

VOLUMEN 31

NÚMEROS 1-2

ENE-DIC 2012



REVISTA COSTARRICENSE DE
PSICOLOGÍA

REVISTA CIENTÍFICA DEL
COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE COSTA RICA

COSTA RICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC JOURNAL OF THE COSTA RICAN PSYCHOLOGISTS' ASSOCIATION

Director
Alfonso Villalobos Pérez
<http://www.revistacostarricensedepsicologia.com>

INDEXACIÓN Y BASES DE DATOS:

PSICODOC
DIALNETEBSCO
ULRICHSWEB

LATINDEX

Revista
150.5
R454r Revista Costarricense de Psicología n.º 1 (1982) -
San José, Costa Rica: El Colegio.
1982.
v.
Semestral
ISSN 0257-1439
1. Psicología - Publicaciones periódicas. I. Título.

DISEÑO GRÁFICO: **Carlos Kidd**, San José, Costa Rica
IMAGEN DE CUBIERTA: **Carlos Kidd**
IMPRESIÓN: Litografía e Imprenta Lil, S.A., San José, Costa Rica
TIRAJE: 1000 ejemplares

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de su autoría y no necesariamente representan el punto de vista del Consejo Editorial de la revista.

©2012 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. Todos los derechos reservados. Hecho en depósito de ley. Este material puede ser copiado, fotocopiado, duplicado y compartido siempre y cuando sea expresamente atribuido al Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. Este material no puede ser usado para fines comerciales.

REVISTA COSTARRICENSE DE
PSICOLOGÍA

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

La *Revista Costarricense de Psicología* es el órgano oficial de publicación científica del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica, que promueve el desarrollo de las ciencias psicológicas y el pluralismo epistemológico, teórico, metodológico y técnico. Los objetivos de la revista son difundir conocimientos teóricos, técnicos y prácticos, relevantes para la Psicología y ciencias afines en el ámbito nacional e internacional. Se dedica a la publicación de trabajos originales y abarca tanto investigaciones básicas como investigaciones aplicadas y de desarrollo experimental. La *Revista Costarricense de Psicología* se publica semestralmente (dos números por año). Todas las investigaciones y los trabajos publicados en la *Revista Costarricense de Psicología* se rigen por las normas internacionales de ética en la investigación.

DIRECCIÓN

Alfonso Villalobos Pérez
Caja Costarricense de Seguro Social

CONSEJO EDITORIAL

Carlos Ml. Córdoba González
Universidad Latina, Costa Rica

Diego J. Quirós Morales
Fundación Omar Dengo, Costa Rica

Ronald Ramírez Henderson
Universidad de Costa Rica

Carlos Sandoval-Chacón
Hospital Nacional Psiquiátrico de Costa Rica

David Torres Fernández
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica

Luis Diego Vega Araya
Universidad Latina, Costa Rica

EDITORIAL

Christina B. Junge
Revista Costarricense de Psicología

ASISTENTE EDITORIAL

Milagro Castro Solano
Revista Costarricense de Psicología

FILOLOGÍA

ESPAÑOL

Fiorella Monge
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

INGLÉS

Instituto Estelar Bilingüe
Liberia, Costa Rica

Mark W. Bogan M.
Santa Ana, Costa Rica

CONSEJO CIENTÍFICO

NACIONAL

Giselle Amador Muñoz
 Universidad de Costa Rica

Marjorie Barquero Ramírez
 Universidad Latinoamericana de
 Ciencia y Tecnología, Costa Rica

Julio Bejarano Orozco
 Instituto de Alcoholismo y
 Farmacodependencia, Costa Rica

Susana Dormond Sánchez
 Universidad Católica de Costa Rica

Daniel Flores Mora
 Universidad de Costa Rica

Carlos E. Garita Arce
 Caja Costarricense de Seguro Social

Benicio Gutiérrez-Doña
 Universidad Estatal a Distancia,
 Costa Rica

Graciela Meza Sierra
 Universidad de La Salle, Costa Rica

Giovanny León Sanabria
 Universidad de Costa Rica

Michael Padilla Mora
 Universidad de Costa Rica

Rolando Pérez Sánchez
 Universidad de Costa Rica

Silvia Prada Villalobos
 Universidad Católica de Costa Rica

Mario A. Sáenz Rojas
 Poder Judicial, Costa Rica

Mónica Salazar Villanea
 Universidad de Costa Rica

José Manuel Salas Calvo
 Universidad de Costa Rica

Édgar Salgado García
 Universidad Latinoamericana de
 Ciencia y Tecnología, Costa Rica

Blanca Valladares Mendoza
 Universidad de Costa Rica

Jaime Robert Jiménez
 Universidad de Costa Rica

INTERNACIONAL

Juan Carlos Brenes Sáenz
 Universidad de Marburg, Alemania

Pedro R. Gil-Monte
 Universidad de Valencia, España

David González Trijueque
 Tribunal Superior de Justicia de
 Madrid, España

Zoila E. Hernández Zamora
 Universidad Veracruzana, México

Wilson López López
 Universidad Javeriana, Colombia

Andrés M. Pérez-Acosta
 Universidad del Rosario, Colombia

Odir Rodríguez Villagra
 Universidad de Potsdam, Alemania

Natalia Salas Guzmán
 Universidad Diego Portales, Chile

Roberto Tejero Acevedo
 Tribunal Superior de Justicia de
 Madrid, España

Alfonzo Urzúa Morales
 Universidad Católica del Norte, Chile

CASA EDITORIAL

COLEGIO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS DE COSTA RICA

JUNTA DIRECTIVA, AÑO 2012:

Presidencia:	Delio Carlos González Burgos
Vicepresidencia:	Marco Vidaurre Arredondo
Secretaría:	Milagro Quesada Villegas
Tesorería:	Javier Rojas Elizondo
Vocalía I:	Johanna Solórzano Morera
Vocalía II:	Waynner Guillén Jiménez
Fiscalía:	Carlos Arrieta Salas

 REVISTA COSTARRICENSE DE
PSICOLOGÍA

VOLUMEN 31

NÚMEROS 1-2

ENE-DIC 2012

Correspondencia:

Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica
Apartado postal 8238-1000, San José, Costa Rica

Correo electrónico:

revistacientifica@psicologiacr.com
avillalobos@psicologiacr.com

Sitio web:

<http://www.revistacostarricensedepsicologia.com>

2012

La presente edición de la *Revista Costarricense de Psicología* se cita de la siguiente manera:

Autor, A. A. & Autor, B. B. (ene-dic, 2012). Título del artículo.

Revista Costarricense de Psicología, 31(1-2), número de páginas del artículo, p.ej.: 1-17.

