

TEORIA UNIFICADA EN PSICOLOGIA

UN ESFUERZO DE SUBSUNCION CIENTIFICA

Por

Víctor R. Huaquin M.

PREFACIO *

La idea de orden, cosmos o mundo se remonta a la antigua filosofía griega. Ciertamente, la dicotomía entre Cosmos y Caos ha sido un resultado de determinadas formas del pensamiento. La naturaleza se ha percibido como el producto de un triunfo del orden sobre el desorden. La generalización de la naturaleza a todo el universo incluyendo la vida significó incluir el orden sobre la base de un concepto afín: Equilibrio. Es ahora esta idea, unida a la vida, la que obtiene un dinamismo interesante. Equilibrio, homeostasis, vida y permanencia. En el ser humano, la naturaleza se percibe una vez más como orden, belleza, organización... éste solamente repite en sí mismo el orden. Es un microcosmos que puede a su vez generar desorden, inestabilidad, desorganización, muerte. Esta nueva perspectiva, genera pensamientos en oposición. Lo frío y caliente, el día y la noche, la guerra y la paz, lo bueno y lo malo, orden y desorden, cosmos y caos, vida y muerte. Estas dicotomías pueden ser, empero, productos de un pensamiento dicotomizado a la base, producto, una vez más, de la naturaleza misma como alternativa económicamente evolutiva que elige solo dos instancias para lograr cualquier cambio o todo cambio. La sexualidad es, precisamente, el invento binario, que permite generar toda variedad posible a la naturaleza viviente y sexualmente organizada.

Los productos del pensamiento humano han significado saberes o conocimientos que actualmente se conocen como ciencia. La Epistemología o estudio de las ciencias, analiza la capacidad humana misma de conocer; pero con ella también, a lo que se impone desde afuera y que llamamos realidad. Desde esta perspectiva epistemológica, han surgido dos grandes interpretaciones sobre la ciencia y su relación con la realidad. La primera, supone un universo continuo que aumenta progresivamente de lo simple a lo complejo donde jamás existe un nivel independiente o autónomo. Todo es continuidad. La complejidad creciente es comprendida por adición progresiva, sin saltos. La segunda, supone un universo discontinuo, donde saltos discretos, todos o nada surgen como momentos radicalmente diferentes. Los niveles, las complicaciones, las complejidades crecientes son productos de saltos cualitativamente diferentes.

* Este libro forma parte de la investigación "Locus de Control y Estrés en Estudiantes Universitarios" apoyada por el Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Para el pensamiento científico, en la primera interpretación, se debería hablar de ciencia en singular. La Ciencia sería única y ella tendría la tarea de explicar el universo entero. La física sería, por ejemplo, una ciencia universal, la química, sería física, y también lo sería, la biología y la psicología. Todo estas ciencias separadas responderían al estudio de la naturaleza. Las separaciones

en niveles o disciplinas no serían nada más (y nada menos) que el producto de nuestras propias limitaciones humanas.

Para el pensamiento humano, en la segunda interpretación, se debería hablar de ciencias. Las ciencias serían esencialmente diferentes, porque la realidad sería discontinua. Las ciencias representarían en sus diferencias aspectos también diferentes de la realidad. Los niveles, los saltos se enfrentarían con diversas y variadas disciplinas.

La psicología sería para la primera interpretación una ciencia natural. Tendría sentido epistemológico concebir una sola psicología científica teóricamente unificable y expresable, probablemente, en algunas pocas dimensiones cuantificables y relacionables. Desde esta perspectiva, la multiplicidad de enfoques deberían integrarse en uno sólo para terminar finalmente, en una gran teoría psicológica unificada.

La psicología sería para la segunda interpretación, un ejemplo más de la variedad de niveles explicativos de la realidad. Niveles y esferas diferentes del conocimiento. Las discontinuidades justificarían hablar de un conocimiento científico diferente de un conocimiento filosófico, religioso o incluso, popular. Las posibilidades están abiertas para otras formas de conocimiento en que el conocimiento humano pasaría a ser un caso particular. La Psicología, en cuanto estudio de una o algunas de las dimensiones humanas, su psiquismo y comportamiento, traspasarían los niveles de algunas ciencias. Se podría hablar de ciencias humanas sobre el supuesto de que serían esencialmente diferentes de las ciencias naturales. A su vez, ella podría ser superada por niveles más amplios y complejos como la sociología y la antropología.

La natural intuición de no poder aceptar la diversidad sin integridad, el rechazo del eclecticismo por una parte, y del sincretismo, por otro, ha generado la idea de concebir una psicología capaz de explicar en forma lógica y consistente la diversidad manifestada actualmente, en una multiplicidad de escuelas, corrientes o enfoques psicológicos.

La presentación de la Teoría Unificada Tridimensional, que pretende unificar al menos cuatro enfoques psicológicos contemporáneos, ha sido producto de un esfuerzo integrador de varios años. Los supuestos epistemológicos básicos suponen una interrelación lo suficientemente exacta como para establecer comparaciones cuantificables y lenguajes equivalentes entre los enfoques o componentes y las dimensiones a considerar.

Por su parte, el ser humano es concebido como un ser perfeccionable y holístico al mismo tiempo. En cuanto humano, es una expresión de la naturaleza, por lo tanto repite el universo siendo así multidimensional. La educación por la cual, el hombre toma a su cargo su propio perfeccionamiento, debe también responder a las características que lo constituyen como tal. De esta forma, si se conjuga una cosmovisión con una *antropovisión* en una perspectiva educativa que considere el cambio en torno a una unidad que

agrega dirección y sentido perfeccionador, debe entenderse, entonces, que lo más consistente es concebir una educación que tome en cuenta estas características humanas. Si el ser humano es un ser integrado, si de esto se desprende un humanismo integral, la consecuencia educativa lógica debe ser una educación integral.

La teoría unificada debe ser, por lo tanto, un aporte significativo, en cuanto ciencia auxiliar para la educación y a, mi juicio, en sintonía con una educación integral que pretenda desarrollar y perfeccionar en forma equilibrada, la diversidad de dimensiones humanas. También resultará útil para enfrentar las enfermedades psicológicas creando las bases para una terapia integral y, en general, para aplicarla a cualquier actividad práctica en que la psicología juegue un papel. En este presente libro se utiliza para entender el aprendizaje delictual. Por último, la Teoría Unificada, en cuanto sea capaz de unificar cuatro enfoques psicológicos, será una herramienta útil para el desarrollo de un programa de Educación Integral en una de sus principales líneas de investigación: la línea correspondiente a psicología educacional.

Víctor Roberto Huaquin Mora

INTRODUCCION

Este libro es producto de un esfuerzo intelectual de muchos años. Responde, en parte, a una iniciativa particular nacida del rechazo natural del enfoque conductista en el cual me eduqué en el siglo XX, durante la década del setenta. Tiempo en que el enfoque conductual comenzaba a disminuir su influencia dando paso a un nuevo enfoque, el cognoscitivo. Ambas perspectivas han resultado tan prometedoras que han desbordado a la ciencia de la cual nacieran, la psicología.

El enfoque conductual generó las llamadas ciencias de la conducta. Ya no correspondía solamente a la psicología estudiar la conducta de los seres vivientes. El enfoque resultaba válido para la sociología que se redefiniría como el estudio del comportamiento de los grupos. La antropología estudiaría el comportamiento de las sociedades.

Toda ciencia, en cuanto implicaba el estudio de algún comportamiento en ella, era invadida por este enfoque o escuela. Así, la economía, la política, las llamadas ciencias sociales, eran eventuales campos de las ciencias conductuales.

El enfoque cognoscitivo o cognitivo, también ha generado un fenómeno semejante. Las ciencias cognoscitivas han invadido los campos filosóficos de la epistemología, la lógica, la lingüística, y todo tipo de campo científico o filosófico en el que los procesos de pensamiento ocupen algún espacio. Al revés del enfoque conductual, que llegó a no considerar los procesos mentales humanos en su enfoque, el enfoque cognitivo no solamente se preocupó por los procesos psíquicos humanos, sino que se preocupó por cualquier tipo de psiquismo, sea este humano, animal, extraterrestre, producto científico-tecnológico, etc. De esta forma, el pensamiento humano, unido a los procesos de memoria, ya sea ésta sensorial, corto plazo y largo plazo, conectado a los afectos y al cuerpo, era un caso particular para este enfoque, como particular era el estudio de la conducta humana para el enfoque conductual.

Esto me llevó a pensar que ambas escuelas, nacidas de la psicología, podían ser autónomas desde su perspectiva y desarrollarse indefinidamente.

Así, desde una perspectiva conductual, era posible centrarse en los resultados de un estudio sin preocuparse por todos lo que llevó al estudio: como si un usuario se fijara solamente en lo que pasa en la pantalla de su computadora o en lo que entrega su impresora y jamás se preocupara de la paquetería o software y muchos menos del lenguaje de máquina.

Por otra parte, desde una perspectiva cognitiva, era posible preocuparse de los procesos de pensamiento, de las formas lógicas utilizadas, por humanos,

animales, computadores, etc., sin fijarse demasiado en el resultado. Lo importante era más bien explicar esos resultados o entender la forma en que se producían. Es, aparentemente, un enfoque históricamente posterior, aun cuando el estructuralismo, en cuanto mentalista, fue su progenitor en la historia de la psicología, como lo fue también la gestalt, contemporánea del conductismo. El enfoque cognitivo surgió como reacción al enfoque conductual debido a que este último no era capaz de explicar, desde su perspectiva, elementos importantes que se traducían en conductas. Las conductas quedaban, de hecho, inexplicadas desde el comportamiento mismo. Esto llevó a algunos conductistas a escribir largos artículos para poder diferenciar, desde la perspectiva conductual, el aprendizaje de la ejecución. Desde la perspectiva cognitiva, que distingue información de resultados, ni siquiera era un problema.

El capítulo primero, **Aprendizaje e Información**, pretende, precisamente, mostrar estos dos enfoques en acción y conjugarlos para mostrar al lector que cada uno, desde su particular perspectiva, es autónomo, aun cuando se necesitan mutuamente. De tal manera que, los procesos de entrenamientos pueden ser explicados por el análisis funcional de la conducta, sobre la base de que la conducta se controla por sus consecuencias, pero también estos entrenamientos pueden explicarse por procedimientos lógico-matemáticos que ofrecen exactamente los mismos resultados, agregando, además, las posibilidades opuestas, lo que generará posteriormente en psicología los conceptos de reforzadores y castigadores internos, materia que se desarrollará en los siguientes capítulos.

Otro aspecto importante a considerar era la oposición histórica en psicología de ambiente y herencia. Lo innato y lo aprendido ha generado incluso polémicas ideológico-políticas. Para el marxismo, basado en la idea de que la conciencia social determina la conciencia individual, le era cómodo orientarse por la influencia del ambiente. El que un solo gen (¿burgués?) determine toda una población por su condición de dominante, resultaba muy difícil de digerir antes de los años setenta para los ideólogos y políticos de la Ex-Unión Soviética. Por su parte, el conductismo inducía un marcado predominio del ambiente sobre la herencia. "Todo era aprendido". Era fácil escuchar esta frase a mediados del siglo veinte. Hubo una suerte de descalificación de lo innato. Se tendía a pensar en una falsa dicotomía sobre la base de que lo innato no es aprendido y de que lo aprendido no es innato. Había que poner a la biología entre paréntesis para poder mantener esta falsa dicotomía. La influencia de la etología en psicología y el avance sistemático de la genética echó por tierra esta idea, aceptándose un aprendizaje de la especie o filogenético, el cual crea las condiciones para el aprendizaje ontogenético o aprendizaje del individuo. Lo innato o aprendizaje especial, hacia posible, entonces, el aprendizaje individual al interactuar con el ambiente.

El capítulo segundo, **Agresión y Delincuencia**, presenta estas ideas. Las teorías de la agresión reflejan precisamente esta dicotomía. Dos teorías se orientan a explicaciones innatas y dos a explicaciones en que el ambiente juega el papel predominante. El artículo termina mostrando la influencia de la

genética. Si hay una base genética para la agresión habrá que reconocer que el papel del ambiente se centrará en las formas de manifestar esa base. Así, se analiza la existencia de un gen o varios genes, que dan cuenta de la irritabilidad. De tal manera que la conducta agresiva puede ser producto de la influencia genética de la conducta irritable, que sin ser necesariamente agresiva puede transformarse en agresión. En otras palabras, puede darse el resultado paradójico de conductas irritables que se traducen en agresión indirecta sobre la base de "evitar hacer daño". Concepto radicalmente opuesto a las definiciones comunes de agresión que, por lo general, necesitan el rol cognoscitivo de "intención de hacer daño" para poder determinar la diferencia entre un acto agresivo y uno no agresivo.

La Psicología, por ende, parecía apoyarse en tres elementos esenciales. Al utilizarlos se puede definirla sobre la base de ellos. Estos elementos son la conducta, los procesos psíquicos y la base biológica que los sustenta. De esta forma, una definición de psicología que tome estos elementos será la siguiente: "Estudio del psiquismo que tiene una base biológica y una expresión conductual". Esta definición incluye todo psiquismo, sea este animal, humano o extraterrestre. Incluye toda vida con psiquismo. Pudiera excluir conductas cibernéticas sin psiquismo. El problema filosófico-psicológico de la "conciencia", lo que representa el desarrollo evolutivo más interesante, el psiquismo humano o "conciencia reflexiva", es un problema pendiente aun no resuelto en psicología.

El capítulo tercero, **Factores Psicosociales que Inciden en el Aprendizaje Delictual**, entrega una teoría unificada que utiliza estos tres elementos esenciales y que he llamado "teoría unificada tridimensional". La idea de unificación responde al concepto fundamental de que los tres elementos se necesitan. Un cuerpo en estado de coma no genera pensamientos ni conducta. Un pensamiento puede aislarse, pero en el ser humano necesita de la base biológica para surgir y transformarse en conducta. La conducta sin el pensamiento y soporte biológico resulta imposible. Esta teoría se aplica para comprender las conductas delictivas y las formas de aprendizaje específicos que resultan en los estratos bajos, medios y altos. Termina con un análisis de la acción policial y las expectativas referentes a la justicia chilena. Se presume que ellas determinan no sólo el comportamiento criminal sino también consecuentemente el comportamiento policial y de la población victimizada.

Por último, el capítulo cuarto, **Ampliación de la Teoría Unificada**, describe brevemente los principales enfoques psicológicos. La teoría unificada presenta, los enfoques conductual, cognitivo y biológico unificados. Agrega a éstos el psicodinámico, lo que podría generar nuevas dimensiones a la teoría. Pero si el enfoque psicodinámico o psicoanalítico se considera como el estudio del "psiquismo expandido" donde los procesos conscientes e inconscientes corresponden solamente al estudio del psiquismo en toda su magnitud, podría decirse, entonces, que la teoría une cuatro enfoques psicológicos. Puede, por ende, considerar cuatro componentes. Sin embargo, podrá seguir llamándose, propiamente, TEORIA UNIFICADA TRIDIMENSIONAL, puesto que, el enfoque

cognitivo y el psicodinámico implican, en esencia, uno solo en cuanto se refieren juntos al estudio de todo el psiquismo. Se termina con una síntesis referida a los enfoques psicológicos y a un análisis de las seis dimensiones resultantes al considerar el componente psicodinámico. Finalmente, se aplica la Teoría unificada a los conocidos fenómenos de justificación insuficiente y sobrejustificación explicándose por la teoría, que ellos responden a una dimensión que "progresa o regresa" con la interacción de los estímulos ambientales y las consiguientes respuestas o reacciones de los individuos derivadas de sus cambiantes atribuciones. En síntesis, La teoría Unificada reduce estos fenómenos justificatorios a uno solo, el que se expresa en una dimensión bipolar. Se agrega la importancia educativa que puede tener la aplicación de esta teoría a la prevención del delito y el soporte específico que puede ofrecer a la educación en cuanto perspectiva integradora y perfeccionadora.

CAPITULO PRIMERO

APRENDIZAJE E INFORMACION: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

"Sin cerebro no hay conducta y sin información no hay aprendizaje"

El Concepto de Aprendizaje

El aprendizaje se ha definido de muchas maneras. Sin embargo, las definiciones de aprendizaje responden, por lo general, a una determinada concepción psicológica. La multiplicidad de corrientes y teorías psicológicas puede, de alguna manera, reducirse a dos grandes enfoques: el conductual y el cognitivo.

El enfoque conductual ha surgido con posterioridad al enfoque cognitivo o cognoscitivo; define a la psicología como el estudio de la conducta de los seres vivientes; por lo tanto, el aprendizaje será definido en función de la conducta. Es un enfoque que utiliza un método esencialmente observacional y experimental. La influencia filosófica viene del empirismo y positivismo lógicos.

El enfoque cognitivo, por su parte, surge con la psicología misma; define a la psicología como el estudio de los procesos mentales; la psique, la mente y sus procesos; es decir, los pensamientos son los elementos esenciales de este enfoque. La influencia filosófica viene del llamado Humanismo Europeo.

El enfoque conductual es un enfoque periférico, en el sentido en que se focaliza en el resultado o comportamiento de los individuos. Al estudiar a los animales, este enfoque se hace predominante en el siglo XX debido a que las características y estrategias metodológicas logran una fácil y adecuada factibilidad, confiabilidad y validez en el montaje de cualquier investigación. A través de esto, fue fácil también encontrar principios comunes, tanto en animales como en el hombre. Estos han sido los famosos principios del aprendizaje.

El enfoque cognitivo, por su parte, es un enfoque central, en el sentido en que se focaliza en los procesos o pensamientos de los individuos. Al estudiarse el hombre a sí mismo, surge la introspección-retrospección como la forma natural de conocerse. Aún cuando, las debilidades metodológicas han sido evidentes en el pasado. La llegada de los computadores, sin embargo, ha dado un renovado impulso a este enfoque. Ahora es metodológicamente factible, confiable y válido estudiar los procesos mentales por medio de procedimientos computacionales. Los procesos de simulación de los procedimientos lógico-cerebrales, obtenidos por computación, significan un avance creciente en lo que

se conoce como inteligencia artificial. La variabilidad y las diferencias individuales tienden a hacerse relevantes .

El enfoque conductual es al enfoque cognitivo como el fuera al dentro. El enfoque conductual se preocupa por lo que pasa afuera. El pensamiento, puede ser estudiado, en este enfoque, en cuanto respuestas verbales, ritmos cerebrales, etc. pero jamás como pensamiento en sí. El enfoque cognitivo se preocupa por lo que pasa adentro. La conducta puede ser estudiada, en este enfoque, en cuanto expresiones de procesos internos, pensamientos, voliciones, afectos, etc. Pero la conducta en sí, sólo tiene significado en cuanto representa una expresión de lo que pasa adentro.

Probablemente, la mejor solución es una integración de ambos enfoques. Pero la historia de la Psicología nos enseña que las soluciones no son tan simples, y antes de que se logre una adecuada integración, como es mi esperanza, no es imposible que se llegue, por el momento, a una suerte de eclecticismo. La diversidad de teorías en cada área de investigación básica en Psicología inducen a no pocos investigadores a optar por posiciones eclécticas en vez de integradoras.

Las definiciones de aprendizaje que se basan en el enfoque conductual tienden a definirlo esencialmente como un cambio del comportamiento. Precisamente, el concepto de cambio es fundamental, porque este enfoque trabaja con conductas y, lo único que puede rescatarse en el complejo fenómeno del aprendizaje, desde esta perspectiva, es el cambio. Si no hay cambio ¿No hay aprendizaje?

Las definiciones de aprendizaje que se basan en el enfoque cognitivo tienden a definirlo esencialmente como información. El concepto de información, es esencial en el enfoque cognitivo. Si, por su parte, el enfoque conductual se preocupa por el resultado, el enfoque cognitivo se preocupará por el proceso interno que ocurre dentro del individuo.

Una definición de Aprendizaje

En un intento por integrar estos dos enfoques en una definición de aprendizaje sugiero la siguiente:

APRENDIZAJE ES UN PROCESO POR EL CUAL SE OBTIENE INFORMACION LO QUE PRODUCE UN CAMBIO RELATIVAMENTE PERMANENTE EN LA POTENCIALIDAD DE RESPUESTAS QUE LE COMPETEN

El concepto de **proceso** es esencial para el enfoque cognitivo. Este implica una manera de trabajar, una cierta capacidad que puede ser diferente.

Este proceso ocurre dentro del individuo y resulta diferente para una mosca un perro o un hombre.

El concepto de **información** también es esencial en este enfoque. La palabra información es compleja, como lo es la de experiencia; sin embargo, el concepto de experiencia es demasiado amplio y resultaría ambiguo utilizarlo aún cuando muchas definiciones lo utilizan. El concepto de información, por su parte, resulta más específico y, aunque complejo, implica elementos que pueden ser claramente comprendidos. De esta forma, la información puede ser recibida, obtenida o asimilada por medio de los procesos de codificación y decodificación. Hay algo que es transformado y comprendido de alguna forma. Más todavía, la Información puede ser filogenéticamente adquirida (Aprendizaje Filogenético, adquirido por la especie) o por medio de la interacción recíproca del individuo con su ambiente (Aprendizaje Ontogenético, adquirido por el individuo)

El concepto de **cambio** es esencial para el enfoque conductual; sin embargo, el cambio, en esta definición, no es otra cosa que una consecuencia del aprendizaje. El cambio puede manifestarse o no. Lo que resulta esencial es la obtención de información a través de un proceso adecuado. Así, un sujeto puede aprender a reconocer malas palabras en su segundo idioma y aprender también a no decirlas, porque otra información en su cerebro le dice que es inconveniente.

El concepto de **relativamente permanente** está tomado de Kimble (1961). quien define aprendizaje como un "cambio relativamente permanente en la potencialidad del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica reforzada". Con esto, evita la rigidez o inmutabilidad parmenídea y, al mismo tiempo, inestabilidad o mutabilidad heracliteana. El recurso Aristotélico de potencialidad le da la flexibilidad suficiente para evitar, por ejemplo, entender que el cansancio o la borrachera sean un aprendizaje, ya que el cambio no es potencial, sino de hecho y tampoco permanente, sino pasajero. Por mi parte, encuentro adecuada esta plasticidad que ofrece este término compuesto y por eso lo he incluido en mi definición. Kimble agrega el concepto de práctica, pero puede quedar claro que si el aprendizaje se entiende como un proceso por el cual se obtiene información, la práctica no resulta esencial. Tampoco resulta importante el concepto de refuerzo. Según Bandura (1977), el refuerzo sólo aumenta la probabilidad de ejecución de las respuestas, pero, no es absolutamente necesario para que se de el aprendizaje.

El concepto de **potencialidad de respuestas que le competen**: El aprendizaje implica una adquisición de nuevas respuestas. Las respuestas son las formas en que el organismo reacciona al medio. Pero también es la forma en que reacciona cuando recibe u obtiene información. Por consiguiente, la adquisición de nuevas respuestas estará directamente relacionada con la información obtenida. Cuando se define al aprendizaje como cambio del comportamiento se están enfatizando, en cierta forma, las características generalizadoras que tiene todo aprendizaje; pero, cuando se define el

aprendizaje en relación a respuestas específicas que competen a determinada información se están enfatizando las características discriminadoras. Por lo demás, es posible concebir la potencialidad que surge con la adquisición de información, la cual resulta específica para una gran variedad de respuestas que podrían darse o no.

Existen procesos del aprendizaje que son opuestos. El proceso de adquisición se opone al de extinción y el de generalización, al de discriminación; pero, estos cuatro procesos son esenciales en el maravilloso y complejo fenómeno del aprendizaje. La adquisición es el proceso por el cual una respuesta pasa a formar parte del repertorio del sujeto. En cambio, la extinción es el proceso por el cual una respuesta deja de realizarse. La extinción se produce por falta de refuerzo. La generalización se produce cuando una respuesta se condiciona a un determinado estímulo. Estímulos semejantes provocarán una respuesta similar. La discriminación, por su parte, es el proceso contrario. En el aprendizaje de discriminación se trata precisamente de que el sujeto emita una respuesta frente a un estímulo específico y no similar. Mientras más específico es el estímulo mejor es la discriminación. Experimentos con palomas realizados por Hanson (1959), nos enseñan que estos animales pueden discriminar estímulos cromáticos de hasta un milimicrón (Un plato de 550 milimicrones ha sido usado como estímulo positivo y uno de 551 milimicrones como estímulo negativo. Para los humanos ambos platos tienen un indiscernible color verde amarillento). El cerebro humano, por su parte, puede discriminar estímulos auditivos que significan la diferencia de un Amgstron en la vibración timpánica (La diferencia que nos permite discriminar el sonido de una letra "l" de una "r"). Por último, los psicólogos conductuales han dado cierta importancia a un proceso conocido como "remisión espontánea". Este se define como aquel que se produce cuando una respuesta extinguida tiende a reaparecer posteriormente. El fenómeno pierde parte de su fuerza, pero puede recuperarse completamente por reforzamiento. Sin embargo, al igual que los otros procesos aquí señalados, puede también entenderse desde una perspectiva cognoscitiva. Los procesos neuronales pueden perfectamente activarse generando un comportamiento unido a una memoria consistente con el fenómeno. Por su parte, los procesos de adquisición y extinción pueden igualmente interpretarse desde una perspectiva cognitiva como igualmente los procesos de generalización y discriminación. El resultado del aprendizaje, que se traduce en conductas, se apoya en estos procesos que tienen una base cognoscitiva y ciertamente neuronal además.

La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje y por consiguiente, los incentivos, premios o recompensas resultan importantes para la emisión y omisión de las respuestas aprendidas como también resultan importantes las sanciones, penas o castigos.. Es por esto, que nos dedicaremos a clarificar, desde una perspectiva conceptual, el rol que ellos han jugado en la Psicología Contemporánea.

Refuerzos y Castigos

Los conceptos de recompensas y castigos, como estímulos positivos o negativos que se han administrado para controlar la conducta humana son un lugar común en la historia de la humanidad. El amor y el odio, la paz y la guerra representan características psicológicas, sociológicas y antropológicas. Son, por lo mismo, fenómenos transculturales.

Como psicólogo y educador me preocupa la naturaleza humana y es mi afán transmitir claramente lo que creo comprender. No pocas veces los psicólogos buscan nuevas palabras o agregan nuevas denotaciones a palabras de uso corriente. Resulta, sin embargo, que ciertas elaboraciones no son del todo elegantes y suelen agregar confusión a los lenguajes naturales.

Existen, por ejemplo, ciertas palabras del lenguaje que se sinonimizan y se antonimizan en forma clara. Así, el antónimo de reforzador es debilitador, como el antónimo de premio o recompensa es castigo o punición. Sin embargo, la psicología suele atribuir denotaciones algo diferentes a estos conceptos.

Para E. L. Thorndike (1927, 1932) los premios o recompensas podían ser presentados o retirados, según las respuestas apropiadas o inapropiadas de los sujetos. Las respuestas apropiadas eran, reforzadas positivamente. Según él, esto aumentaba la conexión Estímulo-Respuesta (E-R). Las respuestas inapropiadas eran reforzadas negativamente. Según él, esto disminuía la conexión E-R. Posteriormente, modificó esta segunda acepción., aunque mantuvo la primera. Los refuerzos positivos, según Thorndike, correspondían a consecuencias agradables que el sujeto obtenía por sus respuestas apropiadas. Los refuerzos negativos correspondían a consecuencias desagradables que el sujeto obtenía por sus respuestas inapropiadas. Las siguientes tablas muestran estos conceptos:

TABLA No 1 Estímulos y Consecuencias como producto de respuestas adecuadas o inadecuadas, según Thorndike

	Presentación	Retiro
Recompensa	Agradable	Desagradable
Castigo	Desagradable	Agradable

TABLA No 2 Nombres utilizados para las consecuencias por Thorndike

	Presentación	Retiro
Recompensa	Refuerzo positivo	Refuerzo negativo
Castigo	Refuerzo negativo	Refuerzo positivo

Lo esencial en los conceptos de Thorndike fueron las consecuencias agradables o desagradables que el bautizó como positivas y negativas respectivamente. El concepto de reforzamiento pasó a ser un término neutral y dejó de oponerse al concepto de debilitamiento, como lo era en las lenguas vernáculas (inglés, francés, español, etc.). Todo efecto pasó a llamarse reforzamiento; la diferencia esencial estaba dada por los conceptos evaluativos de positivo y negativo.

B .F. Skinner (1950, 1959), consecuente con su visión conductista, evita los conceptos mentalistas y no-operacionales de agrado y desagrado. Los conceptos subjetivos no tienen lugar en la terminología, ni en la metodología de Skinner. Por lo tanto, había que redefinir los conceptos en términos puramente operacionales. Para esto, se preocupó de las contingencias del reforzamiento; es decir, de la relación entre los estímulos iniciales cuya presentación o retiro determinaba un aumento o disminución en la probabilidad de las respuestas emitidas por los sujetos. . Al hablar de esta manera; estaba utilizando, en cierta forma, la terminología de Thorndike, pero la haría operacional. El concepto de recompensa, (reward) también lo consideró subjetivo, aunque no el de castigo, el cual lo opuso al de refuerzo. Y esta oposición permanece en la psicología contemporánea. La siguiente tabla explica esto:

TABLA No 3 Probabilidad de ocurrencia de la respuesta operante

	Presentación	Retiro
Refuerzo positivo	Aumenta	Disminuye
Refuerzo negativo	Disminuye	Aumenta

Los conceptos de agradable y desagradable, utilizados por Thorndike, se transforman ahora en aumento y disminución de la probabilidad de ocurrencia de las respuestas operantes. Las respuestas condicionadas clásicamente fueron rebautizadas como respuestas respondientes. Por su parte, las respuestas condicionadas instrumentalmente, según la terminología de Thorndike, pasan a

ser llamadas respuestas operantes. y así, el Condicionamiento Instrumental, de Thorndike, comienza a llamarse Condicionamiento Operante por Skinner. En honor a las exigencias idiomáticas me siento atraído por mostrar la siguiente tabla:

TABLA No 4 Términos que utilizan antónimos adecuados en las lenguas vernáculas para indicar las consecuencias

	Presentación	Retiro
Estímulo agradable o positivo (recompensa)	Reforzador	Debilitador
Estímulo desagradable o negativo (castigo)	Debilitador	Reforzador.

Dos cosas importantes se desprenden: (1) las consecuencias reforzadoras o debilitadoras (llamadas contingencias del reforzamiento por Skinner) están definidas en oposición; es decir, las mismas palabras están indicando directamente la dirección de la conducta futura, o sea, si se reforzarán o debilitarán las respuestas condicionadas. (2) Skinner decide llamar castigo a las consecuencias debilitadoras y, que consecuentemente, disminuyen la probabilidad de ocurrencia de las respuestas operantes. La tabla siguiente muestra las definiciones Skinnerianas de los refuerzos y castigos:

TABLA No 5 Nombres utilizados para los estímulos y las consecuencias por Skinner

	Presentación	Retiro
Refuerzo positivo	Refuerzo positivo	Castigo
Refuerzo negativo	Castigo	Refuerzo negativo

Lamentablemente, Skinner introduce una ambivalencia en los conceptos de refuerzo. Este, tanto positivo como negativo, está usado como un estímulo

que se presenta y se retira y también, como consecuencia que aumenta o disminuye su probabilidad de ocurrencia. De esta forma, podríamos definir los conceptos de Skinner de la siguiente manera. Las contingencias reforzadoras aumentan la probabilidad de las respuestas operantes y las contingencias castigadoras disminuyen la probabilidad. Específicamente, un refuerzo positivo corresponde a un estímulo cuya presentación aumenta la tasa de la respuesta operante y un refuerzo negativo corresponde a un estímulo cuyo retiro aumenta la tasa de la respuesta operante. El castigo también tiene dos definiciones aunque, Skinner, evita ponerles un nombre para diferenciarlos. El retiro del refuerzo positivo es castigo, y también es castigo la presentación del reforzador negativo. Pero estos conceptos están definidos como consecuencias. ¿Qué de los estímulos iniciales, que no son consecuencias, sino causas que las producen? Skinner las define de la misma manera: Reforzamiento positivo y reforzamiento negativo. Del primero no dice nada y no se distingue de la contingencia que lleva su mismo nombre (la presentación del reforzador positivo es refuerzo positivo). Del segundo, dice explícitamente que es un estímulo aversivo, es decir, un estímulo que produce aversión, pero su retiro es definido de la misma forma. Así, el retiro del refuerzo negativo (estímulo aversivo o causa) es refuerzo negativo (consecuencia o efecto). Si presentamos las definiciones de Skinner de una manera en que se oculten estas confusiones terminológicas, podemos construir la siguiente tabla:

TABLA No 6 Diferenciación de estímulos y consecuencias en la nominación skinnereana

	Presentación	Retiro
Estímulo positivo (E+)	Refuerzo positivo	Castigo por retiro
Estímulo negativo (E-)	Castigo por presentación	Refuerzo negativo

Evidentemente, los términos positivo y negativo, con lo que se caracteriza a los estímulos, implican una denotación diferenciada. Uno es agradable y el otro desagradable. Aún cuando Skinner evita hablar en forma subjetiva, hay un punto de partida inicial que obliga a postular una significación; de otra forma, se caería en el mismo círculo vicioso que Skinner pretende evitar en sus definiciones operacionales.

Una manera de diferenciar los estímulos de las consecuencias es redefinir los conceptos tomando en cuenta estas diferencias: Si definimos

refuerzo como un estímulo inicialmente agradable (una recompensa) y un castigo como un estímulo inicialmente desagradable y definimos la presentación de estos estímulos con un signo más "+" y el retiro con un signo menos (-) tenemos la siguiente tabla:

TABLA No 7 Nombres utilizados para diferenciar estímulos de consecuencias

	Presentación = +		Retiro = -
Refuerzo	Refuerzo	+	Castigo -
Castigo	Castigo	+	Refuerzo -

Los signos "+" y "-" no significan otra cosa aquí que presentación o retiro de los estímulos. De esta forma, los conceptos valorativos son ahora los conceptos de refuerzo y de castigo. Los refuerzos (sin importar el signo) aumentan la probabilidad de ocurrencia de una respuesta; los castigos (sin importar el signo) disminuyen la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Pero, hay una importante diferencia. Ya no existe más la confusión entre refuerzo negativo como estímulo o como consecuencia (causa y efecto). Los signos indican consecuencias y los conceptos de refuerzos y castigos a secas corresponden a estímulos (causas). De esta forma, hay seis conceptos claramente definibles en esta última tabla: (1) **Refuerzo**: estímulo agradable. (2) **Castigo**: estímulo desagradable. (3) **Refuerzo Positivo**: consecuencia que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta cuando se ha presentado el refuerzo. (4) **Refuerzo Negativo**: consecuencia que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta cuando se ha retirado el castigo. (5) **Castigo positivo** consecuencia que disminuye la probabilidad de ocurrencia de una respuesta cuando se ha presentado el castigo y, finalmente, (6) **Castigo Negativo** consecuencia que disminuye la probabilidad de ocurrencia de una respuesta cuando se ha retirado el refuerzo. Una manera simple de presentar las cuatro últimas definiciones es la siguiente:

Presentación del refuerzo = refuerzo positivo (refuerzo por presentación)
 Retiro del castigo = refuerzo negativo (refuerzo por retiro)
 Presentación del castigo = castigo positivo (castigo por presentación)
 Retiro del refuerzo = castigo negativo (castigo por retiro)

Puede inferirse que estos seis conceptos son ahora claramente antinómicos: El refuerzo se opone al castigo (por definición) y el refuerzo positivo se opone al castigo negativo como el castigo positivo al refuerzo negativo. Estos dos últimos pares de conceptos son convencionalmente ahora antónimos perfectos, porque el refuerzo se opone al castigo como lo agradable

a lo desagradable o como lo que aumenta a lo que disminuye la probabilidad de una respuesta y, lo positivo se opone a lo negativo como la presentación al retiro de un estímulo.

Skinner dice que el refuerzo no es castigo, pero nada dice acerca de la similitud o diferencia entre estimulación aversiva y castigo. En mi caso, los concepto de refuerzo y de castigo están utilizados sin los signos, en cuanto estímulos y con los signos en cuanto contingencias reforzadoras o castigadoras o respuestas que implican una consecuencia. Así, el castigo no es refuerzo y, por lo mismo, el refuerzo negativo no puede confundirse jamás con castigo. Pero más todavía, el refuerzo positivo tampoco debe confundirse con refuerzo (a secas o sin signo). Para Skinner, el refuerzo negativo es equivalente a un estímulo aversivo. En mi caso, una estimulación aversiva, en cuanto estímulo, es por definición un castigo a secas (causa), pero jamás un refuerzo negativo (consecuencia). El concepto de refuerzo negativo queda reducido a consecuencia, producto de la respuesta del sujeto para escapar o evitar el estímulo aversivo (causa). Los conceptos de refuerzos positivos y refuerzos negativos en Skinner son más amplios (ambos implican causas y efectos) y, por consiguiente, se definen como estímulos y consecuencias a la vez. Para mi, los conceptos de refuerzos positivos y negativos significan solamente consecuencias como también los castigos positivos y negativos. Para que se perciban claramente estas diferencias véase la tabla siguiente, la cual, muestra las expectativas que podemos tener frente a las posibles contingencias a las que podemos exponernos con nuestra conducta:

TABLA No 8

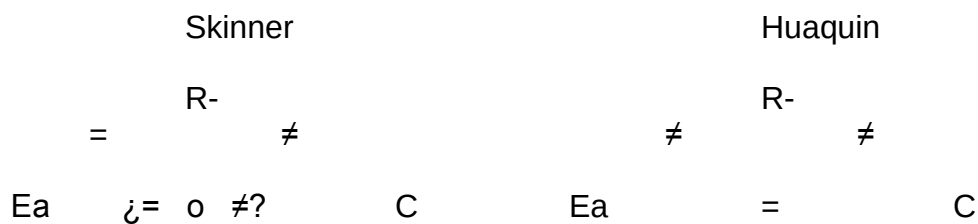
Expectativas en torno a las consecuencias

	Presentación = +	Retiro = -
Refuerzo	Esperanza R+	Desilusión C-
Castigo	Miedo C+	Alivio. R-

Por medio de esta tabla puede percibirse claramente que las contingencias reforzadoras son "subjetivamente agradables" y deben aumentar la probabilidad de repetir conductas que logren el mismo efecto (de esperanza y

alivio). Por su parte, las contingencias castigadoras deben disminuir la probabilidad de ocurrencia y resultan desagradables (miedo o desilusión). .

Si analizamos, ahora, estos conceptos y los comparamos con los de Skinner se descubre que en los conceptos skinnerianos surge una ambivalencia entre los de castigo, estimulación aversiva (nociva, dolorosa) y refuerzo negativo. Skinner dice que la estimulación aversiva es refuerzo negativo, también dice que el refuerzo negativo no es castigo; pero queda incierta la relación entre castigo y estimulación aversiva. Por mi parte, sostengo que la estimulación aversiva es castigo, que el refuerzo negativo no es castigo y rechazo la relación de Skinner entre Refuerzo negativo y estimulación aversiva. El siguiente gráfico muestra claramente estas relaciones por medio de dos triángulos:



Los dos triángulos muestran igualdades y diferencias entre los tres conceptos puestos en los vértices de cada uno de ellos. El refuerzo negativo (R-), como yo lo defino, es diferente tanto del castigo (C) como de la estimulación aversiva (Ea). Mi concepto de refuerzo negativo es más comprensivo que el concepto de refuerzo negativo skinneriano, el cual, es más extensivo a la vez que ambivalente. También el concepto de refuerzo positivo de Skinner es más extensivo que el concepto de refuerzo positivo definido por mi como se indicó anteriormente, el cual, resulta también más comprensivo. En mis definiciones, la ambivalencia no existe para el refuerzo positivo y tampoco para el refuerzo negativo, porque no cambia el sentido de los conceptos. En el caso del refuerzo negativo de Skinner, la ambivalencia surge al identificársele con la estimulación aversiva y oponérsele al castigo produciéndose, en este caso un cambio de sentido. En última instancia, el refuerzo negativo skinnereano se opone al castigo a secas por él definido; en cambio, en mi caso, el refuerzo negativo se opone al castigo positivo en cuanto son estos conceptos antónimos perfectos; es decir, tienen igual grado de extensión y comprensión.

Programas de Reforzamiento

Existen varios tipos de reforzamiento, de acuerdo a como aplicar el refuerzo intermitente o parcial. Veremos los cuatro más conocidos, y que responden a dos variables combinadas entre si. Me refiero a las variables que corresponden a los programas de razón y de intervalo y a sus características de fijo y variable. En los programas de razón se refuerzan las respuestas, en cambio, en los

programas de intervalo es el tiempo el que se toma en cuenta para reforzar el comportamiento de los individuos.

Programa de razón fija. Se refuerza según una tasa fija de respuestas. Así, por ejemplo, un programa de Razón fija 1. (RF1) corresponde a un reforzamiento continuo. Cada respuesta adecuada que dé el sujeto es reforzada. Un programa de razón fija 10 (RF10) refuerza sólo cada diez respuestas y en ese orden (la décima, la veinteava, treintava, etc.)

Programa de razón variable. Se refuerzan las respuestas al azar pero siguiendo un patrón indicado por el programa; de esta forma, un programa de razón variable 15 (RV15) refuerza al azar pero después de que el sujeto ha emitido, por ejemplo, 150 respuestas habrá sido reforzado aproximadamente diez veces.

Programa de intervalo fijo. Se refuerzan las respuestas del sujeto de acuerdo a un tiempo fijo (como las comidas del día, en los humanos). Un programa de intervalo fijo 5 (IF5) significa, por ejemplo, que un animal recibe un refuerzo por sus respuestas cada cinco minutos.

Programa de intervalo variable. Se refuerza el tiempo al azar pero en torno a un promedio dado por el programa. Un programa de intervalo variable 50 (IV50) significa, por ejemplo, que una paloma recibe por sus respuestas después de 500 minutos unos diez refuerzos.

Se sabe que los programas de más fácil adquisición y extinción son los programas fijos Y los de más difícil adquisición y extinción son los programas variables. De esta forma, el programa de razón fija resulta el de más fácil adquisición y extinción y el de intervalo variable el de más difícil adquisición y extinción. ¿No resulta atrayente pensar que la codificación y decodificación de estos programas es una explicación más simple que cualquier explicación de tipo conductual? No es imposible que, las pretendidas explicaciones conductuales pudieran quedar reducidas a meras descripciones de las variedades de las tasas de respuestas operantes.

Procedimientos de entrenamiento

"Cuatro métodos lógicos de entrenamiento construyen una respuesta operante condicionada y cuatro métodos lógicos destruyen una respuesta condicionada existente" (Cohen 1970). Todos los procedimientos de entrenamiento descansan en la presentación o retirada de la recompensa (o refuerzo) o del castigo. 1) presentar el refuerzo; 2). retirar el castigo; 3) presentar el castigo. 4) retirar el refuerzo. Veamos en la siguiente tabla cómo se comportan las variables de acuerdo a las respuestas operantes, a la presentación o retiro de los refuerzo o castigos, al efecto del entrenamiento, y, finalmente, a las diferencias en las definiciones de Thorndike, Skinner y más:

TABLA No 9 Procedimientos de entrenamiento

Entrenamientos	Respuestas	Present. o retiro	Efecto del entrenamiento
recompensa (+)	emitida(+)	refuerzo presentado	fortalece
privación escape (+)	no emitida (-) emitida (+)	refuerzo retirado castigo retirado	fortalece (+) fortalece
evitación (+)	no emitida (-)	castigo presentado	fortalece
omisión)	no emitida (-)	refuerzo presentado	debilita (-)
cesación	emitida (+)	refuerzo retirado	debilita (-)
soltar	no emitida (-)	castigo retirado	debilita (-)
castigo debilita (-)	emitida)+)	castigo presentado	

Entrenamientos	Thorndike	Skinner	Huaquin
recompensa	reforz. pos. (+).	Reforz. positivo	reforz. positivo.
privación	reforz, neg. (-)	castigo	
castigo negativo			
escape negativo	reforz. pos. (+)	reforz, negativo	reforz.
evitación	reforz, neg, (-)	castigo	
castigo positivo			
omisión	reforz. pos. (+)	reforz. positivo	refoz. positivo
cesación	reforz. neg. (-)	castigo	
castigo negativo			
soltar	reforz. pos. (+)	reforz. negativo	reforz. negativo
castigo	reforz. neg. (-)	castigo	
castigo positivo.			

