. Mayr (1976a) distingue las clasificaciones arbitrarias-utilitarias (i.e., aquellas que se producen para propósitos muy especiales), de las clasificaciones científicas de la biología o de otras disciplinas. Según el autor, una clasificación científica es una teoría en sí misma, compartiendo, por lo tanto, las mismas propiedades que las teorías científicas: explican, tienen alto poder predictivo y heurístico, además de poderse modificar a la luz de nuevos descubrimientos; los esquemas de identificación no tienen estas propiedades (Mayr, 1976b).

Una postura filosófica sobre la ciencia en general, que coincide cercanamente con lo que expresa Mayr para la biología, es la de Toulmin (1953). Este autor distingue lo que llama descripciones de la *historia natural*, de los *sistemas de clasificación científica*. La historia natural intenta describir “las regularidades de las formas”, estas últimas identificadas mediante el lenguaje ordinario, mientras que los sistemas

de clasificación científica pretenden captar las “formas de las regularidades”, las que ya habrían sido descritas en la historia natural. A mi parecer, Toulmin (1953) coincide con Mayr cuando dice que el ideal de los sistemas de clasificación que utilizan los científicos es que “*a partir de una especificación completa de cualquier sistema que tengan bajo investigación, debe ser posible inferir cómo se comportará, en todo respecto y al más alto grado de precisión que sea posible*” (p. 53); lo anterior no sucede con los esquemas de identificación de la historia natural.

Ribes (2009) interpreta el concepto de *historia natural* de Toulmin (1953) como un primer nivel de lenguaje técnico que refiere regularidades de objetos particulares en situaciones también particulares y se fundamenta en el lenguaje ordinario, mientras que el sistema de clasificación científico correspondería a un segundo nivel de lenguaje técnico de naturaleza eminentemente abstracta, el de la *teoría científica*, que refiere las formas en que tienen lugar las regularidades identificadas por la historia natural.

Posiblemente, con la delimitación hasta aquí hecha de lo que puede considerarse un sistema de clasificación científico, es posible tener criterios suficientes para determinar la naturaleza de la IM. No obstante, para cumplir con el objetivo de este comentario al artículo de Larivée (2010) sólo resta expresar lo que puede entenderse por *política* como distinta de *teoría*.

Puede decirse que una *política* refiere un modo de actuar o conducir un asunto para alcanzar ciertos fines deseables en la sociedad. La política está constituida de propuestas o prescripciones que permitirían, generalmente bajo algún supuesto ideológico, dar solución a un problema social. Al respecto, Passmore (1983) menciona que en campos como el de la educación “*a menudo se disfraza de teorías a metáforas, frases publicitarias, analogías vagas*

y políticas” (p. 25), de las cuales “*es un error suponer factible el refutarlas haciendo referencia, por ejemplo, a las leyes del aprendizaje*” (p. 24).

CONCLUSIONES

La naturaleza de la discusión planteada como objetivo de este comentario rebasa con mucho el espacio asignado para ello; por esta razón me concentro en puntualizar sólo algunos elementos básicos que respondan a la disyuntiva *teoría científica o política*.

1. La IM identifica, de acuerdo con ciertos criterios elegidos al arbitrio de su autor, un conjunto de supuestas “inteligencias” relativamente autónomas cuyas propiedades son, de hecho, las mismas de los criterios seleccionados. Las inteligencias de la IM resultan ser proclividades innatas sobre las que actúa la heterogeneidad de los procesos de desarrollo de los individuos, así como las prácticas y valores culturales particulares. Entonces, por la arbitrariedad de sus criterios, la falta de sistematización de sus elementos identificados y su carácter eminentemente tautológico, la IM corresponde mejor a un esquema de identificación y no a una teoría científica. La IM no contiene postulados propios, ni de otras teorías, de los que se pueda inferir cómo se desarrolla –o debe desarrollarse– una determinada competencia intelectual–que ya de por sí se concibe como innata. Tampoco permite predecir si un individuo o clase de individuos será competente en algún dominio particular antes de nacer o antes de exhibir algún indicio de sus proclividades intelectuales; como esto sólo puede predicarse una vez que ha acontecido el hecho, se demuestra lógicamente que la “teoría” es irrefutable.
2. El carácter “político” de la IM, en el sentido que se le ha dado al término aquí, es evidente por lo menos en dos aspectos. Por

una parte, su propio autor confiesa que el reto más importante que pretendía enfrentar es que tuviera utilidad a los políticos y practicantes que tienen como encargo el desarrollo de los individuos; ofrece un marco de trabajo basado en las inteligencias múltiples que pudiera aplicarse en cualquier situación educativa. El segundo aspecto retoma el carácter irrefutable de la propuesta, al ser lógicamente imposible contradecir con razones de hecho sus aseveraciones.

La IM, más que una teoría científica, corresponde al terreno metodológico pudiéndose caracterizar como una técnica para la identificación de amplios dominios de cierta importancia social y cultural en los que puede organizarse el desempeño de los individuos humanos a diferentes niveles, cumpliendo determinados criterios de logro, morfológicos y circunstanciales que le dan carácter de “competencia”. Cuáles son las condiciones que determinan la organización del comportamiento a determinados niveles de competencia en un dominio particular es quizás la pregunta central en el tema de la inteligencia, o mejor dicho, del comportamiento inteligente, una pregunta ante la cual la IM enmudece o, en el peor de los casos, da respuestas que cualquier persona enterada de la tradición popular sobre la inteligencia podría contestar.

REFERENCIAS

- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Mayr, E. (1976a). Theory of biological classification. En E. Mayr, *Evolution and the diversity of life: selected essays* (pp. 425-432). Cambridge, EUA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Mayr, E. (1976b). Cladistic analysis or cladistic classification. En E. Mayr, *Evolution and the diversity of life: selected essays* (pp. 433-476). Cambridge, EUA: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de aplicación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1, 7-19.
- Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science: an introduction*. Londres, GB: Hutchinson's University Library.

Recibido el 1 de octubre de 2010
Revisión final 28 de octubre de 2010
Aceptado el 1 de noviembre de 2010

Inteligencia, Competencias y Constructivismo. Más Allá de la Teoría de Gardner

HUGO RANGEL T.

Universidad de Guadalajara

« The true sign of intelligence is not knowledge but imagination ».

Albert Einstein

« Una inteligencia sin posibilidad de expresarse no sería inteligencia ».

Luis Buñuel

Resumen

Se argumenta que la teoría de inteligencias múltiples (IM) de Gardner concibe a la inteligencia como un concepto fragmentado, por lo que las inteligencias múltiples están dispersas y sin referentes teóricos. Larivée acierta en identificar las inconsistencias de la teoría de Gardner, por ejemplo, la concepción misma de inteligencia, que se confunde con talento o competencia. Además, por su definición, la teoría de las IM no puede ser caracterizada como constructivista; es, más bien, una propuesta positivista que refuerza la noción de "performatividad" que se le ha asociado al concepto de inteligencia.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias múltiples, competencias, constructivismo.

Intelligence, Competencies and Constructivism. Beyond Gardner's Theory

Abstract

I argue that Gardner's theory of multiple intelligences (MI) conceives intelligence as a fragmented entity. Thus the theory comprised many intelligences which are dispersed and without a defined theoretical body. Larivée rightly identifies the inconsistencies of Gardner's theory, for example the very concept of intelligence is confused with talent or competencies. Moreover, according with its definition, the MI cannot be characterized as constructivist theory. It is rather a positivistic proposal that reinforces the notion of "performativity" associated with intelligence.

Key words: intelligence, multiple intelligences, competencies, constructivism.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia y su definición han cobrado interés en la llamada era de la globalización. El éxito de la teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1993) ha sido enorme y goza de gran difusión en las facultades de educación y psicología. Esta propuesta ha resultado seductora porque supone abarcar aspectos que las pruebas de inteligencia no consideraban. De esta manera, ayudó a concebir la idea de que la inteligencia puede conceptualizarse sin mediciones.

Ciertamente persisten cuestionamientos sobre la precisión de las pruebas psicológicas y los supuestos que la fundamentan. Desde Binet se

Dirigir toda correspondencia al autor a: Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. Ocotlán, Jalisco, México
Correo electrónico: hugo.rangel@mail.mcgill.ca
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 141-146.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

formularon críticas respecto de la lógica de las mediciones y sobre su precisión. Las críticas han sido desarrolladas incluso desde disciplinas diversas, por ejemplo, el ensayo del literato Enzensberger (2009). Sin embargo, estas críticas no confieren la razón de manera automática a Gardner (1993). Larivée (2010) acierta en señalar las inconsistencias teóricas y metodológicas de las IM.

CONTEXTO IBERO-LATINOAMERICANO

En el contexto Ibero-latinoamericano, las IM gozan de gran apoyo. Algunos trabajos sobre Gardner incluso desacreditan las críticas que se le han formulado (por ejemplo, Pérez & Beltrán, 2006). También, indirectamente se ha apoyado la teoría de Gardner (1993) con publicaciones de adaptaciones extranjeras, como la experiencia austriaca de Brunner (2006), la cual es una mera adecuación al pie de la letra de las inteligencias múltiples. En este contexto, el artículo de Larivée (2010) es de gran pertinencia.

Otros autores tratan de validar sus campos de conocimiento como inteligencias per se. Por ejemplo, Valles (2009) trata de hacer valer la inteligencia musical. Además, esta autora reivindica las competencias musicales a partir de la teoría de Gardner (1993), es decir, se trata de apuntalar el paradigma de las competencias con el de las inteligencias múltiples. Asistimos, pues, a la utilización de un discurso para justificar las IM.

La mayor parte de textos identificados que abordan el tema, versan más sobre una adaptación de Gardner a las aulas y los currículos latinoamericanos (Luca, 2004) que sobre cuestionamientos sobre una disciplina particular. De esta manera, existen “expertos en inteligencias múltiples” (Valles, 2009). En este sentido, puede afirmarse que la presencia de la teoría de Gardner tiene un carácter hegemónico, como lo señala Appel (2000); que las teorías son producidas en Estados Unidos y son literalmente consumidas en las universidades de los países de la región.

INTELIGENCIA INTEGRAL Y SOCIAL VS. FRAGMENTADA

Una de las contradicciones fundamentales en la teoría de Gardner, fue la de presentar la inteligencia fragmentada a pesar de pretender lo contrario. Tomó en cuenta aspectos diversos (espaciales, lógicos, musicales, etc.), pero no como entes integrales, sino fragmentados, de manera que más que inteligencias múltiples, son inteligencias fraccionadas. Así, las IM se contraponen a principios básicos de la psicología cognitiva.

En efecto, Piaget refuta que la inteligencia sea una categoría discontinua y separable de los procesos cognitivos (1967, p. 12). Sin entrar en detalles de la teoría piagetiana, basta decir que para este autor la inteligencia constituye un estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensomotor y cognitivo, así como también todos los intercambios (asimiladores y acomodadores) entre el sujeto y el medio. Es decir, es un proceso integrador. En este sentido, Piaget (1967) insiste en que la vida cognitiva y la afectiva son inseparables (contrariamente a la pretensión de una inteligencia emocional). Más allá de confrontar la teoría de Gardner (1993) con la de Piaget, es preciso destacar esta naturaleza de la inteligencia como una totalidad, misma que se ve fragmentada en la propuesta de Gardner. Cabe mencionar otras interpretaciones contemporáneas en este sentido, como la integración-combinación de saberes y de la inteligencia (Kincheloe, Steinberg, & Villaverde, 2004).

Si Gardner (1993) trató de romper la idea de inteligencia unidimensional, no lo logró porque su misma teoría subyace bajo esta concepción. El hecho de que las IM sean dispersas y se presenten sin fundamentos teóricos sólidos es una evidencia parcial de este hecho. Según el autor de las IM, estas actúan siempre en concierto y mezcladas (Gardner, 1999). Sin embargo, el que sus seguidores -en la teoría y sobretodo en la práctica- la sigan considerando como entidades separadas, es una evidencia de la contradicción

de la teoría. Larivée (2010) cuestiona con tino que las IM sean independientes, ya que si son interdependientes, ¿qué sentido tiene separarlas como inteligencias diferentes? La definición de inteligencia no es secundaria, como lo pretende el mismo Gardner (1993). El concepto es todo, decía Hegel. Por cierto, para Hegel la inteligencia social o intersubjetiva tiene esta noción de la integración, de totalidad (en Miranda, 1989, p. 107).