ÍNDICE DE CONTENIDOS / CONTENTS

Editorial

Alfonso Villalobos Pérez
 Christina Junge

Análisis bibliométrico de la Revista Costarricense de Psicología, periodo 2001-2011. A propósito de los 30 años de su creación <i>Bibliometric Analysis of the Revista Costarricense de Psicología (Costa Rican Journal of Psychology), 2001-2011 Period. In Honor of its 30 Years of Existence</i> Esteban Carvajal Angulo y Lauzahmed Matamoros Solís	1
Adolescentes costarricenses con problemas judiciales y consumo de drogas <i>Costa Rica Teens with Judicial Problems and Drug Use</i> Sandra Fonseca Chaves y Julio Bejarano Orozco.....	21
Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica <i>Evaluation of Specific Professional Competences in Psychology from the University of Costa Rica</i> Zaida Salazar Mora y Jorge Esteban Prado-Calderón	41
Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense <i>Parental Beliefs and Behaviors: The Study of Parenting in the Costa Rican Context</i> Mariano Rosabal-Coto	65
La Psicología del desarrollo en Costa Rica: Alcances y perspectivas futuras <i>Developmental Psychology in Costa Rica: Achievements and Future Perspectives</i> Javier Tapia Valladares, Ana María Carmiol Barboza y Mariano Rosabal Coto	101
Neuropsicología y envejecimiento: el potencial de la memoria autobiográfica en investigación e intervención clínica <i>Neuropsychology and Aging: the Potential of Autobiographic Memory in Research and Clinical Intervention</i> Mónica Salazar-Villanea	123
Neurociencias y Psicología en Costa Rica: Programa de Investigación en Neurociencias <i>Neuroscience and Psychology in Costa Rica: Neuroscience Research Program</i> Johanna Sibaja-Molina, Sharling Hernández-Jiménez, Andrea Mora-Gallegos, Mijail Rojas-Carvajal y Jaime Fornaguera-Trías	147
Psicología política: aportes a los derechos humanos de Costa Rica <i>Political Psychology: Contributions to Costa Rican Human Rights</i> Mirta González Suárez	165
Muybridge y Gesell: Pioneros de los métodos de investigación visual en Psicología <i>Muybridge and Gesell: Pioneers of Visual Research Methods in Psychology</i> Édgar Salgado García	191

EDITORIAL

Hace algún tiempo escuché esta frase: *Las instituciones permanecen más allá de las personas que las constituyen*. Las instituciones no son solo referentes físicos (infraestructurales), sino que también suponen ideas y conceptos, que pueden ser perdurables en función de la fortaleza, validez social e impacto en la vida cotidiana de los individuos o grupos que son influidos por ellas. En estos renglones me quiero referir brevemente a una institución que ha sido parte del escenario psicológico costarricense, que, en su recorrido, ha contado la historia de quiénes hemos sido y de las promesas de lo que queremos ser o de lo que podríamos convertirnos con el correr de los tiempos.

Hace treinta años, en 1982, dentro del seno del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica (CPPCR), un conjunto de psicólogos y psicólogas, juzgaron importante la creación de un ente institucional, autónomo, académico y con rango científico que facilitara la comunicación del pensamiento psicológico nacional en la forma de: investigaciones, reportes y otros tipos de formatos de artículos publicables. Así, nació la *Revista Costarricense de Psicología* (RCP).

Desde entonces, esta revista se ha publicado de forma continua bajo la misión de proporcionar ese espacio de conversación, reflexión y exposición.

A lo largo de tres décadas, la Psicología nacional ha pasado por diferentes procesos de transformación, donde generaciones de colegas han influido en el ejercicio de nuestra ciencia. Estas tres décadas fueron escenario de procesos políticos, sociales, económicos y tecnológicos de mucha complejidad, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y estos flujos de eventos marcaron la orientación de nuestra disciplina, no solo en la práctica profesional, sino en la formación de múltiples generaciones de colegas.

Es claro, por tanto, que luego de todo este tiempo, la RCP ha sido escenario de diversos pensamientos, corrientes y escuelas psicológicas que han procurado imprimir sus ideas y propuestas en las páginas de nuestra revista. La RCP ha sido un medio institucional desde el cual se le ha expuesto a la comunidad nacional, que nuestra psicología tiene mucho que decir y otro tanto por hacer.

En el presente, la RCP se proyecta como una revista de contenidos científicos diversos, sometida a la revisión exhaustiva de pares nacionales e internacionales, con logros como los siguientes: se ha insertado en las redes sociales desde un enfoque académico y educativo, ha transformado su imagen de acuerdo a los estilos internacionales, se ha creado un logo para darle una identidad propia, ingresó al mundo de los índices y bases de datos internacionales lo cual ha permitido una visualización de las publicaciones de nuestros colegas en diversas latitudes (prácticamente toda Latinoamérica y España), todo esto permitiendo elevar el nivel de exigencia y calidad de los artículos de la revista.

El futuro es promisorio, la RCP cree firmemente que la Psicología costarricense tiene mucho que decir, sabemos que nuestros colegas están realizando grandes e importantes actividades profesionales en diversos ámbitos de inserción. Se han establecido relaciones de cooperación con otras revistas científicas de Costa Rica (*Wimb Lu* y *Actualidades*) y la RCP está realizando esfuerzos (por medio de redes sociales y otras instancias del CPPCR), para incrementar su posición visual y social con los y las colegas que no nos conocen.

Esperamos que dentro de otros 30 años, en el aniversario 60, tengamos una RCP viva, fuerte, con amplia difusión nacional e internacional, con artículos que sean revisados en las aulas universitarias nacionales y extranjeras, en fin, una revista que exponga al lector, que Costa Rica posee una Psicología de primer nivel, científica y ampliamente conocida y reconocida por los habitantes dentro y fuera del país, otras profesiones e instancias institucionales.

Esta revista se refleja en la portada de la actual edición, entre un camino de propuestas, ídolos, mitos y enfoques se sigue caminando en pos de acercarse a ideales de excelencia, que, de alguna forma, influyan en la autoexigencia de las personas que se interesan en nuestra RCP como un medio de publicación y difusión científica.

Alfonso Villalobos Pérez, Director
Revista Costarricense de Psicología
San José, Costa Rica, diciembre 2012

Estimada comunidad científica:

Con el presente doble número, tenemos el gran gusto de presentarles, por un lado, una serie de cambios dentro de la diversidad de los procesos internos de la *Revista Costarricense de Psicología* y, por otro lado, una especie de corte transversal de la Psicología costarricense, representada en los nueve artículos de este volumen.

La revista celebró en diciembre del año 2012 su 30.º Aniversario, para el cual el análisis bibliográfico (p.1-20) ha aportado grandemente al entendimiento de las dinámicas de sus últimos diez años, sin embargo, no visibiliza -y no fue su intención- el remolino de actividades y renovaciones, definiciones y recortes, que la revista ha ido realizando desde el volumen del año 2009 marcado por la promoción de un mayor rigor científico.

Desde el volumen del año 2009, la asumida exigencia y puesta en práctica del enfoque científico-académico, que corresponda con fidelidad a los métodos y la rigurosidad de la Psicología contemporánea como ciencia ejercida en países de mayor desarrollo científico y en cumplimiento de los diversos estándares internacionales y que, a la vez, refleje la comunidad científica en su realidad latinoamericana, ha sido un gran reto por responder en nuestras últimas ediciones.

Además de estos retos, el presente volumen despliega una serie de cambios adicionales que se han dado hasta la fecha de su impresión: (a) la aceptación en diferentes bases de datos académicos-científicos que incrementan la visibilidad internacional de la revista; (b) el cambio a una numeración que refleja la periodicidad semestral (n.º 1 correspondiente al periodo enero-junio y n.º 2, al periodo julio-diciembre); (c) la presentación del primer logo propio de la revista, como órgano autónomo del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica junto con el diseño de la portada ajustada a estándares académicos sin perder la creatividad costarricense; (d) haber logrado para el cierre del año 2012 cumplir con atrasos en la periodicidad, que significa que, a partir de ahora, se publican los dos números correspondientes al año en curso; (e) aprobaciones anticipadas en diferentes entes indexadores de revistas científicas; (f) el reglamento (año 1982) de la revista fue revisado por el Consejo Editorial y su versión actualizada se somete este año a voto por la Asamblea del Colegio; (g) el ingreso en diversas redes sociales para visibilizar estos procesos dinámicos y mantener actualizados a los lectores y las lectoras, (h) la aprobación de una persona asistente editorial en apoyo a la inmensa cantidad de procesos actuales y futuros de la revista y, por fin, (i) la consolidación de los procesos de revisión por pares al ingresar al sistema de administración y publicación de revistas en línea más utilizado *Open Journal System*, añadido a una política de aumentado rigor con las personas que colaboran con su valioso tiempo como revisoras, con el fin de mantener fluidas las evaluaciones y devoluciones a su autoría en conjunto con la ampliación de la base de datos de evaluadores/as internacionales, representantes de la alta academia.