Los signos positivos y negativos en Thorndike corresponden a los refuerzos y castigos de Skinner. En mi caso, puede entenderse que los refuerzos son opuestos a los castigos y los signos solamente definen la condición de presentación o retiro del estímulo.

Las definiciones de estos procedimientos de entrenamientos esclarecerán las contingencias señaladas.

Tabla No 10 Definiciones de los Procedimientos:

recompensa.	El sujeto emite una resp. que le significa recibir un Refuerzo
privación	El sujeto emite una resp. que le significa no perder un refuerzo
escape	El sujeto emite una resp. que le significa el cese de un
castigo	
evitación	El sujeto emite una resp. que le significa no recibir un castigo
omisión	El sujeto no emite una resp. que le significa recibir un refuerzo
cesación	El sujeto no emite una resp. que le significa no perder un refuerzo
soltar	El sujeto no emite una resp. que le significa el cese de un castigo
castigo	El sujeto no emite una resp. que le significa no recibir un castigo.

Si miramos a las afirmaciones características y a las aplicaciones fuera del laboratorio podemos obtener la siguiente tabla:

TABLA No 11 Afirmaciones características

recompensa	Si usted emite la respuesta yo presentaré un refuerzo.
privación	Si usted no emite la respuesta yo retiraré un refuerzo
escape	Si usted emite la respuesta yo retiraré un castigo
evitación	Si usted no emite la respuesta yo presentaré un castigo
omisión	Si usted no emite la respuesta yo presentaré un refuerzo
cesación	Si usted emite la respuesta yo retiraré un refuerzo
soltar	Si usted no emite la respuesta yo retiraré un castigo
castigo	Si usted emite la respuesta yo presentaré un castigo.

Aplicaciones

recompensa	Si pasas de curso, te regalaré un ajedrez
privación	Si no pasas de curso te quitaré tu ajedrez
escape	Si pasas de curso, te dejaré salir del internado
evitación	Si no pasas de curso, te daré una paliza
omisión	Si no te ensucias, te regalaré un ajedrez
cesación	Si te ensucias te quitaré tu ajedrez
soltar	Si no te ensucias, te dejaré salir del internado
castigo	Si te ensucias, te dará una paliza

La alternativa del individuo que aprenda o no aprenda o bien, simplemente, acepte o no acepte las condiciones propuestas por los entrenamientos, permite la construcción de la siguiente tabla:

TABLA No 12

Entrenamientos. El sujeto aprende o acepta. El sujeto no aprende o rechaza

recompensa	refuerzo positivo	castigo negativo
privación	refuerzo positivo	castigo negativo
escape	refuerzo negativo	castigo positivo
evitación	refuerzo negativo	castigo positivo
omisión	refuerzo positivo	castigo negativo
cesación	refuerzo positivo	castigo negativo
soltar	refuerzo negativo	castigo positivo
castigo	refuerzo negativo	castigo positivo.

La letra con sangre entra. Esto significaba, para los niños de antaño, escapar o evitar los golpes de los profesores aprendiendo. Si no aprendían eran castigados. Frente a la presentación del castigo, los niños no tenían otra alternativa que aprender para escapar o evitar los castigos. De esta forma, se reforzaban negativamente (R-)

La letra sin sangre entra mejor. Actualmente, se le ofrecen o deberían ofrecérseles refuerzos a los niños para que estudien. De esta forma, los niños aprenderán mejor y lograrán, como resultado de su estudio consecuencias reforzadoras positivas. (R+)

En ambos casos los estudiantes pueden aprender. En la columna en que el individuo no aprende o simplemente rechaza los procedimientos de entrenamiento:, por ejemplo, un soldado que ha sido tomado prisionero se expone a recibir solamente castigos. Por lo menos, castigos externos.

Una manera de percibir mejor las contingencias reforzadoras y castigadoras de estos ocho tipos de entrenamientos es analizar cuidadosamente las relaciones que guardan entre sí las proposiciones condicionales con las cuales se promueve un determinado condicionamiento y las consecuencias o proposiciones factuales o resultado del condicionamiento.

Para esto veamos los aspectos lógicos de las proposiciones condicionales en la siguiente tabla:

TABLA No 13 Proposiciones condicionales

Donde:

Emite	=	E	= +
No Emite	=	No E	= -
Presenta	=	P	= +
Retira	=	Re	= -
Refuerzo	=	R	= +
Castigo	=	C	= -

E	P	R
No E	Re	C

Entrenamientos

recompensa:	Si emite	presenta	refuerzo	=	+	+	+
privación	Si no emite	retira	refuerzo	=	-	-	+
escape	Si emite	retira	castigo	=	+	-	-
evitación	Si no emite	presenta	castigo	=	-	+	-
omisión	Si no emite	presenta	refuerzo	=	-	+	+
cesación	Si emite	retira	refuerzo	=	+	-	+
soltar	Si no emite	retira	castigo	=	-	-	-
castigo	Si emite	presenta	castigo	=	+	+	-

Al analizar los signos es posible percatarse de que los entrenamientos, en cuanto proposiciones condicionales, presentan cierta oposición; así por ejemplo, el entrenamiento de recompensa (+ + +) se opone al de soltar (- - -), privación (- - +) a castigo (+ + -), escape (+ - -) a omisión (- + +) y evitación (- + -) se opone a cesación (+ - +).

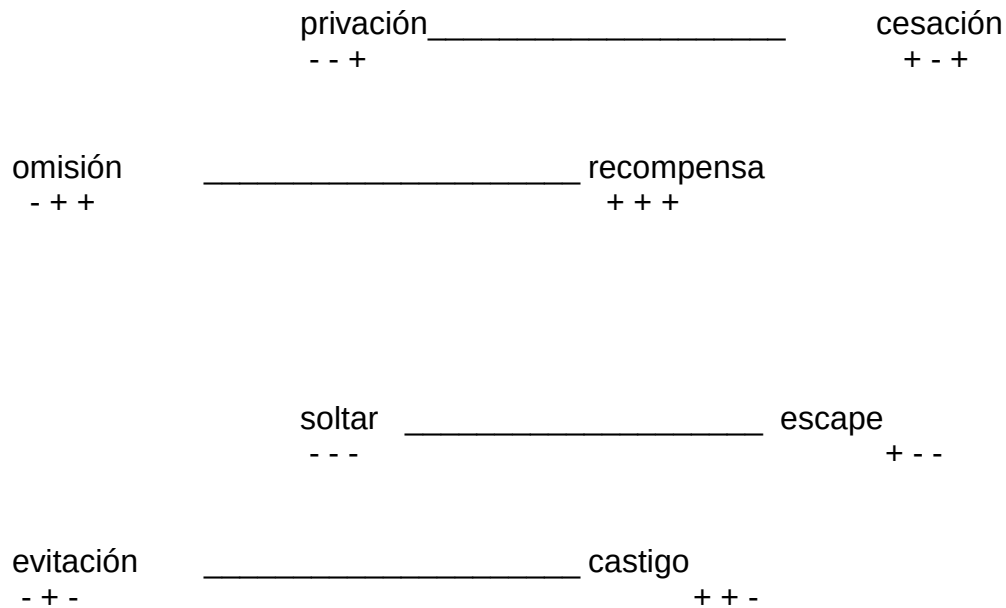
Utilizando las tres dimensiones de las proposiciones condicionales es posible construir un cubo. Los ocho puntos del cubo, pueden mostrar más claramente aún las oposiciones y las relaciones de estas tres dimensiones. A este cubo lo podemos bautizar como Cubo Condicional.

Figura No 1. CUBO CONDICIONAL

Donde:

Las emisiones se grafican a la derecha
 Las no-emisiones se grafican a la izquierda
 Las presentaciones se grafican adelante
 los retiros se grafican atrás

Los refuerzos se grafican arriba
los castigos se grafican abajo



Veamos ahora las proposiciones factuales; es decir, aquellas que responden a las respuestas que efectivamente emiten los individuos después del entrenamiento.

Para esto veamos los aspectos lógicos de estas proposiciones en la siguiente tabla:

TABLA No 14. Proposiciones categóricas

Donde:

Emite = E = +
 No Emite = No E = -
 Presenta = P = +
 Retira = Re = -
 Refuerzo = R = +
 Castigo = C = -
 No Retira = No R = (- -)
 No Presenta = No P = (- +)

E	P	R
No E	Re	C
	No R	

- [- +] -

+ [- +] -

Las oposiciones resultan iguales a las del cubo condicional, pero el constructo es levemente diferente. esto se debe a que las condiciones llevan a fortalecer algunos entrenamientos y debilitar otros, lo que se traduce en respuestas emitidas y no emitidas diferentes a las condiciones de "emite" y "no emite". A este cubo se le puede llamar CUBO FACTUAL LOGICO (CFL) dejando el nombre de empírico para añadirsele al primero de este género que se rebautizará como CUBO FACTUAL EMPIRICO (CFE).

El CFE es, de alguna manera imperfecto, tal como el CFL es perfecto, como puede verse por el siguiente análisis. En el entrenamiento de Recompensa, el sujeto no posee la recompensa (refuerzo), su respuesta permite obtenerla: en cambio, en el entrenamiento de Soltar el sujeto está en una situación de castigo (similar al entrenamiento de Privación en que se presume que el sujeto está en posesión de un refuerzo). Es el Cubo Factual Lógico el que muestra esta relación de oposición. En el primer caso, se **presenta** el refuerzo, en el segundo, se **retira** el castigo. Por su parte, en la oposición Privación - Castigo se presume que el sujeto **posee** un refuerzo del cual puede ser privado, y **no ha recibido** un castigo que podría recibir. En ambos casos, la oposición es perfecta. El resultado lógico de las otras dos oposiciones del CFL es exactamente el mismo.

La tabla siguiente muestras las relaciones lógico-algebraicas entre las proposiciones condicionales y las proposiciones categóricas. Estas se pueden considerar dentro de los conceptos de cubos condicionales y factuales, sin importar en este último caso, las relaciones de oposición del CFE y del CFL.

TABLA No 15 Relaciones lógicas de las proposiciones condicionales y categóricas

donde:

Fortalece = F = +

Debilitata = D = -

Entrenamientos.	Cubo Condicional				Cubo Factual				D	F
recompensa:	+	+	+	=	+	+	+	=	+	+
privación	-	-	+	=	+	(- -)	+	=	+	+
escape	+	-	-	=	+	-	-	=	+	+
evitación	-	+	-	=	+	(- +)	-	=	+	+
omisión	-	+	+	=	-	+	+	=	-	-
cesación	+	-	+	=	-	(- -)	+	=	-	-
soltar	-	-	-	=	-	-	-	=	-	-
castigo	+	+	-	=	-	(- +)	-	=	-	-

De esta forma, las respuestas resultan fortalecidas en los cuatro primeros entrenamientos y debilitadas en los cuatro últimos. Esto es justamente lo que se pretende y, por consiguiente, lo que se realiza en los entrenamientos.

Esta pretensión necesita ser explicitada. Con ella me refiero a la estrecha relación que existe entre los enfoques conductual y cognitivo, motivo por el cual, he puesto el título a este capítulo. El aprendizaje implica información. Existe, entonces, una estrecha relación entre los resultados empírico-conductuales y las inferencias lógico-cognitivas. Esta estrecha relación se ha presentado aquí. Todo el análisis conductual de la conducta puede hacerse también desde una perspectiva estrictamente lógica tal como la información conduce a inferencias traducibles a resultados empírico-conductuales. Probablemente, la intuición preliminar de una cierta autosuficiencia de cada enfoque produjo, a finales del siglo XIX, una psicología puramente mentalista (estructuralismo) y posteriormente, a principios del siglo XX, una psicología puramente conductista.

CAPITULO SEGUNDO

AGRESION Y DELINCUENCIA

"La acción agresiva que busca evitar hacer daño puede estar manifestando una irritabilidad genética"

Vivimos un mundo de constante violencia. La conducta agresiva pareciera ser una respuesta común, aún cuando, podrían existir respuestas alternativas no agresivas, inmensamente más adecuadas. ¿Qué es la agresión? ¿Es la conducta agresiva humana algo instintivo o aprendido? ¿Existen condiciones o estímulos que gatillan reacciones violentas? ¿Existen situaciones de aprendizaje por las cuales se fomenta la conducta agresiva?

La delincuencia se caracteriza por la utilización de conductas agresivas en forma prácticamente sistemática. El empleo de la violencia surge como una conducta, no pocas veces, habitual.

Es conveniente, por ende, estudiar la agresión desde una perspectiva psicológica con el objeto de comprender este fenómeno y así, estar en mejores condiciones de enfrentar el problema de la delincuencia.

No es posible mejorar la eficiencia y eficacia en el control de la conducta criminal si no se conocen los motivos que subyacen en el desarrollo y mantención de estas conductas.

Por esto, estimamos necesario enfrentar primeramente un acercamiento teórico al problema.

Al presente, existen cuatro importantes teorías que pretenden explicar la agresividad humana. Dos de ellas enfatizan aspectos hereditarios o genéticos y las otras dos, aspectos ambientales o adquiridos. Cronológicamente indicadas, ellas son las siguientes:

- teoría psicoanalítica
- teoría del drive o de los impulsos aprendidos
- teoría etológica y
- teoría del aprendizaje social.

TEORIA PSICOANALITICA

La teoría psicoanalítica de los instintos enfatiza el aspecto innato de la agresividad humana. El verdadero propósito o fin de la vida de un organismo individual es satisfacer las necesidades humanas. Las necesidades provocan

tensiones y el organismo se mueve para reducir estas tensiones. Este movimiento reductor de tensiones sería básicamente instintivo. En su obra "Los Instintos y sus Destinos" Freud describe cuatro características de los instintos: perentoriedad, fin, objeto y fuente. En palabras de Freud:

"Por perentoriedad de un instinto se entiende su factor motor; esto es la suma de fuerza o la cantidad de exigencia o trabajo que representa. Este carácter perentorio es una cualidad general de los instintos e incluso constituye la esencia de los instintos ...

El fin de un instinto es siempre la satisfacción que sólo puede ser alcanzada por la supresión del estado de excitación de la fuente del instinto...

El objeto del instinto es aquel en el cual o por medio del cual, puede el instinto alcanzar su satisfacción....

Por fuente del instinto se entiende aquel proceso somático que se desarrolla en un órgano o una parte del cuerpo y es representado en la vida anímica por el instinto." (Freud 1948).

La perentoriedad o ímpetu de un instinto está en función de la intensidad de la necesidad de que surgió. Freud pensó en términos de energía. Probablemente, los conceptos de catexia y contracatexias considerados como las partículas fundamentales de la libido o energía psíquica y de carácter sexual, hacen pensar que hubo en Freud un intento eventual de cuantificación de este ímpetu o energía.

El fin o propósito de los instintos es, en última instancia abolir las condiciones de estimulación somática que las produjeron. Un individuo se relaja entonces cuando reduce la tensión, aún cuando esto signifique realizar variadas conductas intermedias antes de lograr la distensión.

Cualquier cosa o persona puede convertirse en objeto. Los instintos se heredaban, según Freud, sin embargo, la elección de objeto no era necesariamente el producto de una relación innata; de esta forma, la satisfacción podía ser lograda por cualquier cosa, incluyendo el propio cuerpo del sujeto. Las conductas desplazadas de la sexualidad y de la agresión responden, precisamente, a mecanismos de defensa aprendidos por el individuo.

Las fuentes instintivas de estimulación se distinguen de los efectos de los estímulos externos de varias maneras: surgen del cuerpo mismo, son constantes o recurrentes y el organismo puede escapar de la estimulación externa, lo que no es posible cuando la estimulación viene de dentro.

La teoría de los instintos freudiana comienza a formularse a principios de siglo y surge debido al descubrimiento de que muchas experiencias traumáticas infantiles de seducción sexual, tomadas por ciertas al principio, fueron consideradas posteriormente, como fantasías.

Freud había elaborado previamente el concepto de lívido o energía sexual. Con este concepto explicaba la motivación humana básica. La lívido representaba la energía vital, el impulso a la vida. En su primera teoría de los instintos la lívido se convertía en un concepto monopolizador de toda explicación de la motivación, aún cuando distinguió dos grupos de instintos en 1915 expuestos en su artículo anteriormente mencionado:

"...Hemos propuesto distinguir dos grupos de estos instintos primitivos, el de los instintos del yo o instintos de conservación, y el de los instintos sexuales." (Freud, 1948)

Freud consideró que los instintos del yo no producen ningún problema neurótico y se dedicó, por ende, a estudiar los instintos sexuales. Esto lo llevó al descubrimiento de un conjunto de reacciones en la vida infantil que llamó complejo de Edipo tomando el nombre del mito griego. Edipo mató a su padre y se casó con su madre obteniendo dolorosas consecuencias. Freud hizo una comparación con la orientación de la sexualidad infantil, en la cual el niño adquiere un interés sexual hacia el padre del sexo contrario. Esto lo condujo a la formulación de una teoría psicosexual del desarrollo que se divide en tres grandes períodos que incluyen cuatro etapas y que, en total, representan cinco estadios: Período de sexualidad infantil que comprende tres etapas, oral, anal y fálica en que la sexualidad de esas zonas erógenas se manifiesta en forma autoerótica y que va desde el nacimiento hasta los cinco a seis años aproximadamente. con un lapso de un año y medio a dos por cada etapa. Este período ha sido considerado el más importante, porque fundamenta las bases de la formación del carácter, además que incluye la superación del Complejo de Edipo; en seguida, viene un segundo período llamado latencia. Este período o cuarto estadio del desarrollo es neutral en cuanto a sexualidad se refiere. Por esto, podría decirse que es un período o estadio sin etapa sexual. El niño desde los 7 hasta los 11 años, aproximadamente, pareciera despreocuparse de su actividad previamente autoerótica y dedicarse a una actividad escolar y aparentemente despreocupada en lo referente a sus primeros intereses sexuales.. Finalmente, el tercer período, correspondiente a la cuarta etapa o quinto estadio del desarrollo, es un período de genitalidad madura y comienza con la pubertad. Con el aumento de los impulsos sexuales por el desarrollo de la gónadas surge una orientación hétero-erótica a diferencia del primer período.

En sus investigaciones con individuos neuróticos, Freud encontró que algunos estados se originaban muy tempranamente. La lívido parecía jugar un papel más fundamental que la mera sexualidad directa como lo había postulado al principio; entonces, se dedicó a estudiar lo que llamó "estadios pregenitales" de la lívido. Tanto la lívido como el término "sexual" aumentaron su extensión. De ahora en adelante, no sólo se refería con estos conceptos a lo directamente dicho por el término sexual, sino a toda actividad placentera, incluso los conceptos sublimados de ternura y afecto adquirieron una denotación sexual. Su teoría comenzó a ser criticada como pansexualista por sus detractores, a la vez, que indujo a Freud a cometer errores, producto de generalizaciones indebidas.

Freud no fue pansexualista; de facto, la hipótesis de la lívido no podía explicar todos los fenómenos; específicamente, no podía explicar satisfactoriamente la agresión. Por esto, Freud vuelve a considerar los instintos del ego o de autoconservación.

La lívido, en cuanto energía psíquica sexual, podría ser fácilmente entendida como una moneda de cambio. De esta forma, los mecanismos de defensa o adaptación psíquica jugaban el papel de reductores alternativos de tensión cuando la lívido no se satisfacía directamente. En otras palabras, la lívido podía ser reprimida, sublimada, transferida, desplazada, racionalizada, etc., (según el uso de los mecanismos de defensa que se manejen de acuerdo a las características propias de cada individuo). La agresión, por su parte, no era un mecanismo de defensa más; no era, en otras palabras, un producto exclusivo de la lívido. Más todavía: existía el fenómeno de represión de la agresión, lo que obligó a Freud a abandonar la creencia de que los instintos sexuales fueran explicativos del fenómeno agresivo.

En el estudio de los sueños Freud sostuvo, por un tiempo la creencia de que su contenido manifiesto siempre ocultaba un contenido latente erótico. Sin embargo, en algunos soldados que padecían "neurosis de guerra" se daba un tipo especial de sueños en el que revivían una y otra vez una situación traumática. Estos sueños no representaban en absoluto deseos sexuales y Freud pone por primera vez en duda su tesis fundamental de que los sueños son siempre sueños de deseos que buscan satisfacer impulsos sexuales. Ya en 1922 se impone en él la creencia de que existe la tendencia a repetir no sólo situaciones placenteras, sino también situaciones dolorosas. Esta tendencia a la repetición tiende a ser compulsiva, por eso, Freud llamó compulsión de repetición a este fenómeno repetitivo. La repetición era una manera de reparar el trauma o un intento por dominarlo.

El mecanismo de transferencia en sus dos formas; positiva y negativa, le sirvió a Freud como una explicación más general del comportamiento neurótico (Thompson 1961). Por un lado, el amor y la atracción sexual, por otro, el odio y la agresión concomitante.

Freud elaboró una segunda teoría de los instintos que le permitió explicar en forma más consistente las conductas, tanto sexuales como agresivas. Así, los instintos básicos se reducían a dos grupos fundamentales; los instintos de vida (Eros) y los de muerte. (Thanatos). Los instintos de vida sirven a la reproducción y al mantenimiento de la vida. Los instintos de muerte o instintos destructivos son igualmente innatos e igualmente importantes. Salta la duda si estos instintos, al manifestar una dinámica opuesta a los instintos de vida, pudieran estar sometidos a situaciones similares; de esta forma, la agresión al igual que la lívido, pudiera ser sometida a represión, negación, desplazamiento, sublimación etc. Pero, Freud, formuló esta segunda teoría muy al final de su vida, de tal manera que no se encuentra un perfecto paralelismo como el aquí sugerido. Freud reconoce, sin embargo, que, los instintos de muerte, son

silenciosos, funcionan en lo interno; así, el individuo desea inconscientemente la muerte.

Según Cofer y Appley (1972) tres ideas llevaron a Freud al concepto de instinto de muerte. Primero, la insuficiencia de los instintos sexuales para explicar la agresión; segundo, la generalidad y fuerza explicativa del principio repetición-compulsión, superior a la capacidad explicativa de los instintos sexuales y de autopreservación, y tercero, "la necesidad de hallar una fuerza que contrarrestara los entonces monistas instintos de vida."

Según Cofer y Appley el tercer concepto es el más importante porque representa la actitud dicotómica o dualista del pensamiento freudiano. Para ellos Freud era un "dualista psíquico". En realidad, resulta fácil entender esto. Nuestro cuerpo funciona en forma dicotómica. Desde un punto de vista fisiológico, cualquier movimiento del cuerpo se explica por polarizaciones y depolarizaciones que implican una corriente eléctrica de doble signo. El fenómeno del metabolismo también es dual: catabolismo y anabolismo lo que corresponde a los procesos de destrucción y reconstrucción respectivamente. Nuestro cerebro tiene dos funciones opuestas uno es analítico-descomponedor y el otro es sintético-componedor. De esta forma, nuestro pensar tiende, o bien a descomponer cualquier información en sus elementos, o bien a integrarla en un todo. Ambas fusiones buscan comprender esa información. Por último, en la naturaleza pareciera existir un principio dual: la entropía y la negentropía. Ambos son opuestos y biológicamente pueden traducirse a los principios de muerte y vida respectivamente. Así, la vida es negentrópica y pareciera progresar hacia momentos de mayor complejidad e improbabilidad en oposición a la muerte que es entrópica y que pareciera avanzar hacia momentos de mayor simplicidad y probabilidad. Es por lo tanto, muy plausible que Freud se hubiera compenetrado de estos elementos creando una psicología en la cual el conflicto es una realidad natural del psiquismo. Resulta razonable entonces que Freud pretenda explicar las conductas sexuales y agresivas recurriendo a fuerzas instintivas innatas opuestas.

Freud pudo explicar mejor las conductas sadomasoquistas. con su segunda teoría de los instintos.. En su primera teoría, el sadismo era un instinto básico, resultando ser el masoquismo una proyección del sadismo. Pero, en su segunda teoría, la postulación del instinto de muerte lo llevó a decir que el masoquismo era un instinto básico, resultando, entonces, el sadismo una proyección del masoquismo.

El sadomasoquismo ha sido también explicado por Freud como el producto amalgamado de los instintos de vida y muerte actuando conjuntamente. Eros y Thanatos se mezclan explicando las agridulces conductas sadomasoquistas. El propósito de esta mezcla es deshacer relaciones y destruir cosas, por un lado, y establecer unidades o síntesis superiores, por otro. Esta interacción analítico-sintética le abre al organismo infinitas posibilidades. Esto explica, justamente, la diversidad de los fenómenos vitales. Freud ejemplifica esto con la acción de comer que conlleva actos

destructivos derivados del instinto de muerte y que, a la vez, tiene por objeto la mantención del organismo derivado del instinto de vida.

Si bien la segunda teoría de los instintos representa un avance con respecto a la primera, mantiene en esencia la idea de que el hombre es un sujeto en constante lucha contra sus instintos. De esta forma, las frustraciones sexuales pueden llevar al organismo a la satisfacción de los motivos sexuales vía mecanismos de defensa.

Freud imaginó el psiquismo humano compuesto de tres instancias que vinieron, de algún modo, a sustituir los conceptos de consciente, preconsciente e inconsciente. Ellos fueron el ego, el id, y el superego (yo, ello y superyo).

El id o ello viene con el nacimiento y representa una instancia psíquica sin ninguna conciencia organizadora o rectora. Corresponde a un puro deseo de obtener placer, a la vez, que representa nuestra parte oscura de nuestra personalidad, nuestros instintos, siendo parte de nuestra herencia. En el id se almacena la energía sexual o líbido. El id se regula por dos principios: el principio de placer y el principio de Nirvana. El primero está relacionado con el instinto de vida y tiene por objeto aumentar el placer y disminuir el dolor. El segundo está relacionado con el instinto de muerte y tiene por objeto mantener "en un nivel tan bajo como sea posible la cantidad de excitación que fluye hacia él" (Fletcher 1957). Estos principios regulan las energías del id.

El ego se forma a partir del primer día de vida y corresponde a la parte consciente de nuestro psiquismo (así lo concibió al comienzo); es la instancia psíquica que tiene que ver con el medio ambiente y con la consecuente toma de decisiones; por eso, Freud afirmó que el ego era gobernado por el principio de realidad que busca igualmente el placer por un lado y, evitar el dolor por otro; pero, estas gratificaciones del ego son ahora reales y no se reducen a la mera descarga de energía psíquica del id que, como un proceso primario, no toma en cuenta la realidad. El ego, en cambio, percibe, almacena o recuerda información y toma decisiones que lo llevan a retener o descargar la energía psíquica según el caso. De esta forma, el pensamiento juega ahora un papel fundamental regulando, de acuerdo a la realidad, el deseo y la acción, constituyéndose en un proceso secundario.

El superego es la tercera instancia psíquica con la cual Freud pretende explicar el psiquismo humano. Esta se forma a partir de los cuatro o cinco años; es decir, en el momento en que el niño comprende las amonestaciones y aprobaciones sociales de sus padres o personas que tienen algún rol en la vida del niño. Si el ego comienza a diferenciarse del id, el superego sigue formando parte del ego; aún cuando, funcionalmente es separable. El superego corresponde al principio normativo. El niño comienza a identificarse positivamente con las aprobaciones y negativamente con las recriminaciones. La introyección de las valoraciones morales de sus padres y la proyección de los desvalores le permiten al niño formarse un sistema moral rudimentario, en el cual, los conceptos de "bueno y malo" constituyen, incluso, una forma de

comprender a su manera el mundo social en el que el niño está inserto. El superego comprende entonces, una parte positiva o *ideal del yo* que premia al niño por lo "bueno" (valores introyectados) y una parte negativa o *conciencia* que lo castiga por lo "malo" (desvalores proyectados). De esta forma, el niño aprende a aceptar lo percibido como "bueno" y a actuar consecuentemente aumentando su autoestima; el ideal del yo satisfecho gratifica al niño con sentimientos de orgullo. El fracaso de su conducta frente a esta percepción de lo "bueno" lleva al niño a sentimientos de culpa, miedo y vergüenza; es el castigo de la conciencia moral que se relaciona con el temor a la pérdida del amor de los padres. Así como el ego tiene la realidad como criterio en la toma de decisiones, el superego pareciera tener la perfección como criterio. De este modo, los niños tienden a seguir los valores más altos que superan, ampliamente y a menudo, las expectativas morales de sus progenitores incluyendo, con el tiempo, las tradiciones étnicas, nacionales y familiares, las demandas del medio, las exigencias religiosas y culturales, etc.

El ambiente en que vivimos valora y aprueba ciertas conductas y desvalora y reprueba otras. Muchas conductas sexuales y agresivas son reprobadas en nuestra cultura. Pero, precisamente, el sexo y la agresión son, de acuerdo al Psicoanálisis, de naturaleza instintiva; por consiguiente, las exigencias del id pueden entrar en conflicto con las exigencias del superego. Le corresponde al ego manejar estas exigencias o tensiones de acuerdo a la realidad.

No es imposible inducir que existan individuos que pudieran gratificar más las exigencias del id en contraposición a las exigencias del superego y viceversa. Los mecanismos de defensa señalan precisamente estas diferencias; así, la sublimación ocurre con un motivo del id bloqueado o frustrado; una persona sexualmente frustrada puede entonces desarrollar un interés por contenidos de alto valor social como el arte, la ciencia o la religión. Por su parte, la compensación, mecanismo descrito por Alfredo Adler, es producto de un sentimiento de inferioridad que ocurre a causa de motivos del superego frustrados o bloqueados. Estos individuos pueden superar sus sentimientos de inferioridad realizando proezas que compensan las exigencias del superego frustrado.

El bloqueo de la conducta directa de búsqueda de placer o evitación del dolor implica una frustración que puede llevar al sujeto a emitir conductas agresivas. Esto estaría sustentando una explicación no instintiva de la agresión. Sin embargo, la postulación freudiana del instinto de muerte implica una agresividad innata en el ser humano que hay que controlar socialmente. Según Freud, la energía del instinto de muerte se genera constantemente dentro del cuerpo. Si esta energía no se descarga o se drena poco a poco en forma socialmente aceptable puede acumularse y, eventualmente, descargarse en forma socialmente inaceptable. Una hipótesis que sugiere la manera de descargar o drenar esta energía es por medio de símbolos que estimulen emociones altamente agresivas expresadas en toda su magnitud. El teatro, el cine y la televisión juegan el rol simbolizante que produce el drenaje esperado.

Los antiguos llamaron a este fenómeno catarsis, palabra griega que significa purificación o limpieza. Se supone que si un individuo ve, por ejemplo, películas agresivas se puede producir en él la catarsis y entonces el individuo se siente menos agresivo. (El deporte puede también producir un efecto catártico al utilizar energías acumuladas hasta fatigar el cuerpo). Si, por otro lado, la catarsis no se produjera por algún tipo de bloqueo, el individuo tiende a ponerse más agresivo. En la teoría freudiana, la verbalización reduce la ansiedad y facilita la transferencia. De esta forma, el paciente o cliente descarga simbólicamente sus fantasías agresivas (y sexuales) a través del mecanismo de transferencia (catexia hacia el psicoanalista). Se sabe que estudiantes que manifiestan verbalmente su agresividad hacia sus profesores mantienen, posteriormente, una actitud más positiva hacia ellos que aquellos alumnos que, teniendo actitudes negativas hacia sus profesores, no las manifiestan verbalmente.

El carácter no instintivo de algunas explicaciones nos lleva a considerar una segunda teoría de la agresión que, evita el supuesto instintivo de la teoría freudiana. Casi 20 años después de que Freud postulara la existencia del instinto de muerte, un grupo de psicólogos de la Universidad de Yale presentaron una visión alternativa de la agresión llamada hipótesis de la frustración-agresión (Dollard et al, 1939)

TEORIA DEL DRIVE o de los impulsos aprendidos.

Hipótesis de la frustración-agresión

Esta hipótesis postula que la agresión es un impulso aprendido (no instintivo), adquirido en respuesta a la frustración. La frustración se define como una condición natural e inevitable que existe cuando una respuesta dirigida a una meta se bloquea. Mientras mayor es la frustración, mayor es la respuesta agresiva.. Es obvio que, no todo acto de agresión es producto de una frustración y, evidentemente, tampoco toda frustración lleva a un acto de agresión. Por consiguiente, la hipótesis original fue revisada y reformulada; de esta forma, toda frustración produce una instigación a la agresión, pero esta instigación puede ser, eventualmente, demasiado débil para elicitar una conducta agresiva (Miller, 1941).

Existe cierta relación entre la hipótesis de frustración-agresión y la postura psicoanalítica, en el sentido de que el impulso agresivo tiende a crecer si éste no encuentra una forma de expresión. Así, la teoría de la catarsis puede explicar la agresión vía frustración-agresión-relajación. Sin embargo, Dollard y Miller postularon que el origen de la conducta agresiva (situaciones frustrantes acumuladas) se debía a factores externos más bien que a un instinto agresivo. Recientemente, se ha reconocido que la percepción individual de la frustración induce a determinar una respuesta individual (Berkowitz, 1982). Estos

argumentos inducen a situar la hipótesis de la frustración-agresión dentro de las teorías motivacionales del drive o de impulsos aprendidos en contraposición a las teorías motivacionales instintivas o de impulsos innatos.

Cuando la frustración ocurre, el primer y más fuerte impulso agresivo se dirige hacia la fuente. De esta forma, cuando los padres, profesores o líderes en general, impiden ciertas conductas, los hijos, alumnos o subalternos tienden a dirigir su agresividad hacia ellos. Es evidente, sin embargo, que muchas veces, la agresión dirigida hacia esas fuentes puede resultar contraproducente; por consiguiente, es común que se aprenda, desde la temprana infancia a inhibir la agresividad y, eventualmente, a desplazarla hacia un blanco más favorable o menos riesgoso. Esto puede explicar las conductas agresivas desplazadas de los hermanos mayores hacia los menores, de alumnos mayores a compañeros menores y de mandos medios a otros mandos inferiores.

La hipótesis de la frustración-agresión explicaría la conducta agresiva desplazada hacia ciertos grupos minoritarios. La conducta de desplazamiento agresivo, manifestada en ira y agresión, hacia grupos socialmente débiles y que no son responsables de la frustración de individuos y grupos que se autoperciben socialmente más fuertes se llama **chivo expiatorio**.

Según la hipótesis frustración-agresión mientras menos similar es el blanco en relación a la fuente de frustración menor es la agresión desplazada y el efecto catártico resultante es menos completo. Algunas investigaciones sugieren, no obstante, que la agresión desplazada puede ser tan fuerte como la agresión dirigida a la fuente de frustración, y que puede reducir tendencias subsecuentes hacia la conducta agresiva (Konêcni G Doob, 1972). Es más probable que la frustración lleve a la agresión cuando esta implique un valor instrumental para modificar la frustración (Buss, 1971)

Una revisión de la hipótesis frustración-agresión propone una interacción entre estados emocionales y claves ambientales. Leonard Berkowitz (1982) mantiene que la frustración crea un estado de preparación para actos agresivos contingentes con reforzamientos previamente obtenidos por actuar agresivamente. Si esta preparación se traduce efectivamente en agresión manifiesta depende de la presencia del segundo factor-estímulos claves en el ambiente que están asociados con agresión. Por ejemplo, la presencia de un arma parece servir como clave que ha sido previamente asociada con la emoción de ira.

Berkowitz cree que demasiada agresión no se anticipa o planifica, sino que irrumpe impulsivamente en respuesta a estímulos ambientales provocativos. La agresión puede también ser estimulada por sucesos o condiciones que activan intensas emociones sexuales u hostiles o que tienen elementos agresivos.

La violencia interpersonal es raramente un caso de una persona actuando agresivamente contra otra totalmente pasiva. Más típicamente, ambos individuos se envuelven en una interacción escalar.

La violencia puede también provocarse por influencias sociales. Un análisis estadístico de violencia criminal referente a 110 naciones a lo largo de una década revela que los homicidios aumentan en una nación que acaba de tener una guerra; especialmente, si esta nación ha ganado la guerra. otro estudio cros-nacional señala que la pena de muerte pareciera no disminuir los asesinatos. Por el contrario, las tasas de homicidio declinan levemente después de que la pena de muerte ha sido abolida (Archer & Gartner, 1984). Esto último se discutirá más adelante.

Probablemente, la hipótesis de la frustración-agresión pueda ser subsumida en una teoría más amplia que de cabal cuenta de los insatisfactores que provocan la agresión, como también de aquellos que la inhiben y que de cuenta también de los satisfactores que inhiben la agresión como también de aquellos que la provocan. La hipótesis frustración-agresión pasaría a constituirse en un caso particular de esta teoría.

TEORIA ETOLOGICA

La etología es el estudio de los animales en su ambiente natural. En la conducta animal resulta tan importante estudiar los patrones innatos de comportamiento como los "aprendidos" por cada individuo.

El supuesto básico de la etología humana es que el hombre es un animal y, por consiguiente, la etología y la psicología comparada tienen sentido para comprender al hombre; aun cuando, sea éste una especie muy notable" (Tinbergen, 1987).

Si el concepto de instinto ha sido un concepto adecuado para comprender el comportamiento animal no debe resultar inadecuado para comprender la conducta humana. De esta forma, el aprendizaje individual pasa a constituir solamente uno de los componentes de la conducta; el otro, es precisamente, el aprendizaje de la especie. Los conceptos de aprendizaje ontogenético y aprendizaje filogenético constituyen, entonces, las dos formas en que penetra información a un sistema orgánico. En palabras de Lorenz:

La primera es la acción recíproca entre el organismo y el medio.

En este proceso es la especie la que, por medio de la mutación y la selección, logra la adaptación que asegura la supervivencia.

La segunda forma en que puede suministrarse al sistema orgánico información acerca del medio ambiente es mediante la acción recíproca del individuo y sus alrededores. (Lorenz, 1971)

El concepto de instinto, para los etólogos, es un caso particular de la conducta instintiva, la cual implica la activación, ordenamiento y mantenimiento de la conducta en una dirección determinada y llegado el momento propicio se descarga la energía instintiva. Esta descarga se entiende como una especie de "movimiento innato" y constituye por ende el instinto propiamente tal. De esta forma, "el instinto es un patrón de conducta heredado, específico y estereotipado" que posee energía propia y que se libera según determinados estímulos ambientales. (Cofer y Appley, 1972)

El instinto puede entenderse entonces como la fase terminal o consumatoria de un acto motivado, en cambio, la conducta instintiva puede entenderse como las secuencias de actos motivados.

La teoría etológica es una teoría motivacional. La energía específica del impulso de secuencias innatas fijas explica el alertamiento de la conducta (Tinbergen 1952). Las secuencias innatas fijas son precisamente instintos que acumulan energía en los centros del sistema nervioso central hasta que ésta es liberada por un estímulo ambiental específico.

La agresión puede entenderse, desde esta perspectiva, como el resultado de la liberación de energía producto de un estímulo ambiental específico. Pero existen también secuencias ordenadas de conducta instintiva, se postula por consiguiente, una jerarquía de centros nerviosos coordinados que explican las secuencias ordenadas de conducta a la vez que permiten la influencia de factores hormonales que facilitan o inhiben la ejecución de la conducta.

Al acumularse más energía disminuye el umbral y el sujeto se hace más sensible para responder agresivamente. Si los estímulos del ambiente facilitan en vez de inhibir la conducta agresiva es más probable que ésta se manifieste.

La agresión ha sido cuidadosamente estudiada por Lorenz mediante la observación de variadas especies y ha concluido que la agresión es más bien un mecanismo de supervivencia que de destrucción. A diferencia del psicoanálisis freudiano en el que se postula un instinto de muerte o destrucción como explicación de las conductas agresivas, Lorenz postula exactamente lo contrario: la agresión es un poderoso mecanismo de supervivencia. La agresión no sería un instinto de muerte sino de vida o mejor, para la vida. De esta forma, se da una agresión intraespecífica en la cual los mejores logran mayor probabilidad de procrearse. Pero, también existe una agresión interespecífica. En esta última forma, "la función conservadora de la especie es mucho más evidente" (Lorenz, 1986). Así los depredadores tienden a mejorar su fuerza y velocidad debido a que sus presas tienden a aumentar su velocidad de huida. Existe una especie de mejoramiento constante entre armas ofensivas y defensivas que va penetrando al genoma de las especies. La agresión sirve a la evolución perfeccionando ciertas habilidades específicas en los animales

El combate constante entre devorador y devorado entre cazador y cazado tiende a mantenerse en una suerte de equilibrio inestable entre especies. De esta forma, no hay peligro de extinción entre cazador y cazado. El peligro de extinción de alguna especie resulta más probable por la ocurrencia de alguna competencia entre cazadores. Lorenz (1986) pone de ejemplo al dingo, un perro introducido por el hombre en Australia y que se hizo salvaje. El dingo no aniquiló a los animales que cazaba pero sí a los marsupiales carnívoros que consumían los mismos animales. Probablemente, el mamífero resultó superior para cazar que el marsupial.

En lo que se refiere al estudio de la etología humana propiamente tal, se percibe más bien un tratamiento analógico que genuinamente comparativo. Así, no resulta válida la comparación entre el disparo de la lengua de la rana y el disparo de una flecha de un piel roja. Ni tampoco la afirmación de "liberadores morfológicos en el hombre, el conejo, el perro y los polluelos de pájaros que concluyan en un instinto paternal caracterizado por "una cara pequeña en relación a una frente amplia, mejillas sobresalientes y movimientos mal controlados de los miembros" (Tinbergen, 1987)

Si el estudio etológico humano reside principalmente en la infancia, como lo han señalado los etólogos, no resulta fácil, entonces, postular la existencia de instintos en el hombre. Tinbergen además de un instinto paternal postula un instinto de bienestar y, sobre la base de analogías con la conducta animal y sus experiencias, acepta como instinto los patrones de locomoción, de conducta sexual, de búsqueda de alimento, de dormir y de cuidado de la superficie corporal.

La suposición de que la conducta humana tiene una importante base instintiva queda clara con el siguiente ejemplo que muestra un aspecto del patrón sexual de la motivación : "los criminólogos demuestran que el número de crímenes, incluso de crímenes serios como el asesinato, que se cometen para obedecer la urgencia instintiva de presumir ante una mujer, es increíblemente alto" (Tinbergen, 1987)

Tinbergen rechaza, sin embargo, que exista un "instinto social" o " un instinto agresivo" en el hombre, pues, no cree que exista un centro morfológico que sirva de base a tal conducta. La conducta agresiva se explica, entonces, por patrones más amplios de acción fija de que forman parte. Luchar es una respuesta que implica ventajas biológicas como defender el territorio o lograr una pareja sexual y no el producto de un instinto agresivo.

Lorenz, por su parte, postula un instinto agresivo en el hombre: "...ya es hora de que el intelecto humano logre controlar las necesarias salidas para... los impulsos generados endógenamente... {como}... la agresión, y adquieran algún conocimiento de los mecanismos humanos de liberación innatos, especialmente aquellos que activan la agresión". (Lorenz, 1950)

Además del estudio fisiológico objetivo de las posibilidades de abreacción de la agresividad, Lorenz espera que el estudio del psicoanálisis ofrezca,

mediante el mecanismo de sublimación, posibilidades específicas de catarsis que contribuyan "a calmar la tensión producida por la inhibición de las pulsiones agresivas". (Lorenz, 1986).

TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

La teoría del aprendizaje Social postulada por Bandura (1977) vuelve a poner el énfasis en el aprendizaje individual; por consiguiente, la agresión y la conducta agresiva respondería fundamentalmente a patrones aprendidos y reforzados por situaciones ambientales específicas. Se rechaza, de este modo, la explicación recurrente a factores hereditarios. Específicamente el concepto de instinto, como recurso de patrones innatos de comportamiento para la agresión, se descarta.