Como afirmaba Doise (1982), existe un consenso en la naturaleza social de la inteligencia. Es evidente el carácter social, contextual y cultural de la actividad inteligente (Coll, 2001). En este sentido, se ha desarrollado la perspectiva sociocultural de la construcción social de la inteligencia (Doise & Mugny, 1983), es decir, la construcción de la inteligencia en la interacción social o como inteligencia social (Dewey, 1909/1997). Por su parte, Gardner afirma que *“una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinadas”*. (1999, p. 34). Sin embargo, por sí misma, la propuesta de Gardner no prueba que las IM sean contextuales ni producto de la interacción social.

¿COMPETENCIAS, TALENTOS O INTELIGENCIAS?

Inteligencia y talento son términos que Gardner (1993) confunde o que se prestan a una confusión. La pregunta de Larivée (2010) acerca de si aquello de lo que habla Gardner es inteligencia o talento, es fundamental. El mismo Gardner (1993) acepta que su concepto de inteligencias puede denominarse de otra manera: competencias intelectuales o capacidades cognitivas. Sin embargo, todos sabemos que lo siguió llamando inteligencias, y que justamente adquirió celebridad por este motivo. ¿Tendría el mismo impacto si las hubiera llamado habilidades cognitivas múltiples?

En su obra *Intelligence Reframed* (1999), acep-

ta que existe una confusión sobre el término, pero poco hizo para aclararla, pues afirma que *“no tiene objeción si alguien habla de talentos o habilidades”* (p. 83). De la misma forma, insiste en que no es lo mismo inteligencia que disciplina (domain), pero su explicación es redundante: *“Una persona puede ser fuerte en un área, sin exhibir una inteligencia asociada, y una persona puede mostrar una fuerte inteligencia, sin dominar la disciplina”* (p. 83). De esta manera, la confusión es insalvable y se traduce en contradicciones en la implementación de la misma en las prácticas educativas de sus seguidores.

Cabe mencionar que el de inteligencia es un concepto que se asocia al concepto de competencia (otro concepto fetiche de actualidad). De manera interesante, se ha pretendido evitar la lógica de las pruebas de inteligencia; por ejemplo, McClelland (1973) habló de medir las competencias en lugar de la inteligencia. Otros autores han abordado las competencias como una forma de inteligencia; por ejemplo, Carbonneau y Héту (1996) la llamaron *“intelligence professionnelle”* y Jobert (1999) la nombró como *“intelligence au travail”* (inteligencia en el trabajo). Estas aproximaciones evidencian la necesaria conceptualización de las competencias en la actualidad.

IM Y CONSTRUCTIVISMO

Varios autores de diferentes épocas han sido asociados al constructivismo. En este sentido, se menciona a Gardner como un autor *“constructivista”* (Twomey & Grenne: en Twomey, 2005). Desde una concepción constructivista, la inteligencia y el conocimiento son una construcción o una adaptación. Así, el aprendizaje es activo, es un proceso en el que el estudiante construye su información.

La definición de inteligencia adoptada por Gardner (1993), presentada como la capacidad para resolver problemas cotidianos (similar a la aportada por Dewey y Vygotsky), se inscribe en esta noción de constructivismo. Como su-

gería Dewey (1909/1997), pensamos solamente cuando nos confrontamos a problemas. No obstante, cabe preguntarse: ¿basta con esa definición de Gardner para caracterizarlo como constructivista? ¿Podría decirse que la totalidad de su propuesta es constructivista?

Dewey (1909/1997) definió la inteligencia como una actividad en la que la experiencia juega un rol fundamental. Así, la adaptación es también un proceso que se ha apropiado del constructivismo. La inteligencia es una adaptación mental a circunstancias nuevas, escribió Piaget (1967). Sin embargo, al analizar de cerca el esquema propuesto por Gardner, salta a la vista la distancia del espíritu constructivista y lo inactivo de las IM.

La inteligencia es algo dinámico y multidimensional (Kyllonen, Roberts, & Stankov, 2006). Asimismo, la inteligencia es una forma de experiencia en desarrollo (Sternberg & Grigorenko, 2000). Estos principios de la inteligencia desde una perspectiva constructivista están ausentes en la propuesta de Gardner.

INTELIGENCIA, “PERFORMATIVIDAD” Y POSITIVISMO

Por último, un cuestionamiento capital a la teoría de Gardner (1993) no depende de esta teoría como tal. Se trata de lo que podríamos llamar fetichismo o mitificación del concepto de inteligencia, en el sentido que se toma como referente de “performatividad” (en la connotación que le imprimió Lyotard, 1979). De esta manera, se es más o menos inteligente en una sociedad de competición y de rendimiento. Esto puede explicar lo que de otra forma sería pura ociosidad: establecer quién es más inteligente entre grupos, países, culturas e incluso, entre razas.

La propuesta de Gardner refuerza esta concepción de la educación y de la naturaleza humana. La formación del juicio, de los valores y del razonamiento pasa a un segundo término en esta lógica competitiva en la que “las inteligencias” son el único criterio y el único fin.

Incluso la creatividad y la imaginación (signo de la inteligencia, según Einstein) son subsidiarias del esquema de las IM. Por ejemplo, Gardner distingue tajantemente la creatividad de la inteligencia (1999, p. 118).

Prueba de ello son las listas de personalidades que Gardner presenta como modelos de cada tipo de “inteligencia”. De esta manera, ¿se pasó de una carrera de “la inteligencia” a una verdadera justa olímpica con ocho carreras (las de las IM)? Como lo afirman Coll y Onrubia (2002), la relación entre inteligencia –éxito escolar– o éxito en la vida cotidiana no es tan lineal y directa como se asume de modo tradicional, y dista mucho de estar garantizada o de tener una respuesta clara.

Por otra parte, Gardner insiste en que sus inteligencias son moralmente neutrales o “value free” (1999, p. 67), es decir, son claramente positivistas en el sentido desarrollado por Miranda (1983). Al no proponer valores, Gardner no ofrece una teoría alternativa real de carácter humanista que se distinga de la lógica de los pruebas psicológicas que supuestamente critica. ¿Una teoría neutra puede criticar los sesgos políticos e ideológicos relativos a la inteligencia? Algunos autores, como Kincheloe (1999) han adoptado una posición democrática de la psicología educativa para contrarrestar esas formas de poder. Si la definición de inteligencia pretende considerar el contexto cultural y los valores culturales (Gardner, 1999, p. 34). ¿Su propuesta, “libre de valores”, puede posicionarse ante las relaciones de dominación real y simbólica de unas culturas sobre otras?

CONCLUSIÓN

Es evidente la contribución de Gardner (1993; 1999) para repensar la inteligencia más allá de las pruebas de inteligencia, aunque no ha sido el único, Eisner habla de una inteligencia cualitativa (2002, p. 114). De cualquier manera, la crítica a Gardner es esencial, incluso si se adoptan algunos de sus principios o se refuta el princi-

pio de medición de la inteligencia por considerarla convencional. Pretender que su teoría es una aportación incuestionable contradice tanto al mismo Gardner, como al espíritu del constructivismo y de la ciencia en general. En este sentido, la lectura crítica que nos ofrece Larivée (2010) es útil para valorar la obra de Gardner.

En su obra *Múltiples inteligencias* (1993), en el epílogo, Gardner hace una especulación sobre el año 2013 (a 30 años de la publicación de *Frames of Mind*). Gardner se cuestiona sobre su teoría y afirma que las ciencias sociales no pueden vivir con “verdades permanentes”, pero justamente es lo que ha sucedido con su teoría de las IM en ciertos medios educativos y en particular en América Latina. “*Si para ese entonces (2013) la idea de que la inteligencia merece pluralizarse se da, me sentiré más satisfecho*”, afirmaba (1993, p. 264). Esta idea es ciertamente más popular, pero ello no significa, como lo muestra Larivée (2010), que sea por medio de verificaciones científicas sólidas.

La enseñanza juega un papel decisivo en el desarrollo de la inteligencia gracias a distintas formas de intervención educativa. Sin embargo, la enseñanza de la propuesta de Gardner (1993), así como su implementación en el currículum es, a todas luces, esquemática. En efecto, un problema central de la propuesta de Gardner radica en sus implicaciones pedagógicas. Como White (2004) afirma: más preocupante que la teoría de las IM, es su influencia en el ambiente educativo. Por ejemplo, para Nolan (2004), el concepto de inteligencia lingüística representa problemas conceptuales y para su aplicación en la pedagogía. Como dice Larivée (2010), han sido principalmente los pedagogos quienes se enfrentan a diversos problemas educativos y que ven en la teoría de las inteligencias múltiples una herramienta para tratar de solucionarlos o entenderlos.

Coll (2008) señala que en la actualidad no se dispone de una teoría psicológica global que permita dar cuenta de los procesos de desarro-

llo de los seres humanos y del papel que desempeñan las prácticas educativas (p.12). Sin embargo, no pocos han percibido las IM como esa teoría. Es tal su aceptación, que por doquier se “adaptan” los currículos (con frecuencia de manera acrítica) a la teoría de las IM. Es pertinente investigar y cuestionar lo que en los salones de clase y programas escolares se hace en nombre de Gardner, sin más base que la fe en sus teorías.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2000). Cultural politics and the text. En *Oficial Knowledge* (pp. 42-60). Londres, GB: Routledge.
- Brunner, I. & Rottensteiner, E. (Eds.). (2006). *El desarrollo de las inteligencias en la infancia*. Cd. de México, México: FCE.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2*. Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. (2008). *Constructivismo e intervención educativa*. En: Coll, C. *Constructivismo en la práctica*. Barcelona, España: ELE.
- Carbonneau, M. & Hétu, J. C. (1996). *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, Ph. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96) Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Jobert, G. (1999). *L'intelligence au travail*. En: Carré, P. et Caspar, P. (Dir.). *Traité des sciences et des méthodes de la formation*. Paris: Dunod.
- Dewey, J. (1909/1997). *How we think*. N.Y.: Dover.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. París: PUF.
- Doise, W. & Mugny, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Cd. de México, México: Trillas.
- Eisner, E. (2002). *What can education learn from the arts about the practice of education?* John Dewey Lecture for 2002. Stanford, CA: Stanford University.
- Enzensberger, H. M. (2009). *El laberinto de la inteligencia*. Barcelona, España: Anagrama.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Villaverde, L. (1999). *Rethinking intelligence*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Kyllonen, P. C., Roberts, D. H., & Stankov, L. (2007). *Extending intelligence*. Mahwah, NJ, EUA: Erlbaum.
- Larivée, S. (Ed.). (2007). *L'intelligence. Approches cognitives, développementales et contemporaines*. Montréal, Canadá: ERPI.

- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Luca, S. L. (2004). *El docente y las inteligencias múltiples* [versión digital], Revista Iberoamericana de Educación, 342, 1-11. Consultado el 3 de octubre de 2010, página web de Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>.
- than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Miranda, P. (1983). *Apelo a la razón. Teoría de la ciencia y crítica del positivismo*. Cd. de México, México: Premia.
- Miranda, P. (1989). *Hegel tenía razón. El mito de la ciencia empírica*. Cd. de México, México: UAM-I.
- Nolan, K. (2004). The power of language: A critique of the assumptions and pedagogical implications of Gardner's concept of linguistic intelligence. En: Kincheloe, J. (Ed.), *Multiple intelligences reconsidered*. Nueva York, EUA: Peter Lang.
- Pérez Sánchez, L. & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de « Inteligencias Múltiples »: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. París, Francia: Armand Colin.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington, EUA: Skylight.
- Twomey, C. (2005). *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. Nueva York, EUA: Teachers College.
- Valles del Pozo, M. J. (2009). Música y educación. *Revista Electrónica del Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(4), 118-120.
- White, J. (2004, noviembre). *Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences*. Conferencia presentada en el Institute of Education, University of London, Londres, GB.