Estos días, el director me preguntó ¿y cómo ves el futuro de la revista? ¿Sabes algo?: brillante, sin querer ser irrealistamente optimista; pienso que es realista decir que, desde estos dolores de parto por las que nos hemos luchado en los últimos años, deben de verse frutos pronto. El gremio de psicólogos/as se está interesando por la ciencia, por mejorar la profesión, por capacitar al gremio y por dar resultados en la práctica e investigación de la Psicología costarricense y eso debe de reflejarse en nuestra producción de manera palpable y reconocible. Veo una revista, que se asemeje, con cada edición y con cada cambio y esfuerzo que se está realizando desde la editorial, más a las exigencias que otros países de niveles de desarrollo más avanzados han logrado y que nos van a guiar en este proceso de mejora continua por medio de sus publicaciones, sus foros, sus capacitaciones y por ser modelos de alguna manera.

Disfruten, queridos lectores y queridas lectoras, el viaje por este doble número de la *Revista Costarricense de Psicología*, que, en realidad y virtualmente, lleva por una buena proporción de las edades de las posibles poblaciones por investigar, así como los más diversos ámbitos del quehacer actual e histórico de la Psicología costarricense.

Un profundo agradecimiento a todas las personas que han colaborado con nosotros en todos estos procesos, por su gran perseverancia, por su disciplina académica y por su creatividad, por su lucha.

Christina Junge, Editora
Revista Costarricense de Psicología

Análisis bibliométrico de la Revista Costarricense de Psicología, periodo 2001-2011. A propósito de los 30 años de su creación

Bibliometric Analysis of the Revista Costarricense de Psicología (Costa Rican Journal of Psychology), 2001-2011 Period. In Honor of its 30 Years of Existence

Esteban Carvajal Angulo y Lauzahnned Matamoros Solís

San José, Costa Rica

Resumen

El objetivo de este estudio fue realizar un análisis bibliométrico de la producción de la *Revista Costarricense de Psicología* desde el año 2001 al 2011, con el fin de conocer las tendencias y las características de las publicaciones científicas en la disciplina de la Psicología durante este periodo. Para ello, se construyó una base de datos de los once volúmenes, impresos y electrónicos. Se analizó el número total de artículos y el número total de referencias. Para cada publicación los indicadores bibliométricos analizados fueron los siguientes: año de publicación, sexo de los autores, país de origen, tipo de documento, rama de la Psicología, enfoque de investigación, tipo de referencia y tipo de institución. Los resultados obtenidos fueron: (a) el sexo masculino fue el predominante entre los autores, (b) Costa Rica como el país que más ha publicado en esta revista, (c) el tipo de documento más publicado fue el ensayo, (d) dificultad para identificar la rama de la Psicología de la mayoría de los artículos, pues, en el documento no se ofrecía suficientes datos o incluía varias ramas, lo que hacía dificultoso identificar la rama base, no obstante, se desprende de los datos que en segundo lugar la rama de la Psicología con más trabajos publicados fue la Psicología social, (e) el enfoque predominante fue el hermenéutico, (f) el tipo de referencia más utilizada fueron los libros especializados y (g) el tipo de institución con más publicaciones fue la académica.

Palabras clave: Análisis bibliométrico, indicadores bibliométricos, Revista Costarricense de Psicología, Psicología, producción científica

Abstract

The objective of this study was to conduct a bibliometric analysis of scientific production by the *Revista Costarricense de Psicología* (Costa Rican Journal of Psychology) from 2001 through 2011, in order to ascertain the trends and characteristics of scientific publication in Psychology during this period. For this, a database was constructed with the eleven printed and electronic volumes. The total number of articles and the total number of references were analyzed. The bibliometric indicators for each publication analyzed were: year of publication, authors' gender, country of origin, type of document, branch of Psychology, focus of the research, reference rate and type of institution. The results were: (a) male gender predominated among authors, (b) Costa Rica was the country that has published most in the journal, (c) type of document most published was the essay, (d) the most frequent branch of Psychology dealt with in the articles was 'unknown', since the articles did not provide sufficient information or included several branches of Psychology; however, the second most frequently published branch of Psychology was Social Psychology, (e) the predominant focus was hermeneutics, (f) the most commonly used type of reference were specialized books, and (g) academic institutions were the most common source for publication.

Keywords: Bibliometric analysis, bibliometric indicators, *Revista Costarricense de Psicología* (Costa Rican Journal of Psychology), Psychology, scientific production

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Esteban Carvajal Angulo, dirección electrónica: ecar4@hotmail.com y Lauzahnned Matamoros Solís, dirección electrónica: laumatamos@gmail.com

Al celebrarse el treinta aniversario de la *Revista Costarricense de Psicología*, en diciembre del año 2012, es acertado hacer un alto en el camino y mirar hacia atrás para observar la ruta recorrida en tres décadas de acercar el conocimiento científico de la Psicología a la sociedad costarricense y, recientemente, más allá de sus fronteras. Para ello, el presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis bibliométrico de la producción científica de la *Revista Costarricense de Psicología* desde el año 2001 al año 2011 con el fin de conocer las tendencias y características de las publicaciones científicas en la disciplina de la Psicología durante este periodo.

La *Revista Costarricense de Psicología*, como lo señala Céspedes (2008), se originó en las primeras asambleas del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica en el año 1980. En ese año, se creó la comisión encargada de crear la revista, se presentó el anteproyecto y se formó el primer Comité Editorial.

La *Revista Costarricense de Psicología* nace, entonces, como la revista oficial de divulgación del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica y tiene como objetivo difundir la producción de artículos científicos pertinentes a las ciencias psicológicas, para lo cual publica artículos procedentes de diversos enfoques psicológicos, desarrollos teóricos y epistemológicos, análisis metodológicos, experiencias profesionales, trabajos interdisciplinarios, investigaciones académicas, ensayos, entre otros.

La bibliometría es el método científico de la ciencia de la información, la cual consiste en una aproximación cuantitativa al desarrollo y estudio descriptivo, inferencial e inductivo de todas las formas de comunicación escrita para la literatura científica (Ferreiro Aláez, 1993). La investigación bibliométrica no se limita en agrupar datos estadísticos yuxtapuestos, sino que los integra al contexto para darle sentido a aquello que se estudia (López Piñero y Terrada, 1992).

El objetivo del presente artículo es analizar las publicaciones de la *Revista Costarricense de Psicología* del periodo 2001 al 2011 y comparar la producción de las publicaciones por diferentes indicadores bibliométricos.

Método

Universo de estudio

Se revisaron los once volúmenes publicados por la *Revista Costarricense de Psicología* en el periodo 2001 al 2011, con una totalidad de 69 artículos. A la vez, se analizaron las 1155 referencias bibliográficas citadas en los artículos.

Procedimiento

La metodología para lograr el objetivo planteado incluye la definición de variables y la recolección y el análisis de los datos.