La agresión puede explicarse por conductas aprendidas y contingentemente reforzadas. El aprendizaje tiende a producirse naturalmente por la observación del comportamiento de otros individuos quienes reciben recompensas por sus comportamientos. El aprendizaje por observación, llamado comúnmente imitación, pero que , evidentemente no se reduce a ella, tiene características simbólicas que mantienen las expectativas de reproducción de las conductas aprendidas cuando la situación es semejante a la que existía en el ambiente de aprendizaje, de tal forma que el sujeto tiende a repetir las conductas manifestadas por el modelo observado.

La agresión se produciría esencialmente cuando el modelo que actúa agresivamente es reforzado. La conducta agresiva aprendida se controlaría o se llevaría a cabo por el aprendiz cuando el modelo ha sido castigado o recompensado por manifestar tal conducta. El refuerzo induce a la reproducción de la conducta aprendida a si como el castigo a su inhibición, pero la conducta agresiva se aprende de todas maneras de acuerdo a la teoría del aprendizaje social.

La hipótesis frustración-agresión queda superada por la formulación de "respuesta prepotente-activación" a la cual le confiere Bandura mayor validez. La forma como se conceptualiza el componente motivacional de la agresión diferencia a las teorías del drive o pulsión agresiva y a las instintivistas de la teoría del aprendizaje social. Esta última, ofrece múltiples posibilidades, vía aprendizaje, para enfrentarse al estrés. (Bandura, 1978).

El énfasis en el aprendizaje hace postular a Bandura la negación de repertorios prefabricados de conducta agresiva. Los individuos deben aprender la conducta agresiva de una u otra manera. Reconoce, empero, que los determinantes estructurales biológicos imponen ciertos límites a los tipos de conducta agresiva, así como la dotación genética influye en la rapidez en que progresa el aprendizaje. (Bandura 1978)

En síntesis, Bandura postula que el aprendizaje por observación agrega a la teoría del aprendizaje tradicional la fuerza de los refuerzos y castigos simbólicos, los cuales liberan a los sujetos de los reforzamientos concretos específicos; de esta forma, el individuo se expone a una variada gama de influencias ambientales que no necesita vivirlas directamente para aprender y obtener una suerte de "experiencia simbólica". El sujeto puede aprenderlas deliberada o inadvertidamente a través de la influencia del ejemplo. Obviamente, la humanidad ha utilizado intuitivamente este tipo de aprendizaje en el control de las conductas sociales. Los ejemplos históricos de aprendizaje por modelaje son inacabables. Así, la piratería aérea es un fenómeno típicamente contemporáneo. Las conductas de piratería, fueron literalmente reforzadas durante algún tiempo; es decir, las consecuencias eran contingentes a recompensas en vez de a sanciones penales. Se produjo, entonces, un fenómeno de agresión modelada.

Evidentemente, desde un punto de vista teórico, la agresión por contagio puede reducirse haciendo contingentes las consecuencias de la conducta agresiva a castigos. Eso fue lo que hicieron, precisamente, las compañías aéreas al implantar procedimientos de identificación para disuadir a los presuntos secuestradores. Se produjo una suerte de contracontrol. De tal modo que la reducción relativamente rápida de los secuestros aéreos se debió a que se logró un mejor control de la situación generando expectativas de fracaso en los posibles secuestradores.

Bandura se separa, no obstante, de las posiciones conductistas de tipo skinnereano al postular una nueva teoría por él denominada Teoría Cognitiva Social (Bandura 1986). En esta nueva posición, el individuo no se considera gobernado por fuerzas internas (posición innatista o intuitivista) ni tampoco por fuerzas externas (posición ambientalista), sino que el funcionamiento humano se explica sobre la base de un determinismo recíproco. De esta forma, los factores cognitivos, conductuales y ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos. Este modelo de reciprocidad triádica enfatiza un número de capacidades básicas de la naturaleza humana, como la capacidad simbolizadora, la capacidad de previsión, la capacidad vicaria o representativa, la capacidad autorreguladora y la capacidad de autorreflexión. De estas capacidades surge una natural plasticidad (autonomía, inteligencia) que mantiene aún ciertas limitaciones biológicas propias de la especie (herencia genética). Por consiguiente, si para Pavlov, Skinner, Dollard y Miller y muchos otros, el reforzamiento opera sin participación de nuestra conciencia, para Bandura tenemos que estar conscientes del reforzamiento para que este sea efectivo.

Desde esta perspectiva más compleja, se entiende que la conducta agresiva se mantiene por reforzamiento, el cual debe adquirir cierto grado de validación. Así, ciertas culturas, subculturas o microculturas pueden valorar las conductas agresivas identificándolas con cualidades positivas como la valentía, la audacia y otras afines o bien pueden desvalorarlas identificándolas con cualidades negativas como la ira, la insensatez, el apresuramiento e incluso la

cobardía. En el primer caso, la conducta agresiva será reforzante, en el segundo caso, no.

Desde la formación escolar, es posible percibir esta doble valencia para la conducta agresiva. Algunos colegios logran imponer una disciplina tan estricta que cualquier acto de agresión física es percibido como algo extremadamente negativo. Los estudiantes son educados de tal forma que prácticamente inhiben sus conductas agresivas hacia sus superiores y logran controlar de manera bastante adecuada sus impulsos agresivos hacia sus pares. En otros colegios, sin embargo, la disciplina es laxa y los actos agresivos son percibidos más bien como símbolos de poder. Las conductas agresivas que manifiestan cierto éxito social son rápidamente modeladas y la disciplina del colegio se deteriora. En este último caso, si las relaciones hacia los superiores suelen ser agresivamente desafiantes, las relaciones entre pares son claramente agresivas.

Las sociedades son, sin embargo, enormemente más complejas que las micro-culturas que surgen en colegios, comunas o ciudades pequeñas. Las grandes sociedades comprenden una variedad tan amplia y variada de individuos que el control de la conducta por la acción policial, judicial y constitucional resulta bastante más complejo y difícil.

Los efectos de modelaje son empero enormemente poderosos y resulta difícil identificar cuáles son más eficaces.. Dada la diversidad de información y la tendencia de los individuos a seleccionar información, el efecto del aprendizaje vicario resulta también variado.

Un esfuerzo de subsumción científica

No resulta fácil tratar de subsumir teorías, aparentemente, tan dispares. Empero, no existe falsedad absoluta en ninguna de ellas. La postulación psicoanalítica mantendrá, probablemente, la dimensión psicodinámica en que los procesos inconscientes resultan fundamentales, pero, ciertamente, no los llamados instintos de vida y de muerte. El concepto de instinto, probablemente, aumentará su anacronismo. Hasta la fecha sólo existe aún en psicología por el aporte de los estudios etológicos. Por su parte, la hipótesis frustración-agresión acompañada del fenómeno catártico puede ser comprendida dentro de las actuales teorías genéticas en las cuales los genes parecieran dar cuenta del fenómeno de irritabilidad y consecuente conducta agresiva. La frustración sería el estímulo ambiental que gatillaría respuestas de irritabilidad explicables

genéticamente. La teoría etológica mantendrá su valor en el sentido en que existe una base genética en la conducta agresiva animal y humana, pero ciertamente el concepto de instinto, definido a la manera etológica, pudiere resultar con el tiempo irrelevante. Por su parte, la teoría del Aprendizaje Social de Bandura explicaría bien el fenómeno de agresión por modelaje, incluyendo los estimuladores e inhibidores de la conducta agresiva. Pero sería nuevamente, la base de nuestro genoma humano el que hace factible el fenómeno estimulador e inhibidor acompañado obviamente de sus concomitantes hormonales. Se suele definir la agresión sobre la base cognitiva de la intencionalidad. La intención de hacer daño constituye para muchos psicólogos lo esencial de la conducta agresiva. De esta forma, no es agresiva la conducta que hace daño por accidente y es agresiva la conducta que fracasa en hacer daño cuando se mantiene la intención de dañar. Sin embargo, desde un punto de vista estrictamente genético, podría postularse que tenemos genes que dan cuenta de cierta irritabilidad; por su parte, el ambiente crea las condiciones para que ésta aumente o disminuya. En otras palabras, podría postularse un umbral de irritabilidad. Puede perfectamente suceder que una persona que tenga un bajo umbral de irritabilidad manifieste consecuentemente mayores conductas agresivas, pero sin intención de hacer daño. Su agresión sería indirecta, la irritabilidad incontrolada puede hacer que el individuo tome un objeto y lo tire al suelo destruyéndolo. De esta forma, el sujeto descarga su agresividad a la vez que evita lesionar a la persona que le ha provocado la irritación. Evidentemente, la posibilidad de agresión directa permanece abierta. Sin embargo, las valoraciones que tienen algunas personas acerca de otros hace que surjan inhibidores poderosos, en algunos casos, evitando la agresión directa. Otras veces, las valoraciones pueden ser descalificadoras, estimulando la agresión directa.

Puede afirmarse consecuentemente que tanto los factores hereditarios como ambientales dan juntos una más acabada explicación de la agresión humana que el énfasis en lo meramente filogenético o en lo puramente ontogenético. El concepto de instinto pudiere transformarse muy prontamente en algo extemporáneo, debido al rápido avance en la investigación del genoma humano. Así, por ejemplo, en 1959 se descubrió que el Síndrome de Dawn era el producto de un cromosoma extra en vez de los dos normales autosómicos. (trisomía del par 21). Se descubrió también en 1988, que la depresión (endógena) es por causa de una alteración genética con base en el cromosoma 11. Por su parte, la esquizofrenia es producto de una alteración genética en el cromosoma 5 descubierta recientemente en 1990. A la fecha, se está estudiando por primera vez las bases genéticas de la inteligencia directamente en muestras de ADN del cromosoma 6. Igualmente, se ha sospechado que el mal de Alzheimer, enfermedad descubierta en 1907 por Alois Alzheimer, pudiera estar relacionada con alguna deficiencia genética en el cromosoma 21; de facto, se ha encontrado cierto vínculo genético de esta enfermedad con el cromosoma 19. No es imposible que en el futuro próximo se descubran alteraciones genéticas que den cuenta de lo que actualmente se rotula como conductas psicopáticas, sociopáticas o desórdenes antisociales de personalidad. Se sabe que en esta categoría caen muchos criminales, manipuladores, terroristas y

algunos tipos de rebeldes socio-políticos. Podría especularse, por ejemplo, que si muchos de estos individuos no experimentan ansiedad al nivel de los normales al quebrantar una ley (el concomitante orgánico de la angustia o ansiedad es la adrenalina, una hormona que al inyectarse artificialmente produce una extraña sensación de miedo, en este caso, sin objeto o angustia), es porque la producción de adrenalina en estos sujetos estaría fallando y esta falla pudiere tener causa genética. No es ilógico pensar que las personas normales aprenden a respetar las leyes porque, desde pequeñas han recibido una educación en que los reforzadores y castigadores han sido adecuados produciendo concomitantemente relajadores e inhibidores hormonales en ellas. De la misma manera, un individuo excesivamente reforzado manifestará, probablemente, conductas diferentes a un individuo excesivamente castigado. Si desde la tierna infancia se diera esto, podrían lograrse individuos con rasgos psicopáticos y neuróticos respectivamente; sin embargo, los concomitantes orgánicos también jugarían su papel y la tendencia a relajarse de los primeros contrastaría con la tendencia a tensionarse de los segundos. Pero tampoco es ilógico pensar que nuestro genoma humano establece las bases genéticas para que existan individuos demasiado relajados y demasiado tensos como también individuos que se sitúen en el medio, generando así una curva normal frente a la medición de una gran población. Lo más probable, es que ambos factores influyen.

El develamiento del código genético del genoma humano hará ciertamente irrelevante algunas discusiones de la agresividad humana. Sin embargo, debe quedar claro, que los genes no actúan en el vacío, más todavía, la transmisión de algunos rasgos vienen de muchos genes. La transmisión poligénica da cuenta también de ciertos rasgos conductuales que actúan cuando las condiciones ambientales son propicias.

Desde el punto de vista de la delincuencia resulta, entonces, más importante la intencionalidad de la conducta agresiva que la agresión misma. El hombre es un animal simbolizante y toma en cuenta las circunstancias ambientales para actuar.

Si el delincuente es reforzado por su conducta criminal y agresiva ciertamente tenderá a mantener su conducta. Son precisamente, los factores de inhibición de las conductas agresivas los que deben estudiarse y aplicarse cuidadosamente. Más todavía, el problema no es puramente psicológico, es social y antropológico. Nuestra cultura crea lamentablemente condiciones en las cuales las conductas agresivas son reforzadas no pocas veces. Existen culturas que castigan severamente cierto tipo de conductas; pues, precisamente ese tipo de conductas casi no se dan en esas culturas. Así por ejemplo, en ciertos pueblos orientales se castigaba con la amputación a las personas sorprendidas en delito de hurto o robo. Evidentemente, este desproporcionado castigo ha resultado muy efectivo para culturas en donde no existían cárceles. El efecto del aprendizaje por observación en este caso era mucho más efectivo que el de la pena capital porque el individuo no podía ocultar la ausencia de su mano amputada.

El efecto de aprendizaje vicario en el caso de la pena capital tiende a disiparse cuando las expectativas no se cumplen. Este es el caso para muchos países occidentales. En relación al estudio de Archer & Gartner, (1984) indicado anteriormente, podría decirse que si la pena capital constituye sólo una posibilidad remota pudiera efectivamente disminuir la criminalidad después de abolida esta pena. Se sabe que las expectativas tienden a satisfacerse como un fenómeno psicológico de consistencia. Es natural que no pocos delincuentes hayan aprendido a tener una conducta negativa hacia la sociedad y respondan a sus símbolos (policía, justicia legal, etc.) consistentemente. La pena capital resulta un desafío más al que hay que oponerse (sobre todo cuando es percibido como algo muy remoto).

Las instituciones sociales generan diferentes expectativas y consecuentemente diferentes conductas en los individuos. Los agresores tienden a generar expectativas negativas frente a los represores. La policía es percibida positivamente por los bienhechores pero negativamente por los malhechores. Esto responde a un fenómeno natural de consistencia o consonancia. Se sabe además, que los refuerzos y castigos moderados generan disonancia cognitiva, un sentimiento de disforia, producto de una inconsistencia psicológica; en cambio, los refuerzos y castigos fuertes generan un fenómeno de sobre justificación que motiva extrínsecamente a los individuos a actuar en función de contingencias reforzadoras o castigadoras externas. Los castigos y refuerzos moderados motivan intrínsecamente a los sujetos a cumplir los objetivos asociados a tales contingencias, disminuyendo, a la vez, el valor de incentivo de ellos; el fenómeno se conoce como reducción de disonancia. De esta forma, los individuos actúan por objetivos que devienen auto-reforzantes y no en función de reforzadores o castigadores externos. Precisamente, si la pena capital constituye una posibilidad remota, resulta más efectiva su abolición; porque, desde un punto de vista psicológico, pasa a ser más relevante la motivación intrínseca que la extrínseca.

Por otra parte, si la pena capital fuera percibida como una posibilidad real y cercana, ciertamente sería un poderoso disuasivo de conductas criminales específicas. En Chile se dictó, al principio del gobierno militar, un bando con el objeto de recuperar los autos que habían sido internados ilícitamente durante el gobierno de Allende (ver El Mercurio, fechas 26 y 27 de Septiembre y 5 de Octubre de 1973). El objetivo del bando era recuperar precisamente esos autos que no llegaban a una centena; sin embargo, a pocos días de dictado el bando aparecieron centenares de autos robados abandonados en las calles. ¿Cómo se explica este fenómeno psico-social tan extraordinario? muy simplemente: el bando informaba que las personas que fueran sorprendidas con autos robados o en delito flagrante de robo de automóviles serían ejecutadas en el mismo lugar de los hechos. Las expectativas de credibilidad, rápidamente aprendidas dada la situación política, eran en ese tiempo muy altas. Ciertamente, los robos de automóviles disminuyeron dramáticamente después de dictado el bando; sin embargo, a medida que las expectativas cambiaron, los robos de automóviles volvieron a aumentar. Podría criticarse este bando desde

un punto de vista ético como podrían criticarse las amputaciones de manos y brazos. Sin embargo, cuando las expectativas son cumplidas y se cree en ellas, el resultado es totalmente opuesto a los estudios de Archer & Gartner.

En Chile estamos sufriendo un poderoso efecto de modelaje que castiga a las víctimas mientras refuerza a los victimarios. Este efecto de modelaje genera, en última instancia, expectativas de desilusión para las víctimas y de alivio para los victimarios. En términos teóricos, podría explicarse este fenómeno de manera sencilla. El modelaje funciona reforzando a los victimarios y castigando a las víctimas, en un porcentaje que podría ser fácilmente superior al 95 por ciento de las denuncias realizadas. De esta forma, si las víctimas son recompensadas y los victimarios castigados respectivamente en un cinco por ciento, el efecto de modelaje se dirigirá preferentemente a reforzar y mantener la conducta criminal en lugar de castigarla y disminuirla. Este es el producto de un sistema judicial sobrecargado y que funciona ineficientemente.

El siguiente cuadro gráfica parte de lo que sucede en nuestro país con la administración de la justicia:

Expectativas referentes a la administración de la justicia

expectativa presentada		retirada	
víctima	refuerzo	esperanza (5%)	desilusión (95%)
victimario	castigo	miedo (5%)	alivio (95%)

La esperanza de la víctima de que sea recompensada o reforzada por la justicia y que el victimario sea consistentemente castigado se realiza probablemente en menor grado que el indicado si se parte de la base de que mucha gente victimizada por delitos menores ni siquiera se toma el tiempo de hacer la correspondiente denuncia. La desilusión aprendida vicariamente por la observación de otras víctimas produce este efecto de modelaje en la dirección contraria a las expectativas de justicia. Por otra parte, cuando una víctima decide hacer una denuncia, lo más probable es que todo quede ahí. La ratificación de las denuncias es ya bastante menor y eventualmente puede detenerse el proceso por falta de comparecencia o por cualquiera otra circunstancia. Cada vez que el proceso de justicia se detiene se está tácitamente favoreciendo a la parte criminal y cuando el proceso se detiene, el

miedo eventual de los criminales se transforma en alivio que luego se traduce en alivio vicario para otros delincuentes. Cada vez que una víctima ve frustradas sus esperanzas de justicia, sufre una desilusión que también transmite a otras posibles víctimas produciendo en ellas un castigo vicario de esperanza frustrada o desilusión. El efecto de modelaje funciona para los delitos menores como mayores incluyendo los que merecieren pena capital, pero en la dirección contraria a lo esperado por la justicia.

De esta forma, si la conducta agresiva criminal es contingentemente reforzada, directa o vicariamente, es probable que la agresión tienda a aumentar en vez de disminuir. El victimario que no ha sido jamás procesado y que tuviere expectativas de temor frente a la posibilidad eventual de ser detenido y procesado tiene dos tipos de alivio frente a las expectativas inhibitorias de la conducta criminal: La primera es el alivio vicario que retira simbólicamente las expectativas de temor, producto del aprendizaje de sus pares, delincuentes ya procesados que lo informan y, la segunda, el aprendizaje directo después de ser detenido y, eventualmente liberado, lo que se transforma en alivio concreto. En el último caso, es probable que, después de este tratamiento psico-social, el individuo aumente la audacia y riesgo en sus conductas criminales.

Policías y gendarmes han aprendido intuitivamente que no pueden ceder al temor provocado por la agresividad criminal. Se sabe que, la agresión puede castigarse con mayor agresión; el resultado psicológico es que esta última agresión es reforzada. Este aprendizaje tiene un enorme efecto vicario y funciona como inhibidor de las conductas agresivas de los malhechores. La gente también ha aprendido que no es conveniente enfrentar a un agresor que está armado cuando se está desarmado. La conducta de ceder al agresor es reforzante para éste. La labor policial suele dificultarse frente al temor de las víctimas que pueden temer represalias frente a un sistema judicial que no los protege convenientemente.

Si viviéramos en una sociedad en que la víctima fuera recompensada y el victimario castigado en el 95 por ciento o más de los casos, la situación sería la inversa de la que vivimos. Consecuentemente, no sólo la pena capital sino cualquier pena se haría efectiva concreta y vicariamente. Por su parte, si en el futuro mediano la sociedad desarrollare técnicas altamente sofisticadas de control de la conducta criminal aumentando la eficiencia y eficacia de la acción policial y de la justicia legal, pudiere llegar a ser innecesaria la pena capital como algunas otras penas utilizadas actualmente.

CAPITULO TERCERO

FACTORES PSICO-SOCIALES QUE INCIDEN EN

EL APRENDIZAJE DELICTUAL

***"Cuerpo, psique, acción... tres perspectivas diferentes...
una sola realidad"***

CAMINO A LA INTEGRACION

Hablar de factores que inciden en el aprendizaje delictual sugiere, desde la partida, una toma de posiciones o de supuestos teóricos.

Se separa, por ejemplo, de los comienzos lombrosianos de la criminología y se enfatiza el aprendizaje individual o grupal más que disposiciones genéticas.

Supone, tal vez, una posición ingenua que discrimina entre aprendizaje delictual y no-delictual. Igualmente, pudiera sugerir la dicotomía víctima-victimario. En última instancia, pudiera presuponer una tendencia tradicionalista apoyada en las teorías contemporáneas de aprendizaje en oposición a una tendencia interaccionista postulada por el enfoque rotulativo (labelling approach) fundada, igualmente, en teorías psicológicas atribucionales; en oposición, probablemente también, a las teorías sociológicas del delito basadas en modelos conflictuales, etc.

En todo caso, la criminología implica una concepción científica compleja. Su actividad conlleva la interdisciplinariedad. Más aún, las dimensiones humanas que implica, traspasan la esfera de un enfoque meramente conceptual o positivamente científico. En otras palabras, las ciencias de hecho, como es el caso de la psicología, la sociología y afines, sólo sirven como herramientas explicativas. El problema científico es uno, pero junto a él existe otra dimensión humana, tanto o más importante que lo encerrado por lo meramente conceptual o cognitivo. Para el caso de la criminología, el enfoque volitivo-conativo, que se traduce en moralidad y legalidad práctica por un lado y en ciencias normativas por otro, también representa una importante papel en su estudio.

En definitiva, la criminología plantea problemas filosóficos. ¿Quién es el hombre? ¿Qué es lo que hace que se juzgue así mismo? ¿Qué conductas considera este como atribuibles a legalidad y cuales permanecen en el campo amplio de la moralidad? Pero, estas preguntas también implican determinadas concepciones filosóficas del hombre. La división entre víctima y victimario plantea un problema filosófico-ético para el campo comúnmente denominado justicia.

En fin, el problema es complejo, diversificado y amplio. El problema filosófico de fondo, está por sobre el problema de descubrimientos fácticos. Es

más importante lo que a un hombre le corresponde hacer que lo que un hombre hace de hecho. Lo primero implica una dimensión axiológica, específicamente moral; lo segundo, una dimensión psico-social.

Por ello, y conscientes de las limitaciones de las particulares perspectivas científicas, es prudente limitarse a mirar el problema desde una perspectiva específica, como lo es la perspectiva psico-social. sabiendo, no obstante, que el encuentro **multidisciplinario** es, en última instancia, lo óptimo.

El problema no se soluciona al analizar algunos aspectos de la actividad delictual basándose en los aportes de la psicología contemporánea o de la sociología. Ambas ciencias toman aspectos autónomos del conocimiento humano, aun cuando se postule una continuidad entre ellas. El desarrollo de la psicología social pudiera sugerir esta continuidad. Al examinar cualquier manual de criminología es común encontrar una variedad de ciencias explicativas del fenómeno criminológico, tales como la biología, psicología, sociología, antropología, para nombrar solamente las más tradicionales. Pero el problema se magnifica, porque cada ciencia ofrece diferentes perspectivas. El campo de la psicología, por ejemplo, sobre el cual se centra este estudio, ofrece una diversidad de enfoques o escuelas psicológicas, muchas de ellas, aparentemente opuestas. Más aún, cada enfoque entrega una diversidad de teorías, muchas de ellas perfectamente aplicables a la criminología. Tal vez, la primera impresión es que la criminología es el desarrollo del eclecticismo por antonomasia. Todo sirve; pero, el eclecticismo conduce tarde o temprano al escepticismo, todo o nada. El tomarlo todo conduce a nada.

El desarrollo histórico de las ciencias fácticas ha demostrado que éstas son sumativas en cuanto resultados y, en cuanto actividad del conocimiento, las mejores teorías son aquellas que desplazan a otras. Las teorías que permanecen son heurísticas y tienen cierta capacidad de subsumción; es decir, integran el conocimiento válido de teorías anteriores. Este proceso de subsumción se percibe claro en la ciencia física; el conocimiento de la física aristotélica es desplazada por el conocimiento nuevo de la física de Galileo. Pero, no es totalmente desplazado, algo se subsume. Si Aristóteles decía, por ejemplo, que fuerza es igual a masa por velocidad ($F=mv$), Galileo agregará al concepto de masa el de inercia (masa inercial). Ese nuevo concepto implicará necesariamente una reformulación de la probable fórmula aristotélica. La fuerza será igual a masa por aceleración ($F=ma$) y a la idea aristotélica de fuerza se le agregará el concepto de roce, de tal forma que, se podría construir otra fórmula para Aristóteles que tomara en cuenta el roce. Pero, la física de Galileo es subsumida por la Física de Newton y la fórmula descubierta en forma práctica por Galileo sobre la caída libre será universalizada por Newton al agregar la velocidad inicial. A su vez, la teoría newtoniana de la atracción universal de los cuerpos, será subsumida por la física de Einstein al reformular los conceptos de simultaneidad y comprendiendo dos conceptos separados anteriormente en uno solo: espacio-tiempo. Y el proceso continua; la teoría actual de la gran unificación pretende subsumir las teorías de la relatividad y cuántica. Lo que aprendemos de esto es que la Física está más desarrollada que la psicología.

Con el tiempo, la subsumción científica conduce a la explicación de muchos fenómenos por pocas teorías; en cambio, las ciencias menos desarrolladas ofrecen una diversidad de teorías para explicar pocos fenómenos. Este es el caso de la psicología.

Movido por la voluntad de lograr, a lo menos, cierta integración en el campo de la psicología y con el objetivo de ofrecer una mayor capacidad explicativa de los fenómenos, incluyendo los delictuales, es que se presenta este capítulo. El objetivo es ofrecer un cuerpo reducido de teorías explicativas, pero que conjugadamente no se contradigan sino que se integren, de tal forma, que ofrezcan un marco de referencia común. Si esto se lograra, el resultado quedará abierto a la crítica y posible subsumción de algunas teorías afines. Si esto no se lograra, se esperará que el esfuerzo permita a otros la posibilidad de trabajar en esto con la convicción de que una psicología integral e integrada será ciertamente más productiva y explicativa que teorías dispersas y parciales.

DELIMITACION DEL PROBLEMA

La Psicología es una ciencia que estudia la conducta humana; pero también es una ciencia que estudia los procesos mentales. Estas dos definiciones responden a dos grandes enfoques o escuelas psicológicas contemporáneas: El enfoque conductual y el cognitivo, respectivamente.

Si ambos enfoques entregan teorías heurísticas y ambos también representan aspectos insustituibles del conocimiento científico ¿Por qué tomar posiciones? Dos posiciones que pueden estimarse erradas: primero, apegarse o abanderizarse con un enfoque y segundo, utilizarlos indistintamente en forma ecléctica. Dos posiciones que pueden estimarse correctas: primero, considerar ambos enfoques como eventualmente válidos tomando sus diferencias como problemas emergentes y útiles para el continuo desarrollo de la psicología y segundo, buscar una integración de ambos sobre la base de que juntos deben entregar una mejor comprensión y explicación de los fenómenos llamados psicológicos.

El enfoque conductual es periférico. Estudia todo proceso psicológico susceptible de medición; pero el enfoque es externo. Si se estudian los ritmos cerebrales, ello no nos dice absolutamente nada de lo que pasa adentro. El enfoque cognitivo es central. Estudia todo proceso psicológico susceptible de comunicación; pero el enfoque es interno. Si se estudia la cognición o el proceso cognitivo de los dedos escribiendo o tocando sobre un teclado, ello no nos dice lo que pasa afuera.

La comunicación entre un concepto aparentemente ajeno, pero no lo es en absoluto. Un objeto no comunica jamás nada a otro objeto. Un sujeto, en cambio, implica un cerebro que es capaz de recibir, manipular, transformar y crear información. Pero este cerebro puede informar a otros objetos, pero jamás comunicar nada a algún objeto. Es preciso otro sujeto relativamente semejante para poder hablar de comunicación. Los objetos están literalmente descomunicados entre sí en el sentido de que no existe entre ellos posibilidad de comunicación alguna. Los humanos podemos estar comunicados o incomunicados unos con otros, en el sentido de que hemos generado un extraño fenómeno que llamamos psique. El hombre ha inventado el término latino CON-CIENCIA, que denota la ciencia compartida. El término conciencia ha sido desterrado y estigmatizado por el conductismo watsoniano y skinnereano.

Los conceptos de mente, conocimiento, psique y afines fueron simplemente dejados de lado. Por el momento, puede postularse que el psiquismo es un fenómeno complejísimo, tal vez imposible de analizar; pero, real. No podemos desentendernos del fenómeno sin parcializar cualquier conocimiento psicológico.

La conducta humana es el producto de un cuerpo dirigido y controlado por un cerebro. La obviedad, que surge en forma espontánea del pensamiento popular, se artificializa extrañamente en la mente de los psicólogos y científicos del conocimiento. El hombre es un ser multidimensional pero holístico al mismo tiempo.

Sobre la base del supuesto de que ambos enfoques juntos entregan una más acabada explicación de los fenómenos psicológicos es que se postula un modelo unificado.

El esfuerzo por buscar o crear una teoría que sea de mayor poder explicativo que algunas otras estableciéndose el natural fenómeno de subsumción científica, hasta la fecha se ha visto fracasado. A la base de esta teoría unificadora estarían por un lado las teorías conductuales y por otro, las cognitivas. De esta forma, por ejemplo, las teorías del aprendizaje, aprendizaje social y afines representarían el polo conductual, mientras las teorías de campo gestalt, atribucionales, de la disonancia, equidad, equilibrio y afines representarían el polo cognoscitivo.

Los resultados de la especulación teórica condujeron a una suerte de convicción que existiría cierta dimensionalidad común en algunos asuntos psicológicos y que podría representarse por algunas teorías actuales.

Estas teorías deberían cumplir con dos criterios epistemológicos, lo que conduciría a un modelo unificado que pudiera resultar exitoso.

Criterios epistemológicos de unificación

1. Deben poseer universalidad (criterio que podría llamarse de **substancialidad**).

Frente al análisis crítico, la teoría debe salvar la prueba de universalidad. Por ende, su capacidad explicativa pudiera ser utilizada, de alguna forma, para explicar cualquier fenómeno psicológico desde su particular perspectiva

2. Deben poseer comunalidad entra ellas (criterio que podría llamarse de **relacionalidad**)

Frente al análisis crítico, la teoría debe salvar la prueba de comunalidad. Por ende, su relación con las otras teorías incluidas es unívoca, de tal forma que, la dimensión proyectada por la teoría hacia la otra u otras es una y la misma para las teorías implicadas.

Las teorías consideradas que cumplen con estos dos criterios son las teorías conductuales relacionadas con el condicionamiento, las teorías biológicas que comprenden los conceptos de homeostasis y que se traducen en teorías psicológicas motivacionales y, por último, las teorías que utilizan los fenómenos típicamente cognitivos.

Tres teorías podrían relacionarse entre sí en forma triádica:

Teoría del aprendizaje o del reforzamiento (componente conductual)
Teoría de la disonancia cognitiva o del equilibrio (componente biológico)
Teoría de la atribución (componente cognitivo)

Una dimensión común que puede observarse entre estas teorías puede denominarse con un simple signos más o menos (+ o -). Todas estas teorías aceptan la posibilidad valorativa de lo positivo y negativo y todas ellas pueden establecer una relación común sobre la base de dimensiones afines. Las dimensiones para estas teorías serían tres y representarían la interacción común entre ellas. Lo que se sale o se separa de estas dimensiones se rechaza y queda fuera del análisis teórico. Esto puede implicar ampliación o reducción de las teorías para así cumplir con los dos criterios señalados.

Análisis de las teorías conductuales del aprendizaje

El condicionamiento ha sido un descubrimiento espectacular a fines del siglo pasado. Esto se ha transformado en un desarrollo enorme de la psicología. Condicionamiento y Aprendizaje han surgido como términos con características comunes. El énfasis en el condicionamiento fue tan impresionante que a principios de siglo, lo denominado aprendido sobre lo denominado innato se hizo sentir. Casi todo era considerado aprendido.

La conducta criminal era aprendida por reforzamiento y podía inhibirse por castigo. Las relaciones recompensa-castigo eran psicológicamente analizadas por los individuos y esto se traducía a una simple relación costo-beneficio. Si el beneficio era mayor que el costo el individuo actuaba en función de esa diferencia favorable.

La psicología aplicada a la educación, a la clínica, a la organización, a la criminología, mantenía el patrón común. La conducta se controla por sus consecuencias. Si las consecuencias son favorables en esta relación de sumas y restas, la conducta se mantiene; si son desfavorables, se extingue.

La aplicación a la criminología consistía en establecer programas relativamente rígidos (mundos bien definidos y controlados) donde se favorezcan las conductas socialmente aceptadas y se desfavorezcan las conductas socialmente indeseables o legalmente penalizadas. Esto podía aplicarse a la administración de policía a las cárceles, etc.

Las teorías del aprendizaje al estilo skinnereano fueron complementadas con los aportes bandureanos. Los conceptos de modelaje le dieron más fuerza a estas teorías. Ahora, el aprendizaje por observación implicaba no sólo esperar un refuerzo (o castigo) por parte del sujeto mismo que actuaba, sino que el sujeto aprendía en forma mucho más efectiva y económica. Bastaba solamente con observar un modelo, era éste el que podía ser eventualmente reforzado o castigado por su conducta.

Los estudios de agresión enfatizaron el aprendizaje por modelos. Y los contra-condicionamientos y aprendizajes simbólicos de castigo serían las respuestas que debieran inhibir la conducta criminal. Los refuerzos y castigos vicarios resultaron ser tan eficientes como los reforzadores o castigadores concretos. La diferencia importante es que es mucho más económico para un sistema cognitivo humano aprender por representación que esperar que se de el refuerzo o el castigo para que se haga contingente a la conducta deseable esperada.

El criterio de universalidad es evidente. Toda conducta puede ser eventualmente castigada o reforzada. Skinner (1987) llegó a pensar que las contingencias del reforzamiento eran la clave de todo el futuro de la psicología oponiéndose hasta el final de su vida a la psicología cognitiva.

El control de la conducta por sus consecuencias establece una universalidad (problema ético: ¿Hay que actuar en consecuencia o por las consecuencias? lo que corresponde a deontologismo o formalismo versus teleologismo o utilitarismo ético). Pero esto responde a una universalidad de controles externos. El problema criminológico del control es mucho más complejo. ¿Quién controla a quien? ¿quién debe controlar y por qué? Evidentemente que, la ciencia psicológica no es una ciencia normativa. No le

corresponde a la psicología como ciencia de hechos determinar los tipos de controles de una sociedad. Pero el problema criminológico exige una respuesta.

Análisis de las teorías biológicas del equilibrio.

Fue Cannon (1932) uno de los primeros que utilizó el término homeostasis para explicar el comportamiento biológico. Los humanos somos seres en equilibrio dinámico. Establecemos un equilibrio en interacción con el medio (interno y externo). La pérdida del equilibrio nos puede conducir rápidamente a la muerte. Una subida o bajada de presión, un aumento o disminución de la temperatura, un aumento o disminución excesiva de peso, etc. puede producir desequilibrios que nos llevan rápidamente a la muerte.

Esta búsqueda del equilibrio biológico se transforma en poderosos motivadores psicológicos. Estaríamos dispuestos a hacer casi cualquier cosa por seguir respirando. Evidentemente que los conceptos de equilibrio y desequilibrio responden igualmente a los conceptos de universalidad (valencia positiva y negativa). y Pueden ser equivalentes a los conceptos psicológicos de refuerzo y castigo. Psicológicamente, cualquier desequilibrio biológico puede ser experimentado por un estado de desagrado lo que mueve al individuo a buscar el equilibrio.

Las teorías criminológicas que atribuyen a la pobreza mayor criminalidad, aun cuando se sabe bien que la delincuencia es ubicua, pudieran basarse intuitivamente en este concepto homeostático. Los pobres son necesitados y por lo tanto, están en mayor riesgo de desequilibrios biológicos y hasta psicológicos lo que los puede inducir más fácilmente al crimen. Este es un buen ejemplo, de como una teoría parcial puede inducir a erróneas interpretaciones de la realidad.

La teoría de la disonancia cognitiva de Festinger es bastante conocida siendo un lugar común en el campo de la Psicología Social.

Lo interesante de esta teoría es que los experimentos para sostenerla parecieran establecer predicciones en dirección contraria a las teorías del aprendizaje, otro asunto que justifica la necesidad de integración teórica.

La teoría predice que refuerzos y castigos moderados generan disonancia cognitiva, un estado de desequilibrio psicológico y, por ende, desagradable que motiva al individuo a establecer el equilibrio. El tomar decisiones y el esfuerzo generan disonancia cognitiva porque llevan a un fenómeno conocido como justificación insuficiente. Esta justificación insuficiente crea una distancia con el estado de equilibrio, esta distancia o disonancia mueve al individuo a establecer evaluaciones que le permitan reducir su estado de desequilibrio o disonancia

Desde el punto de vista criminológico, encontramos que si reforzamos y castigamos moderadamente a los individuos podemos lograr una mejor disposición cognitiva que si establecemos poderosos refuerzos y castigos. El conocido efecto Estocolmo puede explicarse, en parte, por las ofertas y contraofertas que establecen una clara distancia psicológica entre castigos fuertes y moderados, produciendo bruscos cambios en las expectativas de los rehenes lo que eventualmente los induce a actuar, paradójicamente, en favor de sus propios secuestradores.

El fenómeno de universalidad responde igualmente a un mecanismo de control. Pero esto implica universalidad de controles internos. El individuo se auto-regula en función de los equilibrios y desequilibrios internos, aun cuando estos hayan sido causados por el ambiente externo. El fenómeno conocido como nivel de adaptación, se explica perfectamente por la tendencia al equilibrio. Los refuerzos son reforzantes sólo en la medida en que cumplen su papel de establecer un equilibrio y pierden su valor de incentivo en la medida que lo logran, por su parte, los castigos también implican un nivel de adaptación; de esta forma, también los castigos pierden su valor de incentivo y la ausencia de castigo se transforma en un mecanismo equilibrador. El control de la conducta puede utilizar, entonces, refuerzos o castigos; pero los mecanismos auto-reguladores inducen al individuo a manejar la situación de tal forma, que frente a recompensas se busque obtener refuerzos positivos (mediante conductas de aproximación) y frente a castigos, refuerzos negativos (mediante conductas de evitación). Incluso la abulia o apatía, producto del castigo inescapable, provocada en los experimentos de Seligman (1975), es una manera económica para responder a las situaciones conocidas como desampara aprendido. (es menos costoso no gastar energía que gastarla cuando de todas maneras se logrará el mismo resultado, un castigo)

Teorías del control externo e interno han surgido en la criminología. Lo interesante es que estas teorías no deben ser independientes sino que merecen ser integradas en un cuerpo teórico consistente. De otra forma, su relevancia queda manifestada como una teoría explicativa más en los manuales de criminología.

Análisis de la teorías cognitivas atribucionales

La teoría de la atribución tal como se ha desarrollado en psicología (Heider, 1958) pareciera ser un descubrimiento tardío al compararse con el campo de la filosofía.

Jenófanes, fue uno de los primeros filósofos que hizo una crítica de las religiones usando un concepto atribucional. Descartes, pretendió, a su vez , evitar toda atribución que se basara en sus sentidos, para eliminar, de esta forma, cualquier posibilidad de falsedad. Hume es claro cuando afirma que las

causas son atribuciones humanas sobre sucesiones fenoménicas. Para Kant, el "noumenon" o esencia no puede estar condicionado a nuestras propias condiciones de entendimiento o de sensibilidad, Por consiguiente todo lo que conocemos es meramente fenoménico. Nuevamente, la crítica kantiana se transforma en un análisis sobre atribuciones de nuestra capacidad de conocer y de comprender. Con la clara conciencia, ahora, que las atribuciones que surjan de nuestras categorías e intuiciones son algo típicamente humano y sin las cuales no podemos obtener experiencia alguna. Tanto el fenomenalismo kantiano como la fenomenología contemporánea contemplan claramente el fenómeno atribucional. Husserl, creador de la corriente filosófica denominada fenomenología, argumenta que todo desarrollo científico responde, en cuanto estudio fenoménico, a la "conciencia natural". La fenomenología como método riguroso es claramente la única filosofía que limita las atribuciones a intencionalidades naturales de la conciencia y que responde a una condición propia de ella. Esta es siempre intencional, está siempre referida a alguna cosa que no es la conciencia misma. (por ejemplo, conciencia de árbol, frondoso, querido, solitario, etc.). La fenomenología, por su parte, deja fuera de juego el alcance de las atribuciones al no considerarlas como realidades del mundo, sino productos de la conciencia (primera reducción) y las anula completamente, al no considerarlas cuando pone entre paréntesis todo fenómeno de conciencia (segunda reducción). La psicología fenomenológica se caracteriza por esa rigurosidad en la descripción de los fenómenos teniendo claro que las atribuciones son un producto natural de la conciencia y pueden no tener fundamento real alguno. La psiquiatría fenomenológica ha pretendido enfrentar los problemas alucinatorios de la misma manera.

El concepto de atribución en psicología se ha referido comúnmente a la forma en que la gente trata de entender las cosas, a otras personas y a ellas mismas. Muy ligado al concepto de atribución está el de percepción. La manera como percibimos y procesamos información es, entonces, clave en la comprensión del fenómeno atribucional. La forma en que hacemos atribuciones acerca de las causas de la conducta puede estar afectada por sesgos, producto de nuestras opiniones, creencias, actitudes, valoraciones, etc.

La manera como percibimos y conceptualizamos lo que percibimos ha dado origen al concepto de esquema. El esquema es una forma de organizar y sintetizar información que ha sido previamente seleccionada por nuestra percepción. Nuestra percepción es selectiva y la información obtenida se organiza. El esquema resulta entonces una suerte de información previamente seleccionada, organizada y resumida sobre algo. Nuestra capacidad cognitiva es limitada y, por ende, nuestra limitación nos obliga a obtener información parcial de la realidad. Nuestros receptores son limitados. De la luz, en cuanto ondas electromagnéticas por ejemplo, percibimos una ínfima porción. Los colores rojo al violeta, por ejemplo, significan un campo electromagnético pequeñísimo (sólo desde 400 a 700 milimicrones). Lo mismo puede decirse del sonido y de otros fenómenos físicos captables por otros sentidos. Nuestros receptores limitan enormemente el campo físico transformable eventualmente en estímulos por el llamado fenómeno de transducción. Los esquemas son entonces herramientas

que nos ahorran el volver a organizar cada nueva información. Pero, aun cuando los esquemas se transforman en herramientas relativamente eficientes para entender el ambiente, en cuanto ambiguos y sesgados, se resuelven en atribuciones igualmente sesgadas. De esta forma, siguiendo con el ejemplo, pero considerando la percepción fenomenológica que ha creado en nosotros lo que hemos llamado rosa cromática, el cerebro de las personas de visión normal inventa un gama de colores, los llamados morados, que van del rojo al violeta, inexistentes en la realidad. El fenómeno es típicamente una creación del cerebro humano que nos induce a percibir mayor cercanía entre el rojo y el violeta que, por ejemplo, entre el rojo y el verde. Pero las personas que sufren de algún tipo de ceguera a los colores hacen atribuciones diferentes sobre los colores invisibles para ellos. Estas continuas pérdidas de información inducen a nuestro cerebro a organizar la información parcial igualmente de una manera holística; la síntesis, igualmente se produce, pero es diferente para cada cual.