Recibido el 28 de octubre de 2010
 Revisión final 29 de octubre de 2010
 Aceptado el 30 de octubre de 2010

Artículo-respuesta

Author's response



El Modelo de Gardner: Excesos y Falsas Esperanzas

SERGE LARIVÉE^A Y CAROLE SÉNÉCHAL^B

Universidad de Montreal, Canadá^a; Universidad de Ottawa, Canadá^b

Resumen

Cuatro colegas aceptaron comentar el artículo "Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?". Sus pertinentes comentarios permiten comprender mejor las características del modelo de Gardner. En respuesta a sus comentarios se presentan dos ejemplos de los excesos del modelo: uno relativo a la inteligencia quinésica y otro sobre la musical. Después se defiende que la medición de las habilidades intelectuales, por medio del CI, les da a los individuos acceso a cierto poder. Además, el hecho de que los docentes sean seducidos por el modelo de Gardner es comprensible porque éste se percibe como un mensaje de esperanza para los niños que presentan dificultades académicas. Sin embargo, los docentes no toman en cuenta dos problemas: a) las inteligencias lógico-matemáticas y lingüísticas son indispensables para adquirir el dominio de la mayoría de los conocimientos académicos, y b) las aplicaciones pedagógicas del modelo de Gardner derivan a menudo más de la anécdota y del testimonio que de estudios empíricos debidamente realizados.

Palabras clave: definición de inteligencia, teoría de Gardner, inteligencias múltiples, criterios de inteligencia.

The Gardner Model: Exaggerated Claims and False Hopes

Abstract

Four colleagues agreed to respond to the original article entitled "Les intelligences multiples de Gardner. Découverte du siècle ou simple rectitude politique?" ["Gardner's multiple intelligences. Discovery of the century or simple political rectitude?"]. The wisdom of their comments helps shed light on the many features of the model. In response to their comments, we will initially present two examples of the model's exaggerated claims: one related to bodily-kinesthetic intelligence and one with regard to musical intelligence. We will then demonstrate that strong intellectual skills such as those measured by IQ tests give individuals access to a certain power. Finally, the fact that educators have been won over by the Gardner model is entirely understandable given that it can be perceived as a message of hope for children experiencing difficulties at school. However, educators fail to realize two things. The first is that logical-mathematical intelligence and linguistic intelligence are crucial for acquiring the vast majority of academic knowledge. The second fact that educators tend to forget is that the teaching applications of the Gardner model are more often based on anecdotal evidence and personal accounts than on systematic empirical research.

Key words: Multiple intelligences, definition of intelligence, Gardner's theory, intelligence's criteria.

Dirigir toda correspondencia al autor a: École de Psychoéducation, Université de Montréal.
Correo electrónico: serge.larivee@umontreal.ca
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 148-155.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, quisiera encomiar la iniciativa de la *Revista Mexicana de Investigación en Psico-*

logía, que no solamente publica el texto (Larivée, 2010) que critica un modelo muy popular, sino que también invitó a investigadores sobre el tema a participar. Esta forma de actuar se inscribe de cierta manera en la perspectiva de Popper (1973). En efecto, sabemos que, contrariamente al sentido común, los científicos se esfuerzan, sin lograrlo siempre, en evitar lazos emotivos con sus hipótesis y teorías. De hecho, según el principio de refutabilidad de Popper (1973), los científicos deberían hacer lo posible para demostrar que su teoría es falsa, y si no lo logran, esto quiere decir que temporalmente no es falsa porque la ciencia es biodegradable.

De esta manera, todo científico debería felicitarse si se demuestra que se equivoca, porque al hacer esto se aproxima a la verdad. Esta actitud tiene un corolario: todo científico debe estar listo a cambiar de opinión cuando no hay argumentos para defender su teoría y que se le demuestra que se equivoca. En esta perspectiva, agradezco calurosamente a los cuatro colegas que aceptaron criticar el artículo-objetivo (Larivée, 2010).

En *Howard Gardner under fire* (Schaler, 2006), Gardner responde a cada uno de los autores de los trece capítulos que critican el modelo. Por mi parte, yo haré una respuesta colectiva –lo que no excluye que haga una observación específica de algunos de ellos– porque salvo error, ninguno de los colegas que criticaron mi texto opuso una defensa a ultranza de las ideas de Gardner. Esto es sorprendente ya que en el contexto latinoamericano hay un entusiasmo sobre las IM. Carlos Ibañez Bernal esperaba una argumentación a favor de una u otra de las opciones (i.e., ¿descubrimiento del siglo o rectitud política?), luego de la lectura de mi artículo. Me perdonarán no haber argumentado ampliamente en este sentido. Pero estaremos de acuerdo en que el tenor del contenido está netamente a favor de la “rectitud política”, lo que deberían de confirmar las siguientes páginas.

ALGUNOS EXCESOS DE GARDNER

En el texto precedente (Larivée, 2010), al referirme a las 9 inteligencias, se describieron brevemente en un cuadro sus principales componentes y las profesiones típicas que corresponden a algunos personajes representativos de las inteligencias mencionadas (Larivée, 2010). Quisiera ahora, con la ayuda de dos ejemplos, mostrar los desbordamientos a los cuales puede conducir su insistencia en otorgar el estatus de inteligencia a simples talentos. El primer ejemplo concierne la inteligencia kinésica, y el segundo, a la inteligencia musical.

En el primer caso, Gardner (1997) considera que

“cualquiera que sea la razón, el hecho de que un maestro Zen pueda romper tabiques con las manos o caminar sobre las brasas, –globalmente, la convicción que pueda traducir una intención directamente en acción– debe maravillarnos, a pesar de que (o precisamente porque) esto desafía la explicación científica corriente”. (p. 247).

Esta cita puede apoyar las manifestaciones de la inteligencia kinésica en otras culturas. Gardner parece ignorar que contrariamente a lo que pretenden los maestros Zen o los diferentes gurús, romper ladrillos con las manos o caminar sobre brasas no tiene nada que ver con el desarrollo personal o inteligencia kinésica alguna. Una aplicación estricta de las leyes de la física implicadas en los dos fenómenos, aunada a una buena dosis de ánimo, hace que cualquiera esté al alcance de estas dos “proezas”.

Así, la técnica de ruptura de ladrillos reposa sobre principios de física muy simples que pueden resumirse en una ecuación de energía: $E_t = E_p = E_d > E_c$ en donde E_t = energía transmitida a un material con un golpe; E_p = energía del golpe; E_d = energía disipada en el momento del impacto; E_c = energía de cohesión requerida para romper la pieza. Estos pequeños aspectos

aseguran la ruptura con cualquier golpe. El ladrillo deberá reposar sobre soportes muy rígidos (por ejemplo dos bloques de cemento en lugar de dos sillas) que absorben una parte menor del golpe; se busca así minimizar la energía *Ed* dispersada por el sistema. Además, colocando el ladrillo voladizo sobre los soportes, se aumenta la aceleración energética al momento de contacto entre el ladrillo y su soporte; la presión sobre el ladrillo crece y así la ruptura se facilita (la energía se encuentra amplificada). Además de estas pequeñas mañas, una práctica asidua permitirá adquirir toda la coordinación necesaria para que la combinación óptima de la masa y de la velocidad pueda transmitir un máximo de energía cinética al punto del impacto, y esto sin que alguna energía cósmica intervenga en el proceso.

Por otra parte, caminar sobre brasas, implica tres principios físicos básicos (Forget, 1997). Primero, la transmisión del calor de las brasas en la planta de los pies se hace esencialmente por conducción; en este caso, el efecto de la radiación puede ser insignificante. Segundo, respecto a la transferencia del calor por conducción, dos parámetros deben ser tomados en cuenta. Por una parte, las brasas son cubiertas de cenizas que, como aislantes, aumentan la resistencia térmica entre ellos y la piel; por otra parte, la brevedad del contacto de los pies con las brasas minimiza la transferencia del calor. El correr sobre las brasas no deja tiempo a los pies de absorber suficiente calor para quemarse. El ejercicio equivale a caminar sobre el asfalto caliente por el Sol o sobre la arena ardiente. En tercer lugar, los gurús que sugieren este ejercicio a sus adeptos como prueba de la eficacia de su enseñanza, les aconsejan, además, mojar los pies antes de realizar esta hazaña. Al contacto con el calor, el vapor de agua creado por el cojín aislante entre el pie y el carbón produce un fenómeno de calefacción, conocido como «efecto Leidenfrost».

En el segundo caso, aún admitiendo los re-

sultados respecto al «efecto Mozart», tan controvertidos, Gardner les otorga una gran importancia para demostrar la pertinencia de la inteligencia musical. ¿De qué se trata? Al principio de los años 90, Rausher, Shaw y Ky (1993) sugirieron que al escuchar la Sonata para dos pianos en Re mayor K448 de Mozart aumenta a corto plazo el razonamiento espacial. Su conclusión deriva de un estudio experimental con 36 estudiantes universitarios divididos en tres grupos y que fueron sometidos a diferentes sesiones con una duración de 10 minutos cada una. El primer grupo escuchó la pieza de Mozart mencionada, al segundo grupo se le presentó una sesión de relajación y al tercero un periodo de silencio. Los participantes debían efectuar después tres tareas por medio de las cuales se midieron la inteligencia espacial y temporal. Convertidos en CI, los resultados del primer grupo de Mozart (con 119 puntos) eran superiores por 8 y 9 puntos en la prueba de inteligencia espacial, comparados con los otros dos grupos (relajamiento 111; silencio 110). El efecto superior producido por la música se detenía después de 10 o 15 minutos. Alguna diferencia significativa se detectó también entre los grupos en las otras dos tareas extraídas de la prueba de Stanford Binet (Análisis de patrones y Matrices).

El «efecto Mozart» fue reproducido por otros estudios. Sin embargo, el análisis de los datos de los 26 experimentos, que involucraron un total de 1462 participantes, muestra 5 “notas discordantes”, es decir, las siguientes cinco fallas o límites del supuesto efecto: en primer lugar, la mayoría de los experimentos (65.4%; $n = 17$) no reproduce el «efecto Mozart». En segundo lugar, el número promedio de participantes en los experimentos favorables es de 39.66, y en el caso contrario, 61.39. El número más grande de participantes de los estudios desfavorables al «efecto Mozart» no cuestiona la falta de poder estadístico de esos resultados no significativos. En tercer lugar, el 24.4% de los participantes

aumentaron sus habilidades de razonamiento espacial sin que este aumento se relacionara con haber escuchado la música de Mozart. La música de Shubert y Bach, y directivas de relajamiento aumentan de igual manera el desempeño de los participantes en las tareas espaciales y temporales. En cuarto lugar, el «efecto Mozart» no se observa en los músicos, no porque tengan rendimiento inferior después de la intervención, sino en razón al rendimiento superior en la pre-prueba (Twomey & Esgate, 2002). La validez de los experimentos sin pre-prueba, que no controlaron el nivel de formación musical de los participantes, representa un problema, como es el caso del estudio inicial de Rauscher y colegas (1993). En quinto lugar, la razón invocada por Rauscher y colegas en la elección de la mencionada sonata de Mozart es sorprendente. Seleccionaron esta música precisamente porque ésta marcó los inicios del compositor a los 4 años de edad, en el momento en el que se intensifica la organización cortical propia de las habilidades espaciales y temporales. Los autores deducen que la sonata de Mozart tiene la marca de las activaciones neurológicas implicadas en el desarrollo de las habilidades espaciales y temporales. Esta hipótesis podría explicar, al menos parcialmente, según los autores, la eventual estimulación de las habilidades espaciales que produce dicha sonata. Este razonamiento es muy especulativo y contradice, quizás, una justificación teórica post hoc (causal) de parte de los investigadores (para mayores detalles, ver Latendresse, Larivée, & Miranda, 2006). En suma, justificar la pertinencia de las inteligencias kinésicas y musicales con ejemplos débiles no abona en favor de las IM.