Primero, se definieron las variables de mayor pertinencia para el análisis, priorizando la cualidad de ofrecer un panorama general del quehacer de la revista en este periodo. Para ello, se revisaron los análisis bibliométricos publicados por otros autores (López Piñero y Terrada, 1992; López López y Calvache, 1998; Agudelo, Breton-López; Buela-Casal, 2003) y, a partir de ahí, se eligieron y definieron los indicadores bibliométricos que podrían resultar de utilidad para lograr el propósito del artículo. Luego, se diseñó una plantilla de recolección manual de los datos que permitió recopilar la información sobre los siguientes ocho indicadores: año de publicación, sexo de los autores, país de origen, tipo de documento, rama de psicología, enfoque de investigación, tipo de referencia y tipo de institución para cada uno de los artículos.

Posteriormente, esta información recopilada en forma manual, se vació y procesó en una base de datos electrónica en *Excel*, lo que permitió la elaboración de los gráficos y estadísticas. El análisis de la información encontrada se realizó a partir de las publicaciones por cada indicador bibliométrico predefinido.

Indicadores bibliométricos

Las variables se categorizaron en forma de siete indicadores metodológicos y un indicador personal. Los indicadores metodológicos fueron: año de publicación, país de origen, tipo de documento, rama de la Psicología, enfoque de investigación, tipo de referencia y tipo de institución. El indicador personal fue el sexo de los autores.

Para algunos de los indicadores metodológicos se definieron subvariables para ofrecer mayor especificidad y profundidad a los datos. De este modo, las variables con sus respectivas subvariables quedaron definidas de la siguiente manera:

Indicadores metodológicos

Tipo de documento

Las publicaciones se clasificaron en: estudios empíricos, ensayos, experiencias profesionales y comentarios.

Rama de la Psicología

Las áreas de la Psicología resultantes para el análisis fueron nueve: Psicología social, Psicología educativa, Psicología clínica, Psicología organizacional, Neuropsicología

clínica, Psicología de la salud, Psicobiología, Psicología forense y Otras áreas y se definieron de la siguiente manera:

Psicología social: Esta rama de la Psicología se focaliza, principalmente, en comprender las causas o factores que moldean nuestros pensamientos, sentimientos y conductas en situaciones sociales. Intenta lograr esta meta a través de la utilización del método científico, y toma en cuenta que nuestra interacción con otros está influenciada por un amplio rango de factores sociales, cognitivos, ambientales, culturales y biológicos (Barra Almagia, 1998).

Psicología educativa: Su objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. Se entiende el término educativo en el sentido más amplio de formación y desarrollo, personal y colectivo (Concejo General de la Psicología de España, s.f.).

Psicología clínica: Es la rama de la Psicología que se interesa, principalmente, en establecer un psicodiagnóstico para identificar el trastorno, en analizar la condición psicopatológica para obtener una explicación y en llevar a cabo un tratamiento para remediar el problema o, en su caso, prevenirlo. Dispone de sus propios métodos psicodiagnósticos, modelos psicopatológicos y procedimientos psicoterapéuticos (Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos, 2003).

Psicología organizacional: Su objeto de estudio es el comportamiento del ser humano en el ámbito de trabajo y las organizaciones al aplicar los conocimientos y prácticas psicológicas al terreno organizacional para comprender su comportamiento y utilizar el potencial humano con mayor eficiencia y eficacia en armonía con una filosofía de promoción humana (Universidad Nacional Autónoma de México, 2002).

Neuropsicología clínica: Es aquella ciencia aplicada que conoce la expresión comportamental de la disfunción cerebral. Su objetivo es comprender las relaciones existentes entre las estructuras cerebrales y las funciones superiores en sus aspectos normales y patológicos, abarca diversos períodos del ciclo vital y enfatiza en la naturaleza de los procesos cognitivos que subyacen a los diversos rendimientos humanos (Lezak, 2004 citado por Salazar-Villanea, 2012).

Psicología de la salud: Es el área de la Psicología contemporánea que se encarga del estudio científico de los factores psicológicos de la salud (bienestar) y enfermedad, en términos de evaluación, promoción y mantenimiento de la salud y prevención e intervención de la enfermedad (Oblitas, 2010).

Psicobiología: Es la disciplina cuyo objeto de estudio es la conducta y la cognición al atender a las bases biológicas subyacentes. Interesa analizar los diferentes componentes del

sistema neuroendocrino implicados, los factores genéticos y epigenéticos subyacentes y los procesos que ponen en marcha la conducta y aquellos que la controlan; incluso, interesa conocer el conjunto de adaptaciones ocurridas a lo largo de la historia evolutiva que son recogidas en el acervo genético y que la modelarían (Redolar Ripoll, 2010).

Psicología forense: Consiste en la aplicación de los métodos y conocimientos de la Psicología a los problemas relativos de los seres humanos que se encuentran involucrados en una conducta delictiva. Trata de la evaluación de daños en las víctimas y de la atribución de responsabilidad e imputabilidad de los agresores, así como de la evaluación de las pruebas testificales, identificaciones y declaraciones, todo dentro de un proceso legal en un órgano de impartición de justicia (Manzanero, 2009).

Otras áreas: contiene las publicaciones que no presentan una tendencia clara con las ramas definidas para el análisis.

Enfoque de investigación

Los enfoques en los que se clasificaron los artículos publicados fueron los siguientes: hipotético-deductivo, inductivo y hermenéutico.

Método hipotético-deductivo: Es un procedimiento que sigue el investigador en el cual toma unas afirmaciones en calidad de hipótesis y comprueba tales hipótesis, deduciendo de ellas, en conjunto con otros conocimientos que ya posee, conclusiones que se confrontan con los hechos (Hurtado León y Toro Garrido, 2007).

Método inductivo: Método que va de lo particular a lo general, pues estudia determinados hechos y luego concluye formulando leyes universales (Hurtado León y Toro Garrido, 2007). En este método pueden distinguirse cuatro pasos esenciales: el investigador observa y registra los hechos; luego clasifica y estudia estos hechos; después deriva por inducción para lograr una generalización y la verificación.

Método hermenéutico: Es un método del paradigma cualitativo. Trata de descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, estudiando su particularidad en el contexto del cual forma parte, sin pretender la generalización de los resultados. Es la interpretación de toda expresión humana y también implica su comprensión (Hurtado León y Toro Garrido, 2007).

Tipo de referencia

La totalidad de las fuentes de referencia utilizadas por los autores de los artículos se subdividieron en publicaciones impresas y electrónicas y “no identificado”.

Dentro de las *publicaciones impresas* se incluyeron libro de divulgación, libro especializado, tesis de grado y tesis de posgrado.

Las *publicaciones electrónicas* comprendieron revistas electrónicas científicas, revistas científicas indexadas, revistas de divulgación electrónica, sitios de web académicos, sitios de web de instituciones, pública y privada.

A continuación, se presenta una breve definición de estas subdivisiones:

Publicaciones impresas

Libro de divulgación: Se entiende como un texto dirigido al público en general acerca de tópicos relacionados con algún tema de la disciplina psicológica, pero que no es sustentado en estudios científicos. Utiliza un lenguaje sencillo y comprensible para la mayoría de la población.

Libro especializado: Texto sobre una especialidad o una rama psicológica específica, en los que se ofrece conocimiento científico, que, a menudo, es utilizado para fines académicos de quehacer profesional e investigación. Utiliza un lenguaje técnico propio de la disciplina.

Tesis de grado: Requisito académico para optar al título profesional o grado académico en la universidad de una carrera determinada. Estas publicaciones reflejan los resultados de estudios empíricos realizados por los estudiantes bajo supervisión docente.

Tesis de posgrado: Requisito académico para optar al grado de maestría o doctorado en una universidad. Estas publicaciones reflejan los resultados de estudios empíricos e investigaciones realizadas por profesionales bajo supervisión docente.