La psicología se ha centrado, en estos últimos años en estudiar los sesgos atribucionales. Una gran cantidad de experimentos sobre atribución entregan información significativa para la comprensión de nuestra psique. Friz Heider (1958), concluyó que la gente hace atribuciones acerca de las conductas humanas refiriéndolas a causas internas o externas (disposiciones o situaciones de las personas).

El experimento de Rosenhan (1973), sobre atribuciones de enfermedades psiquiátricas presuntas, ha sido impactante al descubrir que los psiquiatras hacían atribuciones de enfermedades a investigadores que habían ingresado a distintos hospitales psiquiátricos de los Estados Unidos haciéndose pasar por enfermos. Siete de ellos fueron diagnosticados como esquizofrénicos, incluyendo al propio Rosenhan, y el octavo fue ingresado como maníaco depresivo. Lo interesante no es el engaño inicial, sino la resistencia posterior de médicos y enfermeras a cambiar sus atribuciones sobre estos pseudopacientes. Fueron dados de altas como esquizofrénicos en remisión, a pesar de actuar en forma completamente normal dentro de los hospitales. Rosenhan afirma que, una vez que un individuo ha sido rotulado como esquizofrénico, simplemente nada puede hacer para sacarse el rótulo. El fenómeno de la profecía auto-cumplida se ha convertido en lenguaje psicológico común, la tendencia a actuar en la dirección de lo que se cree. Los conceptos de Locus de control acuñados en 1954 por Phares (1973) se explicaron por la teoría del reforzamiento en boga en esa época; pero, también se entendió por la teoría de la atribución. De esta forma, los individuos que atribuían lo que les pasaba a causas externas (sino, azar, determinismo, influencia de otras personas, etc.) eran considerados de Locus de control externo y aquellos que atribuían a sí mismo la obtención de refuerzos y castigos eran considerados de Locus de control interno.

La teoría de la atribución también cumple con los criterios de universalidad y relacionalidad.

Su universalidad es muy amplia. La psicología misma queda en cierta forma cogida por esta teoría. Porque, cada teoría representa, en última instancia una explicación susceptible de ser considerada como una atribución.

Representa, a la vez, la actitud natural de la gente. Los estudios de Harold Kelley (1973) se refieren a atribuciones de sentido común. Distingue tres conceptos acerca de como la gente utiliza la información que, en última instancia, se reduce a atribuciones externas (a la situación de la persona) o internas (a la disposición de la persona), ellas son "consistencia", "distintividad" y "consenso". La afirmación o negación de estos conceptos combinados da origen a ocho posibilidades lógicas. Esto permite a Kelley construir un cubo representacional para ilustrar las razones por las cuales la gente actúa.

Los hombres tienden en forma natural a buscar sentido al mundo en que viven. El sentido común es, nada más que el resultado de atribuciones comunes. Los científicos hacen hipótesis. Cada hipótesis representa una presunción que puede confirmarse o descartarse, de acuerdo a los instrumentos de medida que la definen, precisamente como hipótesis, y no como conjetura. En otras palabras, es una atribución eventual que se somete a contrastación científica. Pero las teorías también son atribuciones sobre los fenómenos y ellas permanecen hasta que son sustituidas por otras. Mientras se cree en una teoría se atribuye por algunos, una capacidad para explicar fenómenos y, por otros, hasta una presunción de verdad.

Desde el punto de vista delictual ha surgido más de alguna teoría basada en nuestra capacidad para hacer atribuciones. Así, la teoría correspondiente al enfoque interaccionista llamada en inglés "Labelling approach" y que puede traducirse como enfoque rotulador o modelo etiquetador, responde precisamente al paradigma atribucional. En general, las teorías estructural/funcionalistas del delito tales, como las teorías de la anomia en las cuales se atribuye un grado de normalidad al fenómeno delictual pueden considerarse como teorías que utilizan conceptos atribucionales. Para Durkheim(1895) es simplemente inimaginable una sociedad sin delito, el crimen es normal en cuanto manifestación de la diversidad". Por su parte, Merton (1938) explica que la gente atribuye al dinero la posibilidad de realizar las metas de riqueza, prestigio, éxito y status social que la misma sociedad valoriza y exalta como valor supremo. Por su parte, en el enfoque Labelling la teoría de la atribución es utilizada en sus fundamentos básicos. Así, los niveles explicativos que definen a la conducta desviada implican una atribución definitorial. igualmente se establece una atribución de status criminal y, por último, es el propio sujeto el que también se auto-atribuye el rol de criminal.

No es necesario estirar el concepto de atribución para entender que explícita o implícitamente se utiliza esta teoría. El fenómeno se explica simplemente por el nivel de universalidad en que la teoría se mueve. Esta teoría tiene una enorme capacidad de subsumción científica.

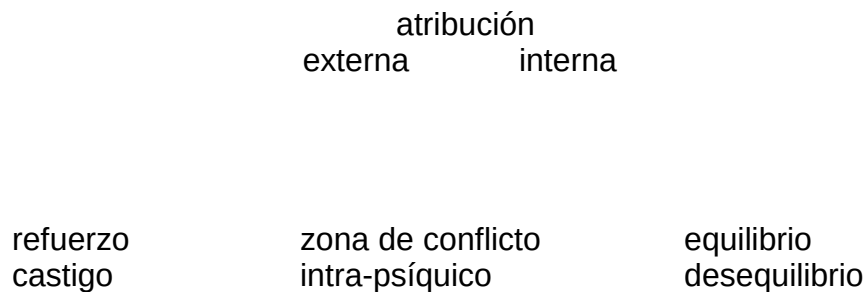
Corresponde ahora, analizar los elementos relacionales que surgen de estas teorías que pueden juntas subsumir muchas otras sobre la base de explicaciones simples y, eventualmente, de mayor capacidad predictiva.

Dimensiones explicativas

Tres serían las dimensiones que generan estos tres marcos de referencia teóricos señalados previamente. Dos relacionados con la teoría de la atribución y uno que relaciona la dimensión conductual y biológica. Estas dimensiones podrían recibir la siguiente denominación:

1. Dimensión biológica conductual
2. Dimensión conductual cognitiva
3. Dimensión cognitiva biológica.

De esta forma se unifican tres grandes grupos de teorías que podrían ser representadas de la siguiente forma:



El supuesto básico de esta unificación teórica, que podría ser denominada TEORIA UNIFICADA TRIDIMENSIONAL por el momento, se refiere a que la psicología como tal implica un psiquismo que tiene una base biológica (genética) y una expresión conductual (ambiental).

El psiquismo humano tiene un correlato conductual; la conducta es el resultado de un proceso psíquico con base en el cerebro. El proceso psíquico recibe una inmediata retroalimentación al actuar. La conducta responde a situaciones o estímulos ambientales, por un lado, y a los componentes psíquicos que transforman parte de la energía o de ciertos cambios energéticos en estímulos, por otro.

Lo conductual y cognitivo no puede considerarse separado sin caer en enfoques parciales. De facto, tanto las ciencias conductuales como cognitivas se apoyan tácitamente la una en la otra. Ambas son el resultado de un organismo biológico cuyo psiquismo es el producto máximo de la evolución en este planeta.

El cuerpo humano se gobierna por un cerebro. El cerebro humano es la sede de toda toma de decisiones que se transforman, en última instancia, en conductas. Si consideramos las teorías del reforzamiento como expresión típica de una teoría conductual, podría considerarse la teoría de la disonancia cognitiva como una teoría que tiene cierta base en los conceptos homeostáticos de origen biológico. Demás está decir que, ambas teorías son en sentido estricto psicológicas.

Leon Festinger(1962a,b), ha postulado esta teoría, y los experimentos obtenidos parecieran predecir en dirección opuesta a las teorías tradicionales de aprendizaje. También la teoría de la equidad responde a los conceptos psicológicos básicos de equilibrio y desequilibrio, como en general, las teorías de la consistencia tales como la del equilibrio de Heider(1944, 1946, 1958) y la teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum(1957).

Si se aplicaran estas teorías en forma separadas al fenómeno delictual se tendría que en el primer caso habría que controlar la conducta por las consecuencias. Si las consecuencias de determinada conducta son reforzadoras o castigadoras, la probabilidad de que la conducta vuelva a producirse aumentará o disminuirá respectivamente. Por otro lado, se afirma que los seres humanos buscan siempre estar en equilibrio. Si existen pensamientos contradictorios y simultáneos en un individuo, este fenómeno produce un estado de desequilibrio (disonancia); esto se experimenta psicológicamente como un estado de desagrado motivando al individuo a salir de ese estado y volver al equilibrio.

En el primer caso, se puede hablar de controles externos (refuerzos y castigos) y en el segundo, de controles internos (equilibrios y desequilibrios).

Si se supone que existe una sola dimensión entre refuerzos-castigos y equilibrios-desequilibrios, debería postularse que, mirado desde la perspectiva del aprendizaje, un estado de equilibrio obra como refuerzo y un estado de desequilibrio, como castigo. A su vez, desde la perspectiva de la disonancia, un refuerzo o un castigo pueden corresponder a estados de equilibrio o desequilibrio. Podría hablarse de refuerzos y castigos internos en el segundo caso.

Si las teorías conductuales señalan la necesidad del refuerzo, para motivar a los individuos, la teoría de la disonancia cognitiva señala que refuerzos y castigos moderados generan disonancia. En otras palabras, pareciera que los reforzadores, en cuanto externos, provocan una motivación extrínseca. En cambio, la disonancia cognitiva activa al sujeto en función de una motivación más bien intrínseca.

Las dos teorías se oponen superficialmente; pero, como la realidad psicológica no es inconsistente en absoluto, las teorías conductuales y cognitivas sólo muestran parcialidades psicológicas y por eso surgen estas aparentes inconsistencias.

En un intento de unir o de mostrar que en la realidad psicológica no hay inconsistencia, sino sólo en la dirección de pensamiento a que nos inducen ambas teorías, las examinaremos conjuntamente.

Se sabe que los refuerzos y castigos cambian su valor de incentivo. Un refuerzo primario o concreto como comer cambia su valor de incentivo a medida que el sujeto se sacia. Es posible transformar un refuerzo en un verdadero castigo. Es posible matar a un sujeto literalmente de hambre dándole, por ejemplo, pavo para comer y vino para beber. Ciertamente, antes de dos meses algunos individuos perecerán. Y esa comida y bebida específica se transforma literalmente en un castigo. Pues bien la teoría de la disonancia cognitiva explica en parte esto, sobre la base del equilibrio psicológico. Sólo habría que ampliar la teoría al equilibrio biológico. La teoría de la disonancia cognitiva es una teoría del equilibrio o de la consistencia psicológica, Pero desde un punto de vista motivacional buscamos el equilibrio global o integral. En función de esto buscamos la estabilidad y nos mantenemos viviendo. Los refuerzos y castigos están precisamente sirviendo estos objetivos y variarán en función de la mantención del equilibrio. Así, el exceso de frío o calor será un castigo, como también la falta o el exceso de comida.

Si amamos a uno y odiamos a otro será reforzante recompensar a uno y castigar a otro. Y será castigador para nosotros hacer lo contrario. A eso nos lleva la motivación al equilibrio o si se quiere, **el principio de consistencia**. De esta forma, generamos expectativas positivas para unos y negativas para otros desarrollando actitudes y conductas consistentes con nuestras afecciones. Pero, en la vida las inconsistencias surgen en cada momento, por ende, el valor de incentivo de los refuerzos y castigos también varían consecuentemente.

Si, por ejemplo, se tienen actitudes positivas o negativas hacia la policía, los sentimientos asociados a la obediencia a la policía se resuelve de una manera diferente. La tabla siguiente puede ilustrar esto:

TABLA No 1. Consistencia e inconsistencia frente a expectativas y tareas

	tareas cumplidas obediencia	tareas incumplidas desobediencia
Expectativas positivas hacia la policía	SATISFACCION (consistencia)	INSATISFACCION (inconsistencia)
Expectativas negativas hacia la policía	INSASTIFACCION Inconsistencia)	SATISFACCION (consistencia)

La consistencia genera satisfacción o agrado y la inconsistencia, insatisfacción o desagrado, de la misma forma en que se satisface una necesidad. Es la forma psicológica de lograr el equilibrio. Puede perfectamente analogarse esta teoría cognitiva con la teoría conductual o del aprendizaje. En otras palabras, las expectativas positivas obran como refuerzos y las expectativas negativas como castigos. Las tareas cumplidas corresponden a las presentaciones y las tareas no cumplidas a los retiros de los refuerzos y castigos. De esta forma, puede presentarse la siguiente tabla:

TABLA No 2. Consistencia e inconsistencia de refuerzos y castigos presentados y retirados

	presentados	retirados
Refuerzos	SATISFACCION consistencia	INSATISFACCION inconsistencia
castigos	INSATISFACCION inconsistencia	SATISFACCION consistencia

Pero esta tabla puede transformarse en la siguiente de acuerdo a la lógica de doble implicación o equivalencia.

TABLA No 3.	Presentación y retiro de refuerzos y castigos	
	Presentado = +	retirado= -
Refuerzo	Refuerzo +	castigo -
Castigo	castigo -	refuerzo -

Entonces, la consistencia e inconsistencia sugerida por la teoría de la disonancia cognitiva corresponde a los refuerzos y castigos presentados o retirados, que era, justamente, lo que se quería demostrar. La consistencia obra como refuerzo y la inconsistencia como castigo. Se busca reducir la disonancia porque es un estado de disforia, de desequilibrio, en otras palabras un castigo, y se busca la consonancia porque el equilibrio es euforizante o reforzante.

La víctima puede percibir al sistema policial y judicial como una ayuda, pero el victimario puede percibirlo en forma opuesta. Los gendarmes o guardias conocen intuitivamente los mecanismos de presión externa que tienen que utilizar para controlar a los presos. Suele suceder a veces que el control externo utiliza más castigo que refuerzo. Las expectativas de los presos debieran ser negativas si este fuera el caso. Si las expectativas son positivas basta el control interno para que una conducta se oriente a lo socialmente deseable. Pero si las expectativas que se forman los controlados sobre los controladores son negativas, entonces el cumplir u obedecer se transforma en respuestas asociadas a la evitación del castigo (refuerzo negativo), pero la disonancia interna se mantiene. Lo más probable es que, dadas estas circunstancias, si el control cesara los presos escaparían.

Los gendarmes maximizan el control externo en la dirección del castigo generando emociones negativas e induciendo a una suerte de disonancia en la dirección no deseada o no educativa; pero la esperanza de que el control externo sea más fuerte que la resistencia interna de los presos se mantiene con el aumento progresivo del control: generalmente, haciendo contingente la presentación o retiro del castigo a la conducta de los presos esperada y controlada de esta forma por lo gendarmes.

Los estudios de despersonalización de Phillip Zimbardo y sus colegas (1973), en los cuales 21 personas fueron elegidas para ser guardias o presos por un período de dos semanas muestran los sorprendentes cambios en las

expectativas que generan los individuos de acuerdo a los roles que desempeñan. Los presuntos guardias o gendarmes comenzaron rápidamente, durante el experimento, a tratar a los presuntos presos como números y como si no fueran personas. Los presos, por su parte, en lugar de reaccionar contra los presuntos guardias, comenzaron a actuar en forma depresiva y dependiente, de manera semejante a presos y enfermos mentales reales. Mientras más actuaban los presos como "no-personas" más maltratados eran por los guardias. Al final del sexto día, la situación estaba casi fuera de control. Los guardias comenzaron a modificar las "reglas" y rutinas de los presos haciéndolas crecientemente más punitivas. Uno de los estudiantes de Zimbardo se posesionó tanto de su rol de guardia que descuidó darle a los prisioneros algunos de los privilegios que habían ganado conforme a las reglas previamente establecidas. Zimbardo, decidió, en este momento, suspender el experimento. Los 11 guardias actuaron en forma abusiva y deshumanizadora. Algunos de ellos actuaron así sólo ocasionalmente, pero un tercio de los guardias fueron consistentemente hostiles. Los presos, por su parte, mostraron la conducta típica denominada *desamparo aprendido*. Día a día, los presos disminuyeron sus conversaciones y mostraron un comportamiento más depresivo. Cinco de los diez presos no fueron capaces de resistir la situación y pidieron abandonar el experimento. Lo sorprendente del experimento es que los 21 sujetos fueron seleccionados por ser saludables maduros y normales.

Se sabe que el comienzo y el término de algunos estímulos externos crean fuertes estados emocionales; estos tienden a predecir placer o desagrado en el futuro. Según Mowrer estas emociones son anticipatorias. Esto se puede explicar en la siguiente tabla:

TABLA No 4.

Expectativas contingentes a
recompensas y castigos

	Señal	
	Comienzo	Resultado
Recompensa	Esperanza	Desilusión
Castigo	Miedo	Alivio

De estas cuatro emociones: esperanza en una futura recompensa, desilusión al no recibir la recompensa esperada, miedo al castigo y alivio al no presentarse, es alivio lo que obtiene el preso al cumplir u obedecer las disposiciones y requerimientos de los guardias o gendarmes. El refuerzo negativo (que el preso experimenta psicológicamente como alivio) resulta, eventualmente, más fuerte que la inconsistencia interna (o castigo interno) que

provocan las expectativas negativas de los gendarmes al usar sistemáticamente el castigo como mecanismo de control. (También puede decirse, igualmente, que el miedo al castigo, resulta más fuerte que la consistencia interna o refuerzo interno que se obtendría al desobedecer las órdenes de los gendarmes). El conflicto intrapsíquico se resuelve en función de la fuerza de los controles. Si el control externo es mayor que el control interno, para este caso, los presos se someterán a la vez que surgirán atribuciones en la dirección externa para disminuir la inconsistencia que significa la sumisión a autoridades que generan expectativas negativas.

Las cárceles suelen ser manejadas mediante poderosos controles externos. Por su parte, la educación tiende cada vez más a utilizar controles internos. Pero, de todas maneras, la situación es diferente si uno paga por estudiar que si recibe dinero por estudiar. En el primer caso, se induce motivación intrínseca, y en el segundo, motivación extrínseca. La conducta puede explicarse por las teorías del equilibrio o por las teorías del reforzamiento según el caso.

La relación entre motivación intrínseca o interna y extrínseca o externa cambia porque hay un cambio atribucional. Son las diferentes valoraciones que se atribuyen al fenómeno lo que produce este cambio motivacional. Si se consideran conjuntamente estas teorías, resulta más fácil explicar los conocidos fenómenos de justificación insuficiente (que induce motivación interna) y sobre-justificación (que induce motivación externa) a la base de este problema.

Si un sujeto recibe dinero por estudiar (Un refuerzo simbólico, explicado por las teorías del aprendizaje, aprendizaje social, cognitiva social, etc.), es natural que desde la perspectiva del equilibrio, (teorías de la equidad, de la disonancia, del equilibrio etc.) el sujeto establezca una relación beneficio-costo diferente que si un sujeto paga por estudiar. El principio de consistencia establece una suerte de equilibrio final, pero para esto, es preciso reevaluar o devaluar los conceptos previamente señalados.

Nótese que los tres grupos de teorías están implicadas en la explicación de un solo fenómeno. Los conceptos de sobrejustificación y justificación insuficiente responden a una sola dimensión que se dirige de acuerdo al principio de consistencia o equilibrio.

Entendamos los conceptos de refuerzo y castigo como opuestos y utilicémoslos en un sentido estrictamente psicológico.

El sujeto que recibe dinero por estudiar evalúa el dinero como un refuerzo y el estudio como un castigo; el resultado es una motivación meramente extrínseca para estudiar. El dinero es sobrevalorado y el estudio minusvalorado.

El sujeto que paga por estudiar evalúa el estudio como un refuerzo y el gasto como un castigo; el resultado es una motivación intrínseca para estudiar. El estudio es sobrevalorado y el dinero minusvalorado.

La relación costo-beneficio se resuelve, en ambos casos, en favor de cumplir la actividad de estudiar. Si la actividad no se cumpliera habría que suponer que, o bien el dinero que se paga por estudiar es demasiado o el que se recibe, poco.

Los cambios en las valoraciones son atribucionales, pero responden al principio de consistencia. El equilibrio psicológico se mantiene en ambos casos. El fenómeno puede ser explicado en una sola frase según la teoría unificada: atribuciones diferentes cambian las expectativas reforzadoras para mantener un equilibrio psicológico. El proceso puede ser no necesariamente consciente, pero se produce.

El problema nos lleva a los mecanismos de control. Los controles pueden ser externos o internos. Los controles externos se producen mediante refuerzos y castigos externos. Como las conductas se controlan por las consecuencias, para mientras más fuertes sean los refuerzos y castigos más poderoso será el control externo. Pero la tendencia al equilibrio nos lleva también (principio de acción y reacción) a generar poderosos refuerzos y castigos internos para mantener el equilibrio.

De esta forma, si los castigos o refuerzos externos son más fuertes que los refuerzos o castigos internos, el individuo se comporta de acuerdo a los principios de las teorías comunes de aprendizaje (enfoque conductual); pero si los refuerzos y castigos internos superan a los externos, entonces el individuo se comporta de acuerdo a los principios de la teoría de la disonancia (enfoque cognitivo). El sujeto, no siempre está seguro de la fuerza de sus controles internos. Ellos pueden eventualmente, fortalecerse o debilitarse; pero, también los reforzadores y castigadores externos pueden aumentar o disminuir.

La variedad de estímulos reforzantes y castigadores que ofrece el ambiente, la variación de las contingencias reforzadoras y las constantes variaciones atribucionales generan un puzzle difícil de evaluar. La conducta es difícilmente comprendida por el sujeto que la efectúa. Queda claro sin embargo, que los tres enfoques juntos pueden explicar mejor la conducta y comprender mejor también los motivos que las producen.

Establecido el marco teórico de referencia, enfrentemos ahora los factores psicosociales que inducen a la delincuencia y a la no delincuencia.

FACTORES BIOLOGICOS

Los problemas de herencia y medio son difíciles de evaluar porque, en última instancia, el hombre es un ser que vive en un medio. El ambiente y la herencia representan un marco de referencia que sólo es distinguible artificialmente por nuestra actividad científica.

El hombre es producto de toda una historia filogenética. Es la especie humana entera la que genera evolutivamente un aprendizaje que se transmite genéticamente y que interactúa con el ambiente; el primero se suele llamar aprendizaje filogenético (o de la especie) y el segundo aprendizaje ontogenético (o del individuo) constituyendo las dos fuentes de información con que se nutre un sistema orgánico. Las atribuciones basadas en explicaciones biológicas representan la alborada de los estudios criminológicos. De esta forma, la clasificación de Lombroso (1835-1909) entrega un marcado enfoque hereditario al clasificar al criminal basado en un enfoque de rasgos criminales atribuibles a algunos individuos. La influencia lombrosiana entrega una impronta a las clasificaciones de Ferri, Garófalo, Ingenieros, y Exner. En todos ellos se presupone un aprendizaje filogenético que determina diferencias individuales hereditariamente adquiridas clasificables en diversos rasgos criminológicos. Estas clasificaciones de rasgos criminológicos mantienen un marcado sello hereditario. La atribución de criminalidad no es a la situación sino a las personas y, aunque, el ambiente juega un papel en todos ellos, se presume una actividad criminal nativa. Ingenieros distingue, no obstante, al delincuente "congénito" del "adquirido" en su clasificación de anómalos morales, intelectuales y volitivos. Sin embargo, las atribuciones de esta clasificación se desprenden claramente de rasgos de personalidades psicopatológicas. Lo mismo hace Exner al usar los términos "Clasificación caracterológica" y distinguir tipos caracterológicos de delincuentes.

Si se recuerda el sesgo de atribución fundamental, podemos suponer que la determinación a priori de individuos delincuentes por naturaleza estaría suponiendo a las personas culpables por naturaleza. Justamente, la tendencia de los jueces y jurados al hacer atribuciones disposicionales de personalidad en sus deliberaciones judiciales sobre los acusados, induce a considerarlos culpables; en cambio, cuando hacen atribuciones situacionales sobre ellos, tienden a considerarlos inocentes.

Evidentemente, desde una perspectiva filosófica, las atribuciones referidas a la situación pueden inducir a una suerte de determinismo que libera al delincuente de culpa. La teorías conductuales, al enfatizar la importancia de los estímulos ambientales como determinantes de la conducta, podrían inducir a un determinismo psicológico que liberaría a toda persona de culpa. Las posiciones skinerianas y watsonianas, suponían un determinismo psicológico riguroso. Los principios y leyes del aprendizaje eran iguales para todos, incluso hasta para animales. Así, por ejemplo, un individuo, humano o animal, podía

para estos psicólogos deterministas, ser plenamente controlado por programas de reforzamiento sobre la base de un riguroso estudio de las conductas que pueden ser contingentes a reforzamiento (o "castigamiento"); esto se entendía como línea basal para, después, establecer el programa apropiado de control de la conducta. El resultado esperado debía responder al análisis funcional de la conducta. Si el resultado era diferente a lo esperado, se suponía que el análisis no había estado bien hecho. La retro-alimentación y mejoramiento constante del análisis suponía un control cada vez más eficiente de la conducta.

El problema, sin embargo, pareciera tener la misma salida al presuponer influencias genéticas. De esta forma, si, por ejemplo, la criminalidad tuviera base genética, no se podría legislar directamente sobre las conductas que se derivaran de estas bases sin caer en alguna forma de injusticia bajo el supuesto de que las conductas de base genética están manifestando un determinismo atribuible, tal vez, a una posible enfermedad más bien que a una conducta normal y, por ende, libre.

El determinismo pareciera jugar en las dos direcciones (ambiente y herencia); Pero, el problema jurídico trasciende las ciencias fácticas y, en cuanto, este problema compete también a las ciencias normativas como la ética y el derecho, el asunto de la libertad y el determinismo pasa a ser también aquí fundamental. La psicología puede, aportar, como ciencia al servicio de la ética y del derecho en este caso, el aprendizaje filogenético y ontogenético de autocontrol o control interno que se resuelve legalmente en el concepto de responsabilidad y filosóficamente, en el de libertad humana. De estas forma, las atribuciones internas o hacia las disposiciones de personalidad implican autocontrol, responsabilidad o libertad y las atribuciones externas o hacia los estímulos ambientales implicarían elementos de presión y, por ende, eventual disminución del control interno. Justamente, Bandura (1986) postula una suerte de determinismo recíproco entre personalidad (factores cognitivos y eventualmente genéticos), ambiente y conducta, separándose, así, de las posiciones deterministas del conductismo tradicional al postular que el individuo tiene cierta influencia en el medio y en su conducta. De esta forma, el individuo tendría opciones y derechos a ejercer estas opciones definiendo así el concepto de libertad

La genética es una ciencia en desarrollo; actualmente, se está estudiando el genoma humano y ello implicará igualmente un valioso aporte a la criminología.

Uno de los problemas todavía inconclusos, atribuibles a disposiciones genéticas más bien que ambientales, referidas a la conducta delictual es el problema de la personalidad comúnmente denominada psicopática.

Nuevamente se puede caer aquí en atribuciones similares a las hechas a los delincuentes. La noción de psicópata etimológicamente no dice nada más que enfermedad psíquica, el término sociópata o personalidades antisociales o disociales sigue siendo un problema de clasificación. ¿Es una enfermedad? No

existe un criterio uniforme como lo demuestran las diferentes clasificaciones en relación a este concepto aparecidas en el DSM-I, DSM-II, DSM-III y DSM IV (Comité de nomenclatura y Estadística de la Asociación Americana de Psiquiatría). Por su parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD) se desprendió en 1968 del término personalidad sociopática, reemplazándolo por el término "personalidad antisocial". Este último término sugiere pautas de conductas asociadas a cierto tipo de personalidad. Pero responde también al desconocimiento que se tiene frente al concepto indicado.

El problema es complejo porque psiquiatras y psicólogos se han referido a cosas más o menos diferentes cuando se usa el término psicópata, sociópata o personalidad antisocial. Eysenck generó tres dimensiones explicativas en sus estudios de personalidad. Los estudios de C. Jung le permitieron someter al análisis factorial los llamados tipos introvertidos y extrovertidos transformándolos en un concepto unidimensional denominado introversión-extraversión en la cual todos los humanos quedan considerados, siendo por ejemplo, la gran mayoría ambivertidos en términos de conductas observadas. Agrega a esto, la dimensión neuroticismo-no neuroticismo y la dimensión psicotismo y no psicotismo. Pero, para Eysenck (1964), "el psicópata representa un enigma de la delincuencia..." ¿Es posible imaginar que la personalidad psicopática no representa un tipo de personalidad, sino tal vez una dimensión de personalidad en la cual todos estamos representados en mayor o menor grado? No existe en la literatura psicológica o psiquiátrica el término "dimensión psicopática-no psicopática". Pero si existen una serie de categorías para referirse a las personalidades psicopáticas que atribuyen un tipo de personalidad anormal o patológico.

Una especulación de base genética podría postular ciertas características asociadas con mayor o menor producción de los concomitantes orgánicos de la ansiedad (por ejemplo, mayor o menor capacidad de producción de adrenalina). Evidentemente que los futuros descubrimientos genéticos inducirán nuevas formulaciones terminológicas. Así por ejemplo, el conocido problema de la agresión humana, ha sido estudiado y, a la fecha, está representado por teorías de base genética y ambiental. Para la teoría psicoanalítica y etológica la agresión es un instinto de muerte o de vida respectivamente; para la teoría del drive y del aprendizaje social, en cambio, la agresión se produce por frustración o por observación de modelos agresivos reforzados respectivamente. En el primer caso, se habla de un instinto auto-destructivo (Instinto de muerte o Thanatos) y de un instinto de sobrevivencia (instinto de defensa de la vida) respectivamente. En el segundo caso, se habla de acumulación de la tensión, producto de la frustración, tensión que se descarga según el grado de tolerancia que el individuo tenga a la frustración por un lado y de un proceso de aprendizaje por observación que genera agresión si el modelo observado es reforzado por su conducta agresiva, por otro.

El concepto de instinto, pudiera resultar anacrónico para los nuevos conceptos de agresividad y que se traducen en el grado de irritabilidad que tenemos los seres humanos y que responde a patrones genéticos. Pero esta irritabilidad, en cuanto característica genética se transforma en una dimensión que establece

umbrales altos o bajos y que obliga a redefinir la respuesta agresiva. Así, comúnmente se habla de intención de hacer daño y psicológicamente asociamos irritabilidad en esta intención. Pero, paradójicamente, la agresión resultante muchas veces se resuelve en agresión contra objetos o cosas que más bien evitan hacer daño. La agresión indirecta, es típicamente un producto de la irritabilidad que tiene base genética y que se produce justamente, porque no hay intención de hacer daño. Muchas veces las personas más irritables son las más prontas a arrepentirse de sus acciones agresivas. Por su parte, la frustración por un lado, y las conductas reforzadas por otro, se transforman en estímulos gatilladores de esta irritabilidad innata. Ambos factores, genéticos y ambientales, resultan importantes y necesarios para que la conducta de irritabilidad y eventual agresión se dé.

De la misma manera, es posible especular que algunas de las conductas asociadas a lo que actualmente se atribuye a psicopatía pudieran tener una explicación genética en el futuro. Desde la clasificación generalizada de las personalidades psicopáticas de K. Schneider (1974), se lograrán clasificar ciertas características específicas y dimensionables en cuanto genéticas. Así, por ejemplo, no es imposible que la impulsividad excesiva, por un lado, y la falta de sentimientos, por otro, tengan base genética y, en vez de juntarlas en un individuo o tipo de personalidad como lo hace Craft (1966), sea preciso separarlas en dimensiones relativamente independientes; de tal manera que, algunos individuos manifiesten ambas características, otros alguna de ellas y otros, ninguna. La capacidad de producir mayor o menor adrenalina por ejemplo, pudiera representar otra dimensión con base genética, como también la mayor o menor capacidad de condicionamiento; específicamente, responder a refuerzos o a castigos. Individuos con muy baja capacidad de producción de adrenalina pudieran ser percibidos como indolentes para con los demás (y para con ellos mismos). Los antiguos términos de psicópatas desalmados, asesinos indolentes y criminales pudieran responder a las atribuciones comunes que tomaban en cuenta algunos rasgos específicos que pudiera tener base genética. Y si esto fuera así, un individuo que produjera exceso de adrenalina, comparado con el promedio, pudiera tener características diametralmente opuestas a los denominados psicópatas; sería demasiado nervioso y podría paradójicamente ser percibidos como neurótico en vez de normal. Y sin embargo, en cuanto perfeccionista y doliente de todo, sería representado como neurótico en la dimensión neuroticismo-no neuroticismo de Eysenck. Sin embargo, su comportamiento escrupuloso, sensible y perfeccionista, más bien lo alejaría del fenómeno delictual, contradiciendo así, las generalizadas afirmaciones de Eysenck sobre neuróticos y normales en el sentido de que las personas anormales (neuróticos para el caso) tienen mayor tendencia a delinquir que los normales. No es imposible, en este caso, que los individuos neurotizados por su excesiva producción de adrenalina pudieran estar más lejos de conductas criminales que los normales. Más aún, estos individuos adrenalizados pudieran responder a los conocidos patrones de conductas perfeccionistas y de escrupulosidad moral. Comparados los psicópatas, normales y neuróticos, sobre la base de producción de adrenalina, pudiera especularse de que los psicópatas serían más audaces y adquecentes a conductas delictuales que los

normales, a su vez, los individuos neurotizados por exceso de adrenalina pudieran eventualmente ser más renuentes que los normales a conductas delictuales. La posibilidad de experimentar sobre la base de sustancias adrenérgicas y colinérgicas (para producir tensión y relajación respectivamente), queda abierta para confirmar o descartar estas presunciones. Las hipótesis para contrastar estas ideas pudieran plantearse así: a mayor ansiedad menor criminalidad y a menor ansiedad mayor criminalidad. Evidentemente que esto pudiera percibirse como simplista. Está claro que el ambiente juega un papel importantísimo. De esta forma, valoraciones, creencias y actitudes enseñadas, primeramente, por los padres sobre la vida en comunidad resultan inmensamente más importantes que el fenómeno de ansiedad. Sin embargo, es posible especular en la misma dirección. Podría hipotetizarse igualmente que los padres que someten a sus hijos a refuerzos no consistentes (refuerzos no contingentes con las conductas deseables en el sentido skinnereano), por ejemplo, excesivas gratificaciones inmerecidas pudieran generar conductas similares a las que denominamos psicopáticas. A su vez, padres que castigan demasiado a sus hijos alterándolos por cualquier cosa, pudieran producir el fenómeno contrario. De esta forma, tendríamos personas demasiado relajadas en el primer caso y demasiado ansiosas en el otro como producto de estímulos ambientales. Estas personas podrían ser percibidas como psicópatas o neuróticas respectivamente. Si recompensas y castigos se aplican en forma adecuada (contingencias de reforzamiento socialmente adecuadas en el lenguaje de Skinner), entonces tendríamos individuos normales o de ansiedad promedio para el caso.

Un dato que pudiera corroborar estas especulaciones es el estudio de Schuessler y Cressey (1955), en un informe de 1950 que evalúa los trabajos sobre delincuencia durante 25 años en los Estados Unidos. Concluyen, basados en test objetivos de personalidad, que no se puede asociar la delincuencia a determinados rasgos de personalidad.

Por su parte, Glueck y Glueck (1950), al comparar dos grupos homogéneos de 500 delincuentes y no delincuentes y basados en el test de Rorschach para diagnosticar la naturaleza patológica de los grupos encontraron que las analogías fueron más acusadas que las diferencias. Justamente, la curva normal tiene la mayoría de los casos en las primeras desviaciones *standards*, lo que favorece más las semejanzas que las diferencias. Sin embargo, el neuroticismo resultó más significativo en el grupo no criminal que en el criminal (-11.2) comparado con los psicópatas (+6.9) o individuos inestables y desadaptados (+11).

Estos datos no fueron explicados por el matrimonio Glueck y, de paso contradecían los datos de Eysenck, en relación a la dimensión neuroticismo-no neuroticismo. Sin embargo, son consistentes con las especulaciones previamente señaladas.

Si se considera el factor ansiedad, psicópatas y neuróticos aparecerían distribuidos más bien en las colas de una distribución normal y opuestos unos de otros.

Las atribuciones de personalidad psicopática sugieren la idea de un tipo de personalidad y, cuando se habla de psicópatas el concepto de tipo permanece subyacente. ¿Pero existe tal vez una dimensión psicopática que conjugue un conjunto de factores? ¿Es posible que este conjunto de factores por separados formen distribuciones normales en los cuales todos estemos considerados? ¿Es posible que este conjunto de factores se dé en algunos sujetos, (los menos) en las colas de las distribuciones? ¿Es posible que atribuyamos el término tipo de personalidad antisocial a aquellos individuos que, conjuguen un conjunto de estos factores, en los límites negativos (para nuestras atribuciones sociales) de las distribuciones?

Sólo el futuro responderá a estas preguntas y a las actuales atribuciones sobre el problema, descartando o confirmando estas expectativas. Nuestra tendencia a clasificar, rotular y estereotipificar nos induce, no pocas veces en forma errónea, a imaginar personalidades antisociales (psicopáticas o sociopáticas) independientemente de la diversidad de dimensiones (o factores) que pudieran percibirse en forma separada. El experimento de Rosenhan (1973) debiera ponernos a resguardo de las rotulaciones inducidas.

Por otra parte, si se considera que las personalidades antisociales estarían representando una enfermedad lo suficientemente significativa como para ser rotuladas en forma específica, entonces, se estaría, a la vez, planteando una búsqueda genética diferente. Habría que pensar que ciertas anomalías específicas, relacionadas con las conductas antisociales, pudieran estar localizadas en las estructuras cromosómicas.

En este caso, la psicopatía tendría una explicación parecida a la esquizofrenia o a la depresión. Se sabe que la esquizofrenia es producto de una alteración genética con base en el cromosoma 5 (descubierta en 1990), así como la depresión tiene su explicación en una alteración genética con base en el cromosoma 11 (descubierta en 1988), como ya lo hemos señalado en el capítulo anterior. Ambas alteraciones son cualitativas, es decir son algunos genes de estos pares de cromosomas los que traen estas anomalías, a diferencias de las alteraciones cromosómicas cuantitativas como las trisomías y monosomías autosómicas y sexuales (Síndromes de Dawn, Klinefelter, Turner, etc.) que acusan fenotipos diferentes a los individuos que no tienen estas alteraciones. La esquizofrenia y depresión, por su parte, representan alteraciones más bien sutiles del genoma humano, estas alteraciones cualitativas no afectan el fenotipo y, por eso, las atribuciones ambientales para ellas resultan comunes, aun cuando estas patologías acusan evidentes manifestaciones endógenas.

Así, por ejemplo, Schachter y Latané (1964) encontraron que delincuentes rotulados como sociópatas cometían más errores que los delincuentes no

sociópatas en un experimento de elusión (un error igual una descarga), pero cuando se administraba adrenalina los sociópatas cometían menos errores que los no sociópatas. Conductas relacionadas con el aprendizaje de elusión nos indican que los denominados psicópatas fracasan en aprender de la experiencia, especialmente la relacionada con el castigo (Scura y Eiseman, 1971). Por otra parte, estos mismos grupos de individuos tampoco responden bien a recompensas sociales (Steward , 1972). Este fracaso en el condicionamiento pudiera representar un problema genético o, tal vez, motivacional. Pudiera ser el nivel de activación menor el que establece estas diferencias. (Venables, 1976). Wilson y Herrnstein, (1985) afirman, sin embargo, que las personalidades antisociales tienen una respuesta emocional deprimida, especialmente, para los estímulos desagradables. Son menos activos para reaccionar a shock eléctricos. Estos estudios sugieren factores genéticos. De facto, se ha descubierto que hijos de criminales tiene una respuesta autonómica menor que hijos de no criminales. Niños adoptados de padres criminales muestran una más alta tasa de criminalidad y conducta antisocial que la población general (Wilson y Herrnstein, 1985).

Es posible encontrar en un futuro próximo una respuesta genética asociada a algún cromosoma que de cuenta de esta menor respuesta del sistema nervioso autónomo. Esto explicaría, la frialdad, la indolencia para con los demás, y, hasta tal vez, la necesidad de generar excitación a través de conductas audaces, arriesgadas, eventualmente, disociales y antisociales. Ya se ha encontrado, por ejemplo, cierta relación entre la producción de serotonina y la violencia, sea ésta contra si mismo o contra los demás. De esta forma, la depresión, la ansiedad y la hostilidad pueden estar, en parte, dependiendo de "niveles reducidos de ácido 5-hidroxiindolacético, producto que resulta de la descomposición del transmisor cerebral de serotonina" (Hamer & Copeland, 1998). Probablemente, esta menor producción de serotonina pudiera tener una base genética. Por otra parte, se sabe que la agresión se correlaciona positivamente con los niveles de testosterona; por consiguiente, mayores niveles de testosteronas no solo activan la respuesta sexual sino que también tienden a aumentar las conductas agresivas.

FACTORES PSICOSOCIALES

Los factores psico-sociales son variados y están relacionados entre sí. El análisis de algunos factores considerados relevantes en la incidencia del aprendizaje delictual serán considerados, y en lo posible, analizados siguiendo las pautas de la teoría unificada.

Familia

La familia puede entenderse desde diferentes niveles. Desde una perspectiva sociocultural se pueden considerar diversos patrones familiares. Desde una perspectiva psico-social, esos diversos patrones, se analizan en función de la influencia que el contexto familiar tiene en cada uno de sus miembros.

Cuando se piensa en la familia desde una perspectiva psico-social se tiende a pensar en el rol que los padres tienen en la formación de sus hijos. Se atribuye a los padres prioridad en la responsabilidad educativa. La escuela juega un papel importante. La educación obligatoria como derecho del niño es ya legislación común en casi todos los países del mundo.

Los padres son modelos para sus hijos y ellos a su vez interiorizan las valoraciones de los padres y de su entorno. Cuando los colegios son públicos y no se centran en generar un sistema de creencias es muy probable, que los hijos atribuyan el peso de sus opiniones, creencias, actitudes y valoraciones a sus padres; sin embargo, cuando los colegios son religiosos o confesionales, es muy probable que su influencia sea superior a la de los padres. En este caso, las personas educadas predominantemente en colegios religiosos serán más propensas a atribuir sus creencias y valoraciones más importantes al colegio en el que fueron educadas.

El análisis de la familia, se hará dentro del contexto psico-social y conforme a las tres dimensiones consideradas en la llamada teoría unificada tridimensional. Para el caso de la familia: equilibrio, modelaje y atribución.

La familia es el primer soporte natural del infante, ella satisface sus necesidades en desequilibrio; ella, la que surge prioritariamente como modelo para ser imitada y finalmente ella, el punto de partida de las expectativas que se formarán en la mente del infante sobre la base de las atribuciones parentales. El fenómeno es unitario y las dimensiones sólo lo descomponen.

De esta forma, es posible obtener un equilibrio sobre la base de modelos y atribuciones socio-culturalmente adecuadas al entorno. Pero, la oposición también es posible: la familia pudiera no satisfacer las necesidades del niño, los

modelos parentales pudieran ser inadecuados y finalmente, las atribuciones, ambivalentes. Sobre estos dos límites es posible imaginar una inmensa y diversificada gama de posibilidades. El conflicto, entonces, es un resultado común.

Sin salirse del modelo psico-social, evidentemente, la familia es un micro-grupo insertado en grupos mayores. Las atribuciones parentales generarán, en primera instancia, un marco de valoraciones para la mente infantil. Bueno es lo que es bueno para los padres y la tendencia a imitarlos sobre la base de las valoraciones positivas atribuibles a ellos, será la reacción infantil natural. Pero, pudiera darse que los niños sean queridos o rechazados, protegidos o descuidados; en última instancia correspondidos en cuanto a sus derechos como seres humanos o simplemente abusados de muchas formas por sus padres.

El abuso infantil, en sus variadas formas, está generando jurisprudencia en muchos países creando figuras jurídicas comunes para diferentes tipos de abusos que pudieran rotularse como delito. Pero, por el momento, consideremos estrictamente los elementos psicológicos del abuso infantil.