LA INTELIGENCIA, UNA CUESTIÓN DE PODER

Laura Cristina de Toledo Quadros parece exasperada por el hecho de que el CI no mida todas las potencialidades humanas. Las medidas de CI no han tenido jamás esa pretensión. Todos

los especialistas de la inteligencia coinciden en que, en efecto, el CI no mide todas las manifestaciones de la inteligencia. Sin embargo, la razón del éxito del CI es su carácter predictivo, contrariamente de las IM, ya que su medida representa serios problemas. En efecto, el CI es un excelente medio para predecir el éxito escolar y profesional (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Fagan, Holland, & Wheeler, 2007; Gottfredson, 1997b, 2003; Leclerc, Larivée, Archambault, & Janosz, 2010). Está claro, entonces, que los ciudadanos que tienen buenas habilidades intelectuales adquieren mayor poder.

Por otra parte, al menos en América del Norte, la estratificación social se da cada vez más en función de competencias cognitivas: los individuos cuyas competencias cognitivas están por encima de la media aritmética tienen, además, ingresos mayores al promedio. En este sentido, se puede pensar que la globalización es impulsada por la revolución cognitiva: el éxito es ahora una función de la capacidad intelectual para asimilar rápidamente la información. Ahora bien, esta capacidad está muy bien medida por las pruebas de CI que corresponden principalmente a las inteligencias lógico-matemática y verbal, y en menor medida a la inteligencia espacial, del modelo de Gardner (Larivée, 2009).

Además, el hecho de que los individuos, cuyas competencias cognitivas están por encima del promedio, por lo general tengan ingresos superiores al promedio, es un hecho que confirma que las clases sociales se forman en función de capacidades intelectuales más que del status social de la familia. A primera vista esto parece justo. Sin embargo, constatar que los estratos superiores están ocupados por ricos brillantes, y los inferiores por gente menos inteligente y pobre, se acentúan las desigualdades sociales.

El escenario evocado es reforzado plausiblemente por otro fenómeno que no es nuevo, pero que ha cobrado fuerza en los últimos años: la homogamia educativa. Es decir, la intelligen-

cia, o al menos el tener un nivel educativo, se convierte en un criterio de la elección de la pareja. En todo caso, es lo que se deduce de once estudios importantes sobre la evolución de la homogamia educativa, y recabados por Hou y Miles (2007). Estos autores observan que entre los años de 1971 y 2001, el porcentaje de parejas menores de 35 años de edad poseyendo el mismo nivel de estudios, pasa de 48.8% (1971) a 51.0% (1981), a 52.8% (1991) y a 54.0% (2001); un incremento de 5.2% en relación con los datos de 1971. En Estados Unidos, el porcentaje pasó de 48.8% de parejas en 1970, a 54.7% en 2000. Por otra parte, sólo 2% de parejas tenían más de dos niveles de escolaridad de diferencia. Se comprende aquí que el riesgo de inequidades sociales es tanto más grande en cuanto que está relacionado con la capacidad de gestionar la propia inteligencia general (Gottfredson, 1997a; Larivée & Gagné, 2006).

LA APLICABILIDAD EN EL MEDIO EDUCATIVO, ¿ES VERDAD?

Antonio Andrés-Pueyo es crítico del modelo de Gardner, pero le concede crédito de aplicarse en el medio educativo concreto y considera incluso que en la aplicación escolar reside su éxito. Como lo señalaba en el texto original (Larivée, 2010), sucede que en las ciencias sociales y humanas, los profesionales del mundo educativo se dejan convencer fácilmente del valor de las nuevas teorías que abordan las realidades que les conciernen. Ellos están de entrada, prestos a su aplicación independientemente de las bases científicas de que disponen. Sin embargo, raros son los lazos directos entre los conceptos teóricos y las aplicaciones concretas, con mayor razón cuando la teoría presenta inconsistencias mayores. Por desgracia, la amplitud de las decepciones subsecuentes será, a menudo, proporcional al entusiasmo.

Las proposiciones de Gardner tienen algo en particular que alegra a los docentes: ¡Por fin la inteligencia única recibe un golpe! Así, al-

gunos proyectos educativos, mencionados en el texto original, se implementaron rápidamente.

Además de estos proyectos, varios investigadores y profesionales extrajeron de la teoría de las IM posibilidades de aplicación en áreas diversas: por ejemplo, los problemas de aprendizaje (Hearne & Stone, 1995); la enseñanza de la escritura (Grow, 1995), de la geografía (Gregg, 1997), o las artes (Gaffney, 1995); la enseñanza a los niños superdotados (Maker, Rogers, Nielson, & Bauerle, 1996; Plucker, Callahan, & Tomchin, 1996); en la multimedia (Martin & Burnette, 2000). Armstrong (1993, 1994), por su parte, se esforzó por aplicar el modelo de Gardner al modelo escolar, y el catálogo de Zephyr Press presenta no menos de 32 sugerencias de obras, videos y material especializado sobre el modelo de Gardner.

Todas estas iniciativas apuntan a desarrollar programas escolares y herramientas de evaluación equitativas, dotadas de validez, que se inscriban en contextos más ricos y más próximos a la vida real que las herramientas tradicionales. En efecto, si se considera que un individuo normal adoptará las conductas que convienen a la situación en virtud de la flexibilidad de la inteligencia, se puede suscribir la proposición de Gardner sobre la necesidad de aumentar el nivel de flexibilidad cognitiva privilegiando varias maneras de aprender de una misma realidad.

Sin embargo, el mismo Gardner (1999) confesó que no podía anticipar las repercusiones abusivas de su teoría de las IM. Pasando revista a sus múltiples aplicaciones, concluye que su teoría se asemeja al Rorschach. Por ejemplo, confundiendo las IM con los estilos cognitivos, Reiff (1996) sugiere para los niños que presentan un déficit en el nivel de alguna de las inteligencias, que se les enseñe el contenido correspondiente mediante otra inteligencia, lo que se opone a las ideas de Gardner.

Los educadores entusiastas por los nuevos enfoques son, a menudo, motivados por el de-

seo de rebasar la exaltación tradicional de los sistemas académicos por el desempeño lógico-matemático y lingüístico. Si es verdad que se deba alentar el desarrollo de otras habilidades infantiles –como lo realizan los establecimientos en las clases de estudio de deportes o artes–, sería nefasto olvidar que las inteligencias lógico-matemáticas y lingüísticas son indispensables para la maestría de la mayor parte de los aprendizajes académicos.

Otros autores, entre ellos el propio Gardner (Gardner & Walters, 1993; Hearn & Stone, 1995; Hoerr, 1994), sugieren incluir en los programas de IM los medios para remediar a las inteligencias débiles y enriquecer las inteligencias fuertes. He aquí una proposición virtuosa, pero utópica en la práctica. Al final, las etapas sugeridas por Gardner (1999, pp. 145-146) para establecer un ambiente de las IM son extremadamente vagas:

1. Profundizar en la teoría de las IM y las prácticas asociadas;
2. Formar grupos de estudio;
3. Visitar las instituciones que aplican los principios de las IM;
4. Participar en las conferencias que traten sobre los principios IM;
5. Integrarse a redes de escuelas IM;
6. Planificar actividades, ejercicios o programas que permitan una inmersión en el mundo teórico y práctico de las IM.

Los límites de las evaluaciones propuestas por Gardner toman todo su peso de uno de los numerosos proyectos educativos derivados de la teoría de las IM, como es el proyecto Spectre (Gardner, 1993-1996; Gardner & Hatch, 1989). Quince áreas de capacidades cognitivas son circunscritas y evaluadas en tareas más o menos estructuradas o a partir de observaciones naturales. Un primer estudio trata sobre 13 niños evaluados a partir de 8 de 15 actividades y el segundo estudio trata sobre 20 niños evaluados

a partir de 10 de 15 actividades. Los autores consideraban que

“los niños que rebasaban la media de las medidas Spectre en una o varias desviaciones estándar eran considerados como que tenían un punto fuerte en una área, mientras que aquellos que se situaban a una o varias desviaciones estándar por abajo de la media, eran considerados como que tenían un punto débil” (pp. 98-99).

Ahora bien, una desviación estándar presupone medidas estandarizadas, por ejemplo: en los textos de CI del tipo de Weschler o Stanford-Binet, la desviación estándar equivale a 15 puntos; en una población dada, si la media es de 100, aproximadamente 66% de los individuos se situará entre 85 y 115, es decir entre una desviación abajo y arriba de la media. ¿Cómo calcularon los autores las desviaciones estándar y concluyeron que las actividades Spectre estaban pobremente correlacionadas entre ellas, –lo que refuerza para ellos la idea de independencia de las áreas–, al utilizar medidas de las que se ignoran sus cualidades psicométricas? Una de dos: o bien, ellos utilizan medidas cualitativas y se atienen a análisis cualitativos, o bien, utilizan pruebas estandarizadas para tener acceso a medios estadísticos apropiados (para otras críticas revisar: Luborski & Benbow, 1995).

CONCLUSIÓN

La teoría de las IM constituye, sin duda, un esfuerzo elogioso de separación de los conceptos clásicos de inteligencia. Si los especialistas del ámbito de la inteligencia han criticado severamente la teoría de las IM, ésta ha recibido una entusiasta recepción de parte de docentes que, según la sugestión de Gardner, esperan subsanar los fracasos escolares de alumnos con menor rendimiento en las materias lógico-matemáticas y lingüística. De hecho, Gardner se esfuerza en ofrecer un reconocimiento a la inteligencia, digamos, cotidiana. También quiere esbozar los

perfiles individuales por lo que respecta a la cognición y el aprendizaje, teniendo en cuenta el marco cultural donde las “inteligencias” se expresan. Todo esto es loable, pero que se sepa, estos programas son recientes, y los resultados disponibles son todavía insuficientes para hacer estudios comparativos y pronunciarse sobre la validez de los programas.

Que la escuela tradicional favorezca a los alumnos destacados en matemáticas y gramática y, en menor medida, en inteligencia espacial, es un hecho. La proposición de Gardner de reajustar la escuela sobre el conjunto de inteligencias es virtuoso, pero supone una revolución sobre muchos aspectos de la sociedad en su conjunto. En efecto, de la escuela primaria hasta la universidad, la casi totalidad de materias escolares requiere de competencias lógico-matemáticas, lingüísticas y espaciales. Los alumnos que presentan competencias o intereses ligados a otras formas de inteligencia se inscriben en las actividades extraescolares o en las escuelas especializadas.

Al otorgar más importancia a las habilidades menos valorizadas por el sistema escolar regular, los docentes pueden, en lo sucesivo, ofrecer a los alumnos en dificultad medios para mejorar su rendimiento en la escuela. Si se juzga por la variedad del material pedagógico derivado de la teoría de las IM, se puede tener la impresión de una victoria definitiva, pero estamos lejos de una validación rigurosa del modelo. De cualquier manera, las inteligencias múltiples ciertamente sirvieron para despertar los espíritus tradicionales y para estimular los espíritus innovadores.