Publicaciones electrónicas

Revista electrónica científica: Es una forma de comunicación científica periódica que publica artículos científicos o información de actualidad sobre investigación y desarrollo acerca de un campo científico determinado que se puede acceder vía la *World Wide Web* (internet). Puede coexistir con una versión impresa. Su propósito, hasta hoy, es comunicar los resultados de la ciencia lo antes posible para que esta crezca y genere nuevos conocimientos. Además de contener un estilo especificado de formato de acuerdo a los lineamientos de un ente especializado como lo es la *American Psychological Association* (Salkind, 2000).

Revistas científicas indexadas: Se trata de una publicación periódica que ofrece acceso a conocimiento científico con garantía de calidad, fiabilidad de la información y carácter científico de su contenido. Esta publicación periódica de investigación denota alta calidad y ha sido listada en alguna base de datos de consulta mundial, lo que habitualmente trae aparejado que la revista tenga un elevado factor de impacto, el cual se usa para reconocer las mejores revistas y los autores más citados, aunque no es el único indicador.

La revista científica indexada es reconocida por un ente competente de cada país que hace la convocatoria de reconocimiento para su futura indexación (Tamayo y Tamayo, 2004).

Revista de divulgación electrónica: Aquella revista que sirve para divulgar y hacer accesible el conocimiento científico al público general a través de la *Word Wide Web*.

Sitio de web académico: Sitio de base de datos usado, principalmente, para la búsqueda y muestra de un contenido específico de la base de datos. Es un gran espacio documental que contiene varias páginas de web acerca de temas relacionados con la disciplina psicológica y los temas de investigación de la época y de interés educativo para académicos, estudiantes, investigadores, funcionarios universitarios y público en general. Representa una de las maneras de asegurar una recuperación de información de calidad y un recurso básico en la recuperación de información para la investigación.

Sitios de web de instituciones, pública o privada: Sitio de web oficial que pertenece a alguna institución, pública o privada, que permite la divulgación de información, estadísticas y datos relacionados con su quehacer.

No identificado: No cumple con alguno de los criterios, sea por su ambigüedad o falta de información.

Tipo de institución

Los tipos de instituciones en los que se clasificaron las entidades de procedencia de los autores fueron institución académica, institución no académica y organización no gubernamental.

Instituciones académicas: Perteneciente o relativo a entes dedicados a la investigación, formación, docencia y divulgación de conocimiento científico relacionada con la Psicología.

Instituciones no académicas: Instituciones públicas o privadas que desarrollan actividades del quehacer psicológico.

Organización no gubernamental: Entidades de iniciativa social y fines humanitarios, que son independientes de la administración pública y que no tienen afán lucrativo.

Resultados

La investigación y publicación científica, sin lugar a dudas, es uno de los ámbitos que permite desde el quehacer profesional y académico incrementar el avance de la disciplina psicológica. En la presente investigación bibliométrica se estudiaron la totalidad de las publicaciones del año 2001 al año 2011. Se analizaron 69 artículos con un total de 1155 referencias bibliográficas, obteniendo un promedio de 16 referencias por cada artículo. A

continuación, se presentan los resultados encontrados por cada uno de los indicadores bibliométricos definidos para el análisis.

Total de publicaciones por año

La figura 1 muestra que la producción total de publicaciones ha sido oscilatoria en el periodo analizado. El año 2009 registró la mayor cantidad de publicaciones del periodo. En los años de menos publicaciones, estas disminuyeron en más de un 50% con respecto a los 11 artículos publicados en el año 2009.

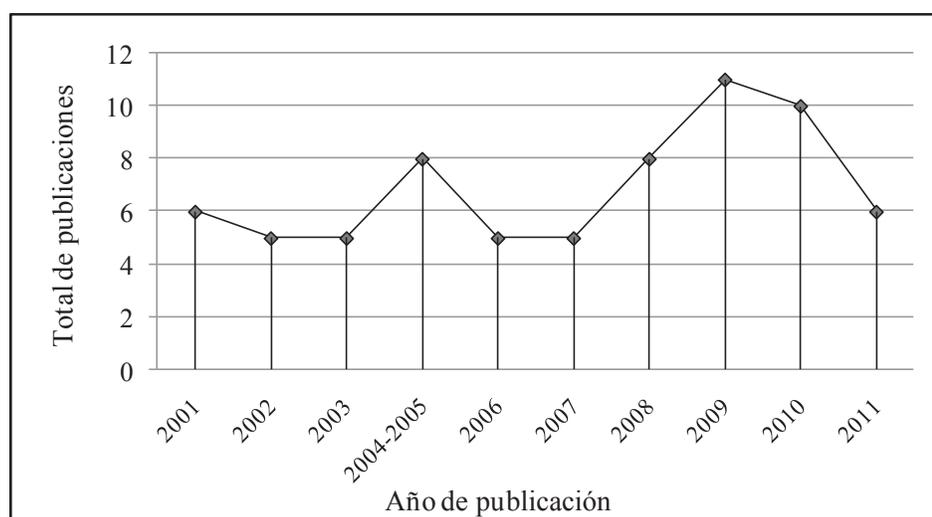


Figura 1. Número de artículos publicados por año en el periodo 2001 al 2011

País de origen

La tabla 1 muestra la representación por país de origen de las publicaciones de la *Revista Costarricense de Psicología* en el periodo 2001-2011. Así, las publicaciones son mayoritariamente originarias de Costa Rica (79%) con poca contribución de otros países. Argentina y Estados Unidos son los países que han tenido mayor participación con un 5% cada uno, lo cual refleja poca participación internacional para la revista.

Tabla 1

Publicaciones por país de origen en el periodo 2001-2011

País	Total	%
Costa Rica	61	79%
Argentina	4	5%
Estados Unidos	4	5%
Alemania	2	3%
India	2	3%
México	2	3%
España	1	1%
Puerto Rico	1	1%

Sexo de los autores

En cuanto a los sexos de los autores, los datos revelan que los autores masculinos tuvieron mayor cantidad de publicaciones con respecto a las autoras femeninas. De la totalidad de trabajos analizados, el 58% fue publicado por hombres y el 48% por mujeres.

Tipo de documento

El tipo de documento más publicado fue el ensayo con un 49%, seguido por los estudios empíricos con un 35% de las publicaciones y, minoritariamente, se publicaron las experiencias profesionales y los comentarios con un 13% y un 3%, respectivamente (figura 2).

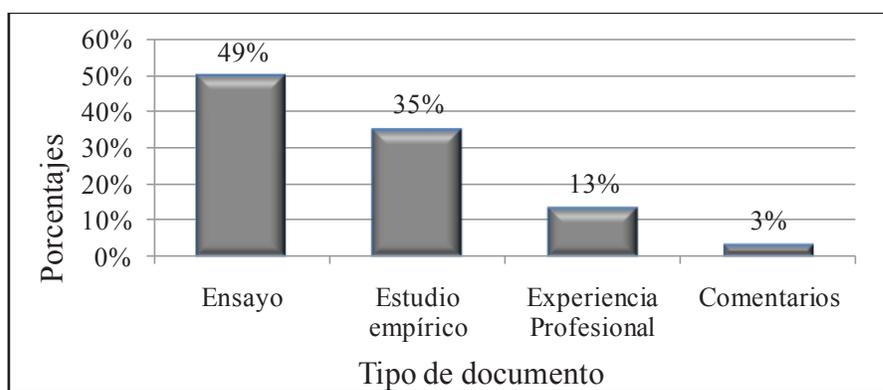


Figura 2. Publicaciones por tipo de documento del 2001 al 2011

Rama de la Psicología

La figura 3 muestra que la subvariable “Otras áreas”, que contiene las publicaciones que no presentan una tendencia clara con las ramas definidas para el análisis, fue predominante con un 30% en las publicaciones de la revista en el periodo 2001-2011. En segundo lugar, se halló la Psicología social con un 24% y en tercer lugar la Psicología clínica con un 18% de las publicaciones. El cuarto lugar lo ocuparon la Psicología de la salud y la Psicología organizacional con un 10% cada una. Los últimos tres lugares fueron ocupados por la Neuropsicología clínica (3%), la Psicología educativa (3%), la Psicobiología (1%) y la Psicología forense (1%).