El abuso infantil genera serios conflictos en la vida de los niños y se resuelve, no pocas veces, en conducta delictual. Los niños agredidos tienden a ser agresores. Padres agresivos con sus hijos suelen repetir la impronta de sus propios padres. El fenómeno de modelaje tiende a su vez a repetirse en los hijos. Los abusos sexuales, suelen destruir toda confianza en los niños y el símbolo cultural máximo de protección familiar suele, no pocas veces, destruirse desde la base. A su vez, los niños descuidados sufren las consecuencias de la falta de control o descontrol familiar. El resultado, es la rápida disgregación familiar. El abandono parental produce atribuciones de desamor en el niño. Los niños responden con reacciones depresivas como resultado de sentirse no queridos. El niño descuidado disminuye su auto-estima o más bien no se le dan las condiciones apropiadas para formarse una auto-estima adecuada para su buen desarrollo psicológico. Así, como el niño agredido genera conductas agresivas, el niño descuidado y, eventualmente, abandonado genera conductas desconfiadas e indolentes hacia sí mismo y hacia los demás.

En la medida en que el niño abusado se va socializando, se producen serios conflictos intrapsíquicos que desestabilizan su propia identidad. Las expectativas naturalmente positivas se tornan negativas al aprender que sus padres no corresponden a las normas culturales socialmente aceptadas. Para mientras más se castigue el delito de abuso infantil más conciencia irán teniendo algunos niños de no ser queridos por sus padres. El sentimiento de desconfianza básica lleva a estos niños abusados a tener expectativas negativas para la sociedad.

Los estudios de Harlow (1962) sobre privación del afecto materno en chimpancés arrojó resultados sorprendentes. Las conductas presuntamente instintivas sexuales y agresivas se trastocaban extrañamente. Así, chimpancés

hembras separadas de sus madres no aprendieron a ser madres, ni a tener una conducta sexual adulta. Inseminadas artificialmente, estas "madres sin madres" parecían no haber desarrollado el instinto materno, trataban en forma agresiva a sus crías y las hubieran matado, si no fuera por la intervención de los investigadores. Estas nuevas crías, hijas de madres agresivas, desarrollaron conductas auto-agresivas y, en la madurez, sexualmente compulsivas y erráticas; así, un monito macho trataba de copular agarrando a una hembra por la cabeza.

Los resultados nos llevan a extrapolar conductas semejantes en los humanos. Niños maltratados pueden convertirse en adultos maltratadores. Atribuciones negativas hacia los padres se resuelven en atribuciones negativas y de desconfianza hacia sus propios hijos acompañado de un efecto de imitación o modelaje. Se aprendió a ser agresivo y se enseña lo que se aprendió, aun cuando no haya intención de enseñarlo o de ser agresivo. El patrón aprendido se repite, porque no existen, eventualmente, patrones alternativos en el repertorio de respuestas.

Podría suponerse que la mayoría de los padres quieren a sus hijos y desean lo mejor para ellos. Pero debemos entender que, los padres son miembros de sociedades variadas y con entornos económicos-sociales diferentes. Padres educados y cultos valorarán la cultura y la educación de sus hijos en mayor medida que padres incultos y poco educados. De la misma forma, existirá una variada gama de valoraciones en torno a la economía familiar y el entorno económico-social-cultural marcará una impronta en los miembros de cada familia.

Las atribuciones de familias acomodadas en torno a la riqueza, por ejemplo, serán diferentes de las atribuciones de las familias de menor status económico. El marco cultural-ambiental de las familias determinará poderosamente la formación de los menores. Es posible, que la falta de satisfacción de necesidades en las familias más humildes genere expectativas psico-sociales diferentes. Es posible que las naturales expectativas positivas hacia los padres, hacia los pares, hacia la sociedad misma., se inviertan. Es posible, por ejemplo, que las frustraciones de los padres sean transmitidas a los hijos vía atribuciones compartidas sobre una sociedad supuestamente injusta. Las expectativas de los padres de alto status socioeconómico, también son transmitidas a los hijos, el fenómeno de identificación o de atribuciones compartidas también se produce. Las necesidades básicas en estas familias están satisfechas, y tienen más fácil acceso a una mejor educación. La educación de más alto nivel genera un entorno más complejo, y paradójicamente, también es posible cierta inversión en las atribuciones de los hijos respecto de sus padres.

En la medida en que los hijos valoran a sus padres los validan y tienden a mantener el sistema de opiniones, creencias y actitudes parentales; en la medida en que los hijos desvaloran a sus padres y no los validan tienden a cambiar su sistema de opiniones, creencias y actitudes. En el primer caso, el

efecto de modelaje es alto, en el segundo, bajo. Incluso los padres pudieran adquirir características de antimodelos si los hijos mantienen expectativas negativas hacia ellos.

El complejo fenómeno de equilibrios y desequilibrios, de modelos y antimodelos, de atribuciones positivas y negativas hacia los padres, es producto del contexto psico-social en que se vive.

Las sociedades tienen fuertes patrones ideológico-religioso-culturales. La familia es el primer transmisor cultural de estos patrones, seguido por la escuela, la iglesia y los medios de comunicación de masas. Todos ellos influyen y compiten en la mente del niño por lograr cierto grado de validación. Si los padres tienen al principio la única, luego la máxima validación, con el tiempo pudieran no pocos padres llegar a ser los últimos en ser creídos y, consecuentemente, validados por sus hijos.

Desde el punto de vista delictual este complejo fenómeno implica una tarea policial-educacional importantísima para nuestra época. Es, probable, que si una familia de padres delincuentes mantiene un enorme grado de validación en sus hijos, el efecto de modelaje se producirá y las atribuciones de los padres hacia la sociedad se mantendrán. No es difícil, suponer que las personas que se sienten delincuentes hagan atribuciones negativas hacia la policía hacia el sistema judicial y, finalmente, hacia la sociedad entera. Este tipo de atribuciones será transmitido a sus hijos en la medida en que éstos validen a sus padres.

Por otra parte, las personas que no se sienten delincuentes transmiten sus atribuciones a sus hijos. Si ellos mantienen expectativas positivas hacia la sociedad, la justicia y sistema policial, los hijos atribuirán las mismas expectativas en la medida en que los validen.

La educación formal y los medios de comunicación de masas tienden progresivamente a ser validadas por la población en general. Los niños desde su entrada al colegio tienden a validar más a sus profesores que a sus padres cuando se trata de asuntos educacionales. Reiteramos que comúnmente los colegios religiosos logran influir en el sistema de creencias en mayor medida que los padres.

Por su parte, los medios de comunicación de masas generan un complejo sistema de información de todo tipo que llega al público. Los niños aprenden relativamente pronto a descartar un aviso, una propaganda y a aceptar una noticia o un documental. El grado de validación que se le otorga depende de la atribución de la fuente. De esta forma, a los documentales se le atribuye comúnmente el grado más alto de validación. Si los documentales son, por ejemplo, de materia científica o cultural, se tiende a manifestar mayor credibilidad que a un libro extemporáneo debido a que sobre la validación de la fuente, se tiene la ventaja eventual de la actualidad.

Los padres generan expectativas positivas o negativas en sus hijos. Las relaciones de amor y odio, evidentemente, resultan las principales causales de la dirección de las expectativas y disposiciones favorables o desfavorables entre padres e hijos. Estas expectativas generan posiciones psicológicas diferentes según el control parental. El control parental genera una continuación de patrones culturales en los hijos. Psicológicamente, se entienden como planes de vida, escriptos o metas que los hijos se auto-atribuyen identificándose de esta forma con los intereses y valoraciones de sus padres. A veces, surgen contra-escriptos o metas opuestas; estas atribuciones diferidas se traducen en contra-modelos. En estos casos, los padres se transforman en anti-modelos para sus hijos. Los anti-modelos son productos de atribuciones negativas hacia los padres. Las expectativas negativas provocan disonancia en la dirección opuesta a la deseada por los padres. El cuadro siguiente muestra las atribuciones de los hijos, lo que se traduce en disposiciones favorables o desfavorables hacia sus padres. Estas disposiciones inducen un movimiento motivacional hacia el equilibrio con significado diferente.

TABLA No 5

<u>Atribuciones positivas y negativas de los hijos hacia los padres</u>		
CONTROL INTERNO		
conducta de los hijos		
padres generan atribuciones en los hijos	obediencia = +	desobediencia = -
	+ +	+ -
	Satisfacción	insatisfacción
	equilibrio	desequilibrio
atribuciones positivas = +	consistencia	inconsistencia
	refuerzo interno	castigo interno
	insatisfacción	satisfacción
	desequilibrio	equilibrio
atribuciones negativas = -	inconsistencia	consistencia
castigo interno	refuerzo interno	
	- +	- -

Las tres dimensiones pueden ser comprendidas en forma unívoca. El resultado es consecuente de acuerdo a la teoría unificada.

El modelaje funciona cuando las expectativas son positivas. Las atribuciones positivas de los hijos hacia los padres genera disposiciones

favorables, admiración y deseo de imitarlos. Las conductas de obediencia a los planes de vida que establecen los padres se traducen no sólo en un efecto de imitación y modelaje, sino también en la asimilación de las actitudes y valoraciones de los padres. La cultura se transmite naturalmente de esta forma cuando estas disposiciones favorables se hacen extensivas a la escuela, iglesia y organizaciones que representan la vida de una comunidad.

El equilibrio se produce cuando los hijos cumplen con las expectativas positivas que tienen hacia sus padres. o cuando desobedecen a sus padres al tener disposiciones desfavorables hacia ellos. El desequilibrio se produce, cuando los hijo desobedecen una orden a padres para los cuales atribuyen disposiciones favorables o positivas o cuando obedecen órdenes a aquellos padres que atribuyen disposiciones negativas o desfavorables.

Pero, el control puede ser predominante externo. Los padres pueden producir temor en sus hijos, y éstos obedecer a sus padres por temor al castigo o para lograr refuerzos concretos. El control externo, ya sea por medio de refuerzos o castigos, genera expectativas relacionadas con la conducta asociada directamente a los estímulos externos-concretos. Los padres, en cuanto reforzadores o castigadores, generan expectativas que se traducen en motivaciones inferiores al control directo de los estímulos externos. Así, un hijo estudia para ganarse un premio o para evitar un castigo. Son los reforzadores o castigadores directos los que se evalúan. En la relación costo-beneficio que hace el hijo están directamente en juego los reforzadores inmediatos. Los refuerzos y castigos vicarios por observación de los hermanos que obtienen estos estímulos contingentes a las conductas que los padres desean obtener para sus hijos tienen tanta fuerza como los estímulos concretos. Las expectativas o disposiciones que los hijos tienen para sus padres resultan menos motivadoras cuando el control externo es poderoso.

La siguiente tabla muestra el control externo que tiene los padres sobre sus hijos a los estímulos positivos o negativos como instrumentos de control de las conductas de sus hijos.

TABLA No 6

Administración de refuerzos o castigos para el logro de conductas deseables.

CONTROL EXTERNO			
ESTIMULOS	CONSECUENCIAS		
	PRESENTACION = + RETIRO = -		
	++ +-		
REFUERZO	REFUERZO +	CASTIGO -	
expectativas	esperanza	desilusión	

CASTIGO	CASTIGO +	REFUERZO -
expectativa	miedo	alivio
	- +	- -

Los individuos actúan en función de la obtención de refuerzos, ya sean éstos, positivos (presentación del refuerzo = R+) o negativos (retiro del castigo = R-). Las contingencias reforzadoras aumentan la probabilidad de ocurrencia de las respuestas; en cambio, los castigos, sin importar el signo, la debilitan (ya sea por retiro del refuerzo = C- o por presentación del castigo = C+).

El fenómeno es recíproco, si se considera la fuerza de estos estímulos. La obtención o pérdida de un refuerzo, desde la perspectiva del sujeto controlado, corresponde a una sola dimensión. Ella se traduce en expectativas de esperanza o desilusión cuando los estímulos son reforzadores y, en expectativas de miedo o alivio cuando éstos son castigadores.

Si los Refuerzos externos son entonces más fuertes que los castigos internos recíprocos o si los castigos externos son más fuertes que los reforzadores internos correspondientes, entonces, el individuo será controlado directamente por los estímulos externos, sean estos directos o simbólicos (o vicarios). Pero si los refuerzos internos son más fuertes que los castigos externos o si los castigos internos son más fuertes que los refuerzos externos correspondientes; entonces, los individuos actuarán de acuerdo a sus controles internos.

Es posible inferir que se abre una enorme perspectiva educacional para el control de la delincuencia antes de que se produzca utilizando la educación formal y los medios de comunicación de masas. La prevención es más económica que la corrección. La educación formal puede resultar útil para la prevención del crimen con o sin la ayuda de los padres. Los padres pueden ser los primeros y más poderosos agentes de control social de la conducta de sus hijos, pero también pueden ser causantes y eventualmente promotores de la conducta delictual de sus propios hijos. En el primer caso, la familia ayuda y la acción conjunta se maximiza; en el segundo, la familia resulta una poderosa resta a la acción educacional y policial. Y no se trata de una mera corrección, sanción o eventual pena en alguna cárcel; sino que se trata de un cambio de opiniones, creencias y actitudes referidas a la sociedad. La tarea es enormemente más difícil, y supone un conflicto de valoraciones. El campo de la investigación policial para la prevención resulta entonces importante y enormemente relevante.

Para no entrar en un problema filosófico-axiológico, baste decir que es necesaria una formación integral para cada cual y no una mera transmisión de información. La formación integral, obviamente, tiene su base en un contexto más amplio que la fundamenta: La Educación Integral (Huaquin, Loaíza y Rios,

1995, Huaquin, 1996, 1998); ésta implica un equilibrio de dimensiones humanas educables. En este contexto, la formación moral y las dimensiones humanas que trascienden lo puramente utilitario son aspectos esenciales de una formación integral. De otra forma, no es imposible suponer que a la base de la conducta delictual existe un aprendizaje diferente, alternativo y opuesto, que no sólo se auto-legitima, sino que incluso descalifica la educación común y las leyes de la sociedad. El enfoque rotulativo (labelling approach), las teorías anómicas y del conflicto, devienen el componente epistémico para fundamentar esta posición que, si bien, no legitima el fenómeno delictual, le quita o resta legitimidad a las atribuciones sociales sobre él. Justamente, los fundamentos axiológicos de la educación integral deben descartar una perspectiva, en última instancia sesgada, que haga incomprensibles los conceptos de justicia, moral, ley etc. por una parte, y amerite una actividad práctica en dirección de aquellos valores que se pretenden sustentar, por otra.

La psicología sugiere que dentro del contexto de una educación integral, es mejor fomentar el control interno que utilizar control externo. El autocontrol se resuelve en responsabilidad individual y posteriormente social; en cambio, el control externo presupone una previa responsabilidad parental que se mantiene. Si esto es así, resulta razonable que los padres utilicen al principio control externo. De facto, el niño pequeño no tiene ni la libertad ni la capacidad para actuar (no tiene habilidad de respuesta o responsabilidad). Por consiguiente, el control externo es la herramienta natural que utilizan los padres desde la temprana crianza, el control externo disminuye progresivamente en la medida en que el niño va adquiriendo más libertad y consecuentemente más habilidades para responder a los estímulos del ambiente. El aprendizaje lo hace más hábil y, por ende, más responsable, el resultado natural es el autocontrol o control interno.

Suponer que los adultos se autocontrolan más que los niños y que, desde un punto de vista educativo, el control externo tiende a disminuir en la medida en que el control interno aumenta es prácticamente de sentido común. El autocontrol responde al importante factor conativo-volitivo de la personalidad y que se traduce en la fortaleza de carácter de los individuos. Un hombre de carácter se supone autocontrolado. La criminología debe tomar seriamente en cuenta, entonces, el fenómeno humano de autocontrol.

La familia debe, por ende, ser el primer promotor del autocontrol de sus miembros. En la medida en que los padres se autocontrolen y enseñen a sus hijos autocontrol, se producirán un efecto sumativo. El control interno se modelará a la vez que inducirá responsabilidad e iniciativa en los hijos. Los padres deben aprender a ir delegando cada vez mayores responsabilidades en sus hijos a medida en que ellos van creciendo y desarrollándose. El hacer esto genera confianza recíproca y disposiciones favorables recíprocas, las expectativas positivas de ambas partes generan atribuciones positivas. El permanecer en actitudes parentales de desconfianza hacia los hijos, el mantener un control puramente externo genera conflictos que tienden a disminuir la capacidad de creatividad, autonomía, y responsabilidad de los hijos.

Los niños son tímidos y dominables o agresivos indomables. En el primer caso, los niños mantienen sentimientos de temor que se resuelven en obediencia para lograr alivio y evitación del castigo (miedo al castigo). Pero, al mismo tiempo, surgen expectativas negativas que mantienen inconsistencias ocultas. En el segundo caso, la conducta agresiva, se suele transformar en una franca desobediencia a los mandatos parentales. El placer de contrariar a los padres es consistente con las expectativas negativas que mantienen hacia ellos, producto, de un inadecuado e infructuoso control externo de los padres. En el primer caso, los controles externos resultan más fuertes; en el segundo, la situación es inversa; pero en ambos casos, los resultados son, generalmente, negativos. El mero control externo genera atribuciones negativas.

Sociedad

La sociedad representa la interacción natural del individuo en grupos más amplios que su mero entorno familiar. El individuo no puede entenderse sin comprender su entorno familiar, social y cultural. Es preciso, comprender entonces, lo que la sociedad significa para cada individuo.

El fenómeno social resulta enormemente complejo. El análisis natural se focaliza en niveles superiores. La política, la economía, la sociología y antropología resultan más útiles que la psicología o psicología social para entender la sociedad como tal y su probable influencia en el fenómeno delictual. Sin embargo, aún cuando el aporte psicológico y psico-social es limitado, es conveniente no desprenderse del enfoque en el cual se ha centrado el análisis. Debe entenderse, no obstante, que las limitaciones del nivel psico-social no significan una pérdida o limitante más que circunstancial. Lo que se gana al mantenerse en el enfoque psico-social es el aporte específico del nivel de análisis considerado. El nivel individual no tendrá por qué ser contradictorio sino co-adyuvante de niveles más amplios que se centren, por ejemplo, en estudios grupales, organizacionales, sociales, culturales, etc.

El nivel psico-social permitirá, entonces, utilizar la teoría unificada previamente considerada para comprender algunos factores psicosociales incidentes en la conducta delictual.

Educación y escuela.

la educación formal juega, al presente, un papel fundamental en la sociedad. El individuo se encuentra comúnmente en un entorno familiar relativamente educativo, el cual es prolongado por la escuela. La escuela se transforma en un importante componente de validación que confirma y modifica a la vez, en cierto grado, el sistema de creencias con las cuales ingresa

el niño. La educación formal, en su nivel primario o básico, es obligatoria en casi todo los países del orbe. En ella, directa o indirectamente se entrega una formación que incide en la conducta de los individuos. Por su parte, mientras más tempranamente se termine la educación formal más tempranamente el niño sale a la calle, produciéndose para estos niños un mayor riesgo de delinquir. Podría postularse que en la medida en que la educación formal se prolongue se produce una disminución de la conducta delictual por lo menos, en aquellos que se mantienen estudiando.

La relación entre tiempo de estudio y nivel educacional es positiva. Estas correlaciones se relacionan a su vez positivamente con el nivel socioeconómico de los padres. A su vez, estas correlaciones se relacionan negativamente con el nivel socioeconómico predominante de aquellos individuos que caen a la cárcel. Evidentemente, la cifra oculta del delito puede favorecer a los más educados, porque, a la vez que aprenden a delinquir, aprenden formas más efectivas de evitación del control social. La educación formal no garantiza una disminución de la delincuencia pero si puede garantizar una disminución de encarcelamientos. Podría a su vez, calcularse cuanto cuesta a un país mantener a un individuo estudiando y cuánto cuesta mantenerlo en prisión. Si resultara más caro mantenerlo en prisión podría pensarse que es más lucrativo para la sociedad aumentar la educación formal obligatoria y generando mejores mecanismos de control para hacer efectivo su cumplimiento.

Formación moral.

La formación moral es un importante componente de la educación. El énfasis en lo meramente instruccional genera un vacío que puede, incluso, desfavorecer una adecuada formación moral. La formación moral puede enseñarse explícitamente, como suele darse en colegios religiosos o también implícitamente, como suele darse en escuelas no confesionales. El currículum implícito que transmite el sistema educacional a través de sus educadores genera un efecto de modelaje en la dirección de las conductas socialmente aceptadas. Las desviaciones de estas conductas son puestas en tela de juicio y, cuando surgen, son objetadas estableciéndose los límites de lo aprobado o reprobado por el currículum. De esta forma, el niño aprende a ser alumno. La disciplina se transforma en un medio de control que induce obediencia al sistema. El alumno aprende a obedecer y a cumplir de esta manera con las exigencias normativas del colegio. Los colegios que logran alumnos bien disciplinados dejan un buen espacio para el aprendizaje y para la formación integral; en cambio, los colegios que no logran una disciplina adecuada, ocupan demasiado tiempo en mantener una disciplina escasamente adecuada lo que perturba, en definitiva, el aprendizaje a la vez que genera un modelaje indeseable. La posibilidad de aprendizaje delictual dentro del colegio surge como una alternativa.

La formación moral del niño ha sido estudiada y considerada por algunos investigadores como un proceso normal del desarrollo. Así, por ejemplo, Kohlberg (1969, 1971, 1981), desarrolla un modelo explicativo que establece tres niveles cognitivos del desarrollo moral, cada uno divisible en dos estadios. El constructo se apoya en los trabajos de Piaget (1932, 1965)

El nivel más bajo, llamado "nivel preconventional" (estadio 1 y 2, equivalente al período preoperacional de Piaget) El niño define lo "bueno" y lo "malo" o lo "correcto" y lo "incorrecto" en términos de sentimientos subjetivos relacionados consigo mismo. Bueno o correcto es lo que permite obtener una recompensa o evitar un castigo. No hay mayores exigencias; el egoísmo es la respuesta adecuada.

El nivel intermedio o "convencional" de entendimiento (estadios 3 y 4, equivalente al nivel piagetiano de las operaciones concretas). El niño mayor y, eventualmente, el adulto mantiene las definiciones de "correcto e incorrecto" en términos de sentimientos subjetivos, pero relacionándolos con los sentimientos colectivos de los demás. Lo que es correcto y virtuoso es aquello que está en armonía con la voluntad y dictados de figuras que revisten autoridad (normas parentales, roles sociales deseables, leyes de legislaciones). Es correcto lo que calza con las normas del grupo de referencia. La idea de obligación surge como resultado de reglas y regulaciones de la sociedad y del estado. La conformidad y consenso es lo adecuado.

El nivel más alto o "postconvencional" de entendimiento (estadio 5 y 6, equivalente al nivel piagetiano de las operaciones formales). Lo correcto e incorrecto es definido por referencia a principios objetivos derivados de los sentimientos subjetivos y de la perspectiva individual o grupal. Lo que es correcto se define de acuerdo a estándares o principios universales construídos reflexivamente por el individuo. Para el pensador postconvencional, existen obligaciones objetivas que pueden ser descubiertas por cualquier persona que use adecuadamente su razón. La justicia, los deberes y derechos naturales, los principios éticos objetivos y, por ende, universales, deben ser el fundamento adecuado para construir o formar una sociedad.

Evidentemente, que la teoría cognitiva del desarrollo moral, al basarse en el modelo cognitivo piagetiano del desarrollo de la inteligencia enfatiza el aspecto intelectual en la formación moral descuidando, tal vez, algo tan importante como lo cognitivo, lo conativo. Suponiendo que la filosofía subyacente caracterizada por el nivel más alto o postconvencional tuviera el valor equivalente al desarrollo de una teoría matemática o fuera igual al descubrimiento del *topos uranos* platónico (una axiología que supone valores objetivos y universales y que son materia de descubrimiento, por tanto, no convencionales, no relativos, no subjetivos) aún no sería suficiente para la actividad práctica. La teoría de Kohlberg sugiere que pareciera que bastara conocer o desarrollar un pensamiento lo suficientemente elevado para lograr el nivel postconvencional para desarrollar principios morales universales.

Teóricamente, puede ser correcto, pero la práctica puede mostrar otros aspectos esenciales a la conducta moral y a la eventual conducta delictual.

No es imposible que la conducta delictual surja aparejada con una conciencia clara y adecuada de lo que es correcto e incorrecto. No es imposible que el hombre contradiga en la práctica sus principios morales teóricos. No basta con conocer los principios morales para no transgredirlos. Más aún se sabe que las conductas adictivas se contraponen rápidamente con las ideas que sobre ellas tienen los adictos; pero, no pueden escapar a ellas. Es posible que se reduzca disonancia minimizando la gravedad de la conducta adictiva, pero, la realidad resulta más trágica para la percepción del adicto en la medida en que la adicción progresa y el autocontrol disminuye. Lo primero que se destruye o deteriora con la adicción no es el factor epistémico-intelectual sino el conativo-volitivo de la personalidad. El individuo puede saber muy bien que es incorrecto lo que hace, pero los refuerzos externos resultan más poderosos que los debilitados castigadores internos y el individuo aunque quiere escapar a la droga o al delito no puede hacerlo.

El desarrollo moral no implica exclusividad de desarrollo estrictamente lógico. La literatura sobre desarrollo moral no ha clarificado lo que es puramente lógico como distinto sobre lo que es puramente moral. Es más, no resultan concluyentes las investigaciones que relacionan el desempeño lógico en tareas piagetianas y el desempeño en dilemas morales basados en la teoría de Kohlberg (Haan, Weiss y Johnson, 1981). Sin embargo, desde una perspectiva estrictamente moral, no basta haber llegado al nivel postconvencional para realizar conductas socialmente aceptables y tampoco es necesario quedarse en nivel inferiores para realizar conductas inmorales e ilegales.

Por el contrario, no atribuimos conductas morales a los animales, aún cuando investigaciones con chimpancés señalan que los chimpancés aprenden en forma espontánea a apoderarse de fichas ajenas cuando han sido condicionados a obtener comida de máquinas "vendedoras" y "de trabajo" diseñadas para programas de economía de fichas. Los chimpancés pronto aprenden que pueden intercambiar fichas por comidas, luego aprenden a trabajar para obtener fichas en las máquinas de trabajo que después insertan en las máquinas vendedoras, las cuales entregan un tipo específico de comida de acuerdo al tipo de ficha (Cohen, 1973). Pero también aprenden a apoderarse de las fichas de otros chimpancés mediante el embaucamiento y el robo. Las hembras suelen usar el hurto, ocultando su conducta a los ojos del dueño de las fichas, y los machos suelen usar el embaucamiento mediante la intimidación.

El desarrollo intelectual en los humanos implica paradójicamente una sofisticación de la conducta criminal. La educación, en la medida en que se limite a una mera instrucción, puede sobredimensionar el aspecto cognitivo sobre el volitivo, afectivo y somático. Las conductas consideradas socialmente desviadas, sobre la base de ciertas valoraciones que han generado el derecho y la jurisprudencia, pueden ser puestas en tela de juicio y, de facto, no ser

respetadas. La sofisticación de la criminalización y la corrupción serían el resultado natural. La educación que implique una formación integral donde la formación moral no se limite al mero conocimiento de principios abstractos sino también al desarrollo del autocontrol, además del desarrollo armónico de las variadas dimensiones o expresiones humanas, pudiera hacer una diferencia significativa.

Estrato social.

Pudiera pensarse que el estrato social establece diferencias significativas y cuantificables en relación a la criminalidad. Así, examinando los delitos denunciados y procesados se descubre rápidamente que, prácticamente en todos los países del planeta, los estratos sociales más bajos son los que repletan el sistema judicial, a la vez, los que cumplen las mayores condenas.

El delito se sabe ubicuo y no respeta estrato social alguno. Sólo existen diferencias en su manifestación. De esta forma, el robo ocasional, el robo con violencia, la intimidación ocasional, el ultraje, el asesinato eventual se contraponen a un crimen organizado donde la sofisticación implica hurtos sutiles, como lavados de dinero, malversaciones, evasiones de impuestos, eventualmente, inatacables judicialmente porque se expresan como figuras lícitas de evitación y no ilícitas de evasión, corrupciones de todo tipo y consecuentes presiones a los organismos del estado, etc. Atacar al primero pareciera ser relativamente fácil y es lo que comúnmente se hace; atacar al segundo resulta bastante más difícil.

El estrato social se presenta enormemente más complejo para un nivel de análisis individual. La tentación de recurrir al estudio de las organizaciones sociales y revisar las teorías sociológicas y antropológicas del crimen es natural. Sin embargo, reiteramos que aun cuando el nivel de análisis sea limitado al individuo, y por ende, parcial, es preciso mantenerse en el nivel psico-social si se quiere lograr una pieza útil en el complejo campo criminológico.

El individuo que pertenece a un estrato social bajo, medio o alto aprende a percibir el mundo desde su estrato y desde su perspectiva individual. El estrato lo envuelve como el pez en el agua. Por lo general, los estratos socioeconómico bajos son, en su mayoría, educacionalmente bajos. La educación tiende a generar un movimiento de movilidad social que, en general, es socio-económicamente ascendente. Se sabe que padres con alto nivel educacional y bajo nivel económico tienen mayor influencia en la educación y formación de sus hijos que padres con alto nivel económico y bajo nivel educacional. De esta forma, la educación hace una diferencia favorable al desarrollo de un país con mayor fuerza que la riqueza eventual.

Estrato bajo

El estrato bajo o popular es el estrato más controlado por la sociedad, ellos están sujetos a mayor control externo que los estratos medios o altos. Los estudios de Seligman de desamparo aprendido hacen sospechar que la extrema pobreza no sólo establece condiciones que hacen difícil a un individuo escapar de ella, sino que generan expectativas negativas y de baja auto-estima semejantes a los encontrados por Seligman y denominados desamparo aprendido (Seligman, 1975). El individuo aprende y cree que su situación no cambiará. Los sentimientos de frustración, de baja auto-estima, eventual depresión y rechazo al sistema imperante es bastante común en el denominado estrato bajo inferior. Sus expectativas son negativas para sí mismo. La dificultad para encontrar trabajo debido a su falta de instrucción le confirman la expectativa de que no hay escape. El individuo pareciera sufrir una suerte de castigo inescapable. La alternativa ofrecida por la obtención de un dinero fácil que le signifique un paliativo a sus necesidades básicas insatisfechas pudiera resultar bastante fuerte. El delito de robo, robo con violencia, la estafa ocasional son alternativas que pueden surgir como una manera de satisfacer sus necesidades. El campesino pobre que llega a las ciudades y que se transforma en una suerte de lumpen representa este estrato. La ciudad puede resultar peor que el campo, pero la atracción de mejorar su situación económica ha explicado estos desplazamientos. Por su parte, el individuo de estrato bajo superior tiende a sentirse superior al individuo de estrato bajo inferior, su educación en promedio es levemente superior en dos o tres años de escolaridad, los obreros calificados, artesanos independientes, y personas que escapan a la falta de trabajo a través de iniciativas personales generando una economía que alcanza apenas a satisfacer las necesidades básicas genera expectativas futuras más esperanzadoras que el primero. Existe la tendencia en muchos de estos individuos a sentirse de clase media y surge así un espíritu arribista que los induce a luchar por mantenerse y, eventualmente, mejorar su posición económica. Las posibilidades de delinquir tienden a ser algo más variadas que el individuo de estrato bajo inferior. Eventualmente, los individuos pertenecientes a este estrato generan una economía oculta que suele escapar de la legislación laboral y del control legal. Con el tiempo, algunos de ellos logran enriquecerse lo suficiente como para verse obligados a enfrentar las leyes económicas contingentes mediante la adecuada declaración de impuestos; otros, en cambio, permanecen en la misma situación manteniendo una economía oculta y aún cuando se enriquecen lo suficiente para exponerse al control judicial no tienen la claridad suficiente ni la voluntad para mejorar su situación desde una perspectiva legal.

Las atribuciones del estrato bajo tienden, en general a ser negativas respecto a estratos superiores, pero no necesariamente hacia la sociedad en general. Comúnmente se genera un lenguaje que permite fácilmente la ubicación del estrato del individuo. Los individuos hablan desde su posición y perspectiva y utilizan palabras diferentes para nombrar a los individuos que son percibidos de un estrato distinto. El sentimiento de auto-estima, es casi siempre bajo y tienden a actuar movidos por los controles sociales externos más que por expectativas internas. Los miedos al castigo, generan expectativas de búsqueda

de refuerzos negativos más que positivos cuando se trata de asuntos legales. El dinero, pasa a ser un fuerte control externo que induce a los empleadores a manejar el refuerzo simbólico del dinero exigiendo primero la tarea para después entregar el pago. La expectativa negativa se impone como atribución en la mente de los empleadores generando, tal vez, una profecía autocumplida relacionada con la creencia que el trabajo debe hacerse primero y pagarse después, porque de otra manera se arriesga perder el dinero. Desde un punto de vista psicológico, el individuo de estrato bajo empleado depende económicamente de su empleador. El control externo al que es sometido establece clara y distintamente la aplicación de las teorías conductuales del reforzamiento. (directo o simbólico). Se deja, eventualmente, poco lugar para que un individuo de este estrato genere expectativas positivas de lealtad y honestidad, aún cuando no pocas veces ellas se confirman.

El estrato bajo establece una relación de dependencia con los estratos superiores. Depende económicamente de estratos superiores, pero también depende política y socialmente de ellos. Es, por ende, comprensible que sea éste el más controlado por los sistemas legislativos y judiciales. Las relaciones de control se establecen desde la perspectiva del individuo comúnmente controlado. La percepción de sentirse controlado genera no pocas veces un sentimiento de sumisión que confirma sus expectativas personales. El control externo genera, muchas veces, fuertes reacciones negativas que pueden superar el temor al castigo. Cuando esto pasa el individuo puede involucrarse en conductas delictivas que le producen satisfacción, aun cuando esto implique un riesgo eventual. El análisis de la relación costo-beneficio cambia en la mente de algunos sujetos al suponer que no tienen otra alternativa para mejorar su situación económica.

Estrato medio

El estrato medio es considerado comúnmente como aquel sobre el cual cae el peso del esfuerzo social. La gran clase trabajadora que se desarrolla económicamente sirviendo oficios y profesiones puede también dividirse en estrato medio inferior y superior. Las expectativas de muchos individuos de sentirse de estrato medio genera una serie de atribuciones que se caracterizan por establecer expectativas positivas hacia ellos mismos en cuanto se consideran clase media, a la vez, que siente el deseo de mejorar su situación económica. Gran cantidad de individuos que podrían considerar de estrato bajo superior se perciben así mismos como pertenecientes a la clase media. El individuo se percibe como diferente del estrato bajo y alto y, no pocas veces, genera una distancia social hacia ambos estratos. Los individuos de la clase alta inferior tienden igualmente a sentir de clase media acomodada. De alguna manera, el peso de los medios de comunicación de masas cae sobre este estrato y las características psicológicas tienden a surgir atractivas. Sin embargo, el arribismo de clase se dirige igualmente hacia los estratos más altos y la pujanza de la movilidad social se mantiene en este estrato con tanta o más fuerza que en el estrato bajo.

Existe la tentación atribucional de pensar que la delincuencia pudiera estar disminuida en este estrato debido al control social y económico del estrato alto. La gran masa de empleados, pequeños empresarios, la gran masa de individuos que obtienen una profesión o un oficio representan la fuerza laboral de mayor incidencia en muchos países y estando, por lo tanto, las necesidades básicas satisfechas, se hace innecesario obtener con delito lo que se puede obtener con trabajo. Sin embargo, la delincuencia tiende a ser más compleja y sutil a medida que el desarrollo lo permite. Así, la idoneidad profesional entra en conflicto con la falta de ella, el uso con el abuso, y la posibilidad de estafas y robos por computación se empieza a sentir en no pocas empresas que suelen, a su vez, cargar en los seguros enormes cantidades de dineros. Bancos, financieras y empresas de todo tipo están actualmente sujetas al robo interno más que al externo. La complejidad constante de falsificación de moneda, utilización cada vez más sofisticada y constante de tecnología para diferentes tipos de delitos, sobre todo de tipo económico, son comunes e implican siempre algún conocimiento científico y el uso técnico-profesional.

La delincuencia tiende a organizarse en forma más compleja y rápida que en el estrato bajo generando mayores desafíos al control criminal. Cada vez resulta más complejo el desafío para la jurisprudencia puesto que nuevas conductas evidentemente desviadas e inmorales implican necesariamente la creación de figuras jurídicas que permitan su control a través de nuevos ilícitos penales.

El crimen claro y específico sigue siendo de fácil control, pero el crimen sutil, oscuro e inespecífico hace difícil su control, lo que sugiere que se hace más reforzante para los que lo ejecutan al descubrir que se mantienen impunes por años. Justamente, la clase profesional que se ubica mayoritariamente en el estrato medio genera un tipo de delito muy difícil de controlar y altamente reforzante. Muchos de estos individuos, pasan relativamente rápido de un estrato medio inferior a un estrato medio superior. La gran cantidad de dinero fácil que se obtiene se transforma en tarea para ocultarlo o "lavarlo" mediante la evitación legal de impuestos.

Estrato alto

El estrato alto corresponde a una minoría en todos los países del mundo. Si algunos países como los Estados Unidos mantienen un estrato bajo menor que el estrato medio, muchos países de Latino América tienen un estrato bajo mayoritario generando una figura triangular cuya base representa el estrato bajo inferior y cuyo vértice el estrato alto superior. En el caso de los Estados Unidos la gran masa se concentra en el estrato medio y el estrato alto superior es el más pequeño de la población, el cual, unido al estrato alto inferior, sigue siendo menor que el estrato medio, por su parte el estrato bajo, es también menor que el estrato medio, generándose así, una figura romboidal más que triangular.

La actitud común aquí es más bien ocultar que mostrar la riqueza. Muchos individuos han nacido ricos y son relativamente pocos los que durante su vida han amasado una fortuna lo suficientemente grande como para llegar a pertenecer a este estrato. El estrato alto se caracteriza por una actitud de control económico que permite a sus integrantes vivir de una manera completamente diferente del estrato medio y bajo. El sentido del trabajo es diferente. El movimiento de las acciones, el control de las empresas nacionales y transnacionales pasan a ser los móviles más importantes. Aún cuando la actividad se centra en la mantención y aumento del poder económico, el tiempo y libertad para el ocio, para el desplazamiento y actividades en general resulta diferente de la clase trabajadora. El individuo de clase alta es dueño de su tiempo y dinero y tiende sentirse más bien un controlador que un controlado. Controlador de la conducta de otras personas mediante el poder económico que se transforma también en poder político y social. Actúa generalmente motivado por controles internos cuando se trata de actividades sociales y políticas debido a que su riqueza reduce en parte el eventual interés económico. Su realización en otros niveles de su personalidad lo conducen, no pocas veces, a actividades de tipo altruísta.

Si la delincuencia de la clase media se hace sofisticada, la delincuencia de la clase alta subsume la actividad tecnico-profesional a la cual agrega la capacidad organizacional y de control. El crimen organizado genera un poder económico difícil de controlar judicialmente. La eventual corrupción del sistema organizacional del país en todos sus niveles es una seria posibilidad que surge de algunos individuos pertenecientes al estrato alto. Cuando la injusticia e inmoralidad surge de empresas transnacionales que ahogan a países y destruyen en la competencia a otras empresas, las atribuciones comunes que suelen hacer los individuos de este estrato responde a las reglas del juego del poder y del dinero.

La delincuencia se hace extremadamente difícil de controlar debido al enorme poder económico que puede significar la eventual corrupción para mantenerse operando. Así por ejemplo, el uso de banderas distintas de la nacionalidad a la que pertenece uno o varios buques, les permite lucrarse con cierto grado de libertad al margen del control de la nación afectada. Este tipo de delito puede aún controlarse; pero existen otros delitos económicos en los cuales se implican operaciones transnacionales que hacen prácticamente imposible su control judicial por las partes involucradas. Muchas veces, esto se resuelve en una verdadera guerra económica en que los países más fuertes simplemente vencen en la competencia a países económicamente más débiles. Las relaciones de justicia o injusticia que podrían ser consideradas aquí, quedan simplemente fuera de juego. Esto induce a pensar que la justicia queda en manos del poder del más fuerte.

Resulta incluso teóricamente difícil aventurarse en investigar ciertos tipos de delitos que impliquen corrupción cuando se trata de enormes consorcios o empresas transnacionales; casi tan difícil como aventurarse a investigar la corrupción que ha surgido como producto de la drogadicción. Sin embargo, aún

cuando el fenómeno psico-social es sólo un aspecto de la realidad, ella puede ser útil para señalar algunos importantes aspectos de la conducta criminal individual cuando el estrato social hace alguna diferencia en las atribuciones, refuerzos y equilibrios.

El sentimiento de seguridad y de auto-estima del individuo que pertenece al estrato social alto es grande. Cuando el individuo de estrato alto se transforma en un delincuente utiliza su poder para maximizar su eficacia económica manipulando, por lo general, la debilidad de algunos humanos frente a la corrupción. La presión que ejerce el poder económico se transforma en expectativas reforzadoras, pero a la base del control, están también las expectativas castigadoras cuando el individuo cae dentro de la organización que lo corrompe. El sentido de control que mantiene el delincuente corruptor se refuerza por la obediencia de no pocos individuos que terminan siendo gobernados por el dinero. Los estudios de obediencia de Milgran apoyan esto al descubrir que la mayoría de los individuos tienden a obedecer a las personas que revisten autoridad (Milgram, 1965, 1974). A. Capone solía decir que se obtienen más cosas con una palabra amable y con una pistola que con una palabra amable solamente (Robbins, 1987) indicando con esto el poder que tiene el control externo. El involucrarse en el sistema judicial por algunos de sus delitos implica más bien una eventualidad coyuntural que un problema. La mayoría de las veces se reduce al gasto de abogados ya considerados y muy pocas veces o casi nunca suele terminar en un proceso que lo lleve a la cárcel. Para mientras más poder económico más difícil se hace la sanción.

Aún existe una diferencia entre el estrato alto inferior y superior. El arribismo y esnobismo de algunos que han llegado a sentirse de clase alta se mantiene sobre la base de mayores expectativas económicas que inducen a algunos a utilizar medios ilícitos para seguir ascendiendo. Este esfuerzo los identifica como de estrato alto inferior y que no llega más allá del 5% de la población. Por su parte, el estrato alto superior se caracteriza por ser menos del 1% de la población en cualquier país del planeta. El sentido de poder económico, político y social es tan enorme y real que las posibilidades de controlar los mecanismos judiciales de cualquier país se presentan con atractivos que se hacen efectivos mediante acciones inductoras de corrupción. La suma de estos poderes se traduce al más eficaz de todos: Conocimiento y control de la información. El poder del conocimiento, puede transformar al grupo que se auto-percibe como clase alta superior en prácticamente intocable jurídicamente. En otras palabras, el poder judicial también suele ser controlado por el estrato alto superior. La posibilidad de justicia se da en este estrato porque la delincuencia no incide completamente en él, como tampoco en los otros dos estratos. En otras palabras, el autocontrol en el estrato alto tiende a tener mayor eficacia práctica debido a la tremenda concentración de poder real, lo que se traduce, no pocas veces y para todos los estratos, en una creencia en la justicia.

Aplicación de la teoría a los factores psico-sociales

Las atribuciones, refuerzos y equilibrios o consistencias dependen de la generación de opiniones, creencias, actitudes y valoraciones que desarrolla un individuo de acuerdo a su familia, educación y estrato. Esto podrá determinar en muchas personas conductas socialmente aceptables por el entorno y de acuerdo con roles sociales, normas y leyes; pero también podrá determinar en algunos sujetos conductas desviadas y que legalmente serán consideradas meritorias de sanciones penales.