REFERENCIAS

- Andrés-Pueyo, A. (2010). El modelo de inteligencias múltiples de H. Gardner como ejemplo de una taxonomía de habilidades cognitivas humanas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 128-132.
- Armstrong, T. (1993). *7 kinds of smart*. Nueva York, EUA: Penguin group.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA, Canadá: ASCD.
- De Toledo Quadros, L. C. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner: de la reinención de la rueda a la pretensión de un modelo hegemónico. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 133-135.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, O., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Fagan, J. F., Holland, C. R., & Wheeler, K. (2007). The prediction, from infancy, of adult IQ and achievement. *Intelligence*, 35(3), 225-231.
- Forget, P. (1997). Un sujet brûlant: la marche sur le feu. *Le Québec sceptique*, 41, 12-14.
- Gaffney, K. (1995). *Chrysalis: Multiple intelligences theory and the arts*. <http://www.scribd.com/doc/26423935/MI-Appendix-2005>.
- Gardner, H. (1993/1996). *Les intelligences multiples*. Paris, Francia: Retz.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris, Francia: Odile Jacob.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, H. & Hatch, J. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H. & Walters, J. J. (1993). Around version. En H. Gardner (Ed.), *Multiple Intelligences. The theory in practice* (pp. 13-34). Nueva York, EUA: Basic Book.
- Gottfredson, L. S. (1997a). Editorial: Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Gottfredson, L. S. (1997b). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79-132.
- Gottfredson, L. S. (2003). G, jobs and life. En H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen* (p. 293-342). Amsterdam, Holland: Pergamon.
- Gregg, M. (1997). Seven journeys to map symbols: Multiple intelligences applied to map learning. *Journal of Geography*, 96(3), 146-152.
- Grow, G. (1995) *Writing and the Seven Intelligences*. Florida, EUA: ERIC, ED 379662. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/39/e5.pdf.
- Hatch, T. & Gardner, H. (1996). If Binet had looked beyond the classroom: The assessment of multiple intelligences. *The NAMTA Journal*, 21(2), 5-28.
- Hearne D. & Stone, S. (1995). Multiple intelligences and underachievement: Lessons from individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 439-448.
- Hoerr, T. R. (1994). How the New City School applies the multiple intelligences. *Educational Leadership*, 52(3), 29-33.
- Hou, F. & Myles, J. (2007). *L'évolution du rôle de l'éducation dans le choix du conjoint: homogamie éducationnelle au Canada et aux États-Unis depuis les années 1970*. Ottawa: Statistiques Canada.
- Ibañez Bernal, C. (2010). La teoría de las inteligencias múltiples.

- tiples: algunos énfasis críticos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 136-140.
- Larivée, S. (2009). Des classes sociales aux classes cognitives. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 279-295.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Larivée, S. & Gagné, F. (2006). Intelligence 101 ou l'ABC du QI. *Revue de Psychoéducation*, 35(1), 1-10.
- Latendresse, C., Larivée, S., & Miranda, D. (2006). La portée de « l'effet Mozart » : Succès souvenirs, fausses notes et reprises. *Psychologie canadienne*, 47 (2), 125-141.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue Canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56.
- Lubinski, D. & Benbow, C. P. (1995). An opportunity for Empiricism. [Recension du livre *Multiple intelligences: The theory in practice*]. *Contemporary Psychology*, 40(10), 935-940.
- Maker, C. J. Rogers, J. A., Nielson, A. B., & Bauerle, P. R. (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (4), 437-460.
- Plucker, J. A., Callahan, C. M., & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences: Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low income students. *Gifted Child Quarterly*, 40(2), 81-92.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris, Francia: Payot.
- Rangel Torrijo, H. (2010). Inteligencia, competencias y constructivismo. Más allá de la teoría de Gardner. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 141-146.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Reiff, J. C. (1996). Bridging home and school through multiple intelligences. *Childhood Education*, 72(3), 164-166.
- Schaler, J. A. (Ed.) (2006). *Howard Gardner under fire. The rebel psychologist faces his critics*. Chicago, Ill, EUA: Open court.
- Towmey, A. & Esgate, A. (2002). The Mozart effect may only be demonstrable in nonmusicians. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 1013-1026.

Recibido el 1 de noviembre de 2010
 Revisión final 26 de noviembre de 2010
 Aceptado el 27 de noviembre de 2010

Instrucciones para autores del Sistema Abierto de Contribuciones Originales

La *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* (RMIP) maneja el proceso de publicación por correo electrónico. Toda correspondencia, incluyendo la solicitud de revisión del manuscrito y la decisión del Editor General se llevan a cabo por este medio. Se acusará recibo del manuscrito a la autora o autor principal, y se le otorgará una clave para que pueda ingresar al sitio Web de la RMIP y realizar el seguimiento del proceso de publicación o rechazo de su manuscrito. Las/los autoras(es) deberán dirigir sus artículos a: Pedro Solís-Cámara R., Editor General de la *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. Correo electrónico: editormip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com En caso de necesidad, pueden dirigir correspondencia impresa a: Laboratorio de Psicología: Investigación e Intervención. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, Av. Universidad #1115 Col. Linda Vista. 47820 Ocotlán, Jalisco, México.

Políticas de publicación. El manuscrito no debe someterse a consideración de otra revista simultáneamente. Además, se debe garantizar que la mayor parte de sus contenidos o su totalidad *no han sido publicados, que son originales y que todas las personas incluidas como autoras han dado su aprobación para su publicación en la RMIP* (fotocopiar carta de presentación en este ejemplar o bajar del sitio web: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com). Los datos que apoyen los resultados de la investigación deberán conservarse por 5 años después de la publicación, para garantizar que otros profesionales puedan corroborar los argumentos que se sostienen en el trabajo escrito, siempre y cuando al hacerlo no se violen derechos legales o éticos.

Derechos. En el caso de que un manuscrito sea aceptado para su publicación, las/los autoras(es) autorizan a la RMIP la reproducción del manuscrito en cualquier

medio y formato, físico o electrónico, incluyendo Internet; sin embargo, las/los autoras(es) podrán reproducir sus artículos con fines académicos, de divulgación o enseñanza. De surgir alguna, duda al respecto, la autora o el autor debe dirigirse a la Editora Administrativa de la RMIP (ymc@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com).

Los manuscritos publicados en la RMIP representan la opinión de sus autoras/res y no reflejan la posición del Editor, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, ni del Patrocinador. Las autoras y los autores aceptan estas políticas al someter sus manuscritos.

Requerimientos particulares por tipo de manuscrito. Contribuciones en investigación. Se revisarán manuscritos de investigación que cumplan con rigor conceptual y metodológico; esta decisión depende de los miembros del Consejo Editorial, de dictaminadores y en última instancia, del Editor General. Se sugiere someter manuscritos con una extensión máxima de 30 páginas tamaño carta, excluidas tablas y figuras. Los manuscritos deben ser escritos a doble espacio y con fuente estándar (e.g., Arial de 12 puntos). La consideración de manuscritos con mayor longitud puede argumentarse en *la carta de presentación*. De no cumplir con los **requerimientos de formato**, los manuscritos pueden ser devueltos para ajustarlos.

Contribuciones teóricas y revisiones conceptuales. Se considerarán manuscritos que presenten de manera creativa posturas teóricas o que revisen conceptos y su estatus teórico y/o aplicado. La extensión límite es de 25 páginas, sin contar las referencias.

Informes y estudios de caso. Se invita a proponer manuscritos que puedan ser prematuros para publicar como son los de investigación finales, debido a que su metodología no es de punta o el tamaño de la mues-

tra es aún reducido. Se considerarán proyectos e informes en su fase inicial, en curso, y sus avances, así como también estudios de caso. La extensión límite es de 25 páginas.

Preparación de manuscritos. Seguir el formato indicado en el *Manual de la APA* (2da. Ed., en español, 2002, Editorial El Manual Moderno). Los trabajos han de ser escritos en procesador de palabras, a doble espacio (Word, 97-2003 o más reciente), fuente de 12 puntos con márgenes de 3 cms. Los manuscritos deben presentarse en idioma español y han de caracterizarse por ser concisos. Es importante revisar las *Instrucciones Adicionales para Autores* y la *Guía para comprobar el cumplimiento de requisitos para envío de manuscritos*, antes de enviar su manuscrito.

La **primera página** debe contener el título del manuscrito en español e inglés, nombre de las/los autoras(es), y adscripción institucional. En la parte inferior se debe incluir el nombre del autor a quien se dirigirá cualquier correspondencia, número telefónico, correo electrónico y domicilio completo. Debe incluirse también la fecha de envío del manuscrito, ya que se publicará junto con la fecha de dictamen/correcciones y la de aceptación definitiva. Los agradecimientos, información de financiamientos o cualquier otro crédito o reconocimiento también deben insertarse al final de la primera página.

La **segunda página** debe contener un resumen en español y la **tercera** su correspondiente en inglés (*abstract*); ambos resúmenes han de tener una extensión máxima de 150 palabras, incluyendo de cuatro a seis palabras claves, o *keywords* en el *abstract*.

Revisión del manuscrito. Toda la información que permita identificar a los autores debe eliminarse del texto porque los *manuscritos son enviados a revisión ciega por pares*; por lo tanto, la **cuarta página** debe incluir el título del manuscrito sin nombres de autores(as). Cualquier manuscrito podrá ser editado, por ejemplo, si presenta indicios de quiénes son los autores, o prejuicio de género en el lenguaje.

Pies de página. No se aceptan pies de página.

Estilo. Todos los manuscritos aceptados son enviados a corrección de estilo.

Resultados reportados. Se ha de proveer información de la magnitud de los efectos (e.g., beta, efectos del tamaño y grados de libertad), así como de la probabilidad de todos los resultados significativos (e.g., $p < .05$); los resultados no significativos se deben indicar con siglas (NS).

Tablas y figuras. Las tablas y figuras, acompañadas de su respectiva leyenda, deben ser completamente comprensibles de manera independiente del texto. Cada tabla y figura debe ser numerada con números arábigos secuencialmente y han de incluirse intercaladas en el texto, no al final de las referencias. Las tablas deben seguir estrictamente el formato APA.

Referencias. Las referencias se deben incluir en hoja aparte y al finalizar el texto.

Permisos. Debe anexarse cualquier carta que otorgue el permiso para reproducir figuras, imágenes o párrafos extensos tomados de otras fuentes.

Correcciones. Se espera que las correcciones solicitadas se regresen al Editor General en el tiempo señalado en la *carta de dictamen*. Las/los autoras(es) son responsables de cubrir los gastos ocasionados por cambios o correcciones adicionales a los solicitados en el manuscrito original y que no sean debidos a errores de la RMIP. El Editor General puede cancelar tales cargos, en algunos casos.

Separatas. Los/las autores(as) de manuscritos no reciben separatas o sobretiros, ya que la revista es de acceso libre vía Internet. Sin embargo, si desean un ejemplar impreso de la revista, por ejemplo del número donde se publicó su manuscrito, deben realizar el procedimiento indicado en: www.revistamexicana-deinvestigacionenpsicologia.com/suscripciones

Carta de presentación. En ella se ha de indicar que todas o todos los autores han contribuido de manera significativa al manuscrito, que están de acuerdo con su posible publicación en la RMIP y debe ir *firmada*. La *Carta de Presentación* se incluye en este ejemplar o se puede bajar del sitio web de la RMIP. Es necesario que en la carta se indique de manera explícita la adherencia del autor al código ético de investigación en psicología. También debe señalarse a qué sección, de las tres disponibles en la RMIP, se dirige el manuscrito y dar testimonio de que no se ha sometido de manera simultánea a otra revista o libro. Las autoras o autores pueden sugerir revisoras(es) de su trabajo, al igual que señalar a quiénes no se debería enviar por conflicto de intereses. Esta información se utilizará a discreción de los editores. La carta debe incluir nombre completo, grado de estudios, adscripción, domicilio y correo electrónico de las personas sugeridas para la revisión.

Envío de manuscritos. El manuscrito debe enviarse como archivo adjunto; la carta de presentación puede mandarse como el texto del mensaje o como archivo

adjunto. Ambos se enviarán vía electrónica a: Pedro Solís-Cámara R., al correo electrónico: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com. Si hubiera dificultades para el envío o con el sitio web, por favor enviar un mensaje a Yolanda Medina, Editora Administrativa de la RMIP: (ymc@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com). En caso necesario, puede comunicarse al teléfono: (52- 392) 925-9400, Ext. 8496. Los autores o autoras deben conservar una copia del manuscrito sometido, en caso de que éste sufra algún daño al enviarlo a la RMIP.

Acuse y seguimiento. Los manuscritos recibidos se revisan de acuerdo con la *Guía para comprobar el cumplimiento de requisitos para envío de manuscritos*; si el escrito cumple tales requisitos, se acusa recibo, o en su defecto se regresa el documento a las/los autoras(es). El acuse incluye una clave para que las/los autoras(es) puedan llevar a cabo el seguimiento del proceso editorial de su manuscrito en el sitio web de la RMIP: www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/seguimiento

Instrucciones para Autores del Sistema de Comentarios Abiertos por Colegas

Artículos-Objetivo. La *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* (RMIP) invitará a colegas a publicar manuscritos para ser comentados (artículo-objetivo), pero también considera auto propuestas, siempre que cumplan con rigor conceptual y metodológico, redacción clara y sigan el formato APA. No se aceptan propuestas que hayan sido publicadas, aun parcialmente, en otras revistas o libros; al enviar un manuscrito, el/la autor(a) acepta implícitamente esta restricción.