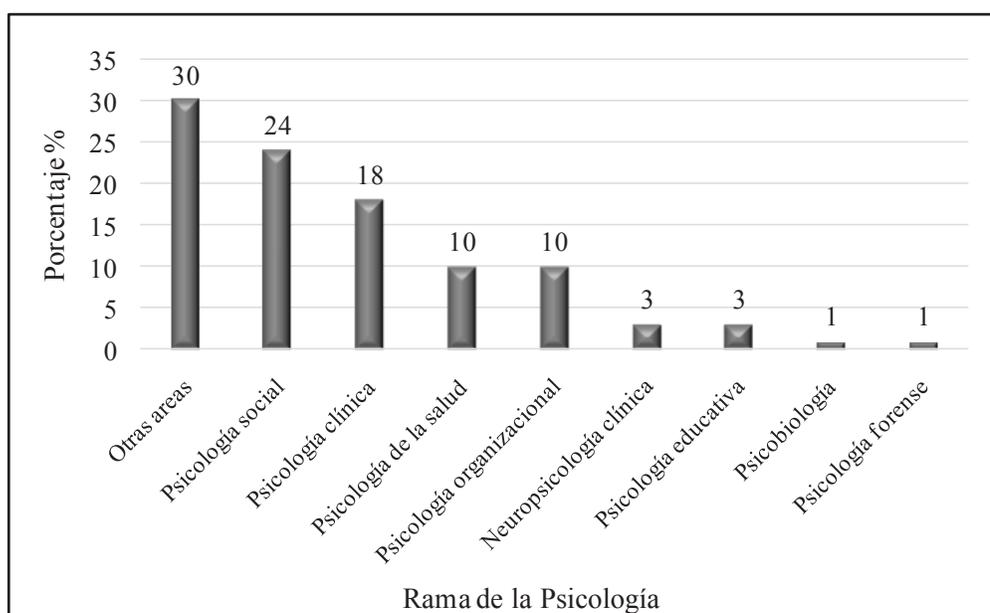


Figura 3. Productividad en publicaciones por las ramas de la Psicología

Enfoque de investigación

La figura 4 muestra una predominancia significativa del uso del enfoque hermenéutico de investigación sobre el enfoque hipotético-deductivo o inductivo en las publicaciones. Cabe señalar que en el periodo analizado no se publicaron artículos desarrollados desde el enfoque inductivo.

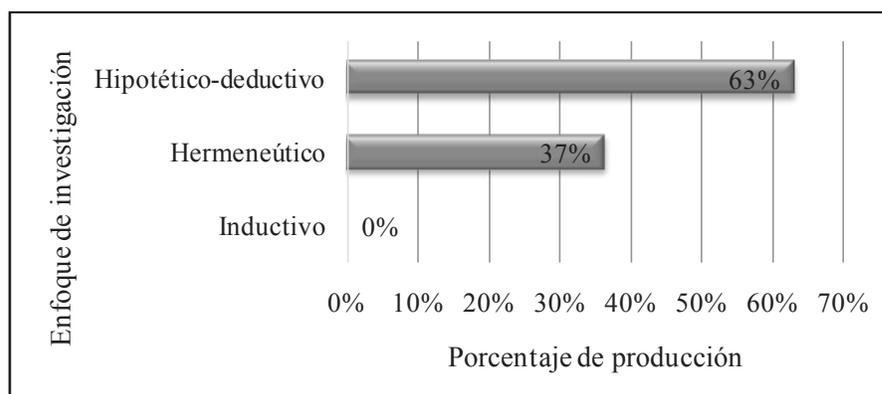


Figura 4. Producción de publicaciones por enfoque de investigación

Tipo de referencia

La figura 5 muestra que las fuentes impresas fueron más utilizadas por los autores con respecto a las fuentes electrónicas. Así, la mitad (50%) de las fuentes consultadas fueron impresas y el 39% provino de fuentes electrónicas. El 10% restante se clasificó como “No identificado/otros” debido a que la referencia era ambigua o no contenía los datos suficientes para clasificarla en las otras dos categorías.

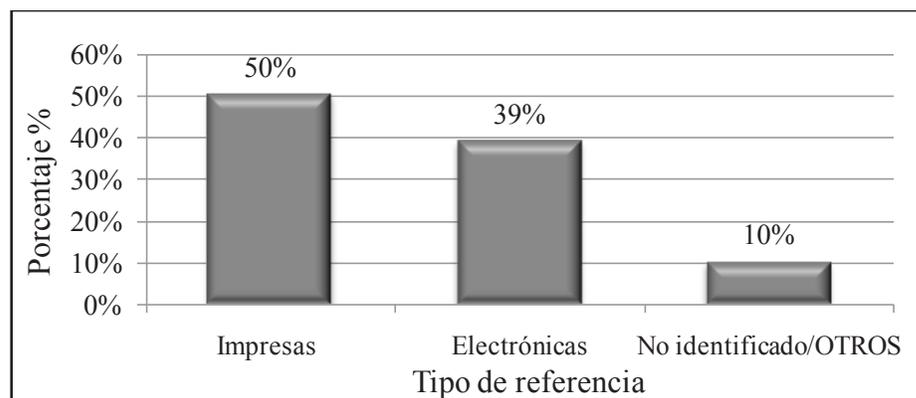


Figura 5. Tipos de referencia de las publicaciones

La figura 6 muestra la diversidad de las fuentes impresas y electrónicas citadas por los autores en sus publicaciones. De la totalidad de las fuentes de referencia, tanto impresas como electrónicas, las fuentes más usadas fueron los libros especializados con un 43% y las revistas científicas/ revistas científicas indexadas con un 30%.

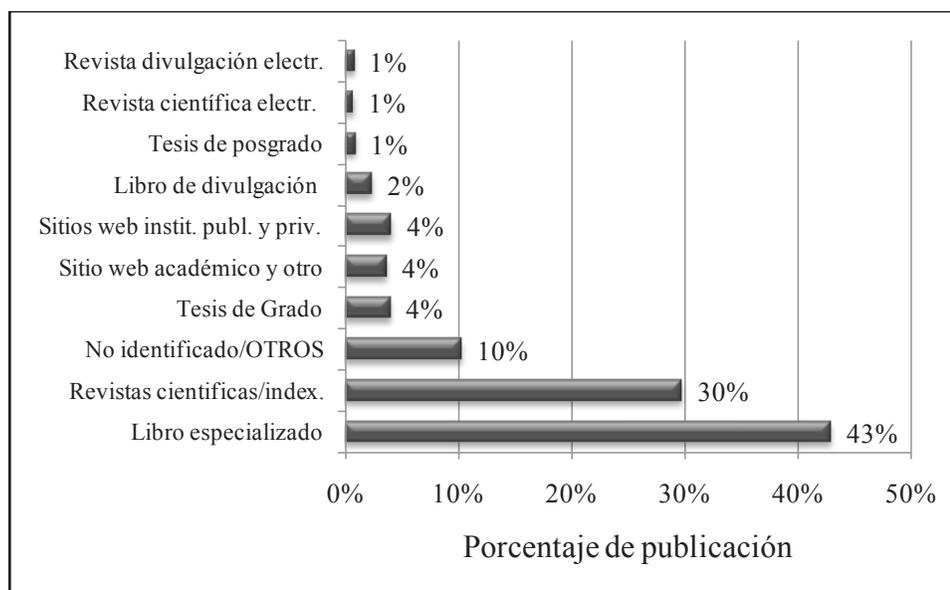


Figura 6. Fuentes de las referencias usadas en las publicaciones.