Al analizar cuidadosamente las alternativas que sugiere el entorno social de cada individuo podemos suponer que el individuo mejor educado estará menos expuesto a acciones u omisiones meritorias de sanciones penales que aquellos individuos no educados o parcialmente educados. Al decir mejor educados y parcialmente educados suponemos que la educación integral juega un papel equilibrador en el desarrollo de todos los factores de la personalidad de un individuo (factores cognitivo-epistémico, conativo-volitivo, afectivo-emotivo, físico-somático) y la educación parcial se reduce al desarrollo de algún o algunos factores en desmedro de otros. La **formación** integral, entonces, debe ser un objetivo práctico que depende de los supuestos teóricos de una **educación** integral. Por lo tanto, no se trata de cantidad, sino de equilibrio, en la cual la formación moral implique, además de lo epistémico, un desarrollo teórico y práctico del autocontrol del individuo. Esto permitirá que el sujeto establezca atribuciones que lo distancien de la actividad criminal sobre la base de valoraciones morales que transformen su conducta moral en poderosos reforzadores internos o auto-reforzadores y la eventual conducta inmoral en poderosos castigadores internos o auto-castigos. Esto permitirá que los refuerzos y castigos internos sean más fuertes que los eventuales refuerzos y castigos externos, evitando así tanto las tentaciones como presiones externas que impliquen comportamiento criminal. Los estratos sociales determinan diferentes contingencias de reforzamiento y "castigamiento" estableciendo una variedad de controles externos. Estos pueden ser fuertes o débiles en relación al desarrollo personal del autocontrol.

Cuando el refuerzo interno es mayor que el castigo externo el sujeto actuará en función de sus reforzadores internos. Suponemos, entonces, que para un individuo que haya desarrollado un fuerte control interno, la presentación de un eventual castigo externo hace las veces de castigo moderado en sus expectativas. El sujeto atribuirá que es más reforzante o

consistente (refuerzo interno, consistencia o equilibrio) reducir o no producir la disonancia o desequilibrio que puede suponer, por ejemplo, contravenir la voluntad de sus padres o de la ley para los cuales ha generado expectativas positivas vía formación integral. Eventualmente hurtar, robar, estafar, etc. son conductas que entran en conflicto con las expectativas de equilibrio, consistencia o de refuerzo interno que implican el evitarlas como antitéticas de una conducta moral. Sus atribuciones se mantienen consistentes y pudiera decirse que sus actitudes determinan su conducta en relación con lo criminal. Si el refuerzo externo es mayor que el castigo interno o autocontrol, entonces el individuo se deja arrastrar por los reforzadores externos indicados. Las atribuciones cambian eventualmente, según el grado de valoraciones culturales asimiladas o no, en relación a su conducta criminal, reduciendo la disonancia o inconsistencia que pudiera provocarle su acción criminal. Pudiera decirse que su conducta determina eventualmente sus actitudes en la medida en que se ha reducido disonancia justificando en algún grado su conducta criminal. En ambos casos hay una búsqueda de equilibrios, pero, los refuerzos son diferentes y las atribuciones también.

Cuando el castigo externo es mayor que el refuerzo interno, el sujeto es controlado externamente. Si el sujeto percibe que las expectativas del control policial y judicial son fuertes, el sujeto cumplirá con las leyes vigentes por temor a la pena. Pero puede suceder que el sujeto pertenezca a una organización criminal de la cual dependa, entonces también será controlado externamente por la presión o eventuales castigos externos que surgen en sus expectativas y se transforman en miedo. Si este miedo es superior al miedo que resulta de las consecuencias de la acción criminal el individuo se mantendrá obediente al control de la organización criminal. En última instancia, el individuo obedecerá a la instancia que le provoque mayor temor. El sujeto se refuerza así negativamente al cumplir con la tarea exigida; de esta forma, retira simbólicamente el eventual castigo y obtiene como refuerzo un alivio. Si el castigo interno es mayor que el refuerzo externo el sujeto actuará moral y legalmente motivado por su autocontrol que induce ansiedad frente a la conducta inmoral o criminal. El sujeto resistirá las tentaciones delictuales y, generalmente, será difícil doblegarlo o corromperlo.

Refuerzos y castigos internos pueden ser extremadamente poderosos en los seres humanos generando conductas heroicas en situaciones límites. Los refuerzos y castigos externos pueden ser también extremadamente fuertes sometiendo a muchas personas. El control de la conducta criminal depende entonces prioritariamente de los propios individuos y secundariamente de la acción policial, judicial y penal. Ambos controles son necesarios y eficaces; sin embargo, es mejor y más económico para la sociedad educar para el autocontrol.

Acción Policial

La acción policial puede entenderse como un factor psico-social que moldea, en cierta forma, la conducta criminal y la conducta pública en general.

La acción policial tiende a sofisticarse, pero también se sofistican la conducta criminal. Así, por ejemplo, el papel moneda permitió su falsificación. Esto condujo al desarrollo de técnicas de control y de mejoramiento para evitar la falsificación., pero, también, llevó a mejorar las técnicas de falsificación. El proceso interactivo pudiera concebirse, desde una perspectiva teórica, sin fin.

Evidentemente, que la acción policial no puede limitarse a consideraciones psico-sociales en el control de la criminalidad. El sistema legislativo, ejecutivo y judicial determinan estructural y formalmente, la acción policial. Por su parte, las diferencias económicas, políticas, y sociales determinan a su vez mecanismos y estrategias de control que no tienen por qué ser uniformes. Las diferentes culturas generan, a su vez, expectativas diferentes que inducen a controles consistentes con las culturas en que el control se efectúa.

Desde la perspectiva psico-social, la acción policial debe centrarse en el individuo. Tanto, el individuo que se supone controlador como el que se supone controlado juegan un papel en esta interacción. En la realidad, el fenómeno es complejo y los mecanismos de controles externos que produce la acción policial son siempre dobles. Protección al inocente y persecución del culpable. Esto produce un fenómeno atribucional de expectativas positivas y negativas que incide en todo. Así, es posible que presuntos inocentes se sientan protegidos y atribuyan expectativas positivas a la policía y presuntos culpables se sientan perseguidos y les atribuyan expectativas negativas. Algunos policías pueden caer en este juego atribucional y podrán tener disposiciones diferentes para presuntos inocentes y culpables. En este juego atribucional se puede ver envuelta toda una sociedad; El dicho "como te ven te tratan" responde a expectativas atribucionales.

Desde el punto de vista de la teoría tridimensional, la acción policial debería considerar las tres dimensiones en forma simultánea y conjugada. Así, el individuo realmente inocente debería desarrollar expectativas positivas, estar en equilibrio, y ser positivamente reforzado por los poderes ejecutivo, legislativo y judicial; con todo, actuando en forma autocontrolada. Esto puede ser una utopía; pero, es la meta que la sociedad debe imponerse para disminuir el aprendizaje delictual, el cual eventualmente, desarrollará expectativas negativas hacia el control policial, hacia la sociedad, producto de sus propios desequilibrios y formas disociales de reforzarse, lo que lo inducirá también a evitar los castigos sociales o a reforzarse negativamente.

Si la acción policial genera en el público, en los públicos, por último, en los imaginarios colectivos, expectativas negativas generalizadas, entonces, la acción policial disminuirá su eficacia. Las atribuciones podrán resultar desfavorables o favorables según las estrategias de la acción policial. Evidentemente que es legítimo atribuir que todos somos sospechosos hasta que no se deleve la acción u omisión relacionada con algún específico ilícito penal,

pero la acción policial debe saber ocupar y gastar la energía donde resulte más eficiente. De esta forma, podrá mantener en la mente de muchos atribuciones positivas.

La policía uniformada, especialmente, debe maximizar su eficacia a través de una clara y específica actividad relacionada con el orden y la seguridad, para lo cual debe agregarse una educación policial vía utilización de los medios de comunicación, de tal manera de asegurarse expectativas positivas y corregir las deficiencias y errores eventuales.

Por su parte, desde la perspectiva del aprendizaje delictual, el victimario que es reforzado por su conducta criminal tenderá a mantener esa conducta. En algunas sociedades se establecía una suerte de lucha sin cuartel entre los hombres, algunos resultaban victimarios, otros víctimas. El desarrollo de los pueblos introdujo la acción policial que se supone protector de la víctima. Por su parte, la legislación, en general, evitó que la presunta víctima haga justicia por sus propias manos. Frente a la ley, todos somos iguales. Eventualmente, una víctima puede transformarse en victimario y viceversa. La relación es muy estrecha y el hecho real debe, sin alternativa alguna, ser llevado o transformado en hecho jurídico para aplicar la justicia correspondiente.

En todo este complejo fenómeno humano de víctimas, victimarios policías, e imaginarios relacionados con la fuerza o debilidad de la ley, los humanos actuamos. Así, el victimario pudiera resultar más reforzado que la víctima y la víctima más castigada que el victimario. La eficacia policial puede resultar vana frente a la debilidad práctica de la ley a pesar de eficientes operativos policiales específicos. Esto puede generar desilusión en las víctimas, frustración en los policías y expectativas negativas en las mentes de muchos individuos en relación al sistema judicial.

Si los delitos sancionados son menos que los delitos procesados, si estos menos que los denunciados y estos aún menos que los no denunciados, es posible suponer que las expectativas desfavorables hacia el sistema judicial serán predominantes.

El autor publicó un cuadro comparativo (Huaquin, 1994) sobre las expectativas que pueden formarse víctimas y victimarios cuando la administración de la justicia es insatisfactoria en un porcentaje elevado (95%). Aquí se presenta el mismo cuadro ya indicado en el capítulo anterior y que se analizará de acuerdo a la teoría unificada. Valga, entonces, la redundancia.

Tabla No 7.

Expectativas referentes a la administración de la justicia

	expectativa	presentada	retirada
víctima	refuerzo	esperanza (5%)	desilusión (95%)
victimario	castigo	miedo (5%)	alivio (95%)

La cifra oscura deja lugar a la incertidumbre, aún cuando es posible que se atribuya menor grado de criminalidad a delitos no denunciados que denunciados; pero, hay que entender que frente a esto se oponen las auto-denuncias y los delitos sin víctimas y al complejo fenómeno de corrupción que pudiera aumentar la cifra oscura en forma realmente significativa.

Al revisar, ahora, el cuadro desde la perspectiva de la teoría unificada, puede entenderse que una víctima puede hacer atribuciones negativas hacia el sistema judicial si tiene expectativas desfavorables y como resultado, ni siquiera se toma la molestia de hacer una denuncia frente a un delito que considera menor. Ahora, si la víctima hace la denuncia, pero el sistema judicial no satisface sus expectativas desvaneciéndose así su esperanza de justicia, el sujeto se desilusiona del sistema y el proceso tiene, por lo general, a detenerse. De esta forma, las atribuciones sobre el sistema judicial resultan negativas, los refuerzos esperados se transforman en castigos (por retiro del refuerzo) a lo que se agrega un costo adicional que aumenta el castigo de la víctima al mantener un eventual proceso percibido como inútil. La disonancia cognitiva se reduce, en parte, evitando hacer un mayor esfuerzo para lograr justicia. El proceso de modelaje estimula a las nuevas víctimas a no hacer denuncias cuando los delitos son percibidos pequeños. Los castigos vicarios inhiben en no pocas víctimas la acción de continuar un proceso limitándose muchas veces a hacer una denuncia con la expectativa de que no hay nada más que hacer.

El victimario obtiene exactamente lo contrario Descubre que sus expectativas de miedo a la policía disminuyen eventualmente frente a un sistema judicial inoperante y su presunto castigo se transforma en refuerzo (por retiro del castigo). Su miedo a la justicia se transforma en alivio después de cierto tiempo. Su conducta antisocial no se desinsentiva en forma apropiada y,

más lamentablemente, se convierte en modelo que refuerza vicariamente a otros eventuales delincuentes. Al evaluar el costo que le ha significado su conducta delictuosa y el correspondiente beneficio, no es imposible que ella se mantenga.

Lo irónico de esta situación es que el victimario suele obtener, en última instancia, dos refuerzos: Refuerzo positivo, por la recompensa obtenida por su delito y refuerzo negativo, por el alivio como producto del retiro de las expectativas de castigo por una pena que no lo toca. Por su parte, la víctima puede quedar sometida a dos castigos: Castigo positivo, por la agresión del victimario y castigo negativo, por la frustración o desilusión como producto de una administración de justicia que no satisface sus expectativas. Nótese, los aspectos atribucionales de los refuerzos negativos y castigos negativos que se traducen en consonancia y disonancia por las conductas de victimarios y víctimas, respectivamente, en esta situación. De esta forma, los primeros mantendrán su conducta y los segundos la cambiarán. Los segundos evitarán los canales ordinarios de justicia, además se inducirá en ellos la tentación de hacer justicia por su propia mano como forma de disminuir su inconsistencia. El lector puede percatarse como la Teoría Unificada explica el fenómeno en las tres dimensiones indicadas. El fenómeno es, por su puesto, uno solo.

El policía pudiera sentirse frustrado, no por su acción directa sino por el resultado final. La acción policial aunque eficiente pudiera resultar eventualmente ineficaz. Esto podría llevar a un sentimiento de desmoralización personal que pudiera resolverse en una baja de la moralidad de trabajo y en un sentido de evitación o disociación de lo que es trabajo u otra actividad diferente o placentera. El sentido de mística que debe tener un cuerpo policial se debilita frente a la realidad. El individuo reduce su disonancia interna mediante esta disociación, puesto que las atribuciones que hace del sistema judicial tampoco resultan favorables.

Si nos imaginamos lo contrario; es decir que el victimario fuera castigado en un 95% y la víctima recompensada en un 95%, la situación sería completamente opuesta a la anterior para todos los individuos que participan en las interacciones. Las atribuciones al sistema judicial, por parte del público en general, serían positivas, las víctimas se sentirían protegidas por el sistema y con sentimientos de esperanzas de compensación; por su parte, los victimarios percibirían un poderoso sistema judicial que inhibiría, eventualmente, su conducta delictuosa, (se evaluaría como demasiado costosa), las expectativas de miedo se mantendrían y el castigo eventual mantendría el castigo vicario en los posibles delincuentes disminuyendo la delincuencia general. Por su parte, el policía se sentiría reforzado por su acción policial, al derivarse ella en un paso efectivo hacia la administración eficiente de la justicia. Al evaluar que su acción eficiente, resulta por lo general eficaz (al 95%), se mantendría la conducta y resultaría fácil generar un espíritu de cuerpo con una mística que se apoye en un valor de justicia realizable.

Por lo general, la sociedad funciona con un doble sistema de controles. La policía debe ser preparada dentro de un marco de una fuerte disciplina, elevadas expectativas policiales con la meta de generar y mantener una mística policial, cuyo resultado induzca a conductas autocontroladas que la hagan refractaria a cualquier corrupción, aun cuando estas se resuelvan en conductas eventualmente punitivas que impliquen controles externos para aquellos individuos que han fracasado en su propio autocontrol y se han transformado en delincuentes. Pero debe también saber discriminar y ofrecer alternativas inductoras de autocontrol para todos aquellos que cumplen la ley. Esta doble función suele a veces manifestarse en diferentes actividades policiales. Así, por ejemplo, en Chile la policía uniformada tiene como función esencial la mantención del orden y seguridad, su acción de prevención del delito es predominante. La policía civil, en cambio, tiene como función predominante la investigación y consecuente solución policial del delito. El trabajo de investigación relacionado específicamente con la prevención del delito resulta más económico que el trabajo de peritaje posterior. Sin embargo, la investigación en ambas direcciones es una tarea policial ineludible.

CAPITULO CUARTO

AMPLIACION DE LA TEORIA UNIFICADA

"La psicología es el estudio de los procesos psíquicos que tienen una base biológica y una expresión conductual"

El hecho de pretender utilizar una teoría unificada que integre los enfoques biológico, cognitivo y conductual para explicar el fenómeno delictual y educacional además de cualquier fenómeno psicológico de una manera más completa ha sido una de las principales metas de este trabajo.

La psicología partió basada en ciertos supuestos que de alguna manera representaban aspectos internos y externos del ser humano. Así, los enfoques estructuralista y funcionalista del siglo XIX devinieron en enfoques cognitivo y conductual respectivamente en el siglo XX. Evidentemente, otros enfoques como el gestáltico, el humanista y el psicodinámico, han jugado también un importante papel en este siglo. Pero también ellos pueden resolverse o ser subsumidos por lo cognitivo y conductual. La psicología de la gestalt ha sido considerada precursora del enfoque cognitivo y, por su parte, el enfoque humanista ha surgido como una reacción al conductismo y al psicoanálisis autodenominándose tercera fuerza. Por su parte, el enfoque psicodinámico es el que resulta más difícil de ser subsumido e integrado en los enfoques cognitivo y conductual. El problema básico, es el supuesto de procesos psíquicos no conscientes o inconscientes que tienen una expresión conductual.

El enfoque conductista, debido a su clara metodología y simplificada estrategia reduccionista, ha resultado muy útil para explicar el aprendizaje delictual. Los estudios de Bandura con una actitud abiertamente conductista dieron origen a la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) en ella se explica que la conducta criminal es el resultado del aprendizaje vicario. Los refuerzos vicarios mantienen la conducta agresiva y se transmiten a otros por medio del modelaje o aprendizaje por observación. Incluso el desarrollo del autocontrol fue entendido por Bandura por medio de la acción del modelaje y sin necesidad de explicaciones internas u ocultas como las postuladas por el psicoanálisis. Ya en 1963, Bandura explicó la conducta desviada en términos estrictamente conductuales:

Parece que la conducta asocial pertinaz proviene de un refuerzo positivo intermitente: además, la persistencia de las respuestas de evitación motivadas por la ansiedad puede atribuirse principalmente a que se las refuerza intermitentemente al reducir la ansiedad. Así que no hay necesidad de recurrir a conceptos explicativos tan especulativos como, por ejemplo, el de "sentimientos reprimidos de culpa" y el de "compulsión de repetición" que preconizan los teóricos psicodinámicos (Bandura y Walters, 1963).

El enfoque conductual manifestó su mayor fuerza desde 1910 hasta 1970 pero, el enfoque cognitivo ha resultado predominante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la fecha. Bandura cambia también su posición conductista por una cognitiva y con ello cambia la denominación de su postura teórica. Su actual teoría fue denominada Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986). Para Bandura el aprendizaje no es el modo condicionado de la adquisición de respuestas sino adquisición de conocimiento a través de los procesos cognitivos de información. Los procesos de pensamientos, descartados de plano por el enfoque conductista, vuelven a ser considerados representando la parte cognitiva de la teoría.

El problema del psiquismo, deja sin embargo, un fuerte vacío al considerarlo estrictamente como una función algorítmica. Hasta la fecha, los modelos cognitivos que han surgidos para explicar los procesos mentales han servido de base al desarrollo de la inteligencia artificial. El desarrollo de la computación e informática ha redundado en nuevos desafíos para la psicología fortaleciendo el enfoque cognitivo como modelo explicativo de procesos lógicos internos. Pero, hasta la fecha, nadie pareciera haberse aventurado a simular procesos inconscientes por computación, aún cuando la analogía computacional es posible.

El futuro nos llevará a un mundo de alta tecnología y sofisticada robotización de la actividad económica. Pero ¿quién asegura que los actuales virus, que se caracterizan por una simplicidad troglodita destructiva se transformen en el futuro en virus mentirosos que impliquen sutiles cambios pero de más destructivas consecuencias? La delincuencia tecnológica es un nuevo desafío y la sociedad debe prepararse para enfrentarla. Actualmente ya existen virus computacionales con capacidad de mutarse, lo que dificulta la posibilidad de detectarlos.

Nuestra conciencia es todavía un fenómeno escasamente conocido y probablemente también no puramente algorítmico. Más todavía, el psiquismo humano no es una conciencia constante o permanente. El problema del inconsciente, no puede ser abandonado por el sólo hecho de que presenta nuevos problemas metodológicos o porque no pocos autores del enfoque psicodinámico han generado constructos demasiado especulativos y no operacionales.

Desde esta perspectiva, es posible integrar lo psicodinámico sobre la base de que los procesos psíquicos pueden ser conscientes e inconscientes, dejando de lado cualquier especulación no fundamentada. Aún cuando, no se considere ninguna teoría en especial, se afirma que el psiquismo humano contiene fenómenos que no se resuelven en un psiquismo puramente consciente. De esta manera es posible, generar una cuarto componente el cual afectaría los otros tres y la teoría podría denominarse teoría unificada

tetracomponencial o exadimensional (seis dimensiones interactuarían) El modelo triangular se transformaría en un modelo piramidal.

La siguiente figura representa el nuevo modelo. Se indican solamente sus cuatro componentes:

Atribución

inconsciente

refuerzo

equilibrio

Los cuatro componentes del modelo estarían igualmente relacionados todos entre sí generando seis dimensiones. De esta forma, no sólo los procesos conscientes pudieran generar evaluaciones y atribuciones que se resolverían en preferencias internas (equilibrios) o externas (refuerzos), sino que sería posible también cambios atribucionales ocultos a la conciencia eventual de un individuo. El auto-engaño, la mentira oculta, el olvido motivado por procesos inconscientes serían problemas emergentes dignos de ser considerados en la conducta normal y desviada.

He dejado esto para lo último, porque el problema eventual que significa estudiar las implicaciones de las dimensiones es complejo. Además, por ahora, sólo se presenta como una teoría que pudiera ser más explicativa y eurística para comprender la compleja realidad humana; La teoría implica un fuera y un dentro, pero también implica un dentro y un profundo. La aparente inaccesibilidad no es motivo para evitar el problema, como tampoco es problema para la física la teoría de las estrellas neutrónicas, ni de los hoyos negros, aun cuando estos hoyos negros se coman o absorban ciertos instrumentos de medición como la luz. Ningún físico se atrevería a negar la existencia de los hoyos negros sobre la base de atribuciones metodológicas. Estimo que tampoco es legítimo negar o no aceptar el fenómeno inconsciente por atribuciones metodológicas o porque los constructos hipotéticos son demasiado especulativos (por ejemplo, los constructos creados por Freud: ID, Ego y Super-ego).

En todo caso, en la teoría tetracomponential o exadimensional se acepta solamente, como actividad parsimónica lo que no es contradictorio o dislocante en relación a la interacción. Lo inconsciente se acepta, por tanto, en forma limpia, separada de toda teoría actual. Lo único que importa es que el fenómeno inconsciente responda a los dos criterios previamente mencionados: substancialidad y relacionalidad.

El criterio de substancialidad exige que el fenómeno inconsciente se dé. Si existe, entonces, debe ser considerado. Evidentemente que, esta existencia es universal, tal como lo exige el criterio de universalidad o substancialidad. El criterio de relacionalidad, eventualmente, denominado de comunalidad, exige que las interacciones se resuelvan en forma clara. De esta forma, el psiquismo humano debe ser estudiado desde la perspectiva del develamiento y del ocultamiento y de la consistencia de los efectos de éste sobre las atribuciones que se resuelven en controles externos o internos. El sujeto individual no tiene, en este caso, que estar consciente de todo su proceso psíquico. Justamente, el desarrollo de la psicología obliga a mantener una metodología objetiva que indague en los procesos psíquicos conscientes e inconscientes desde una perspectiva foránea. De otra forma, se cae en lo válidamente criticado por el conductismo de principios de siglo.

Un aspecto coincidente en todas las dimensiones sigue siendo la evaluación positiva o negativa. El fenómeno inconsciente también sería afectado por esta evaluación al igual que el fenómeno consciente, lo que responde también al criterio de universalidad. Justamente, la tendencia voluntaria a recordar y olvidar pudiera estar dependiendo también del psiquismo entero; así, pudiera surgir una tendencia a recordar lo agradable y olvidar lo desagradable.

Consideración del componente psicodinámico.

Al considerar el componente psicodinámico se complica inmensamente el modelo. Sin embargo, es posible entender el componente sólo como una expansión del componente cognoscitivo. Se podría así hablar del psiquismo expandido (consciente, pre-consciente, e inconsciente) y no sólo de la parte consciente del psiquismo. De esta forma, la teoría unificada seguiría siendo en esencia unificadora de tres grandes dimensiones: **biológico-conductual, biológico-cognitiva y cognitivo-conductual**. Ella consideraría, no obstante cuatro componentes. el componente psicodinámico sería el que se agregaría. Es posible considerar el componente cognitivo como uno solo que incluye todo el psiquismo; pero, dividirlo en dos solamente para efectos de análisis. Estos dos subcomponentes corresponderían a los procesos conscientes e inconscientes y que denominaríamos componente cognitivo y componente psicodinámico respectivamente. Por lo demás, en la medida en que la parte inconsciente del psiquismo responda a los criterios epistemológicos de

universalidad y relacionalidad (o substancialidad y comunalidad), como ya se ha dicho, el análisis científico puede prosperar.

Las dimensiones (seis para el caso de cuatro componentes) tienen zonas de conflicto que se experimentan en forma intrapsíquica. El conflicto se resuelve en función del mayor valor o peso que se atribuye (consciente o inconscientemente) a factores internos (equilibrios y desequilibrios) o externos (refuerzos y castigos).

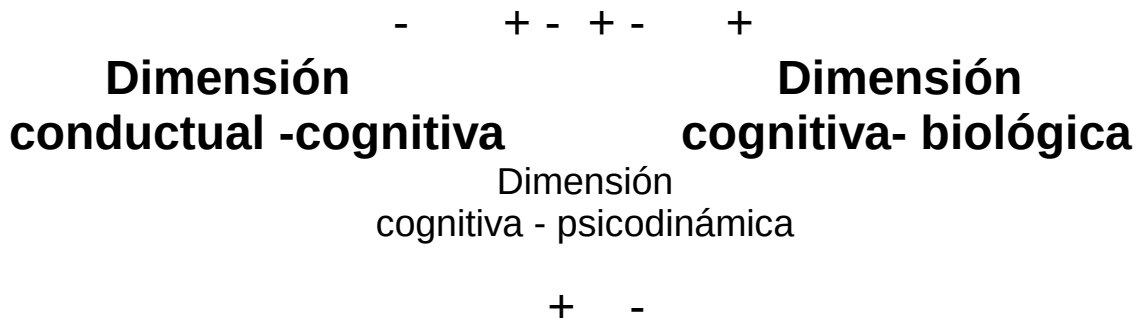
<u>Componente conductual</u>	=	Refuerzo	=	R = +
		Castigo	=	C = -
<u>Componente biológico</u>	=	Equilibrio	=	E = +
		Desequilibrio =	=	D = -
<u>Componente cognitivo</u> o	=	Atribución Positiva	=	AP = +
sub-componente consciente		Atribución Negativa	=	AN = -
<u>Componente psicodinámico</u> o	=	catexia	=	ca = +
sub-componente inconsciente		contra-catexia	=	co = -

La siguiente figura representa el modelo completo. Se mantiene, sin embargo el nombre de Teoría Unificada Tridimensional sobre la base de que el enfoque psicodinámico sigue representando elementos cognoscitivos correspondiendo, entonces, a lo que se ha llamado "psiquismo expandido".

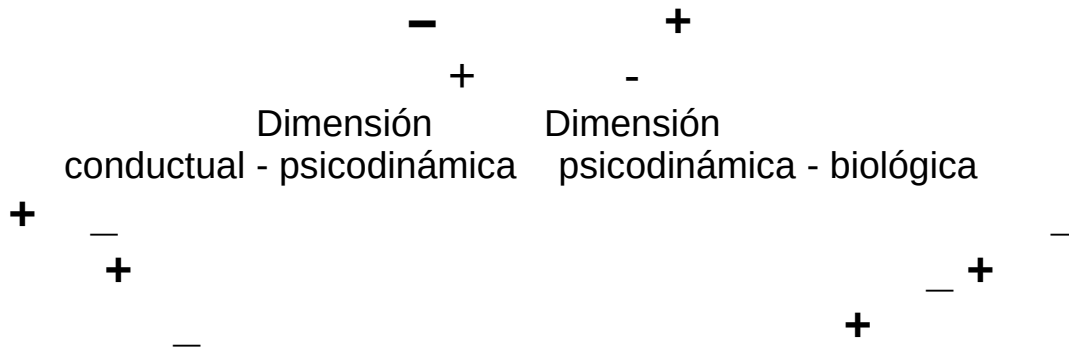
TEORIA UNIFICADA TRIDIMENSIONAL

(DIMENSIONES Y COMPONENTES)

Componente Cognitivo



Componente Psicodinámico



Componente Conductual + Componente Biológico

Dimensión conductual - biológica

Dimensión biológica-conductual

Los equilibrios y desequilibrios se perciben como situaciones internas de bienestar o malestar, de salud o enfermedad. Pero también, los equilibrios y desequilibrios intrapsíquicos se experimentan como situaciones de consistencia o inconsistencia, consonancia o disonancia, confort o disconfort. El proceso es interno y se mantendría igual si no fuera porque el ambiente lleva al sujeto a contradicciones que lo obligan a mantener el equilibrio. El sujeto busca siempre estar en equilibrio. Por su parte, el ambiente ofrece recompensas y castigos asociados a las respuestas del organismo, las que inducen a buscar las recompensas y evitar los castigos; las consecuencias como resultado de sus respuestas se experimentan como reforzadoras aumentando la probabilidad de repetirlas o castigadoras disminuyendo su probabilidad de ocurrencia.

Conflicto intra-psíquico

Refuerzos externos versus castigos internos o desequilibrios (biológicos)
Castigos externos versus refuerzos internos o equilibrios (biológicos)

Solución:

por comparación: de reforzadores externos versus reforzadores internos
de castigadores externos versus castigadores internos

La conducta final implica suma y resta de vectores (de fuerza + o -) en los cuales las atribuciones finales que determinan la conducta evalúan el ambiente externo (refuerzos y castigos= R y C) e interno (equilibrios y desequilibrios =E y D).

La atribución puede definirse por los refuerzos y castigos externos. Llamemos a esto: DEFINICION POR ATRIBUCION EXTERNA; pero, también puede resolverse por consideraciones de equilibrios y desequilibrios internos. Llamaremos a esto: DEFINICION POR ATRIBUCION INTERNA.

si $R > D$ o $D < R$ = atribución externa vía Refuerzo (externo)

si $C > E$ o $E < C$ = atribución externa vía Castigo (externo)

si $E > C$ o $C < E$ = atribución interna vía Equilibrio (refuerzo interno)

si $D > R$ o $R < D$ = atribución interna vía Desequilibrio (castigo interno)

Dimensión cognitiva-conductual

El sujeto atribuye a sus conductas una ponderación agradable o desagradable, atrayente o rechazante; en otras palabras, se establece una atribución de recompensas y castigos. Si definimos una recompensa o refuerzo como un estímulo agradable y un castigo como un estímulo desagradable, sucede que las conductas de aproximación y rechazo de estos estímulos corresponden, precisamente, a atribuciones de refuerzos o castigos. Desde la perspectiva cognitiva, el sujeto actúa (en el sentido de emitir o no emitir respuestas) para obtener o mantener recompensas o para escapar o evitar castigos sobre la base de lo agradable o desagradable. Desde la perspectiva conductual, el sujeto emite respuestas asociadas a contingencias reforzadoras, lo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de tales respuestas y no emite conductas asociadas a contingencias castigadoras, lo que disminuye la probabilidad de las conductas asociadas a dichas contingencias. Para la teoría unificada el **proceso es uno solo**; éste puede entenderse desde una perspectiva lógico-formal o cognitiva o también, desde una perspectiva ontológico-real o conductual. Es posible, incluso, traducir esto a modelos lógico-matemáticos (utilizando tablas de verdad), los cuales manifiestan perfecta coincidencia con el análisis funcional de la conducta. De esta forma, el análisis funcional de la conducta debe manifestar coincidencia con el análisis lógico-cognitivo. En otras palabras, los cambios conductuales deben corresponder a relaciones lógico-formales traducibles, incluso, a relaciones algebraicas.

Así, por ejemplo, para la teoría unificada podemos establecer

R= refuerzo = +
 C=castigo = -
 A = agradable = aumenta = +
 D = desagradable = disminuye = -
 Pr= presentación = +
 Re= retiro = -

Y tenemos las siguientes tablas de verdad para cada componente (cognitivo y conductual):

Tabla N0 8

COMPONENTE COGNITIVO

	presentación =+	retiro =-
Refuerzo = +	++ = A	+ = D
castigo = -	-+ = D	-- = A

Donde
 A = agradable y
 D = desagradable

Tabla N0 9

COMPONENTE CONDUCTUAL

	presentación =+	retiro =-
Refuerzo	refuerzo + = A	castigo - = D
castigo	castigo + = D	refuerzo - = A

Donde
 A = aumenta
 D = disminuye

Los términos "A y D" que corresponden a "agradable y desagradable" para el componente cognitivo y a "aumenta y disminuye" para el componente conductual, muestran claramente que estas tablas son lógicamente equivalentes

Dimensión biológica-cognitiva

Pueden haber cambios biológicos que llevan al desequilibrio y a consecuentes cambios atribucionales; pero también, pueden haber cambios ambientales que inducen al sujeto a cambios atribucionales para mantener el equilibrio psíquico. Cuando los desequilibrios por defecto o por exceso son demasiado pronunciados aparece un fenómeno atribucional de sobrevaloración o minusvaloración correspondiente que, suele mantenerse incluso después que el sujeto ha logrado restablecer el equilibrio; de tal manera, que surgen poderosos motivadores que se experimentan, desde el punto de vista de la teoría unificada, como poderosos refuerzos o castigos internos.

Los desequilibrios pueden deberse no pocas veces a una manipulación artificial del organismo. Así, la manipulación por drogas generan una serie de desajustes que se experimentan posteriormente como sobrevaloraciones cuando se empieza a sufrir el fenómeno de dependencia (psíquica o física). La dependencia psíquica se experimenta como un deseo de buscar un reforzador interno que lo lleva a una situación mejor que la experimentación de la ausencia de la droga. El efecto de la dependencia física es mayor porque a la dependencia psicológica se acompaña un real desequilibrio físico que se compensa con la presencia de la droga correspondiente.

Debe entenderse que se está haciendo una artificialización al examinar estas dimensiones. Evidentemente, al examinar las tres dimensiones conjugadamente se tiene que los **equilibrios y desequilibrios(internos) se oponen a refuerzos y castigos (externos) a través de atribuciones que pueden ser conscientes o inconscientes**. Sobre esta base, y con las limitaciones propias de la dificultad de artificializar al separar estas dimensiones, deberá el lector juzgar el análisis de las tres restantes dimensiones del modelo (piramidal).

Dimensión Psicodinámica - Cognitiva

Es posible llamarla también Dimensión Inconsciente -Consciente del psiquismo. En otras palabras, la dimensión cognitiva se postula tomando en cuenta **todo** el psiquismo y no solamente su parte consciente. Toda toma de decisión pareciera ser consciente; sin embargo, no podemos dejar de tomar en cuenta la posibilidad que ciertos procesos psicológicos filtren cierta información y solamente la información filtrada por estos procesos sea la única a la cual tengamos acceso (consciente). Pues bien, la postulación de que el inconsciente, a la manera freudiana, reprime por un lado o filtra por otro, se transforma en un proceso de toma de decisión previa determinando qué información entregar y cuál retener, de una manera parecida a como un secretario, jefe de gabinete, o subalterno, determina, no pocas veces, qué información entregar a la instancia superior o cuál retener. Freud postuló que el mecanismo de represión anulaba o reprimía la idea consciente relacionada con el incesto. Represión que se podía extender a fenómenos de autoridad a lo sagrado, etc. El fenómeno de "tabú" determina una situación de "no querer pensar" antes de pensar. El proceso cognitivo queda determinado previamente por un proceso afectivo de valencia negativa o positiva; por lo general, los procesos con valencia negativa para el sujeto tienden a ser reprimidos, no pensados. Cuando se dice que estos procesos son inconscientes, se pretende informar la idea de que el sujeto "que los vive" no se percata de ellos; el fenómeno se capta indirectamente a través de las tomas de decisiones que se traducen en conductas cargadas de tonalidad afectiva difícil de explicar de otra manera. De esta forma, el sujeto no puede tolerar cierta información, el sujeto se la auto-oculta. El Psiquismo, tomado en su totalidad, pareciera autocontrolarse limitando el componente propiamente consciente. Así, pueden entenderse los llamados "mecanismos de defensa psicoanalíticos"; no sólo como mecanismos de adaptación psíquica, sino también como mecanismos de autocontrol inconsciente o, simplemente, como mecanismos de auto-engaño.

¿Qué recordar y qué olvidar? Evidentemente los cambios en el ambiente externo determinarán que el proceso llamado "inconsciente" se descubra, por lo menos, parcialmente; Así, la dimensión consciente-inconsciente o inconsciente - Consciente del psiquismo establece un juego recíproco en la cual pareciera que el psiquismo se determina, en parte, por procesos conscientes y, en parte, por procesos inconscientes; pero, el psiquismo establece también un espacio de mutuo determinismo entre consciente e inconsciente. De esta forma, el inconsciente determina al consciente filtrando información, pero también, el consciente determina al inconsciente eligiendo información. El fenómeno de autocontrol pareciera darse claramente desde la perspectiva del proceso consciente; en cambio, desde la perspectiva del proceso inconsciente, el fenómeno de autocontrol pareciera ser aparentemente involuntario debido a la propia naturaleza del fenómeno.

El psiquismo se resuelve en conductas, sean éstas producto de una mente consciente o inconsciente. Hay una serie de conductas que el sujeto realiza y que no comprende; olvidos involuntarios que lo llevan a tomar decisiones diferentes, inhibiciones incomprensibles a la conciencia pero que determinan su conducta. Freud llamó mecanismos de defensa a estos fenómenos que determinan nuestra conducta dejando, en cierta forma, al margen a la parte consciente de nuestra psique. Pero, el psiquismo global actúa en forma plenamente consistente. De esta forma, las conductas comúnmente no incestuosas son productos de estas órdenes no conscientes y que se resuelven en un proceso de filtro-elección consciente de valencia positiva. En cambio, cuando el ambiente presenta la posibilidad de una conducta incestuosa, el proceso inconsciente reprime el pensar y el desear; por lo tanto, el proceso consciente se resuelve en un acto voluntario de no querer. El fenómeno denominado "represión" por Freud, establece una valencia negativa que se experimenta como "asco psíquico" frente a la idea de una conducta incestuosa. Freud habló de catexias y contra-catexias como unidades de energía sexual para expresar las tendencias inconscientes de atracción y rechazo. El fenómeno considerado puede traducirse perfectamente a refuerzos y castigos; así, resulta prácticamente castigadora (contra-catexia) una conducta incestuosa; de tal manera, que si otra conducta se asocia a ella, disminuirá su probabilidad de ocurrencia.

Dimensión psicodinámica-biológica

En la estrecha relación mente-cuerpo, el sujeto mantiene el equilibrio sobre la base de órdenes no necesariamente conscientes. Así, un desequilibrio biológico, producto de un comer excesivo, puede producir en un niño cambios atribucionales no conscientes. El psiquismo es determinado en su parte inconsciente por el movimiento biológico equilibrador. Se sabe que la estimulación periférica del hipotálamo induce el apetito y la estimulación ventromedial lo inhibe; sin embargo, así como hay gustos específicos también hay disgustos específicos. Algunos de ellos se producen en niveles inconscientes; el sujeto mantiene su equilibrio rechazando y olvidando, por ejemplo, el gusto de una comida específica. La experiencia de "asco físico" está, determinado, a veces, por esta relación biológico-psicodinámica en la cual los procesos inconscientes suelen jugar roles predominantes en los cambios atribucionales que inducen al equilibrio biológico y consistencia psicológica.

**Aplicación de la Teoría Unificada a los fenómenos de
sobrejustificación y justificación insuficiente.**

El fenómeno de justificación insuficiente ha sido latamente explicado por la teoría de la Disonancia Cognitiva de Leon Festinger; sin embargo, su teoría no explica bien el fenómeno opuesto. La teoría unificada, en cambio, toma en cuenta no sólo la tendencia a la consonancia o al equilibrio, sino también considera los aspectos ambientales que llevan igualmente a una suerte de desequilibrio motivado por cambios atribucionales de los reforzadores o castigadores externos excesivos o fuertes; este fenómeno no corresponde ahora a refuerzos o castigos moderados o insuficientes; sino precisamente a lo contrario; y por ende se la ha denominado sobrejustificación.

La tabla siguiente muestra las alternativas que surgen de los fenómenos de sobrejustificación y de justificación insuficiente:

Tabla N0 10

Componente Cognitivo lleva a cambios atribucionales producto de la	
disminución paulatina del refuerzo externo, provoca el fenómeno llamado sobrejustificación y que denominaremos <u>sobre-justificación positiva</u> lo que produce desilusión	disminución progresiva del castigo interno, provoca el fenómeno llamado justificación insuficiente y que denominaremos <u>justificación insuficiente positiva</u> lo que produce satisfacción
Disminución progresiva del castigo externo provoca el el fenómeno que llamaremos <u>sobrejustificación negativa</u> lo que produce alivio	Disminución paulatina del refuerzo interno provoca el fenómeno que llamaremos <u>justificación insuficiente negativa</u> lo que produce frustración
Perspectiva externa para el Componente conductual	Perspectiva interna para el Componente biológico

Puede deducirse de esto que, los llamados fenómenos de sobrejustificación y justificación insuficiente responden, en realidad, a un solo fenómeno que produce un desequilibrio por exceso o por defecto en la perspectiva psicológica del refuerzo o del castigo. Estos desequilibrios y sus movimientos al equilibrio se experimentan como cambios atribucionales. El proceso puede no ser necesariamente consciente para el individuo.

La tarea de la psicología es infinita, la Teoría Unificada Tridimensional está obligada a considerar cualquier fenómeno psicológico desde su perspectiva biológica, psíquica y conductual a la vez. En la práctica integramos, en la teoría separamos.

El impacto eventual que tiene esta teoría unificada para apoyar el desarrollo de una Educación Integral de la *educatividad* docente con el objeto de lograr una formación integral de la *educabilidad* discente puede ser significativo.

Evidentemente, la conjugación de enseñanzas perfeccionadoras de los maestros y aprendizajes perfeccionados de los alumnos, vía educación integral, debería contrastar con las conductas delictivas, producto de aprendizajes que pueden percibirse como fracasos del desarrollo de opiniones, creencias, actitudes, normas y valoraciones transculturalmente aceptadas. Así, por ejemplo, las valoraciones de la justicia aún cuando no coincidan exactamente en los individuos, responde al valor positivo, como la injusticia, al valor negativo. Esto permite, la posibilidad de colaboración entre diferentes policías en los niveles, nacionales, internacionales y mundiales; puesto que, en ella se basa la legislación y el consecuente producto de lícitos e ilícitos penales.

Debo afirmar, para terminar, que la Axiología no es Psicología; si a la primera le corresponde el estudio de los valores y, consecuentemente, fundamenta la base valórico-antropológica de la educación y de la criminología, a la segunda le corresponde, solamente, el estudio de las valoraciones en cuanto elementos psicológicos.

CAPITULO QUINTO

Una nueva mirada a la agresión humana

(ELIMINAR REDUNCIAS, POR EJEMPLO RESUMEN, EXPLICACION DELA TEORIA UNIFICA, Y EMPEZAR EL CAPITULO SOLAMENTE CON LAS IDEAS CENTRALES QUE LO JUSTIFICAN.)