Se considera un artículo-objetivo todo manuscrito:

- De investigación empírica cuyo autor juzgue que requiere de una amplia discusión, por sus alcances conceptuales y/o metodológicos y que no tiene cabida en otras revistas por su extensión.
- Que represente una propuesta teórica significativa, o que sistematice el conocimiento o modelos preexistentes.
- Que realice una síntesis crítica o una interpretación de otras aportaciones teóricas o experimentales, incluyendo aquellas dirigidas exclusivamente a métodos, técnicas y estrategias.
- Que contradice aspectos que se consideran ya bien fundamentados en la teoría o investigación actuales.
- Que tiene importantes consecuencias transdisciplinarias.

Edición. Toda la terminología debe ser definida o aclarada para asegurar la comunicación entre autores(as), comentaristas y lectores(as). Nos reservamos el derecho de editar los manuscritos, pero las/los autoras(es) de un artículo-objetivo aprobado recibirán el manuscrito editado previo a su publicación para ser revisado. Tal revisión debe realizarse en un período no mayor a tres días.

Estilo y formato de Artículos-Objetivo

- El contenido de los manuscritos ha de seguir el estilo del Manual de Publicaciones de la APA (2da. Edición en español, 2002, Editorial El Manual Moderno). Antes de enviar un manuscrito, se recomienda revisar las *Instrucciones Adicionales para Autores*.
- Las figuras pueden enviarse en formato EPS, GIF, JPEG o TIFF.
- Las tablas y figuras deben aparecer ubicadas en el lugar específico que el/la autor(a) lo considere conveniente, con su respectiva nota o leyenda.
- El manuscrito no excede 30 páginas tamaño carta.
- El manuscrito debe incluir también el siguiente formato y en el orden que se señala:

Primera página. Título del artículo-objetivo en español y en inglés, y un título para indexar. No incluir nombres de autores(as).

Segunda página. Para cada autor(a), nombre completo, adscripción institucional, correo electrónico, página web propia (si la tiene). Los agradecimientos, información de financiamientos o cualquier otro crédito o reconocimiento deben insertarse al final la página.

Tercera y cuarta páginas. Resumen y *abstract*, con cinco palabras clave o *keywords*, respectivamente. Se requiere que la extensión sea de 300 palabras por resumen porque éste será enviado a revisión, previo a la aceptación del manuscrito, y a comentaristas potenciales una vez aceptado para publicación.

Quinta página en adelante. Título del artículo-objetivo y contenido o desarrollo del artículo. El texto debe incluir encabezados.

Posteriormente se deberán numerar los encabezados, esto para facilitar la referencia a secciones del

texto que sean discutidas por las/los comentaristas, permitiendo ubicar a qué sección se refieren los argumentos o comentarios.

Referencias. Se recomienda no incluir pies de página, pero si son indispensables, se sugiere reducirlos al mínimo, numerarlos de manera consecutiva en el texto e insertarlos al final, antes de las referencias, como notas numeradas. Los anexos, en caso de ser necesarios, deben agruparse y colocarse en una página después de las referencias.

Carta de propuesta. El artículo-objetivo debe enviarse como archivo adjunto en Word (97-2003, o versión más reciente) al correo electrónico: editormip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com. Además, las/los autoras(es) deben incluir, al finalizar su carta de propuesta del artículo-objetivo, sus argumentos para

solicitar que el artículo en cuestión sea revisado como artículo-objetivo y también han de incluir la sugerencia de posibles comentaristas, indicando nombres y correos electrónicos. Una segunda opción es anexar un archivo sustentando sus argumentos (Word, 1000 palabras máx.).

Proceso editorial. Los artículos-objetivo serán enviados sólo a dictaminadores(as) del manuscrito. Una vez que el proceso para dictaminar, corregir y aceptar haya terminado, el artículo-objetivo será accesible a potenciales comentaristas. De manera atenta, queremos resaltar que el calendario para coordinar la revisión de los artículos-objetivo, los comentarios y la respuesta de las/los autoras(es) es un proceso sumamente complejo y requiere que los artículos sean cuidadosamente revisados por las o los autores antes de su envío.

Instrucciones Específicas para Autores (as) de Artículos-Comentario

La *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* invita a colegas a comentar artículos-objetivo. Los artículos-comentario se aceptarán exclusivamente por invitación.

Estilo y formato de Artículos-Comentario

- El contenido de los manuscritos ha de seguir el estilo del *Manual de Publicaciones de la APA* (2da. Edición en español 2002, Editorial El Manual Moderno). Antes de enviar un manuscrito, se recomienda revisar en la página web las *Instrucciones Adicionales para Autores*.
- Las figuras pueden enviarse en formato EPS, GIF, JPEG, o TIFF.
- Las tablas y figuras deben aparecer ubicadas en el lugar específico que el autor lo considere conveniente, con su respectiva nota o leyenda.
- El manuscrito debe tener una extensión de 10 páginas tamaño carta, sin incluir referencias. Para considerar artículos de mayor extensión se deberá justificar el motivo de tal exceso de páginas. El artículo-comentario debe incluir también el siguiente formato y en el orden que se señala:

Primera página. En el extremo superior izquierdo, incluir el nombre de cada autor del *artículo-objetivo* (no se requiere mayor información que los nombres). A continuación, centrar el título del *artículo-comentario, en español y en inglés*. Este título debe reflejar la característica distintiva del argumento esgrimido en el texto. En la parte inferior izquierda, agregar un título breve adecuado para los sistemas de indexación.

Segunda página. Para *cada* autor(a), nombre completo, adscripción institucional, correo electrónico, página web propia (si la tiene).

Tercera página. Debe contener un resumen y un *abstract*, con cinco palabras claves o *keywords*, respectiva-

mente. La extensión máxima aceptada es de 100 palabras por resumen.

Cuarta página en adelante. Título del artículo-comentario y contenido.

Referencias. Igual que en las instrucciones anteriores.

Proceso editorial

- El artículo-comentario debe enviarse como archivo adjunto (Word versión 97-2003 o más reciente), al correo electrónico: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com. Esperamos recibir los comentarios un mes después de aceptada la invitación.
- El autor o autora del artículo-objetivo no podrá alterar el documento enviado una vez iniciado el proceso de comentarios, sólo podrá contestar los comentarios en su respuesta.
- Se espera que las/los comentaristas ofrezcan una perspectiva crítica, fundamentada, alejada de énfasis personal y de minusvalía a las autoras o autores.
- Se espera también que las/los comentaristas presenten todo el material pertinente para sustentar sus argumentos; esto incluye datos, tablas y figuras, de ser necesarios. Nos reservamos el derecho de editar el contenido de un manuscrito o rechazarlo, en caso tal de que se repita contenido del artículo objetivo o haya redundancia.
- Se acepta que el estilo de todos los artículos sometidos a la RMIP pueda ser editado. Sin embargo, cuando un artículo-comentario sufre correcciones importantes, se envía una copia editada a las/los comentaristas de dicho manuscrito. Los artículos-comentario pueden ser objeto de arbitraje y no se garantiza su publicación.
- Si la revisión editorial acepta un artículo-comentario, éste se publicará con el artículo-objetivo, y con la respuesta de las autoras o autores del artículo-objetivo; si se solicitan correcciones, éstas deberán recibirse en tiempo y forma para garantizar su publicación.

Instrucciones Específicas para la Respuesta de Autores (as) a Artículos–Comentario

- El contenido de los manuscritos debe seguir el estilo del *Manual de Publicaciones de la APA* (2da. Edición en español, 2002, Editorial El Manual Moderno). Antes de enviar un manuscrito, se recomienda revisar las Instrucciones Adicionales para Autores.
- Las figuras pueden enviarse en formato EPS, GIF, JPEG, o TIFF.
- Las tablas y figuras deben aparecer ubicadas en el lugar específico que el autor lo considere conveniente, con su respectiva nota o leyenda.
- La Respuesta no debe exceder la extensión del artículo-objetivo.
- La Respuesta debe incluir también el siguiente formato y en el orden que se señala:

Primera página. Título del artículo-respuesta en español y en inglés, y un título para indexar. Nombre de autor(a).

Segunda página. Debe contener un resumen y un abstract, con cinco palabras clave o *key words*, respectivamente. La extensión máxima aceptada es de 100 palabras por resumen.

Tercera página en adelante. Título del artículo-respuesta y contenido o desarrollo del tema.

Referencias. Igual que en las instrucciones anteriores.

Proceso editorial

- El tiempo establecido para la recepción de la Respuesta a los comentarios es de un mes después de ser enviados todos los artículos-comentario a las(los) autoras(es).

- Todos los comentarios a un artículo-objetivo podrán ser revisados por autores(as), por el Consejo Editorial y por el Editor General. Ningún comentario será publicado sin esta revisión.

- Se recomienda a autores(as) de artículos-objetivo esperar el cumplimiento del mes límite para recepción de artículos-comentario, antes de editar de manera definitiva su respuesta. Esto porque el último día podría recibirse un comentario que podría alterar la perspectiva de su respuesta.

- Se invita a que las(los) autoras(es) de un artículo-respuesta señalen al Editor General las razones por las cuales cierto artículo-comentario no debiera aceptarse. Sin embargo, la decisión final la tomará el Editor General.

- Una última sugerencia para autores(as) de un artículo-respuesta es en referencia al fin primordial del intercambio académico. Se trata de responder a las diferentes perspectivas y críticas a la propuesta hecha en el artículo-objetivo, pero idealmente de una manera integrada en cuanto a lo común que puedan tener algunos comentarios. Sin embargo, es importante también mencionar en su artículo-respuesta a cada uno de los artículos-comentario, por lo menos una sola ocasión y aunque parezca trivial el contenido de alguno de ellos. En caso de necesidad, los autores pueden contactar a: Pedro Solís-Cámara R., Editor General, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. Laboratorio de Psicología: Investigación e Intervención. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, Av. Universidad #1115 Col. Linda Vista. 47820 Ocotlán, Jalisco, México. Tel.: (52-392) 92-59400, ext. 8496. Correo electrónico: editorrmip@revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Instrucciones Adicionales para Autores

Tablas y figuras

Todas las tablas, gráficas y figuras deben tener un título que permita su comprensión sin tener que leer el texto. Es preferible que los títulos de las tablas y figuras no lleven abreviaturas, y de utilizarse (al igual que en el resto de la tabla), deben desarrollarse en el pie. Las llamadas que se utilizan para las notas al pie de la tabla han de presentarse con un asterisco (si sólo hay una llamada) y con números en superíndice (^{1, 2, 3...}) si es que hay más de una.

Es preferible que los resultados numéricos derivados (como los porcentajes) se acompañen de sus respectivos números absolutos. En el caso de que se requiera reportar decimales, debe redondearse a un decimal (e.g., $M = 12.6$, y no $M = 12.576$).

Las figuras son gráficas, diagramas, fotografías, etc., es decir, cualquier elemento que requiera de un trabajo añadido a la composición tipográfica. Los diagramas y fotografías entregados deben contar con una calidad que permita una impresión profesional. De preferencia, deben entregarse en formato digital (EPS, TIFF o JPG) con una resolución mínima de 300 puntos por pulgada (dpi) y mínimo 10 cm en su lado más corto. En caso de que se cuente con el archivo original de la figura (en programas como Ilustrador, InDesign, Corel, etc.), es necesario enviarlo con las correcciones que se soliciten, por si hay que hacer cambios en el tipo de letra o alguna otra modificación. En caso de que sólo se cuente con el original físico de la figura (fotografía en papel, diapositiva), éste debe ser de alta calidad y totalmente legible si se llegara a reproducir a un tamaño de 4 por 7 pulgadas.

En cuanto a las gráficas, éstas deben ser elaboradas en Excel y se deben incluir los archivos de Excel originales para poder unificarlas con el resto de gráficas de la publicación.