Tipo de institución

La figura 7 muestra que las instituciones académicas fueron las entidades que más publicaron en la *Revista Costarricense de Psicología* en este periodo con una predominancia significativa de un 63% sobre las instituciones no académicas, que publicaron el 25% de los trabajos y las organizaciones no gubernamentales (ONGS) publicaron un 13%.

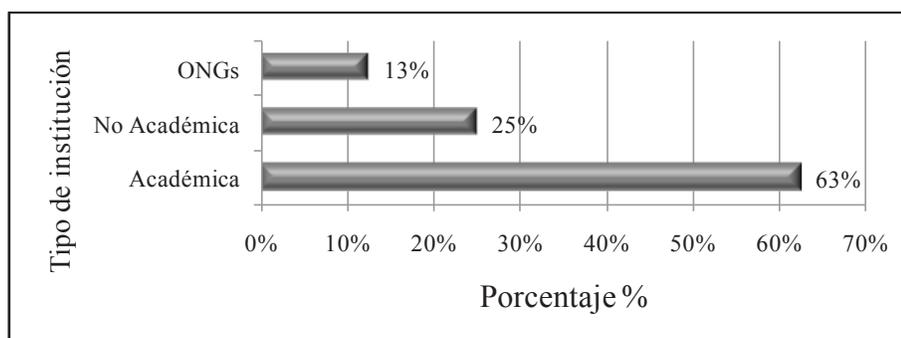


Figura 7. Tipo de institución del que proviene la autoría.

Una vez presentados los resultados encontrados en el procesamiento de la información recopilada, se realizan, a continuación, las reflexiones acerca de los datos del estudio bibliométrico realizado.

Discusión

La producción anual de artículos en la *Revista Costarricense de Psicología* ha sido variable a lo largo del periodo 2001-2011. El año 2009 fue el más productivo y en los años que hubo menos publicaciones, éstas disminuyeron en más del 50% con respecto a los 11 artículos publicados en el año 2009. Esta realidad es semejante a los resultados de Paganini y Rahier (2006) que realizaron un análisis bibliométrico de las publicaciones sobre investigación en servicios de salud y encontraron una escasa producción científica en países de Latinoamérica y el Caribe en comparación con los países desarrollados. Estos hallazgos revelan la baja prioridad que se otorga a las actividades en investigación científica en países en desarrollo en comparación con los países desarrollados con la consecuente baja producción de publicaciones de esta índole.

Debido a que esta investigación no pretende evaluar la calidad de las publicaciones, no es posible correlacionar el número total de artículos con la calidad de las publicaciones, aspecto que puede constituir una unidad de análisis en futuras investigaciones.

En relación con la variable de país de origen de los artículos, se encontró que el 79% de las publicaciones tiene como país de origen Costa Rica, seguido de Argentina y Estados Unidos con un 5% cada uno. Los países latinoamericanos son los que figuran mayoritariamente en las publicaciones y en una proporción menor los países de otros continentes.

Diversos factores pueden influir para que haya una mayor publicación de autores nacionales con respecto a autores extranjeros. A manera de ilustración, Agudelo, Breton-López, Buena-Casal (2003) mencionan algunos, por ejemplo: la mayor o menor divulgación y promoción que se haga de una revista en distintos medios, el interés y la filosofía particular de una revista, así para una revista puede ser más importante dar cabida a los trabajos nacionales, mientras que para otra el criterio sea convocar un mayor número de colaboradores extranjeros. Otro aspecto importante que puede influir es el idioma o idiomas aceptados por una revista para los artículos, no será igual la contribución cuando se publica en un solo idioma que cuando se permite publicar en más idiomas. La *Revista Costarricense de Psicología* únicamente publica artículos en el idioma castellano, lo cual imprime un sesgo idiomático, partiendo de que las publicaciones en inglés son significativamente mayores en porcentaje en la producción científica internacional.

El tema de la indexación, también, puede influir en las publicaciones de autores extranjeros, pues, es posible que estos autores prefieran las revistas indexadas e incluidas

en distintos sitios de web científicos que ofrecen mayor divulgación del conocimiento. En este sentido, la revista tiene poco tiempo de estar indexada en Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), por lo cual la revista ha tenido poca visibilidad internacional para que otros autores quieran publicar en ella.

En el análisis de la variable “sexo” de los autores, se encontró que la cuota de participación con relación a publicaciones en la revista del Colegio de Psicólogos de Costa Rica (un colegio con actualmente 88% miembros activos del sexo femenino) es liderada por los hombres con un 58% del total de publicaciones. Los espacios de producción y publicación de artículos sigue teniendo un alto porcentaje de hombres en su desarrollo, permeado todavía, quizás, por la cultura patriarcal, que no cede a la igualdad de géneros. El fenómeno, en este sentido, podría explicarse de acuerdo con la antigua cultura patriarcal, que sigue prevaleciendo hoy, en donde el quehacer social y, en este caso, el de la investigación, sigue diseñándose y articulándose desde una posición de género masculina y en donde sus atributos se siguen imponiendo como aquellos de orden público, visible, tangible y remunerado, mientras el espacio femenino sigue siendo vinculado con lo privado, lo maternal y lo afectivo, atributos todos considerados fuera del desarrollo científico contemporáneo (Fernández Rius, 2001).

Se podría hipotetizar aquí, que la producción de artículos científicos y su publicación en una revista científica, como la revista del Colegio de Psicólogos de Costa Rica, no dista mucho de la realidad social costarricense actual que sigue la tradición masculina en la simiente de la producción científica. No obstante, los paradigmas sociales han venido transformándose vertiginosamente en las últimas décadas y las mujeres siguen conquistando espacios en el desarrollo de la investigación, pero aún siguen posicionándose, como se muestra en este análisis, en los segundos lugares. Las mujeres, cada vez más, se insertan en profesiones y espacios, que antes se les era vedado. Esta inserción produce que ellas estén más dispuestas a compartir su producción científica, con lo que la exposición a nuevas publicaciones se ve cada día más evidente, aunque esta sea a un paso muy lento. Además, algunas mujeres, aunque se desenvuelven en esos espacios, todavía siguen sujetas a una cultura patriarcal que tienen enraizada en su imaginario personal y no les permite avanzar aun cuando tienen los medios para hacerlo.

El tipo de documento más publicado en la *Revista Costarricense de Psicología* durante estos 10 años es el ensayo con un 49% de la totalidad de los artículos publicados. Este es un género literario que se caracteriza por presentar

Una visión personal de un tema escogido libremente y sobre el cual el escritor divaga exponiendo su propia opinión, con la profundidad que sus competencias le permiten y contrastándola con el parecer de otros autores, sin la pretensión de convertirse en la

única verdad y de ser lo suficientemente exhaustivo como para considerar que ya no hay nada más que decir. Uno de los tantos elementos del ensayo son la fluidez y el discurrir del pensamiento sin las amarras de una estructura rígida que lo encasille (Vargas Celemín, 2002, p.72).