Resumen

El concepto de control es múltiple. Se entiende aquí desde un punto de vista psicológico. Así, es posible diferenciar controles ambientales que influyen sobre el individuo y controles que nacen del mismo individuo para controlar el ambiente. A los primeros los denominamos controles externos y a los segundos, internos. La Teoría Unificada nace de un esfuerzo para entender, de manera unitaria, elementos parciales que se han concebido psicológicamente como independientes. Así, el enfoque conductual históricamente negó valor metodológico a cualquier elemento psicológico que no tuviera alguna expresión conductual; de este modo, los procesos estrictamente cognoscitivos no fueron considerados para los análisis de este enfoque. Esto se llama, ahora, Conductismo Radical. Posteriormente, el Neo-conductismo aceptó como procesos mediacionales los elementos cognoscitivos; sin embargo, mantuvo la perspectiva conductista como algo esencial y prioritario en psicología. Por su parte, la llamada "Revolución Cognitiva" que se manifiesta a principios del siglo XXI, no ha asumido, ni mucho menos subsumido, la perspectiva conductual. Simplemente la investigación, desde mediados del siglo XX, se centró en los procesos de memoria y aprendizaje. Esto generó descubrimientos explicables en forma estrictamente conductual. La tendencia actual se ha mantenido, y por esto, no se percibe un hilo conductor, ni mucho menos unificador, en el enfoque cognitivo contemporáneo. Sólo se asume la importancia de la conducta y su correspondencia con correlatos cognoscitivos transformables en acciones. Por su parte, la computación e informática estimulan aún más la investigación de los procesos cognoscitivos. Se agrega a ello, la investigación biológica que echa por tierra la pretensión conductista de que el ambiente es el único responsable del aprendizaje individual. El énfasis en el ambiente ha sido un elemento esencial para el enfoque conductista y neoconductista. El reconocer ahora, que los factores filogenéticos constituyen aportes esenciales para el aprendizaje individual deja al enfoque conductual huérfano de lo, por un tiempo concebido, fundamental.

Este trabajo presenta algunos aportes de la Teoría Unificada y, al mismo tiempo, muestra el tema de la agresión humana desde su perspectiva. La afirmación de que los factores biológicos, cognitivos y conductuales, constituyen juntos una explicación más completa y mejor de la agresión humana, se presenta como una "nueva mirada" que transforma a las actuales teorías sobre la agresión en "miradas parciales".

Se centra, finalmente, en el juego, eventualmente conflictual, de controles externos e internos en que tres factores o componentes; se organizan en tres dimensiones, constituyendo cada dimensión, una relación unívoca manifestada en polaridades dicotómicas. De esta forma, las explicaciones psicológicas evitan las parcialidades explicativas de los enfoques aquí considerados. El trabajo termina con una presentación de dos teorías psicológicas que pretenden predecir en direcciones opuestas y la forma en que la Teoría Unificada predice los fenómenos en juego mostrando así, la perspectiva parcial de cada teoría al

derivarse, unilateralmente, de su respectivo enfoque; esto es, la Teoría del Aprendizaje o Conductual derivada del Enfoque Conductual y la Teoría de la Disonancia Cognitiva, del Enfoque Cognitivo.

Teoría Unificada Tridimensional

La Teoría Unificada Tridimensional (Huaquín, 1996) pretende unificar la psicología en cuanto ciencia que estudia los procesos psíquicos que tienen una base vital y una expresión conductual. No conozco a la fecha, una teoría que pretenda unificar lo biológico, psicológico (cognitivo) y conductual en una forma en que cada elemento de un componente implique una relación con los otros dos generando, para estas dimensiones, una concepción unitaria. De esta forma, la dimensión *biológica-conductual* explica un solo fenómeno desde dos puntos de vista. Así, un equilibrio biológico responde a un refuerzo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta y un castigo a un desequilibrio que disminuye esa probabilidad. Desde la dimensión *cognitivo-biológica* y *cognitivo-conductual*, el placer o dolor adquiere una significación positiva o negativa (en términos atribucionales) correspondiendo a equilibrios o desequilibrios biológicos o a refuerzos o castigos, respectivamente. Así, por ejemplo, la conducta agresiva puede, entonces, implicar atribuciones, positivas, negativas o cruzadas. De esta forma, es no sólo la relación de refuerzos o castigos, placer o dolor, sino también, las expectativas psicológicas de cómo se percibe la agresión, lo que juega un importante rol en estas relaciones. Desde esta perspectiva, una conducta agresiva puede ser percibida externamente reforzante e internamente castigadora, expresada en ideas auto-castigadoras de culpa o castigo interno por un individuo o viceversa; en este caso, surge el refuerzo interno o satisfacción. La acción final queda determinada por un conflicto de fuerzas que podrían imaginarse como vectores, por el hecho de que estas fuerzas se expresan en una misma dirección pero con sentidos opuestos. Si, para el caso previamente indicado, el vector externo es mayor, la conducta agresiva se manifestará (concomitantemente el grado de culpa interna también). Puede también percibirse la agresión como una respuesta positiva; así, un soldado es agresivo con el enemigo y no manifiesta desequilibrio alguno por ello. Al menos que vea al enemigo como un ser humano semejante a él. En este último caso, pueden surgir elementos de inconsistencia que pudieran inhibir, en cierto grado, su conducta agresiva. Explicaciones surgidas de teorías parciales, como lo son la del Aprendizaje Conductual y la de la Disonancia Cognitiva, son clarificadas y comprendidas de mejor manera por esta nueva teoría. Se entiende, entonces, la aparente contradicción de ambas teorías de predecir en direcciones opuestas. La contradicción se convierte, para la Teoría Unificada, solamente en una paradoja, puesto que, si los controles externos (refuerzos y castigos externos), son más fuertes que los internos, las conductas se explicarán fácilmente por la Teoría del Aprendizaje; pero, si estos últimos son más fuertes que los primeros, será la Teoría de la Disonancia Cognitiva la que explicará los resultados. La Teoría Unificada explica esto de una manera sencilla: Suma y resta de vectores. El mayor vector resultante determinará si los controles externos o internos determinarán la conducta. Evidentemente, la gente sabe intuitivamente que las conductas éticas responden más bien a controles internos que a externos. Las conductas motivadas por el soborno y el chantaje, la esperanza o el miedo puramente externo, motivan conductas inmorales en las que la agresividad puede estar implicada. Aun cuando la Teoría Unificada no

pretende, en cuanto tal, más que ser una teoría estrictamente psicológica y, por ende, no ir más allá, genera espacios para especular en una ciencia normativa como es la ética. Lo cual es, en criminología, materia necesaria de consideración, aun cuando sea esta última disciplina de naturaleza empírica como lo es la psicología. La limitación de la Teoría Unificada es producto de su propia concepción; es psicológica y, por lo tanto, su enfoque o mirada sigue siendo individual. Sin embargo, esta mirada comprende las teorías psicológicas que pretenden explicar la agresión desde una perspectiva genética o ambiental, generando una visión unitaria en que ambos factores quedan explicados.

Examinemos brevemente los aportes de la psicología entregada en relación con las dos maneras que tienen los seres vivos de aprender: El aprendizaje filogenético o especial y el aprendizaje ontogenético o individual. El primero se ha acumulado por millones de años en el genoma de las especies y el segundo corresponde al aprendizaje que el individuo adquiere al interactuar con su medio ambiente. Por consiguiente, todo aprendizaje ontogenético se basa en el aprendizaje filogenético. Una pequeña visión a las principales teorías de la agresión más los aportes del actual desarrollo de la biología y las teorías psicológicas que pretenden ser comprensivas en sus explicaciones serán también brevemente consideradas aquí con el propósito de que el lector pueda apreciar mejor los alcances de la Teoría Unificada. El concepto de agresividad sirve como elemento concreto que permite percibir en forma aplicada los alcances de esta Teoría. Evidentemente, también será posible percibir el grado de su universalidad explicativa para la cual, la agresión humana corresponderá solamente a un caso particular.

Bases biológicas: Se investiga actualmente el patrón de conductas agresivas en humanos y animales. Se sabe que existen factores hereditarios y ambientales que permiten entender lo obvio. Así, es probable que factores tales como edad, sexo, ambiente familiar, status socioeconómico, y afines generen diferencias significativas en las conductas agresivas. El sexo determina diferencias en la agresividad humana. Se sabe que ciertas hormonas favorecen conductas agresivas. Así, por ejemplo, los animales que producen más testosterona son más agresivos. La mayoría de los mamíferos machos, el de la especie humana incluido (veinte veces más que la mujer), produce más testosterona que los mamíferos hembras y esto se correlaciona con respuestas agresivas. La excepción confirma la regla: La hembra de las hienas produce más testosterona; éstas son dominantes, más grandes y más agresivas que los machos. Por ello, se atribuye una base genética. De esta forma, los genetistas conductuales, comprenden bien la relación ambiente y herencia sobre la base de teorías poligénicas que hacen entender que los genes no actúan en el vacío. Los genes crean las condiciones para el aprendizaje; determinan la producción y hasta los equilibrios biológicos como producto de estructuras genéticas (sistemas nerviosos) y dinámicas de interacción (sistemas hormonales o endocrinos). La posibilidad, entonces, de que la irritabilidad humana tenga una base genética y se gatille posteriormente por el sistema nervioso y endocrino como resultado de un ambiente, es ya una realidad. No debe entenderse que la agresividad es

genética, sino que las condiciones para que la agresión se dé tienen una base genética.

Teoría Psicoanalítica. Freud concibe la agresión humana como resultado de una conducta instintiva que tiene su base en un, por él llamado "instinto de muerte". Esto induce primeramente a la autodestrucción y posteriormente, por un mecanismo de "proyección", se transforma en agresión hacia otros. De esta forma, pretende explicar las conductas sado-masoquistas. La libido o energía sexual que da origen al "instinto de vida" se mezcla con el instinto de muerte generando la extraña conducta por la cual se obtiene placer infiriendo dolor a sí mismo o a otros. En otras palabras, aun cuando Freud no debió explicitarlo, sino solamente insinuarlo al final de su vida, la libido tendría dos direcciones: una hacia la vida, otra hacia la muerte. La libido sería energía sexual y mortal, producto de dos instintos: *Eros* o Vida y *Tanatos* o Muerte. La extraña mezcla de ambas, explicaría la agri dulce respuesta sadomasoquista. Los mecanismos de defensa, por ende, responderían también a esta doble dinámica. Así, la agresión humana, y no solamente la sexualidad, puede inhibirse mediante el famoso mecanismo de "represión" como también esta agresión puede racionalizarse, negarse, proyectarse, desplazarse, fijarse, sublimarse, etc. Sin embargo, la conducta agresiva al expresarse, aunque sea simbólicamente, genera un producto llamado purificación o *catarsis*, el cual permite que el individuo se relaje. De esta forma, la conducta agresiva percibida en otros, como el en cine, en la televisión o en la calle, generaría un efecto catártico que relajaría al individuo pudiendo controlar, de mejor manera, sus impulsos agresivos. Algunos psicólogos de esta línea de pensamiento, recomiendan la necesidad de experimentar el fenómeno catártico; por consiguiente, aconsejan a los padres que sus hijos tengan la oportunidad de expresar su agresividad rompiendo juguetes y destruyendo objetos contruidos especialmente para que ellos obtengan relajación de manera socialmente aceptable; puesto que así, el instinto agresivo, al satisfacerse, permite un mejor control posterior de la conducta.

Teoría Etológica. Uno de los principales representantes de la Teoría Etológica es Konrad Lorenz, el cual afirma que la agresión es el resultado de un poderoso mecanismo de sobrevivencia de las especies; por consiguiente, debe entenderse paradójicamente como un mecanismo de vida y no de muerte como lo postulara Freud. La agresividad es producto de una conducta instintiva que tiene una base genética y que ha sido el resultado de millones de años de aprendizaje que se ha ido fijando en el genoma de los animales incluyendo al hombre. Para Lorenz(1981), el ser humano es semejante a los animales y, por ende, la agresión se explica por una conducta instintiva. El instinto agresivo en el hombre responde también a conductas aprendidas filogenéticamente como mecanismo de sobrevivencia.

Teoría del Drive o de los impulsos aprendidos. Esta teoría postula que los impulsos agresivos resultan más bien de una situación ambiental y no instintiva como lo postulara el Psicoanálisis. La hipótesis llamada por Dollard y Miller (Dollard et al, 1939) "Frustración - Agresión" afirma que la agresión es producto

de la frustración y ésta lleva siempre a alguna forma de agresión. Aunque conceden, posteriormente, que la frustración puede llevar a conductas no necesariamente agresivas como resultado de un cierto grado de "tolerancia a la frustración". Pareciera que estos autores dejaron entrever rasgos de personalidad diferentes que cerraron la posibilidad a la relación unívoca de "frustración - agresión igual a agresión - frustración", como se planteara en su primera formulación. El grado de tolerancia a la frustración pudiera implicar; sin embargo, dos tipos de explicaciones diferentes o ambas: conductas de aprendizaje o manifestaciones innatas.

Teoría de la Disonancia Cognitiva. Festinger (1962 a, 1962 b) postula que el desequilibrio o disonancia es producto de pensamientos inconsistentes que inducen a reducirlos a través del cambio de tales pensamientos o de conductas que generen consistencia. En otras palabras, surge una motivación que se traduce en conductas para lograr la consonancia o equilibrio interno. La conducta agresiva se explica como una forma de reducir disonancia.. El estado de malestar que se produce por alguna inconsistencia puede llevar a algunos individuos a manifestar conductas agresivas que tengan por objeto buscar consistencia. Así, por ejemplo, la percepción de injusticia puede motivar conductas agresivas que buscan castigar a un presunto culpable.

Teoría de la Atribución: Heider (1944, 1958) postula que los seres humanos hacemos atribuciones sobre la realidad, sobre las otras personas y sobre nosotros mismos con el objetivo de entender el mundo en que vivimos. Percibimos que la causalidad es algo necesario, que la causa produce un efecto, entonces, hacemos atribuciones de causalidad. En los estudios clásicos de atribución de causalidad (Kelley, 1973), se percibió al sujeto a la manera de un científico que hacía hipótesis y que las contrastaba cuidadosamente. Sin embargo, existe una tendencia natural a hacer atribuciones favorables a nosotros mismos y somos algo más inflexibles con las atribuciones que hacemos hacia los demás. Esto es conocido como sesgo de atribución fundamental. Las atribuciones hacia nosotros son de situación y las que hacemos a los demás, de personalidad. Así, es natural que uno atribuya su conducta a situaciones ambientales lo que facilita justificarlas; pero, cuando percibimos la conducta de los otros, es natural también atribuirlos a factores personales, porque no necesitamos justificarlos. Por lo general, uno tiende a justificar sus acciones cuando están relacionadas con la derrota y a complacerse cuando están relacionadas con la victoria. Pero cuando las atribuciones se dirigen a otras personas las atribuciones cambian. Así, la conducta agresiva surge autojustificada por aquellos individuos que perciben la realidad como un "ELLOS ESTAN MAL" pero, también es natural que se rechace la agresión cuando viene de fuera lo que se traduce en un "NOSOTROS ESTAMOS BIEN". Así, la sociedad puede ser altamente agresiva en la guerra. Cada bando justifica sus acciones. Las conductas policiales autopercebidas tienden a justificar la agresión y violencia contra los delincuentes. Pero la percepción de los delincuentes no resulta similar a la de los policías. De esta forma, existen diferentes atribuciones acerca del mismo fenómeno. En esta teoría, se explica la postura de cada cual como un "yo estoy bien tu estás

mal" siguiendo una afirmación común del análisis transaccional de Eric Berne (1976). Resulta difícil culparse a sí mismo. "Es más fácil ver la paja en el ojo ajeno", es un conocido dicho de Cristo. La conducta agresiva resulta, finalmente, justificada por los agresores e injustificada por los agredidos.

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977). Para este psicólogo, los modelos reforzados o castigados podían estimular o inhibir las conductas agresivas. En ese tiempo se opuso tenazmente a las explicaciones instintivas. Pero, descuidó, en cierta forma, el valor de lo innato o el componente genético que, actualmente, con el develamiento de genoma humano, ha cobrado nueva importancia. No explica, por consiguiente, los poderosos estímulos que surgen de la privación de la drogadicción y que pueden traducirse en conductas altamente agresivas y violentas. Igualmente, se opuso a la Hipótesis de la Frustración - Agresión pretendiendo contradecir con sus experimentos esta hipótesis. El antiguo concepto de catarsis que fue retomado por el psicoanálisis también fue descartado por Bandura como mecanismo explicativo de la agresión humana. Cuando las personas son expuestas a modelos agresivos reforzados no experimentan una inhibición de la agresión por la vía de relajación, sino que aprenden a ser agresivos de acuerdo a la enseñanza que entregan los modelos.

Teoría Cognitiva Social. Bandura (1987) cambia su posición conductista por una posición cognitivista; sin embargo, mantiene las explicaciones ambientalistas y de aprendizaje por modelaje para explicar el fenómeno de la agresión humana. Postula, así, un efecto de modelaje que explica la agresión por las expectativas reforzadoras que ella implica. Se supone entonces, que el público que actúa agresivamente tiene experiencias previas de conductas agresivas que han sido reforzadas. No sería entonces, la frustración, sino solamente las respuestas aprendidas y reforzadas anteriores lo que produce la reacción agresiva. Las respuestas agresivas tienden a ser respondidas con mayor agresión. Solamente, si la agresión sobrepasa a la conducta agresiva inicial surgen mecanismos de inhibición, puesto que se produce el paradigma habitual del aprendizaje: Si a una respuesta agresiva sucede un castigo se produce inhibición de la respuesta. La agresión se controla con mayor agresión. Las expectativas de autoeficacia determinan, entonces, el nivel de agresión necesaria lo que se resuelve cognoscitivamente según las expectativas de éxito o fracaso previamente aprendidas de los modelos reforzados o castigados por sus conductas agresivas.

Esto es cierto; pero a la vez, el modelaje enseña que, a veces, hay que ser más agresivo lo que, eventualmente, puede implicar conductas reñidas con la ética. Por consiguiente, es preferible enseñar a los públicos que los elementos disuasivos son suficientemente efectivos como para evitar confrontaciones. En los hechos, esto es efectivo para algunos públicos, no para todos. En todo caso, la policía no debe entregar signos de debilidad o confusión. Los mensajes disuasivos deben ser claros, específicos y reales si es que la situación agresiva se diera. De otra forma, el efecto de modelaje se invertiría y los públicos

agresivos en vez de ser castigados por su conducta serían literalmente gratificados (reforzados) por ella.

La Teoría Unificada da una respuesta unitaria a las teorías que resultan aún divergentes. Así, la hipótesis de la frustración - agresión se opone a la Teoría Cognitiva Social y la teoría de la disonancia cognitiva también se opone a las características reforzantes de la Teoría Cognitiva Social.

La Teoría Unificada postula que la psicología es el estudio de los procesos psíquicos que tienen una base vital y una expresión conductual. Así, los pensamientos no actúan en el vacío, sino que dependen de un cerebro que es parte de un encéfalo y éste de un sistema nervioso, el cual se modifica o altera por un sistema hormonal (endocrino) y ambos se afirman en un cuerpo que los sustenta. Los sistemas, nervioso y hormonal, generan pensamientos y afectos, pero también voliciones y acciones. De esta forma, la conducta no puede entenderse, como lo pretendió antiguamente el conductismo, como un proceso de estímulos y respuestas solamente; sino que, ambos son productos de un cuerpo y de un sistema nervioso. Una analogía pudiera resultar útil. Un computador no es sólo la pantalla o la impresora (equivalente a la conducta) sino que también implica el hardware (equivalente al cuerpo, lo vital o biológico) y un software (lo cognitivo, afectivo, volitivo o psíquico).

La hipótesis frustración-agresión es parcial, porque descuida el fenómeno biológico. De hecho, históricamente, se separó del psicoanálisis pretendiendo explicar la agresión solamente como producto de algo ambiental y no genético o hereditario. La frustración era algo relacionado con el aprendizaje individual; es decir, era producto del ambiente.

Las teorías conductuales también son parciales cuando no reconocen el aporte de los pensamientos, motivos, afectos y voliciones que no se expresan en conductas. Actualmente, el neo-conductismo los integra como procesos mediacionales, pero sigue enfatizando la conducta como lo esencial de la psicología. Las definiciones conductistas de la psicología la definían como estudio de la conducta de los seres vivos.

Las teorías cognitivas actuales reconocen la importancia de la conducta, pero suponen una integración. La revolución cognitiva, como se le ha llamado a esta nueva "moda" en psicología, se ha centrado en el estudio de los procesos de memoria y de aprendizaje enfatizando las relaciones de interacción entre individuos y medio. No ha habido empero, un intento serio de unificación. El término utilizado es "integración". La intuición común es hacia la integración y la moda, hacia la negación. Pero, no es lo mismo integración que unificación. Una teoría unificada debe saber responder a ciertos fenómenos psicológicos explicándolos desde sus dimensiones y componentes. La idea de integración es diferente; basta que se entienda que los fenómenos no están desorganizados. No conozco, a la fecha, otro intento de unificación de las tres dimensiones señaladas. La Teoría Unificada establece tres dimensiones: biológico-cognitiva, cognitivo-conductual, y biológico-conductual que entiende los componentes

biológico, cognitivo y conductual, no como elementos independientes, sino como polos de una sola dimensión, de tal forma que, lo psíquico es siempre vital (aunque no al revés) lo conductual es siempre cognitivo (aunque no al revés) y lo conductual es siempre producto de lo biológico. Por eso surgió el conductismo con pretensión de autonomía; porque de facto, la conducta implicaba necesariamente un sistema nervioso con procesos psíquicos que se resolvían en conductas.

La Teoría Cognitiva Social de Bandura ha logrado integrar (no unificar) de manera muy acertada las teorías del aprendizaje y su propia teoría denominada Aprendizaje Social; sin embargo, ha descuidado el fenómeno biológico. De esta forma, simplemente rechaza la dimensión psicodinámica que la Teoría Unificada la considera como parte del psiquismo. Por mi parte, he llamado psiquismo expandido al estudio del psiquismo desde su dimensión consciente e inconsciente. Los fenómenos inconscientes son reales y se expresan en conductas. El concepto de "conciencia" responde a un fenómeno casi puntual del psiquismo. Es como el cursor de un tablero de computadora que avanza letra por letra; pero los archivos ocultos, a los cuales se penetra sólo con una clave, pueden servir como ejemplo de un proceso imperceptible para la conciencia del sujeto. La agresión se explica por modelaje y con los no pocos experimentos sobre agresión aplicando modelaje se convenció a la comunidad intelectual en psicología que el Aprendizaje Vicario o Modelaje era la explicación correcta en oposición a las teorías que suponían una base genética (Teoría Psicoanalítica, Teoría Etológica y Genética Contemporánea). La actitud de Bandura fue casi irónica en su rechazo del Psicoanálisis, como lo fueron la mayoría de los conductistas a mediados del siglo XX. La Teoría Cognitiva Social tampoco dice nada con respecto a la Teoría de la Disonancia Cognitiva. El fenómeno de disonancia cognitiva no se explica en esta teoría, ellas surgen explicando los fenómenos en oposición. Así, el refuerzo modelado o vicario produce cambios conductuales reforzando las conductas de los observadores y el castigo vicario las inhibe (en la dirección del castigo modelado; esto es equivalente al famoso concepto de escarmiento conocido milenariamente por los sistemas judiciales). Por su parte, la Teoría de la Disonancia Cognitiva predice exactamente lo contrario, los grandes refuerzos producen un fenómeno rotulado "sobrejustificación" y los refuerzos moderados, un fenómeno rotulado "justificación insuficiente". Este último es el que responde a la disonancia y que produce un cambio conductual. Pudiera suceder que la gente pareciera responder, eventualmente, en oposición a lo esperado frente a un refuerzo o castigo, aunque este sea grande o fuerte. Popularmente el fenómeno es muy conocido y se le reconoce como "llevar la contraria".

La Teoría Unificada pretende unificar las dimensiones previamente mencionadas con el propósito o meta de responder a un fenómeno de una manera global, pero unitaria. Se evita, por ejemplo, que un fenómeno se pretenda explicar de diferentes maneras. De esta forma, el fenómeno de la agresión pudiera explicarse porque, los seres humanos tenemos un instinto agresivo de supervivencia (Lorenz) o, un instinto de muerte (Freud) o, un afán de poder (Adler) o porque es producto de una frustración (Dollard y Miller), o, de

una disonancia cognitiva (Festinger) o, del reforzamiento (Skinner) o, del refuerzo vicario (Bandura). En cambio, la Teoría Unificada explica este mismo fenómeno como un producto de controles externos e internos. Los controles internos implican la base genética y las expectativas cognitivas. Ambos componentes se resuelven en conducta. Esta conducta puede responder a una cognición consciente relacionada con el ambiente (cólera transformada en agresión) o a una alta actividad hormonal específica de base genética provocada por el ambiente (ira descontrolada transformada en agresión) o a ambas. La Teoría Unificada supone que ambos componentes actúan conjuntamente y se alimentan (pro y retro) recíprocamente. El énfasis de uno u otro es normal y, por ende, se necesita investigación psicofisiológica y psicológica específica del fenómeno.

El develamiento completo del genoma humano, desde la perspectiva de la funcionalidad (tal vez hacia mediados del siglo XXI), permitirá establecer una relación completa de los cromosomas, poligenes y genes que están encargados de codificar información concerniente a la producción de hormonas tales como noradrenalina, adrenalina, serotonina, testosterona y algunas otras que estén relacionadas con la provocación de conductas reactivas que resultan, eventualmente, concomitantes a la agresión. Se conocerá mejor la estructura corporal humana, la relación ambiente - herencia, se explicará mejor la base biológica entre hombres y mujeres, jóvenes y viejos y sus respuestas en que la agresión juegue algún papel. La base biológica o vital, es entonces esencial para entender el fenómeno agresivo. Descuidarlo, a mi juicio, resulta actualmente una ingenuidad. Las teorías sobre la agresión han buscado una definición que determine el fenómeno. Actualmente, la mayoría de las teorías asumen un componente cognoscitivo que da significado al fenómeno. Así, la intención de hacer daño ha surgido como esencial para algunos investigadores. Ejemplos, para explicar esto son muchos. Pero, en general, se desconoce un acto agresivo si no se tiene la intención, y se reconoce, por lo contrario, un acto fallido y no agresivo que, sí ha tenido la intención de dañar. El componente corporal, vital o biológico agrega, no obstante, una sutileza que pareciera haber escapado al análisis sobre la delimitación del concepto de agresión. Me refiero a un acto manifiestamente destructivo que surge de una irritabilidad biológica (pudiendo perfectamente tener componentes cognitivos) y que responde paradójicamente a la mera irritabilidad, de tal manera que, el acto destructivo no se dirige al motivo de su irritabilidad (pudiendo ser una persona), sino que se desplaza (a otras personas o cosas). Esta "agresión desplazada" como se ha llamado, responde más bien a una intención de no hacer daño. La reacción biológica existe, el fenómeno se da; sin embargo, el sujeto que ha producido el daño y destrucción, ha logrado evitar dañar al motivo de su agresión, por un lado, y puede inmediatamente arrepentirse de su acto compulsivo o descontrolado, por otro. Este reconocimiento de descontrol es una manifestación más de la base genética de la agresión que se gatilla o surge frente a un ambiente propicio. Así, se considera el sistema nervioso y el sistema hormonal o endocrino en forma completa y unitaria; de tal forma que, los componentes conductuales y cognitivos se comprenden como dimensiones unificadas con el componente biológico.

El componente cognitivo de la agresión puede entenderse como una suma o resta de vectores que nacen de la interacción de controles externos e internos. De esta forma, el sujeto hace una evaluación cognitiva de la situación (no olvidar las reacciones biológicas, eventualmente, descontroladas) y responde consecuentemente manifestando o inhibiendo una conducta agresiva. Si la evaluación cognitiva determina que el acto agresivo debe efectuarse, la conducta agresiva se manifestará, si la evaluación cognitiva determina lo contrario, la agresión no se manifestará; sin embargo, puede suceder que el sujeto sea sobrepasado en sus controles internos y aunque la evaluación le indique que no es conveniente manifestar agresión, puede actuar sin control agresivamente. Esto es bastante común y las respuestas de arrepentimiento tienden a surgir en estos casos. Los controles externos están mediados por lo que conocemos como expectativas de agrado y desagrado. Intimamente ligado a nuestro cuerpo, entonces, nace lo que percibimos como agradable o desagradable y actuamos consecuentemente. El agrado y desagrado será llamado recompensa y castigo. Posteriormente, el concepto de refuerzo surgirá señalando la idea de que las conductas gratificadas o seguidas de recompensa se refuerzan y las seguidas por castigo se debilitan. La teoría unificada asume, entonces, la base biológica - cognitiva sobre la base de los conceptos de agradable y desagradable que implican ambos componentes. Pero estas afecciones responden a una sola dimensión. Puede comprenderse biológicamente (liberación de endorfinas conectadas a la conocida hormona del placer o dopamina) o puede comprenderse cognoscitivamente (placer conectado a situaciones conocidas psicológicamente como agradables: comer, beber, descansar, dormir, etc.). El placer y el dolor pueden entenderse conductualmente como refuerzo y castigo. Así, un refuerzo es un estímulo placentero o agradable y un castigo es un estímulo doloroso o desagradable que determina conductas consecuentes. El control externo nos hará buscar conductas que lleven a buscar el placer y a evitar el dolor. De esta forma, podemos afirmar que lo biológico y conductual pueden entenderse nuevamente como una sola dimensión con dos componentes. Pero ambos no tienen sentido si no hay otro componente que los unifica, este es el cognoscitivo. Es el sujeto el que atribuye lo que es un refuerzo o castigo y actúa consecuentemente; de esta forma, la dimensión cognitiva - conductual está unificada, como también lo está la dimensión biológica - cognitiva. Pero estas atribuciones puede entrar en oposición a los placeres y castigos biológicos, desde una perspectiva cognoscitiva. Surgen placeres o dolores internos (cognitivos, no directamente biológicos) que se entienden como recompensas o castigos simbólicos (el ambiente cultural juega aquí su rol). Ya no son sólo controles externos los que mueven al sujeto a actuar; sino también, controles internos determinados por el mismo (aunque responden a una cultura). El resultado de estos controles es el autocontrol o control interno. Este autocontrol, si es fuerte, determinará un control sobre el cuerpo. La conducta agresiva resultará de la evaluación cognitiva y responderá a un factor conativo o volitivo de la personalidad del sujeto también. En la conducta agresiva o no agresiva se unirá el pensamiento, la voluntad y el sentimiento. La respuesta agresiva responderá, entonces, o

bien a factores externos o internos, a su suma si no hay conflicto o a su resta si lo hay.

Lo más interesante de explicar es la situación que se produce cuando surge un conflicto entre factores externos e internos. La Teoría Unificada pretende aquí subsumir varias teorías; entre ellas, las conductistas (refuerzos y castigos externos), las cognitivas (refuerzos y castigos internos o consistencias e inconsistencias) y las de base biológica (estructuras, genes, hormonas implicando equilibrios y desequilibrios). Este conflicto puede interpretarse como diferencias en los componentes de una dimensión. Básicamente, el conflicto se reduce a controles externos versus controles internos, aun cuando, las tres dimensiones pudieran verse comprometidas con sus tres componentes. El conflicto implica siempre una interpretación psicológica del sujeto. Veamos algunos ejemplos de otras teorías en relación a un fenómeno común. Conflicto entre dos elecciones positivas (Lewin) conocido como *conflicto acercamiento - acercamiento*. El componente cognitivo evalúa la realidad específica al asunto como similar: dos mujeres atractivas o dos hombres atractivos; dos platos de comida; dos paseos similares; etc. La relación de equilibrios de refuerzos externos e internos, genera ambivalencia. Siguiendo a Lewin, *conflicto evitación - evitación*. Se explica de manera similar, equivalente a dos castigos similares (castigos internos similares). El *conflicto acercamiento - evitación* y el *doble conflicto acercamiento - evitación* se explican por el mismo patrón de controles externos e internos. Es, finalmente, la expectativa atribucional la que dirige el conflicto a favor de una sola elección. La Teoría del Conflicto de Lewin (1936) se reduce a una determinación conductual, producto de una preferencia atribucional basada, obviamente, en la realidad y en las consideraciones internas (comparación de refuerzos y castigos internos y externos). Pudiera suceder que un refuerzo externo sea percibido biológicamente como equilibrante (comida para el organismo) y psicológicamente como un castigo interno o inconsistencia. En este caso, el conflicto implica los tres componentes. La comida puede considerarse como un refuerzo externo, conductual y biológicamente. Puesto que, las conductas relacionadas con su ingestión se incrementan y a la vez implican un equilibrio biológico. Ellas se traducen en el componente cognitivo de placer. Comer es placentero. Por lo tanto, en principio, las expectativas cognoscitivas frente a un plato de comida, debido a experiencias anteriores, sugieren el placer (componente cognitivo), constituyen un proceso nutritivo equilibrante para el organismo (componente biológico) y se resuelven en conductas de comer (componente conductual). Los tres componentes son positivos (+ + +) : Por lo tanto, no hay conflicto. Pero, podría surgir un conflicto si las atribuciones frente a una determinada comida, fueran prohibidas culturalmente (no comer cerdo para los árabes, no comer carne los viernes santos para los cristianos, no ingerir bebidas alcohólicas para los fundamentalistas cristianos etc.). El componente cognoscitivo transforma el refuerzo externo en un castigo interno. La conducta de comer mantiene el proceso equilibrante, en algunos casos; es decir, tanto el componente biológico como el conductual, inducen a expectativas positivas, lo que mantiene las expectativas atribucionales de atracción o tentación. El control interno, no obstante, está determinado por las expectativas atribucionales que determinan

que tal ingestión no debe darse. Si un individuo cristiano cumple con el ayuno y la abstinencia de comer carne los viernes santos pudiera ser internamente gratificado (refuerzo interno) aun cuando el no comer genera un ambiente corporal de necesidad. Podría decirse especulativamente que, en este caso, como expectativa hay oposición entre un refuerzo externo y un castigo interno para el caso específico de comer carne un viernes santos para un cristiano. De tal modo que, puede hablarse del placer (refuerzo externo) del pecado (castigo interno) como un conflicto que se ha resuelto por la dirección del refuerzo externo. Y la abstención (refuerzo interno) de pecar (castigo interno) se resuelve por la dirección de un refuerzo interno. Sin embargo, el sujeto que ha comido y siente que ha fallado al comer, percibe un castigo interno inferior al refuerzo externo y el sujeto que se ha abstenido, siente que no ha fallado y percibe un refuerzo externo en el plato de comida inferior al castigo interno. En síntesis, todo se ha resuelto en función de suma algebraica de factores externos e internos que suelo llamar controles.

Puede suceder que un refuerzo externo cambie su valor de incentivo debido a su estrecha conexión con lo biológico. Así, comer comidas grasosas, pueden ser altamente gratificante para un organismo falto de lípidos; pero, en la medida en que el organismo va ingiriendo las grasas, se va saturando. El cuerpo, a través de claves biológicas relacionadas con las zonas periféricas y ventromediales del hipotálamo, le genera al sujeto un cambio (a veces brusco) del valor de incentivo de los lípidos; ingerir más grasa, ya no resulta agradable sino desagradable. El componente biológico, determina un cambio de un refuerzo o equilibrio interno a un castigo biológico o desequilibrio biológico, lo que se traduce en una orden al cerebro de rechazo; esto, se procesa en el cerebro y se transforma en pensamientos que también cambian; estos cambios de pensamiento se perciben como cambios atribucionales. El proceso puede ser incluso inconsciente, de tal modo que el sujeto pudiera hasta olvidar que lo que antes le era agradable ahora le es desagradable. Cuando el cambio es brusco, es probable que el sujeto tome clara conciencia del cambio de valor de incentivo del refuerzo. El cambio conductual surge, lo que determina una retroalimentación en función de un equilibrio biológico a través de expectativas psicológicas que se cumplen. Todo debe entenderse en forma unificada (no solamente integrada). La búsqueda del equilibrio biológico produce cambios cerebrales, los que, a su vez, producen cambios de pensamientos y son estos cambios de pensamientos los que, finalmente, se resuelven en cambios conductuales. FENOMENOS SIMILARES QUE SE EXPLICAN COMO MECANISMOS DE DEFENSA EN EL PSICOANÁLISIS, CONFLICTOS EN LA TEORÍA DEL CAMPO Y DESEQUILIBRIOS EN LAS TEORÍAS DE LA DISONANCIA COGNOSCITIVA, DEL BALANCE, Y DE LA EQUIDAD, SE EXPLICAN POR LA TEORÍA UNIFICADA DE MANERA SENCILLA: Suma y resta de vectores que resuelven en controles externos o internos. El fenómeno es en esencia uno solo. La teoría unificada pretende entenderlo así; sin embargo, la existencia de conflictos determina que el control pueda entenderse como uno solo o artificialmente para explicar los conflictos emergentes, productos del ambiente y del sujeto, como controles externos e internos.

Puede suceder que también surja un conflicto entre lo biológico y lo cognoscitivo. En este caso, el término externo se atribuirá a lo biológico (ambiente biológico o vital) y la oposición cognoscitiva (voluntad o autocontrol) se considerará control interno. Es posible también que surjan refuerzos sociales o ambientales en directa oposición a los controles biológicos. Desde esta última perspectiva, pudiera considerarse el refuerzo social o ambiental como un refuerzo externo y los equilibrios y desequilibrios biológicos, producto de las interacciones ambientales culturales, serán definidos como refuerzos y castigos internos. El concepto de control externo o interno es, entonces, relativo. El componente biológico será concebido como control externo o interno, según la dimensión que comprenda. Así, la dimensión biológica - conductual, implicará una suerte de control interno - externo; pero, la dimensión biológica - cognitiva, implicará un control externo - interno. Por su parte, los componentes cognitivos y conductuales mantienen controles definidos no intercambiables, de tal forma que la dimensión cognitivo- conductual, implicará siempre una oposición de controles internos y externos respectivamente; *mutatis mutandi*, el componente biológico puede considerarse como control interno o externo según la dimensión que se considere.

Resumiendo, es posible hablar entonces de:

- 1) Control cognitivo (voluntad, autocontrol) siempre considerado interno.
- 2) Control biológico (motivación por factores biológicos) considerado interno o externo según la dimensión que incluya.
- 3) Control conductual (motivación por factores ambientales) siempre considerado externo.

Las dimensiones cognitivo-biológica, biológico-conductual y cognitivo-conductual surgen de los componentes tomados en relación y se reducen a tres. Cada dimensión comprende dos componentes. De tal manera, que cuando un componente cambia, la dimensión también cambia. La teoría unificada establece una comprensión del fenómeno psicológico sobre la base de dicotomías. Las dicotomías surgen en nuestra mente y en la forma de comprender la realidad psicológica. Así, la dicotomía placer-dolor puede entenderse como una atribución (componente cognitivo), un efecto de equilibrio o desequilibrio corporal (componente biológico) o una forma de aumentar o disminuir la probabilidad de ocurrencia de una respuesta cuando ésta va precedido de un estímulo placentero o de un estímulo doloroso (componente conductual). La dicotomía herencia-ambiente pudiera entenderse como perteneciente a la dimensión biológico-conductual; sin embargo, el apego a una sola dimensión para entender esto es una falacia. Los tres componentes están relacionados con esta dicotomía. Por consiguiente, todos deben ser considerados para el análisis puesto que, tanto la herencia como el ambiente influyen en los tres componentes y, por lo tanto, también en las tres dimensiones.

Pocos fenómenos se explican por muchas teorías en Psicología. Esto nos indica que la Psicología está aún en su adolescencia. Muchos fenómenos deberían ser explicados por una sola teoría. Eso sería un avance. La Teoría Unificada

debiera subsumir aquellas teorías unilaterales que explican sólo algunos fenómenos. Lo grave es que, a veces, explican un mismo fenómeno en oposición. Tal es el caso de la Teoría del Aprendizaje o Teoría Conductual *versus* la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva. Ambas teorías, pretenden no sólo explicar un mismo fenómeno, sino predecir a partir de él, alternativas opuestas.

Mostraremos como la Teoría Unificada resuelve la contradicción en las explicaciones y predicciones que hacen ambas teorías. Ella debe explicar y predecir mejor que estas teorías cumpliendo, a la vez, con el principio de parsimonia.

Las teoría conductuales pretenden explicar y predecir la conducta de los individuos sobre la base de la dicotomía refuerzo- castigo. Skinner prefirió redefinir los conceptos utilizados por Thorndike. Para Thorndike la recompensa y el castigo podían generar consecuencias agradables o desagradables, las que rebautizó como refuerzos positivos y negativos respectivamente. Skinner utilizó los conceptos de refuerzo positivo y negativo para nombrar tanto los estímulos como las consecuencias; de tal manera que, los refuerzos positivos y negativos (en cuanto consecuencias), aumentan la tasa de la respuesta operante y los castigos (en cuanto consecuencias) la disminuyen. Por una actitud más pedagógica que psicológica, me permití redefinir los conceptos de refuerzo positivo y negativo (Huaquín 1992) por el hecho de que Thonrdike utilizó estos conceptos para denominar solamente las consecuencias y Skinner los utilizó tanto como estímulos y consecuencias generando una ambivalencia. De tal manera que, cuando se usa el concepto de refuerzo negativo, según Skinner, no se sabe si el concepto se está refiriendo a un estímulo (estímulo aversivo o nocivo) o a una consecuencia (alivio o distensión). Para Skinner, un refuerzo negativo debiera definirse como "un estímulo que, al ser retirado (genera una consecuencia que) aumenta la probabilidad de ocurrencia de la respuesta contingente con ese retiro". La historia de la psicología enseña que el conductismo pretendió definir a la psicología solamente como estudio de la conducta de los seres vivos. El fenómeno conductual pretendió ser totalmente separado de lo cognoscitivo para todo tipo de explicación y predicción del comportamiento. La teoría conductual generó conceptos que explicaron la motivación humana sobre la base de incentivos que aumentan o disminuyen la probabilidad de ocurrencia de las respuestas.

Las teorías cognitivas pretenden la comprensión del fenómeno como algo propio del componente cognitivo. Nos centraremos en la Teoría de la Disonancia porque es la que más impacto ha producido, y por su mayor grado de elaboración. Para esta teoría, el individuo busca siempre estar en equilibrio psicológico. Al igual como el equilibrio biológico, que mantiene al organismo viviendo, el equilibrio psicológico mantiene al individuo en consistencia consigo mismo. Los pensamientos consistentes se mantienen y los pensamientos inconsistentes se rechazan. Sin embargo, puede suceder que el individuo se encuentra con pensamientos inconsistentes que no resultan fáciles de rechazar porque se relacionan con la vida personal. Así, por ejemplo, las adicciones

suelen ser percibidas no pocas veces como destructivas para el organismo y, sin embargo, el sujeto no puede evitarlas tan fácilmente después de hacerse adicto. El individuo, entonces, busca otras formas de reducir sus pensamientos inconsistentes o disonantes. La disonancia surge como una motivación. La teoría cognitiva generó conceptos que explicaron la motivación humana sobre la base de disonancias, desequilibrios o inconsistencias que obligan al individuo a reducirlas.

Los experimentos hechos por Festinger y seguidores, tanto con refuerzos como con castigos, demuestran que los refuerzos y castigos moderados generan disonancia en comparación con los refuerzos y castigos fuertes. Estos últimos se justifican por sí mismo; es decir, el valor de incentivo de estos operantes nace de la fuerza de ellos. La motivación es, entonces, puramente extrínseca. El refuerzo o castigo moderado, en cambio, no se justifica por sí mismo; en el sentido de que, lo que se ofrece (externamente) es psicológicamente poco. Por consiguiente, el sujeto se encuentra con cierto grado de libertad de elección que lo induce a reevaluar la situación considerando no solamente el valor del incentivo de los refuerzos y castigos moderados, sino el valor intrínseco de la conducta que está en juego.

Analizaré dos experimentos sobre disonancia, muy conocidos en la Psicología Social: El primero, relacionado con refuerzos y el segundo, con castigos.