Referencias:

Forma de citar en el texto principal del trabajo

El estilo requiere citar el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis cuando se trata de una cita literal, como se muestra a continuación:

- Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comparar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

- Un autor sostuvo que “al comparar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que se menciona la idea del autor, pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

- Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Cuando un autor tiene más de una publicación en el mismo año, se acompaña el año de la publicación con una letra minúscula. Por ejemplo:

- En dos estudios recientes (Harding, 1986a, p.80; 1986b, p. 138) se sugirió que...

Para citar a varios autores (hasta cinco) se escriben los apellidos de todos los autores la primera vez que se les cite en el trabajo y en las citas posteriores se utiliza la expresión et al. [y otros], escrita sin cursivas y con un punto después de “al.”

Por ejemplo: la primera vez sería:

- (Moore, Estrich, McGillis, & Spelman, 1984)

y las referencias subsecuentes se utiliza et al como en el ejemplo a continuación:

- (Moore et al., 1984)

Pero en el texto sería como en el ejemplo a continuación:

- Moore y colegas (1984), argumentaron que...

Cuando es necesario hacer referencia a una fuente cuyo autor no ha podido identificar con precisión, se citan las primeras dos o tres palabras del título, seguidas por el año. Por ejemplo:

- ... en una reciente publicación (Enciclopedia de la Psicología, 1991, p. 62)...

- ... en el siguiente artículo ("Diferencias individuales," 1993, p. 12)...

Este ejemplo es útil para las direcciones electrónicas donde no se ha podido identificar ningún autor. Sin embargo, si el autor es "anónimo", se cita la palabra anónimo en su texto, por ejemplo:

- (anónimo, 1993, p. 116)

Si se requiere citar una investigación que se encontró en otro trabajo, es posible hacerlo de las siguientes maneras:

- Smith (1970, p. 27) cita a Brown (1967) quien descubrió que...

- Brown (1967), citado por Smith (1970, p. 27), descubrió que...

- Se encontró (Brown, 1967, citado por Smith, 1970, p. 27) que...

Si se requiere citar textualmente:

- Smith (2005, p. 304) menciona en su investigación que "El pensamiento positivo es un fin."

Forma de presentar la bibliografía al final del trabajo

El listado de referencias debe ordenarse alfabéticamente por el apellido del autor. El formato APA requiere que los títulos de libros, revistas, enciclopedias, diarios, etc. sean destacados utilizando tipografía itálica (cursiva).

La lista de referencias bibliográficas se presentan de la siguiente manera:

Autor, iniciales. (año). *Título del libro*. Ciudad y país de la publicación: Editor.

Ejemplos:

American Psychological Association. (1994). *Manual de publicación de la American Psychological Association* (4to ed.). Washington, EUA: Autor.

Enciclopedia de Psicología. (1976). Londres, Gran Bretaña: Routledge.

Gardner, H. (1973). *Las artes y el desarrollo humano*. Nueva York, EUA: Wiley.

Moore, M. H., Estrich, S., McGillis, D., & Spelman, W. (1984). *Delincuentes peligrosos: el blanco escurridizo de la justicia*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.

Strunk, W. & Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York, EUA: Macmillan.

Importante: Se deben citar todos los autores de una misma publicación, sin importar el número de ellos.

Formas de citar distintos tipos de fuentes bibliográficas

Libros cuyo autor es un editor:

Maher, B. A. (Ed.). (1964-1972). *Progreso en la investigación experimental de la personalidad* (6 vols.). Nueva York, EUA: Prensa Académica.

Capítulo de un libro:

Vygotsky, S. & Del, L. (1991). *Génesis de las funciones*

mentales más altas. En P. Light, S. Sheldon, & M. Woodhead (Eds.), *Aprendiendo a pensar* (pp. 32-41). Londres, Gran Bretaña: Routledge.

Enciclopedias:

Lijphart, A. (1995). "Sistemas electorales". En *La Enciclopedia de la Democracia* (vol. 2, pp. 412-422). Londres, Gran Bretaña: Routledge.

Si la cita no tiene ningún autor específico, se comienza la referencia con el título de la cita seguido de la fecha de la publicación.

Publicaciones oficiales de algún gobierno:

Gran Bretaña. Ministerio del Interior. (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra y el País de Gales*. (No. de publicación XDFG 20-1234). Londres, Gran Bretaña: HMSO.

Informes (reports):

Birney, A. J. & Pasillo, M. Del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). Washington, EUA: Asociación Educativa Nacional.

Actas de congresos:

Borgman, C. L., Bower, J., & Krieger, D. (1989). *From hands-on science to hands-on information retrieval*. En J. Katzer & G. B. Newby, (Eds.), *Procedimientos de la 52^{ava} reunión anual de ASIS: Vol. 26. Información del manejo y tecnología* (pp. 96-100). Medford, NJ, EUA: Información docta.

Artículos de Revistas Científicas (journals).

Cuando tiene más de seis autores, se escribe et al. a partir del séptimo:

Noguchi, T., Kitawaki, J., Tamura, T., Kim, T., Kanno, H., Yamamoto, T. et al. (1993). La conexión entre la actividad de aromatase y la del portador del esteroide nivelador en tumores ováricos de mujeres post-menopáusicas. *Journal of Steroid Biochemistry and Molecular Biology*, 44(4-6), 657-660.

Popper, E., Del S., & McCloskey, K. (1993). Diferencias individuales y subgrupos dentro de una población: un

acercamiento a la canasta familiar. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 64(1), 74-77.

Artículo de una publicación semanal:

Barrett, L. (2001, 23 de agosto). *Gestión para la supervivencia de Daewoo en el Reino Unido*. En *Marketing Week*, 22-23.

Artículos de periódico:

Conexiones entre la cafeína y las enfermedades mentales. (1991, 13 de julio). *New York Times*, pp. B13, B15.
Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

Dos o más publicaciones del(los) mismo(s) autor(es) con la misma fecha de publicación.

Cuando un autor (o un grupo de autores) tiene(n) más de un trabajo dentro de un mismo año, se enumeran de acuerdo con el título y se indica la fecha con una letra minúscula a, b, c...

Por ejemplo:

- Harding, S. (1986a). La inestabilidad de las categorías analíticas de la teoría feminista. *Signos*, 11(4), 645-664.
- Harding, S. (1986b). *La pregunta científica del feminismo*. Ithaca, EUA: Cornell University Press.

Cuando se cita otra obra del mismo autor dentro del mismo texto, también se utilizan estas letras en la referencia dentro del texto.

Trabajos anónimos:

Si una investigación es "anónima", su referencia debe comenzar con la palabra anónimo, seguido por la fecha, etc., tal y como se viene indicando desde un principio. Si no se consigue identificar con certeza que el texto es anónimo, se ubica el título en el lugar que se colocaría comúnmente el nombre del autor.

Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista o una comunicación personal no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación, no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy

conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal del trabajo, a manera de comunicación personal:

- ... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto, 2001). - ... y este punto fue concedido (J. Bloggs, comunicación personal, 22 de agosto, 2001).

Fuentes electrónicas:

El patrón básico para una referencia electrónica es: Autor, inicial(es) de su nombre (año). Título. Mes, día, año, dirección en Internet.

- Bancos, I. (s.f.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud. Recuperado el 29 de agosto de 2001, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

- Si no consigue identificar la fecha en que el documento fue publicado, se utiliza la abreviatura s.f. (sin fecha).
- Si no consigue identificar al autor, se empieza su referencia con el título del documento.
- Si el documento se ubica dentro de una página institucional, como la de alguna universidad o departamento gubernamental, primero se cita el nombre de la organización o del departamento en cuestión, antes de dar la dirección electrónica:

- Alexander, J. & Tate, M. A. (2001). Evaluando las Fuentes Electrónicas. Consultado el 21 de agosto de 2001, Widener University, página web conmemorativa de la biblioteca Wolfgram: <http://www2.widener.edu/Wolfgram-Memorial-Library/webevaluation/webeval.htm>
- Decidiendo su futuro. (2000). Consultado el 5 de septiembre de 2001, Portsmouth University, página web de Servicios Profesionales: <http://www.port.ac.uk/departments/careers/plancareer/deciding-your-future.htm>

Artículos electrónicos de revistas científicas que a su vez son reproducción de la versión impresa:

Emplee el mismo formato de referencia que utiliza para un artículo de revista científica impresa y agregue "ver-

sión electrónica" entre corchetes, después del título del artículo:

- Lussier, R. N. & Pfeifer, S. (2001). Un modelo transnacional para predecir el éxito en los negocios [versión electrónica], *Journal of Common Market Studies*, 39(3), 228-239.

Si tiene que citar un artículo electrónico cuya versión es diferente de la versión impresa, o incluye datos o comentarios adicionales, debe agregarse la fecha en que se consultó el documento en la web y su respectiva dirección (URL). Ejemplo:

- Carly, P. (2001). La facilitación psicológica [versión electrónica], *Psychology Journal*, 5(3), 134-145. Recuperado el 20 de agosto de 2002, de <http://www.psychjournal.com/journal/21art.htm>

Artículos de revistas científicas que sólo se publican en la web:

- Korda, L. (2001, 15 de julio). La fabricación de un traductor. *Translation Journal*, 5(3). Artículo 0023. Recuperado el 21 de agosto de 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

- Utilice la fecha completa de publicación que figura en el artículo.
- Cerciérese de que no tenga paginación.
- Siempre que sea posible, procure que la dirección electrónica que cite (URL) remita directamente al artículo.
- Evite citar una dirección electrónica en dos líneas y cuidar que el enlace (URL) no se corte después de un guión o antes de un punto. No deben insertarse guiones en el enlace cuando esto ocurra.

Guía para comprobar el cumplimiento de requisitos para envío de manuscritos

- Todo el manuscrito está alineado a la izquierda, no justificado, y con márgenes de 3 cm.
- Los encabezados centrados, sin negritas y con primera letra mayúscula.
- El primer encabezado del texto es el de Introducción.
- Los sub-encabezados o escalados de título numerados (1, 1.1, 1.1.1), en el margen izquierdo con primera letra mayúscula y en cursivas.
- Todo el texto está a doble espacio, incluyendo tablas y referencias.
- Sin sangrías.
- No se dejan más de dos espacios a lo largo de todo el texto, ya sea entre párrafos, encabezados, o sub encabezados.
- No se deja más de un espacio entre palabras.
- Todos los símbolos estadísticos están en cursivas (por ejemplo: *F*).
- Si se incluyen paréntesis dentro de otros, entonces se usan corchetes, no paréntesis; por ejemplo, (nombre[s] y firma[s]).
- Se utilizan paréntesis para fórmulas estadísticas.
- Las tablas están hechas en Word, y al escribir los datos no se utilizó tabulador. Además, se quitó el sombreado de las rayas para las columnas y las filas. Las tablas no son cuadros insertados de otros programas.
- Todas las citas con dos autores van completas siempre, aunque se repitan a lo largo del texto. Cuando son más autores, las citas subsecuentes a la primera deben citarse en el texto como, por ejemplo: Beristain y colegas (2010). Si la cita va en paréntesis, debe citarse como el siguiente ejemplo (Beristain et al., 2010).
- Todas las citas y referencias incluyen el símbolo "&" en lugar de "y". Pero cuando las citas forman parte del texto utilizan "y".
- Las citas con más de dos autores llevan una coma antes del símbolo "&", cuando van en paréntesis, únicamente.
- Las referencias con más de dos autores y/o editores llevan una coma antes del símbolo "&".
- Todas las referencias citadas en el texto se incluyen en la lista de referencias y viceversa.
- Al ser aceptado el manuscrito, se envían los archivos directos de Excel con las gráficas del manuscrito.
- Se incluye carta de presentación firmada por todos los autores.
- Se tienen las figuras o fotografías originales; que al ser aceptado el manuscrito, se enviarán.