Festinger y Carlsmith (1959), investigaron la disonancia tras haberse dicho mentiras que se supusieron injustificadas y justificadas. Tres grupos de estudiantes universitarios participaron voluntariamente en un experimento monótono fatigoso e inesperado durante una hora. A un grupo se le pagó veinte dólares y a otro un dólar para que dijeran que la tarea era entretenida. Pagarle a un sujeto veinte dólares o un dólar para decir que una tarea es entretenida se concibió como diferencia concreta de refuerzos. Los individuos del grupo control no recibían nada y tampoco fueron manipulados. Estos últimos dijeron que la tarea era desagradable o latosa. Los dos grupos experimentales dijeron que la tarea era entretenida. Podemos decir que, desde un punto de vista, ambos grupos no se discriminan. ¿Cual es ese punto de vista? El conductual. Pero, cuando se les pregunta el motivo, se informa que hubo una diferencia y ella fue en la dirección de lo que se había hipotetizado: Los que recibieron veinte dólares confesaron que habían dicho a otros sujetos que la tarea era entretenida porque habían recibido veinte dólares. En otras palabras, ellos hubieran dicho que la tarea era tediosa (al igual que el grupo control); por consiguiente, había razones externas para decir que la tarea era entretenida. El grupo que recibió un dólar en cambio, mantuvo su afirmación sobre lo dicho. La tarea era entretenida y no era por el pequeño refuerzo de un dólar, sino que ellos dijeron a otros sujetos que la tarea era entretenida, porque era verdad para ellos. Se dice que este grupo sufrió disonancia y la redujo re-evaluando la situación. Pudiera ser que estos últimos sujetos no se percataron de su re-evaluación. La posibilidad de que el proceso escape a su conciencia queda abierta para el análisis. Pero hay que entender también que, a mi juicio, estos elementos son necesarios pero no suficientes para explicar todo el proceso. Hay elementos

cognoscitivos que no fueron considerados por Festinger y Carlsmith. Ellos se centraron solamente en el valor de incentivo de los refuerzos y no consideraron otras expectativas que indujeran a los sujetos a buscar consonancia re-evaluando la situación.

El segundo experimento se relaciona con castigo y tiene la gracia de que los sujetos de experimentación son niños de cinco años, lo que permite una cierta confianza en la creencia que puede atribuirse a los resultados de este experimento. Aronson y Carlsmith (1963) utilizaron castigo para investigar la disonancia. Niños de cinco años de edad debían de jugar con algunos juguetes en una casa cuna y tasarlos de acuerdo a sus preferencias. El segundo lugar en la lista de juguetes lo ocupaba el denominado, "juguetes críticos"; porque, era el que, de acuerdo a la hipótesis, generaría disonancia o justificación insuficiente. Los niños fueron distribuidos al azar en tres grupos. A un grupo de niños se les advirtió severamente que no podían jugar con los juguetes críticos ("me enojaría mucho. Tendría que recoger todos los juguetes e irme a casa para no volver más"). A otro grupo se le advirtió moderadamente no jugar con los juguetes críticos ("me molestaría un poco"). Al grupo control no se les permitió jugar con los juguetes críticos; un experimentador sacó los "juguetes críticos" después de que los niños de este grupo tuvieron la oportunidad de haberlos observados. Al igual que en el experimento con refuerzos, la hipótesis que afirmaba que los niños de este segundo grupo generarían disonancia se mantuvo. Efectivamente, ninguno de los niños jugó con los juguetes críticos. El grupo control no tuvo la oportunidad y los otros dos grupos de niños no lo hicieron por las advertencias severas y suaves que deberían entenderse como castigo fuerte y moderado. Cuando, fuera de la situación, se le pide a los niños que re-evalúen los juguetes, se observó que los niños que fueron expuestos a castigo severo mostraron una preferencia incrementada por los juguetes críticos al igual que el grupo control que no había tenido la oportunidad de jugar con ellos. Sin embargo, el grupo que recibió una "prohibición impuesta mediante la amenaza de un castigo moderado", mostró una preferencia decreciente por los juguetes críticos. Los investigadores afirman que las razones lógicas para no jugar con los juguetes determinaron, posteriormente, que lo hicieran o que mantuvieran su deseo de jugar con los juguetes prohibidos. Un grupo por miedo al castigo y el otro por que no tenía la oportunidad. El grupo expuesto a "castigo moderado" no tenía razones lógicas para abstenerse de jugar con los juguetes críticos y, por ende, desarrolló disonancia cognitiva rebajando el valor de incentivo de los juguetes prohibidos.

Ambos experimentos dicen mucho más, a mi juicio, que lo que se dijo de ellos. Efectivamente, hay una evaluación cognoscitiva; pero ella no surge sola, sino que se apoya en un contexto social en que interactúan los sujetos de experimentación y los experimentadores. No basta fijarse en el "dinero" o en los "juguetes", es preciso también, mirar el valor de incentivo que ofrecen las personas. Ellas suelen ser evaluadas y re-evaluadas. Siguiendo estos experimentos, hace algunos años atrás le fui diciendo a cada uno de mis hijos: "Cuando tengas quince años tendrás permiso para fumar, pero preferiría que no lo hicieras". Tengo cuatro hijos todos mayores de 21 y, a la fecha (2001),

ninguno fuma. Yo pensé en ese tiempo (1983, cuando el mayor tenía doce años) en el "castigo moderado" como determinante de que ninguno de mis hijos fumara aun cuando su madre fumaba. Ahora, pienso que hay algo más que determina la conducta y que está íntimamente relacionado con las expectativas favorables o desfavorables que surgen de la interacción. En ese tiempo, pensé que darles libertad a mis hijos para que fumen y agregarles: "pero preferiría que no lo hicieras", bastaría. Pero, ¿Qué hubiera pasado si mis hijos hubieran tenido una relación negativa con su padre? ¿No desearían tal vez disminuir su disonancia fumando? Pienso ahora, que también fue importante, para que ellos se abstuvieran de fumar, la relación positiva con su padre. No creo que haya sido percibido solamente como "castigo moderado" el hecho de afirmar "pero preferiría que no lo hicieras" sino que creo, además, que el objeto se devaluó porque vivimos en un mundo en que aquellos que creen en el conocimiento científico piensan mayoritariamente en el cigarrillo como peligroso para la salud. El valor de incentivo del "fruto prohibido" fue retirado con el permiso, pero surgió, además, una motivación de consistencia: agradar al padre no fumando. ¿Por qué no agradar a la madre? porque el cigarrillo hace mal para la salud, y ellos tenían la libertad de elegir (no había adicción). En el experimento con castigo, estimo que es probable que los niños no percibieran la prohibición como "un castigo moderado", sino solamente como una "sugerencia de la tía". A lo mejor "agradar a la tía" resultaba importante y bastaba simplemente no jugar con algunos juguetes. "Tal vez, a la tía no le gusten esos juguetes". Los niños pudieran haberse sentido identificados con los sentimientos expresados "me molestaría un poco". Era disonante jugar con los juguetes críticos porque "molestan a la tía", pudieran haber pensado los niños de este grupo. A lo mejor, hubiera resultado interesante haber evaluado el valor de cercanía afectiva que tenían los niños hacia los experimentadores. Tan importante como el objeto puede resultar la persona que interactúa. Esto no ha sido observado ni analizado en las discusiones de estos experimentos. Lo interesante de todo esto es que, las consistencias e inconsistencias resultan de las interacciones entre personas y objetos y no sólo de las relaciones con los objetos. En otras palabras, surge una relación de controles externos e internos que pueden, eventualmente, entrar en conflicto.

La teoría de la Disonancia (Cognitiva) es parcial porque no considera todas las facetas que pueden darse en el fenómeno denominado por Festinger y Carlsmith "justificación". La justificación insuficiente genera disonancia; en cambio, la justificación suficiente no. Esto es efectivo; pero planteado de esta manera, no se explica el fenómeno opuesto o "sobrejustificación".

La Teoría del Aprendizaje (Conductual) es parcial porque no considera las facetas internas que cambian el valor de incentivo de los refuerzos en un sentido opuesto o los factores conductuales o biológicos. Y son, precisamente, estas oposiciones a lo conductual las que generan el conflicto de predicción teórica entre ambas teorías (Disonancia Cognitiva y Aprendizaje Conductual).

La Teoría Unificada pretende no solamente unificar lo conductual y cognitivo, sino también lo biológico. Vivimos una era en que la comprensión está abierta

para una psicología que pudiese ser más integral. La terapia se entiende mejor cuando se presume integral. La Educación Integral es la correspondiente a la parte docente de la formación integral, la cual, corresponde a la parte discente; pero, unificar los componentes sobre la base de entender algunas dimensiones unificadoras es otra cosa muy diferente. Ella necesita una clarificación lógica, una parsimonia que debe traducirse en elegancia. Debe ser explicativa y predictiva (dentro de lo probable) de ambos componentes en el caso de las teorías aquí consideradas.

Percepción unificada de las teorías conductuales y cognitivas.

Si quisiéramos interpretar las teorías conductuales y cognitivas desde una mirada unilateral es perfectamente posible encontrar resultados aparentemente opuestos. Así por ejemplo, podría decirse lo siguiente de acuerdo a los resultados encontrados por ambas teorías: Las teorías conductuales (del aprendizaje) predicen en forma opuesta a las teorías cognitivas (de la disonancia); por consiguiente, una de ellas es necesariamente falsa o ambas. Ejemplo, la Teoría del Aprendizaje predice que mientras más fuerte es el estímulo (refuerzo o castigo) que se hace contingente a una respuesta del sujeto, más alta es la probabilidad de aumentar o disminuir la ocurrencia futura de la respuesta, respectivamente. La Teoría de la Disonancia Cognitiva, en cambio, predice que mientras más fuertes son los refuerzos o castigos ofrecidos, menor es la disonancia o, mientras menores son los refuerzos y castigos, mayor es la disonancia; en este segundo caso, la conducta resulta, entonces, opuesta a la predicción de la Teoría del Aprendizaje. Por eso, Festinger solía decir que son los refuerzos y castigos moderados los que producen disonancia (y conductas consistentes con ella), además del esfuerzo y el tomar decisiones, cuando estas últimas generan expectativas opuestas a las esperadas.

Permítaseme mostrar dos tablas de verdad de doble implicación o equivalencia que representan las teorías típicas del aprendizaje conductuales y de la disonancia cognitiva. La primera tabla, es resultado de mi redefinición (Huaquín, 1992, 1996, 2000) de los conceptos de refuerzo negativo utilizados por Thorndike y Skinner, tal como lo habíamos dicho previamente y la segunda (Huaquín, 1993, 1996), de un esfuerzo por lograr mostrar todas las facetas de la Teoría de la Disonancia. Los experimentos de disonancia que utilizaron refuerzos y castigos se interpretaron en términos de objetos (dinero, juguetes); en cambio aquí, se enfatiza la atribución positiva y negativa que surge comunmente en las relaciones humanas. Agrego a esta última, los signos de + y -, con el propósito de homologación de ambas tablas.

Tabla No. 1 Esquema conductual (control externo)

	presentación	
	= +	retiro = -
refuerzo	refuerzo +	castigo -
castigo	castigo +	refuerzo -

Tabla No 2 Esquema cognitivo (control interno)

	Obediencia =	desobediencia
	+	a = -
Expectativas positivas	Consonancia +	disonancia -
Expectativas negativas	disonancia +	consonancia -

Tal como se presentan estas dos tablas, es aún posible interpretar los resultados como obedeciendo a patrones diferentes y, por tanto, las teorías pudieran estar en oposición. Sin embargo, las tablas ya están sugiriendo algo más. La primera tabla toma en cuenta en forma completa la relación de estímulos y consecuencias y la segunda, hace lo mismo. Sin embargo, en la segunda tabla, se está diciendo algo más de lo que Festinger postuló. Se está tomando en cuenta la relación ambiental junto con la psicosocial. El concepto de expectativas positivas o negativas está directamente relacionado con personas que pueden resultar agradables o desagradables a los sujetos. Por lo tanto, obedecer a ellos resulta igualmente agradable o desagradable de acuerdo al principio de consistencia. Por tanto, no es sólo la tarea la que puede resultar agradable o desagradable; sino también, debe tomarse en cuenta la relación simbólica con las personas. Se sabe que los niños cambian el valor de incentivos de los refuerzos y castigos según la dirección o significado que los adultos les den. Una profesora puede premiar o castigar a los alumnos haciendo contingente estos estímulos a las tareas o deberes de ellos diciéndoles, por ejemplo, que tienen derecho a o deber de permanecer media hora más en el colegio manifestando con esto, un premio o un castigo según sus conductas de éxito o fracaso. La conducta es la misma, pero las expectativas generadas en la mente de los alumnos puede resultar diferente. En el primer caso, los alumnos se sentirán bien (sentimiento de orgullo) al permanecer en el colegio porque lo perciben como el resultado de su éxito académico; en el segundo caso, se sentirán mal (sentimiento de vergüenza) porque lo perciben como resultado de su fracaso académico. Por lo mismo, es probable que las re-evaluaciones que hacen los sujetos de experimentación en los experimentos indicados, responda también a las relaciones interpersonales que han surgido en ellos.

Considerando, entonces, ambas relaciones (refuerzos y castigos concretos como también las relaciones humanas incluidas) es posible re-interpretar estas relaciones en forma conjunta. De tal manera, que los fenómenos considerados sean explicados globalmente y no en forma parcial. Una representación gráfica de la Teoría Unificada puede mostrar claramente como los controles externos e internos, que surgen como explicaciones parciales de ambas teorías, se incluyen como el dentro y el fuera en esta nueva Teoría.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA TEORÍA UNIFICADA.

Los refuerzos y castigos externos se representan en la cara delantera o roja del cubo.

Los refuerzos y castigos internos se representan en la cara trasera o verde del cubo.

Los refuerzos externos se oponen a los castigos internos y viceversa.

Dependerá de la fuerza de los controles (externos o internos) para que la conducta se resuelva.

Si los controles externos son más fuertes, la conducta se resuelve en función de refuerzos o castigos externos

Si los controles internos son más fuertes, la conducta se resuelve en función de castigos o refuerzos internos.

Dilemas del prisionero: Si, frente al enemigo, acepta un refuerzo externo por traicionar a su patria, sufre el castigo interno de traición. = (Disonancia +)

rechaza un refuerzo externo para evitar la traición, goza el refuerzo interno de lealtad. = (Consonancia -)

recibe un castigo externo por no traicionar a su patria, goza el refuerzo interno de lealtad = (Consonancia -)

evita un castigo externo por miedo al dolor, sufre el castigo interno de traición. = (Disonancia +)

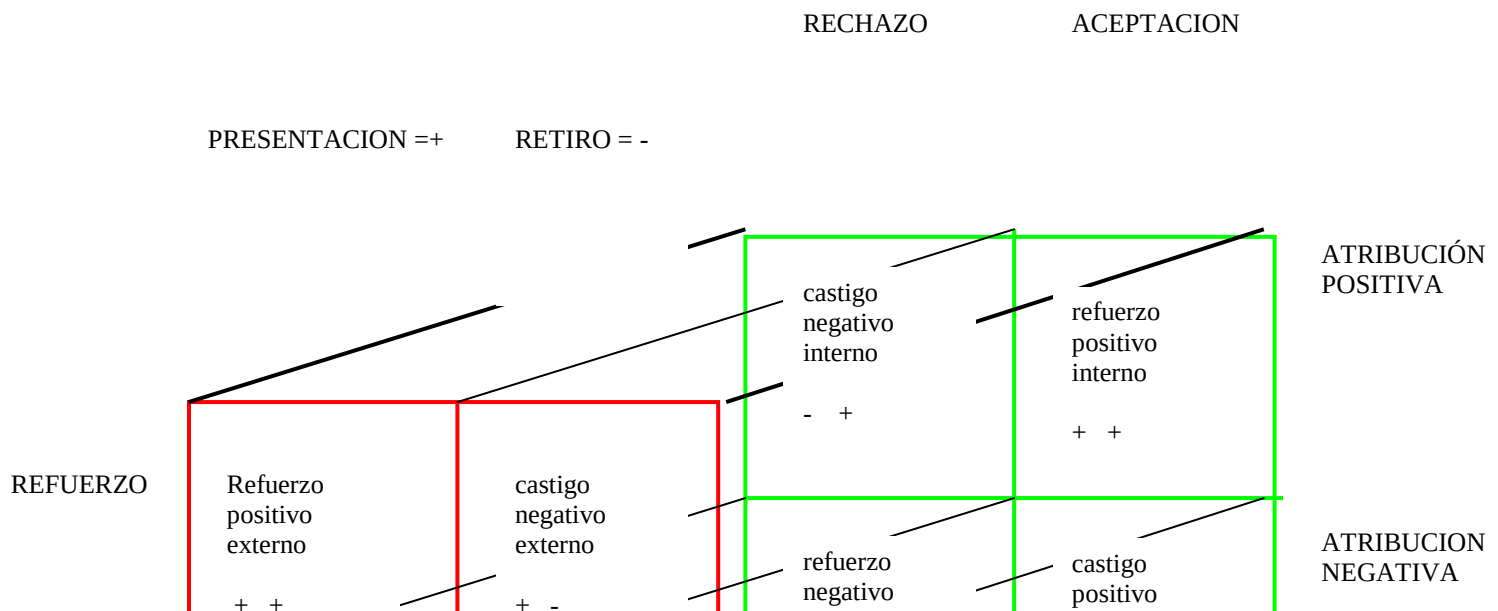
Alternativas del estudiante: Si

estudia obedeciendo a un profesor agradable, goza de consonancia (+)
= (Refuerzo + interno)

no estudia desobedeciendo a un profesor agradable, sufre de disonancia (-)
= (Castigo - interno)

estudia obedeciendo a un profesor desagradable, sufre de disonancia (+)
= (Castigo + interno)

no estudia desobedeciendo a un profesor desagradable, goza de consonancia (-)
= (Refuerzo - interno)



Los refuerzos y castigos externos siguen los patrones explicables por la teoría del aprendizaje o conductual. Los refuerzos y castigos internos siguen los patrones explicables por la teoría de la disonancia cognitiva. Es interesante descubrir que, en el cubo hay una oposición de controles perfecta. De esta manera, un refuerzo externo corresponde a un castigo interno y viceversa.

Un control externo se opone, entonces, a un control interno como un refuerzo a un castigo y viceversa.

Desde un punto de vista de oposiciones completas podemos decir según el cubo que

un refuerzo positivo externo se opone a un castigo negativo interno

un castigo negativo externo se opone a un refuerzo positivo interno

un refuerzo negativo externo se opone a un castigo positivo interno

un castigo positivo externo se opone a un refuerzo negativo interno

Los conceptos de consonancia y disonancia pueden también entenderse en dos direcciones: positiva y negativa, tal como se percibe en la Tabla No 2. Así, una consonancia positiva es el resultado de una disonancia negativa. Esta se puede entender como una disonancia de tipo educativo porque responde a expectativas positivas (un buen educador, quien es querido por sus alumnos). Pero lo contrario, también se da. Una disonancia antieducativa es producto de expectativas negativas que generan en este caso disonancia positiva y

consonancia negativa. En el dilema del prisionero el sujeto está obligado a buscar consonancias negativas. Esto es, la disonancia positiva de obedecer a un enemigo lo lleva a la consonancia negativa de rechazar al enemigo frustrando los controles externos de éste.

De esta forma, se explican las consecuencias que resultan con los ejemplos del prisionero. El énfasis en el dilema del prisionero está en los controles externos. Las disonancias que resultan por obedecer al enemigo se contraponen a las consonancias resultantes cuando el control interno del prisionero se impone sobre su enemigo. Las disonancias y consonancias se interpretan en la Teoría Unificada como castigos y refuerzos internos.

Cuando se enfatizan los controles internos, como es el caso del estudiante, éste se siente libre de controles externos y, por lo tanto, los controles internos del propio estudiante aparecen claros para la teoría de la disonancia cognitiva. Las cuatro salidas lógicas no se experimentan, entonces como dilemas.

En relación con el cubo

La consonancia positiva corresponde a un refuerzo positivo interno (o equilibrio positivo)

La disonancia negativa corresponde a un castigo negativo interno (o desequilibrio negativo)

La disonancia positiva corresponde a un castigo positivo interno (o desequilibrio positivo)

La consonancia negativa corresponde a un refuerzo negativo interno (o equilibrio negativo)

Puede observarse que, aun cuando no se expliciten en el cubo, las correspondencias incluyen no sólo lo cognoscitivo y conductual sino también lo biológico (equilibrios y desequilibrios). Desde un punto de vista educativo, el profesor debería inducir consonancias positivas o disonancias negativas. Es anti-educativo provocar disonancias positivas porque ellas tienden a resolverse en consonancias negativas (o refuerzos negativos internos). Por consiguiente, cuando Skinner decía que había que hacer énfasis en el refuerzo positivo, la Teoría Unificada puede agregar: Ese énfasis implica un ambiente educativo agradable incluyendo todo el sistema curricular, de tal manera que, el estudiante no sea controlado externamente por los refuerzos positivos, solamente, sino que sea inducido por el sistema a generar conductas educativas autocontroladas que se resuelvan, también, en consonancias positivas (refuerzos positivos internos). Estudiar para evitar un castigo, equivale al refuerzo negativo externo, lo que, se traduce en una disonancia positiva. El estudiante estudia por miedo al castigo y obtiene así un refuerzo negativo o alivio al liberarse del castigo estudiando; pero internamente sufre disonancia (positiva) al estudiar para un profesor castigador o desagradable. La tendencia será a no estudiar para lograr el equilibrio interno o consonancia (negativa) cuando las presiones o controles externos disminuyan o desaparezcan.

Esto explica también, la no necesidad de refuerzos externos o tangibles. El estudiar en si mismo puede resultar interesante porque satisface un motivo epistémico, elemento importante de la motivación humana; pero también, porque el ambiente educativo se hace agradable, porque los profesores generan expectativas positivas y por cualquier elemento que genere consonancia en una dirección positiva; lo que es, exactamente, lo mismo que generar disonancia en una dirección negativa; porque, no estudiar para un profesor agradable y en un ambiente positivo es disonante desde el punto de vista del control interno.

Bibliografía

- Aronson, E y Carlsmith, J. M. The effect of severity of threat on the devaluation of forbidden behavior
Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 584-588, 1963.
- Bandura, A. Social Learning Theory.
Englerwood Cliffs. NY. Prentice Hall, 1977.
- Bandura, A. Social foundations of thought and action. A Social Cognitive Theory.
Englerwood Cliffs. NY. Prentice Hall, 1986.
- Berne, E. What do you say after you say hello?
Bantam Book, ISBN 0-553-10251-6, N.Y. 1976.
- Dollard et al. Frustration and aggression.
Nea Haven, CT. Yle University press, 1939.
- Festinger, L. M. Cognitive Dissonance
Scientific American, 93-102, 1962 a.
- Festinger, L.. M. A Theory of Cognitive Dissonance
Stanford. Cal. Stanford University Press, 1962 b.
- Festinger, L. M. y Carlsmith, J. M. Cognitive consequences of forced compliance
Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, 203-210, 1959.
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality
Psychology Review, 51, 358-374, 1944
- Heider, F. The psychology of interpersonal relations
Nueva York, Wiley, 1958.

Huaquín, V. R. Perspectiva biológica del control.
Revista Académica de la Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile. ISSN -0712-4438. Año 15 - Nº 36 -2000.

Huaquín, V. R. Factores Psicosociales que inciden en el Aprendizaje Delictual.
Informativo Académico del Instituto Superior de Ciencias Policiales,
ISSN 0717-2303 A-o11 No 28, Santiago, Chile, 1996.

Huaquín, V. R. La televisión y su impacto psico-social
Reflexiones Académicas, No 5.- ISSN 0716 -78 Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información. Universidad Diego Portales, 1993

Huaquín, V. R. Aprendizaje e Información. Consideraciones Conceptuales
Informativo Académico del Instituto Superior de Ciencias Policiales de Carabineros, Año 7, No 18, Chile, 1992.

Kelley, H.H. The process of causal attribution
American Psychologist, 28, 107-129, 1973.

Lewin, K. Principles of Topological Psychology
McGraw-Hill,1936.

Lorenz, K. Sobre la agresión: El pretendido mal
Siglo XXI, editores S.A. ISBN 968-23-0186-6 México, 1981.

Síntesis Final

Una concepción psicológica que conciba un psiquismo surgido de la evolución de unidades biológicas que se han replicado a sí mismas por millones de años, a lo cual, se ha agregado la interacción con un ambiente, necesariamente cambiante en el tiempo es, a mi juicio, una adecuada manera de enfrentar los enormes avances de la psicología contemporánea y de comprender así los componentes esenciales de la teoría unificada tridimensional.

El hombre es un ser holístico aún cuando multidimensional. La psicología contemporánea es compleja, comparada con la física. Si la Física se ha desarrollado enormemente es porque el análisis riguroso y metódico ha conllevado una búsqueda constante de unidad. El pensamiento filosófico de base induce a la convergencia, a la fecha, aún no lograda entre la microfísica y la macrofísica. En otras palabras, la teoría cuántica y la teoría de la relatividad no han sido compatibilizadas. Los físicos, Davies y Brown(1990), plantean que

la teoría de las supercuerdas en física es el último esfuerzo para lograr una teoría que explique todos los fenómenos físicos; en otras palabras, sería una teoría del Todo.

La idea de que una sola teoría explique absolutamente todos los fenómenos de la naturaleza es, en el fondo, una antigua idea filosófica que se ha expresado en concepciones determinísticas.

Evidentemente que, una teoría del Todo debería unificar todas las disciplinas científicas. Debería hablarse de la Ciencia en lugar de las ciencias. A la fecha, puede esta idea percibirse ingenua; sin embargo, no es ilógico pensar que los fenómenos químicos son físicos como físicos (naturales) son también los fenómenos biológicos y psicológicos.

Sobre esta idea filosófica, la biología y psicología pueden perfectamente concebirse como ciencias naturales. Los diferentes enfoques surgidos en Psicología han mostrado, sin embargo, concepciones filosóficas variadas. Así, el estructuralismo, la Gestalt y el enfoque cognoscitivo representan, de alguna manera, algo común; a pesar de la crítica de la Gestalt a la concepción analítica y atomizante del estructuralismo. Estos tres enfoques, responden a un componente de la Teoría unificada, el cognoscitivo. Estos enfoques utilizan un concepto primitivo e irreducible denominado conciencia, el cual se atribuye en forma diferenciada a todos los organismos que poseen un sistema nervioso. A estos tres enfoques se agrega uno nuevo, el psicodinámico, que expande el estudio del psiquismo a procesos que no pueden reducirse solamente a la conciencia o a fenómenos conscientes. Si el complejo fenómeno de la conciencia humana es, a la fecha, inanalizable y aún no completamente comprensible por la psicología contemporánea, más difícil y complejo resulta atribuir al ser humano procesos inconscientes que, manteniendo el dinamismo psíquico, se resuelven en conductas. Por su parte, el funcionalismo y el conductismo representan un segundo componente de la Teoría Unificada: El conductual. El funcionalismo fue, de alguna forma, precursor del conductismo, aún cuando por el surgimiento histórico de la psicología, el funcionalismo mantenía el concepto primitivo de mente o conciencia. Importaba, no obstante, investigar como trabaja esta conciencia para permitirle al individuo adaptarse a su ambiente. El conductismo radical eliminó el componente cognoscitivo en la metodología de la investigación en psicología, aun cuando no descartó la existencia de los fenómenos de conciencia. La idea de que era simplemente imposible utilizar en psicología conceptos inanalizables, llevó a una posición reduccionista que calzaba bien con el movimiento positivista de principios del siglo XX conocido como Círculo de Viena. Por su parte, el enfoque humanista se separa radicalmente del positivismo manifestado por el enfoque conductista. Más aún, cuestiona el mismo método científico aceptado por todas las otras corrientes o escuelas. Afirma, que el ser humano no puede ser explicado solamente por el método científico. Este es reduccionista por naturaleza. De esta forma, los enfrentamientos nomotéticos, analíticos y parcializados por la naturaleza del método científico deben enriquecerse con enfrentamientos ideográficos, sintéticos y globalizados que deben resultar de un método

psicológico diferente que termina definiendo a la psicología como una ciencia también diferente. Ya no sería una "ciencia natural" sino una "ciencia humana" enfatizando con ello una concepción antropológica que sugiere algo más que mera naturaleza. A la base, se separa del monismo filosófico implícitamente aceptado por las otras corrientes o escuelas y se plantea claramente como una alternativa denominada "tercera fuerza" (en contraposición al conductismo y psicoanálisis) sugiriendo implícitamente, ahora, un dualismo de naturaleza y espíritu. Por último, el enfoque biológico, también llamado psicofisiológico, ha tomado fuerza con los avances sostenidos de la genética. Este enfoque busca establecer las conexiones entre el funcionamiento cerebral, el sistema nervioso y la conducta. Un organismo funciona de acuerdo a sus estructuras físicas y procesos biológicos; así, la percepción visual se explica por procesos psicofisiológicos en el ojo, nervio óptico y cerebro. Los fenómenos psicológicos se entienden, entonces, en términos de procesos bioquímicos, los cuales pueden ser reducidos a unidades más pequeñas analizables y comprensibles de esta manera. Las conductas emitidas por los organismos son explicables por las estructuras físicas de las unidades biológicas que, a su vez, han sido producto de la herencia y variabilidad genética. Estas estructuras y procesos pueden, de alguna manera, ser modificadas por las experiencias y de esta forma modificar a la vez la conducta de los individuos.

La Teoría Unificada pretende unificar, en sentido estricto, cuatro enfoques: El biológico, el cognitivo, el psicodinámico y el conductual. Desde una perspectiva amplia, subsume todos los enfoques menos el humanista. De hecho, el estructuralismo ha sido subsumido por el enfoque cognitivo y el funcionalismo por el enfoque conductual. A los cuatro enfoques se les puede aplicar los conceptos epistemológicos de substancialidad y relacionalidad. más aun, es teóricamente posible homologar cuantificaciones para cada componente en la Teoría Unificada. Los cuatro componentes de la teoría unificada representan los cuatro enfoques señalados. De esta forma, es posible entender a la psicología como el estudio de los procesos psíquicos (conscientes o inconscientes) que tienen una base biológica y una expresión conductual. Un ejemplo puede resultar iluminador: Una idea puede ser producto de un proceso psíquico complejo (consciente e inconsciente) que responde a estructuras y procesos biológicos determinados por el sistema nervioso y que se resuelven en conductas. Si esta idea es percibida positiva por el individuo que la concibe surge, al nivel Consciente, una **atribución positiva**, al nivel inconsciente, una conexión traducible al concepto freudiano de **catexia**, al nivel biológico, un desinhibido o un proceso psicofisiológico tendiente al **equilibrio** y, finalmente, al nivel conductual, un **reforzador** conducente a conductas de aproximación. El proceso contrario es perfectamente dicotómico: Atribución negativa, contracatectado, desequilibrante y castigador.

Abría que entender que la filosofía de base de la Teoría Unificada supone, una continuidad ontológica, que el enfoque humanista rechazaría. Donde el enfoque humanista diferencia niveles ontológicamente diferentes, la Teoría Unificada presume diferencias de niveles solamente como productos de la actividad intelectual propia de los seres humanos. Nuestra incapacidad para

comprender todo en forma global, nos lleva al análisis, a la separación por niveles o síntesis parciales. Podría presumirse un monismo filosófico a la base de la Teoría Unificada; sin embargo, debo aceptar que ella ha surgido así, como producto de una actividad filosófico-científica en que los principios epistemológicos utilizados (universalidad y comunalidad) simplemente excluyen los conceptos básicos del enfoque humanista. En otras palabras, me atrevería a afirmar que esto constituye más bien una limitación de la Teoría Unificada que una invalidación del enfoque humanista en psicología.

Más todavía, en el extenso programa (más que línea) de investigación que me he propuesto para mi actividad educacional, estoy muy consciente de los fundamentos antropológicos y axiológicos que resultan esenciales para la formación integral de los seres humanos. Pues bien, la llamada por mí, Educación Integral constituye una línea de investigación en el campo educativo que concibe al hombre como un ser holístico y multidimensional. Por ende, no sólo las dimensiones intelectuales y éticas tienen lugar, sino que también concibo una educación integral en que la dimensión espiritual del ser humano debe tener lugar para imponerse como dimensión trascendente, rectora y explicadora final de la naturaleza humana.

La psicología, empero, no puede en cuanto ciencia natural, como yo la concibo, intrapolar conceptos ajenos a su normal desarrollo. Conceptos, muchos de los cuales, pueden ser productos de creencias religiosas y por ende, irrelevantes aquí. La creencia, la fe, la actitud religiosa, representa una dimensión o expresión humana valiosa y digna, incluso, de ser estudiada desde una perspectiva psicológica, pero no puede imponerse como criterio a priori de realidad. Lo empírico unido al razonamiento lógico es lo único relevante para el estudio de una ciencia fáctica como la psicología.

La educación en cambio, utiliza a la psicología como una ciencia auxiliar. Su marco es más amplio, y no puede, a mi juicio, sin distorsionar la educación misma, no educar todas las manifestaciones, expresiones o dimensiones humanas, incluyendo la dimensión religiosa y la dimensión espiritual o trascendente.

Precisamente, el valor de la ciencia o ciencias en cuanto aplicadas es saber mantener las características holísticas de nuestra realidad humana. Un educador, un terapeuta, un policía, un médico, un abogado, etc., no puede limitarse al resultado teórico de su disciplina. Está obligado por su rol y condición de ser humano a manifestarse en forma consistente. Así, en la práctica, es más importante una ciencia normativa como la ética y su manifestación moral concreta que la expresión neutral de una idea o conducta. Y hablando, precisamente de valor. El valor, en cuanto estudio de la axiología, es más importante que las valoraciones que surgen del valor y que pueden ser materia de la psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Archer & Gartner, Violence and crime in crossnational perspective
New Haven, CT; Yale University Press, 1984
- Bandura, A. Social Learning Theory.
Englewood Cliffs. NY. Prentice Hall, 1977
- Bandura, A. Modificación de conducta.
Análisis de la agresión y la delincuencia.
Ed. Trillas, México, 1978.
- Bandura, A. Social foundations of thought and action.
A Social Cognitive Theory.
Englewood Cliffs. NY. Prentice Hall, 1986.
- Bandura, A. y Walters, R. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad
Holt Rinebart y Winston, inc. 1963.
Ed. cast. alianza universitaria 1a ed, 1974, 10a, 1990.
- Berkowitz, L. Aversive conditions as stimuli to aggression .
Advances in Experimental Social Psychology,
15, 249-288 1982.
- Buss, A, H. Agression pays
En J. L. Singer (Ed). The control of aggression and
violence. New York, Academic Press. 1971.
- Cannon, W.B. The Wisdom of the Body
N.Y., W.W.Norton, (seg. ed. 1939) , 1932,
En Cofer y Appley, Psicología de la motivación. Teoría e
investigación. Ed. Trillas, México, 1972.
- Cofer y Appley Psicología de la Motivación
Trillas, Cap 12. p.503. .México, 1972
- Cohen, Jozef Conducta y condicionamiento operantes
Ed. Trillas, Temas de psicología, No 5. México, 1977
- Cohen, Jozef Psicología de los motivos personales
Ed. Trillas, Temas de psicología, No.3 México, 1973.
- Craft, M J. Psychopatic Disorders and their Assessment

- Oxford, Pergamon, 1966.
- Davies P.C. W y Brown, J Supercuerdas. ¿Una teoría del todo?
Alianza Editorial S. A. Madrid, 1990.
- Dollard et al Frustration and aggression
New Haven, CT. Yale University Press, 1939.
- Durkheim, E. Les règles de la méthode
Publicado en París, 1895. Traducción de
Ferrer y Robert: Las reglas del método sociológico
Akal Editor, 1978.
- Eysenck, H. J. Crime and Personality
Londres, Routledge, 1964.
- Festinger, L. M. Cognitive dissonance.
Scientific American, octubre, 1962a, 93-102.
- Festinger, L. M. A Theory of Cognitive Dissonance
Stanford, Cal. Stanford University press, 1962b.
- Fletcher, J. M. Instinct in man: In the light of recent work in
comparative psychology.
International Universities Press, N.Y. 1957
En Cofer y Appleby Opus cit. p 595.
- Freud, Sigmund: Obras Completas
Cap X. Metapsicología . Los instintos y sus destinos.
Biblioteca Nueva, V I. p. 1027. Madrid, 1948.
- Glueck, Sh. y Glueck, E. Unraveling Juvenile Delinquency
N.Y. Commonwealth Fund. 1950.
En García-Pablos de Molina, Manual de criminología.
Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1988.
- Gutierrez, O: Comparative Psychobiology of Aggression
Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, 1988.
- Haan, N.R., Weiss y Johnson The Role of Logic in Moral Reasoning and Development.
Developmental Psychology 18: 245-56, 1981.
- Hamer, D. y Copeland, P. El Misterio de los Genes
Vergara Editor, Buenos Aires, 1998.
- Hanson, H. M. Effects of discrimination training on stimulus
generalization
Journal of experimental Psychology, 1959, 58. 321-334

- Harlow, H. F. The heterosexual affectional system in monkeys.
American Psychologist 1-8. 1962.
- Harlow, H. F. y Social deprivation in monkeys.
Harlow, M. R. Scientific American. 136-146.1962.
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality
Psychological review, 51, 358-374, 1944.
- Heider, F. Attitudes and cognitive organization
Journal of Psychology, 21, 107-112, 1946.
- Heider, F. The psycholgy of interpersonal relations
N.Y.: Wiley, 1958.
- Huaquin, V.R. Agresión y Delincuencia
Informativo Académico del Instituto Superior de Ciencias
Policiales de Carabineros, Año 9 No 24, Chile, 1994.
- Huaquin, V.R. Evaluación de necesidades y satisfactores y adecuación
Loaiza y Rios. teórica para la educación integral en la Facultad de
Ciencias de la Ingeniería de la Universidad Austral de
Chile
Departamento de Investigación y Desarrollo. Universidad
Austral de Chile, 1995.
- Huaquin, V.R. Ecología: Un imperativo ético en el marco de la educación
integral.
Revista Filosofía, Educación y Cultura del Departamento
de Filosofía y Educación de la Facultad de Humanidades
de la USACH. ISBN 956-7069-22-0. Vol. 1, No 1 1996.
- Huaquin, V. R. Ética y Educación Integral.
PAIDEA Twentieth World Congress of Philosophy
Philosophy Educating Humanity, Abstracts,
Philosophy Documentation Center, Boston, Massachesetts
USA, 10-16, August, 1998
- Kelley, H. H. The process of causal attribution
American Psychologist, 28, 107-129, 1973.
- Kimble, G. A. et al Conditioning and Learning
Nueva York, Appleton Centrary Crofts, 1961
- Kohlberg, I. Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental
Approach to Socialization.

D.A. Goslin ed., Handbook of Socialization Theory and Research. N. Y.: Rand McNally, 1969.

- Kohlberg, L. From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It i the study of Moral Development
T. Mischel , ed., Cognitive Development and Epistemology.
N.Y.: Academic Press, 1971.
- Kohlberg, L. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice.
Vol. 1 Essays on Moral Development. San Francisco:
Harper y Row, 1981.
- Konêcni G Doob, Catarsis through displacement of agression
Journal of Personality and Social Psychology,
23. 379-387 1972
- Lorenz, K. The comparative method of studying innate behavior patterns.
Society for Experimental Biology, No 4;
Physiological mechanisms in animal behavior,
Nueva York, Academic Press, 1950
- Lorenz, K. Evolución y modificación de la conducta
Siglo XXI, 1a ed. en español, pp. 6 y 7. 1971.
- Lorenz, K Sobre la agresión: el pretendido mal
Siglo XXI, 15a edición, 1986.
- Merton, R. K. Estructura social y anomia: revisión y ampliación
Publicado en 1938 y posteriormente en:
From, E. Horkheimer, M.; Parsons, T., y otros: La familia
Edit. Península, Barcelona, 1972.
- Milgram, S. Some conditions of obedience and disobedience to authority
Human relations, 18, 57-76, 1965.
- Milgram, S. Obedience to Authority.
N.Y.: Harper y Row, 1974.
- Miller, N. E. The frustration-agression hypothesis.
Psychological Review, 48. pp. 333-342, 1941.
- Osgood y Tannenbaum The measurement of meaning
Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- Phares, E. J. Locus of Control: A Personality Determinant of Behavior

Kansas State University, Morristown, N.J, General Learning Corporation, 1973.

- Piaget, J. The Moral Judgment of the Child
N.Y.: Free Press, [1932] 1965.
- Robbins S. Comportamiento Organizacional. Conceptos, Controversias y Aplicaciones
Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. Mexico, 1987.
- Rosenhan, D. L. On being sane in insane places
Science, 179, 250, 1973.
- Schachter, S. y Latané, B. Crime, cognition and the autonomic nervous system
en M.R. Jones, Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, University of Nebraska, 1964.
- Schneider, K. Las personalidades psicopáticas
Ediciones Morata, 7ª ed. Madrid, 1974.
- Schuessler, K. F. y Cressey, D. R. Personality Characteristic of Criminals
American Journal of Sociology, 55, 1955.
- Scura, W. C. y Eiseman, R. Punishment learning in psychopaths with social and non social reinforcers
Corrective Psychiatry and Journal of Social Therapy, 17, 58. 1971.
- Seligman, M. E. P. Helplessness: On depression, development and death.
San Francisco: W, H. Freeman, 1975.
- Skinner, B.F. Upon Further Reflection
Englewood Cliffs, Nj. Prentice Hall, 1987.
- Skinner, B. F. Are theories of Learning necessary"
Nueva York, Macmillan, {500, 510}, 1950
- Skinner, B.F. A case history in scientific method.
En la obra de Roch, S. (Ed.) Psychology: a study of a science, Vol 2. Nueva York; McGraw-Hill {500, 511}, 1959
- Thompson, Clara El Psicoanálisis.
Fondo de Cultura Económica. p.57. Mexico, B.A. 1961.
- Thorndike, E. L. The law of effect
Amer. J. Psychol. 29. {570}, 1927
- Thorndike, E. L. The fundamentals of learning

Nueva York: Teachers College,
Columbia University Press, 1932

- Tinbergen, N. El estudio del instinto
Ed. Siglo XXI, 9a edición ed. en español, 1987
- Stewart, D.J. Effects of social reinforcement on dependency and aggressive responses of psychopathic, neurotic, and subcultural delinquents.
Journal of Abnormal Psychology, 29, 76. 1972.
- Venables, P.E. Psychophysiological variables
en M. P. Feldman y Anne Broadhurst, The Experimental and Theoretical Bases of the Behaviour Therapies
Londres, Wiley, 1976.
- Wilson, J. y Crime and Human nature
Herrnstein, R. New York: Simon & Schuster, 1985.
- Zimbardo, P. A Pirandellian Prison
Haney y Banks N.Y. Times Magazine, pp 38-60 (17-18), 1973.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCION	5
CAPITULO PRIMERO	9
APRENDIZAJE E INFORMACION: Consideraciones conceptuales	
El Concepto de Aprendizaje	9
Una definición de Aprendizaje	11
Refuerzos y Castigos	13
Programas de Reforzamiento	20

Procedimientos de entrenamiento

CAPITULO SEGUNDO 33 **AGRESION Y DELINCUENCIA**

Teoría Psicoanalítica 34

Teoría del Drive o de los impulsos aprendidos. 41

Teoría Etológica 44

Teoría del Aprendizaje Social 47

Un esfuerzo de subsumción científica 50

Expectativas referentes a la administración de la justicia 54

CAPITULO TERCERO 56 **FACTORES PSICOSOCIALES QUE INCIDEN EN** **EL APRENDIZAJE DELICTUAL**

Camino a la integración 56

Delimitación del problema 59

Criterios epistemológicos de unificación 60

Análisis de las teorías conductuales del aprendizaje 61

Análisis de las teorías biológicas del equilibrio 63

Análisis de las teorías cognitivas atribucionales 65

Dimensiones explicativas 69

Factores biológicos 78

Factores psicosociales 86

Familia 86

Sociedad	95
Educación y escuela	96
Formación moral	97
Estrato social	100
Estrato bajo	101
Estrato medio	102
Estrato alto	104
Aplicación de la teoría a los factores psico-sociales	106
Acción Policial	108
CAPITULO CUARTO AMPLIACION DE LA TEORIA UNIFICADA	114
<u>Consideración del componente psicodinámico.</u>	117
Dimensión biológica-conductual	120
Dimensión cognitiva-conductual	121
Dimensión biológica-cognitiva	122
Dimensión psicodinámica-cognitiva	123
Dimensión psicodinámica-conductual	124
Dimensión psicodinámica-biológica	125
Aplicación de la Teoría Unificada a los fenómenos de sobrejustificación y justificación insuficiente.	125
Síntesis Final	128