CARTA DE PRESENTACIÓN

(para autores)

(Lugar y fecha)

Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP)

Presente

Sometemos a consideración de la RMIP, el manuscrito (agregar título):

Se trata de un estudio realizado con apego a las normas éticas y formato estipulados por la APA. Declaramos, las/los autoras(es), que el manuscrito no ha sido publicado, que es original y que la autoría del mismo corresponde a la o las persona(s) incluidas, quienes han dado su aprobación para su publicación en la RMIP; y que los datos que apoyen los resultados de la investigación se conservarán por 5 años después de la publicación, para garantizar que otros profesionales puedan corroborar los argumentos que se sostienen en el trabajo escrito, siempre y cuando al hacerlo no se violen derechos legales o éticos. Además, en el caso de que el manuscrito sea aceptado para su publicación, autorizan a la RMIP la reproducción del manuscrito en cualquier medio y formato, físico o electrónico, incluyendo Internet; sin embargo, las/los autoras(es) podrán reproducir sus artículos con fines académicos, de divulgación o enseñanza.

Atentamente

(nombre[s] y firma[s])



JOURNAL OF BEHAVIOR, HEALTH & SOCIAL ISSUES

JBHSI

La Revista JBHSI, *Journal of Behavior, Health & Social Issues* es una publicación semestral que sirve para difundir en lengua inglesa los avances metodológicos, teóricos y de investigación empírica principalmente de científicos del comportamiento de habla hispana, entre los miembros de la comunidad científica mundial. Su versión impresa tiene el número ISSN 2007 - 0780 y el número ISSN 2007 - 0772, para su versión digital. La estructura organizacional para su publicación, descansa en la Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, y entre un gran número de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México y está abierta a todos los investigadores interesados en contribuir con el avance del conocimiento para la comprensión de los mecanismos que regulan el funcionamiento de los organismos animales y humanos, los procesos interactivos que influyen en funcionar de manera saludable, dentro de los complejos tramados de la vida social. Consulte el listado de aspectos a cuidar en la preparación de los artículos.

Instrucciones para autores

Extensión y formato. Los artículos idealmente deberán tener una extensión de 15 a 20 páginas. El formato editorial es de tipo doble ciego, por lo cual es indispensable que mande en hoja separada los datos de los autores, su institución, teléfonos y correo electrónicos. Al preparar el escrito revise la configuración tenga interlineado de 1.5 líneas, letra Times Roman, tamaño 12, formato español (España, alfab. internacional) márgenes superior e inferior de 2.5 cm y márgenes izquierdo y derecho de 3 cm., sin considerar tablas, figuras y anexos. Los autores interesados podrán someter su propuesta en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/index>, via el sistema OJS, o enviar al editor un archivo con su escrito en formato Word 2003 o superior y un archivo separado con las figuras y tablas en su caso, con el formato apropiado. Asegúrese de cumplir con todos los requisitos antes de enviarlo, incluso las ligas DOI para sus referencias. Los artículos se aceptan en inglés o en español. Los autores al enviar su escrito automáticamente autorizan a la AMCS, A. C., reproducir su escrito aprobado por cualquier medio que se considere apropiado para su difusión. Los artículos JBHSI contarán a partir de Noviembre 2010, con número de identificación DOI.

Author Guidelines

Extension and Format

Manuscripts are peer reviewed with a double blind procedure, so we encourage the authors to send separate pages author identification, affiliation, phones and emails. Ideally manuscripts should have an extension of 15 to 20 pages, double spaced. Font format and size should be Times Roman, size 12. Margins top and bottom should be 2.5 cm left and right margins 3 cm, this will not be applied to figures and tables. Authors must send an electronic file in Word 2003 or higher. Figures and tables in pdf format are easier to manage. Please send your article to our web page: <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/index>, using the OJS system, but we also accept submissions sent by email to the Editor. Make sure to read the author's checklist before submission. Articles are accepted in English or Spanish. Authors authorize AMCS, A. C. at the moment of submission, reproduction of their accepted paper by any mean that is considered appropriate for dissemination. Authors are responsible to provide DOI links for their references. All articles beginning November 2010 will have a DOI identification.

Editor General (*General Editor*) :

J. C Pedro Arriaga Ramírez

jcpedro@jbhsi.com

páginas web (*web pages*) :

<http://www.jbhsi.com>

<http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi>

suscripciones (*subscription information*):

tesorera@jbhsi.com, marthaaa@jbhsi.com



ASOCIACIÓN MEXICANA DE
COMPORTAMIENTO Y SALUD





Revista Latinoamericana de Medicina Conductual / *Latin American Journal of Behavioral Medicine*

La RLMC, en su forma impresa (ISSN: 2007-0799) y digital (ISSN: 2007-0810), difunde investigaciones originales de orden conceptual y empírico, sobre la forma en que el comportamiento humano impacta la salud. La revista acepta propuestas en un amplio rango de temas y orientaciones que incluyen, entre otros: estudios de Salud Pública, reportes clínicos, investigaciones empíricas sobre factores de riesgo, estudios metodológicos sobre prevención

y tratamiento, descripción de procedimientos terapéuticos que involucren comportamiento, meta-análisis, intervenciones orientadas a promover la salud a nivel individual y comunitario, innovaciones tecnológicas para estudiar el impacto del comportamiento sobre el estado de salud, traducciones a sistemas simbólicos de contingencias y reflexiones conceptuales.

De acuerdo a sus características, la revista publica los escritos en diferentes secciones: artículo original de investigación empírica, artículo teórico-conceptual, artículo corto, artículo técnico y revisión de libro. Se admiten artículos escritos en español o en inglés, que serán seleccionados para su publicación semestral, mediante el escrutinio anónimo por pares especialistas, con el procedimiento doble ciego. Los autores ceden los derechos de reproducción a la Sociedad Mexicana de Medicina Conductual, A. C. (SMMC) por cualquier medio que se considere apropiado para la disseminación del conocimiento científico.

La revista se distribuye de manera gratuita a los miembros de la SMMC, los lineamientos y cuotas de afiliación se pueden consultar en el portal de la sociedad, <http://www.sociedadmexicanademedicinaconductual.com.mx>. Las suscripciones a la revista son de dos tipos: individual e institucional. El costo anual por suscripción individual es de \$ 420 pesos (\$34 US) y de \$720 pesos (\$58 US) para suscripciones institucionales; ambas tarifas ya incluyen gastos de envío por correo ordinal dentro del continente americano. Para envío postal de la revista fuera del continente, agregar a la suscripción anual \$120 pesos (\$10 US) adicionales. Solicite las instrucciones de pago al correo: suscripciones@rlmc-mex.org, o al zansax@rlmc-mex.org. Los ejemplares también se pueden adquirir en algunas librerías UNAM a un costo de \$150 pesos. La versión digital es de acceso libre y puede consultarse en el portal de revistas científicas arbitradas de la UNAM: <http://www.journals.unam.mx/index.php/rlmc> y/o en el portal <http://www.rlmc-mex.org>

Actualmente la revista está indizada en Latindex y en el catálogo UNAM de revistas científicas y cuenta con número D.O.I.



Consulte la guía para autores en el portal de la UNAM.
Envíe sus escritos a cualquiera de los coeditores:
Rocío Hernández Pozo, correo: editora@rlmc-mex.org
Malaquías López Cervantes, correo: mlopez@rlmc-mex.org
o al correo: rlmc@conducta-humana.org





revista mexicana de análisis de la conducta mexican journal of behavior analysis

La Revista Mexicana de Análisis de la Conducta (*Mexican Journal of Behavior Analysis*) (ISSN-0185-4534 versión impresa) (ISSN 2007-0802 versión electrónica) es una publicación de la **Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, A. C., (SMAC)** que aparece oficialmente tres veces al año desde 2009, y a partir del 2011 esos meses son: Abril, Agosto y Diciembre.

La RMAC publica reportes originales de investigación básica o aplicada en áreas relevantes al comportamiento animal o humano y también considera artículos de revisión o teóricos para su publicación. La RMAC es una revista bilingüe, por lo que acepta indistintamente artículos en español y en inglés, e incluye resúmenes en ambos idiomas. El proceso de dictamen de los artículos es doble ciego. Al menos dos especialistas en el área revisan cada artículo, valorando su contenido y los aspectos metodológicos. El tiempo promedio de revisión por pares de cada artículo es de dos meses. Los autores ceden el derecho de reproducción de sus escritos a la SMAC, por cualquier medio que se considere apropiado para la diseminación científica.

The Mexican Journal of Behavior Analysis (MJBA) (ISSN 0185-4534 printed version, ISSN 2007-0802 electronic version) is published by the Mexican Society for Behavioral Analysis (MSBA), officially three times a year since 2009. Beginning in 2011 the journal will be published in April, August and December.

The MJBA publishes original basic or applied research reports relevant to the behavior of animals or humans. Review or theoretical articles are also considered for publication. The MJBA is a bilingual journal, publishing papers in either Spanish or English. Abstracts in both languages are also included. Every article is subjected to a double blind review process. At least two experts in the field review content and methodological aspects of submissions. The average peer-review process takes approximately two months. Authors give copyright to the MSBA for reproduction by any mean considered appropriate for scientific dissemination.

editor: María del Rocío Hernández-Pozo

rmac@conducta-humana.org

<http://www.journals.unam.mx/index.php/rmac>

información para suscripciones / *subscription information:*

suscripciones@rmac.org.mx y rebecamateos@gmail.com

Selección de artículos publicados / *Sample of published articles:*

- Ávila-Santibáñez, R., González-Montiel, J. C., Miranda-Hernández, P., & Guzmán-González, M. L. (2010) Stimuli effects on optimal behavior in a sunk-cost situation with pigeons. (*Efectos del estímulo sobre la conducta óptima en una situación de costo de la inversión con palomas*). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36, (1), 19-31.
- Gómez-Díaz, J. A., & Pérez-Acosta, A. M. (2010) Función de las consecuencias en la alteración de jerarquías de marcas comerciales (Consequences' function on the alteration of pilot brands hierarchies). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36, (1), 3-18.
- Robles, E., Vargas, P. A., Perry, T. T., & Feild, C. R. (2009) Reducing exposure of pre-school children to environmental tobacco smoke: Feasibility of a program for parents and other caregivers (*Reducción de la exposición de niños pre-escolares al humo del tabaco: Viabilidad de un programa para padres y cuidadores*) *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, (2), 7-22.
- Menez, M., & López, F. (2009) Variables Temporales como Determinantes de la Pausa Posreforzamiento (*Temporal Variables as Determinants of the Post-reinforcement Pause*). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, (2), 57-73.

Dictaminadoras y Dictaminadores

del Vol. 2, Número 1, 2010

La RMIP reconoce por este conducto a las y los siguientes colegas por su trabajo de dictaminación ciega:

Karina Franco Paredes

Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, México

Rosa del C. Flores Macías

Universidad Nacional Autónoma de México, Fac. de psicología

Ana Luisa González-Celis Rangel

Universidad Nacional Autónoma de México, FES-Iztacala

Yolanda Guevara Benítez

Universidad Nacional Autónoma de México, FES-Iztacala

Rosa Martha Meda Lara

Universidad de Guadalajara, CUCS, México

Patricia Ortega-Andeane

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología

Aída Ortega Velázquez

Universidad Complutense de Madrid, España

Elsa Silvia Rangel Granados

Universidad Autónoma del Estado de México

Rebeca Robles García

Instituto para el Fortalecimiento de Capacidades en Salud: FOCUS Salud México.

La Unidad de la Psicología. El Paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento • Nuevos Comentarios a la Síntesis Experimental del Comportamiento de Rubén Ardila • Eventos, Constructos y la Síntesis Experimental del Comportamiento • En Defensa de la Psicología Unificada • La Unidad de la Psicología. Hacia la Transformación del Funcionalismo Radical • El Largo Camino hacia una Psicología Unificada • Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? • El Modelo de Inteligencias Múltiples de H. Gardner como Ejemplo de una Taxonomía de Habilidades Cognitivas Humanas • Las Inteligencias Múltiples de Gardner: De la Reinención de la Rueda a la Pretensión de un Modelo Hegemónico • La Teoría de las Inteligencias Múltiples: Algunos Énfasis Críticos • Inteligencia, Competencias y Constructivismo. Más allá de la Teoría de Gardner • El Modelo de Gardner: Excesos y Falsas Esperanzas



Auspiciada por el Centro Universitario de la Ciénega
Universidad de Guadalajara