Cabe señalar, también, que este estilo permite que el autor pueda desarrollar su estudio de acuerdo con su disponibilidad de tiempo y dinero, sin estar sometido a las disposiciones institucionales que implica la investigación empírica. Estas características metodológicas descritas del ensayo pueden propiciar que los autores privilegien su uso en las publicaciones. En contraposición, se tienen las investigaciones de corte hipotético-deductivas que requieren un gasto mayor de dinero y tiempo por la cantidad de pasos y procedimientos a realizar. Lo anterior requiere, en la mayoría de los casos, un respaldo institucional o gubernamental para desarrollarlas y que, dadas las condiciones limitadas de recursos gubernamentales o de otra índole, no son viables y por consiguiente no se promueven. El ensayo como publicación predominante en la Revista en el periodo analizado coincide con una tradición latinoamericana, en la cual, “el ensayo tuvo un gran auge en los momentos de las independencias de los pueblos” (Vargas Celemín, 2002, p.74). De acuerdo con el autor, en Latinoamérica, el ensayo apareció como una forma de reconocimiento de su existencia y ha continuado su apogeo por los caminos de la recuperación y la construcción de la identidad. Entre los ensayistas latinoamericanos se pueden mencionar a Andrés Bello, Simón Bolívar, José Martí, José Octavio Paz, entre otros.

Los estudios empíricos ocupan el segundo lugar con un 35% de la totalidad de las publicaciones y hubo prevalencia del empleo del enfoque hermenéutico en la metodología en un 63% de los estudios. Ello puede ser generado por la tradición del enfoque hermenéutico en la rama de la Psicología social, la cual es una de las más publicadas en la revista, y esta tradición se puede traducir en un incremento de los resultados en el uso del enfoque. Sintetizando, los resultados de la prevalencia del enfoque hermenéutico pueden tener una relación directamente proporcional con las publicaciones de la Psicología social.

Con relación a la rama de la Psicología, los resultados del análisis bibliométrico evidencian que el mayor porcentaje constituye el apartado “Otros” con un 30%, el cual recoge aquellas publicaciones en donde no se pudo determinar la rama de la Psicología a la que se adscribe el artículo, debido a que presentaba diversos enfoques en su exposición de los contenidos y por carecer de una línea básica de investigación o análisis. Esto puede deberse al hecho que la ciencia psicológica es multiparadigmática, permeada de varios enfoques que se pueden integrar de una manera coherente, según sea el fenómeno de estudio. La Psicología como una ciencia viva, continúa integrando y enriqueciéndose de variadas teorías y posturas y ese enriquecimiento se ha venido observando en los últimos años en los planes de estudio de diversas universidades, tanto internacionales como

nacionales, así como, también, en su quehacer diario en todos sus campos de acción. Esta evolución, sin lugar a dudas, se ve reflejada en los artículos que se desarrollan y publican. La otra rama de la Psicología con más publicaciones fue la Psicología social con un 24% de las publicaciones, en cuanto a temas de procesos de género, identidad social y cultural y temas comunitarios, los cuales han recobrado un papel vital en el desarrollo de la sociedad moderna que cada día más se globaliza.

Como se evidencia en los resultados, la producción de artículos científicos y su publicación en el periodo de estudio en la *Revista Costarricense de Psicología*, estuvo compuesta de abundantes referencias bibliográficas, es decir, los autores y las autoras, para sustentar sus ideas y posturas frente a un tema en cuestión, retomaron o citaron dentro de sus artículos a otros autores o fuentes. Los autores se inclinaron más por los libros especializados, las revistas científicas y las revistas científicas indexadas para darle un sustento y un marco de referencia a sus investigaciones.

A nivel de revistas científicas, el uso de estas constituye un valor significativo y un peso innegablemente científico a las publicaciones y enrumba a los autores a una buena tradición en cuanto a una producción más objetiva y orientada al método, según los requerimientos estipulados por los organismos internacionales, casas de enseñanza superior e instituciones relacionadas con este quehacer científico. Con ello, no se quiere decir que un enfoque de investigación sea mejor o más adecuado que otro, sino que uno de ellos responde al paradigma imperante en cuanto a desarrollo científico, el cual promueve una serie de pasos que, según su óptica, son más rigurosos y apegados al consenso general de la ciencia. Los otros enfoques, según sus bases epistemológicas, también, poseen su rigurosidad de método y procedimiento, pero se desenvuelven en un bajo perfil en el marco del paradigma que se impone en la actualidad.

Es importante señalar la dificultad encontrada para clasificar las referencias bibliográficas de los volúmenes analizados, debido a la poca rigurosidad metodológica de muchos autores para presentarlas, pues muchas referencias no utilizaban el formato de la *American Psychological Association* (APA). Este es el formato oficial utilizado por las instituciones para la elaboración y la presentación de artículos científicos y otros documentos sujetos a publicación o exposición en medios de comunicación y es el estilo por el cual se rige actualmente la *Revista Costarricense de Psicología*.

La dificultad encontrada para clasificar estas referencias bibliográficas, se puede explicar por el hecho de que, si bien es cierto, dentro de la oferta curricular de las carreras se ofrecen algunos cursos sobre técnicas de investigación, estos no ponen énfasis en unificar un estilo de elaboración único de los documentos. A nivel mundial, existen muchos estilos para elaborar documentos y uno de los más utilizados es el estilo APA, no obstante, los profesionales y las organizaciones utilizan algunos otros, lo cual genera poca

uniformidad en las publicaciones. También, el fenómeno se puede explicar debido a que muchos autores desconocen cómo elaborar un artículo científico, siguiendo las normas y los procedimientos y la necesidad de mayor rigurosidad de los editores en la recepción de los manuscritos.

Es destacable la relación entre la rama de la Psicología de la que se escribe y el tipo de referencia que se utiliza para sustentar la investigación. Se observa en el análisis cualitativo, que los autores de artículos sobre psicoanálisis se orientaron por el uso de libros especializados de autores clásicos en el tema y que no se elaboraron artículos desde la investigación empírica. En contraste, los autores que publicaron desde otras ramas de la Psicología, se inclinaron por el uso de revistas científicas y revistas científicas indexadas, y el uso de investigación empírica actualizada.

En relación con el tipo de institución de donde provinieron los artículos publicados en la revista, se observa que las instituciones académicas, y entre ellas las casas de enseñanza superior, siguen en la vanguardia de la producción y el desarrollo científico, divulgado a través de un 63% de los artículos que publicó la revista en este periodo. Así, la mayoría de las publicaciones procedieron de la institución académica correspondiente a universidades, tanto nacionales como internacionales, mostrándose la clara participación de estas casas de enseñanza en cuanto a la docencia y su relación con el desarrollo de la investigación y, por consiguiente, en la divulgación de sus resultados que se realizan mediante las publicaciones en revistas científicas.

La mayoría de los artículos provinieron de la Universidad de Costa Rica (UCR), institución pública, la cual, a lo largo de los años en el plano nacional, ha sido un referente para la investigación científica. En este sentido, el Índice Global de Competitividad del Foro Económico Mundial coloca a Costa Rica en el primer lugar de América Latina en la variable “calidad de las instituciones científicas”, pues, la Universidad de Costa Rica invierte recursos en ese apartado (Jensen Pennington, 2012).

Jensen Pennington (2012) indica que la UCR tiene dos revistas que han ingresado en el índice *Science Citation Index*, que representa un referente internacional a nivel de artículos científicos, con lo cual se ha convertido en la quinta institución a nivel latinoamericano en investigación científica. Esto, de alguna manera, estimula la producción de artículos de investigación y de método científico que se ven reflejados en los artículos que se publican en la *Revista Costarricense de Psicología*, pues como se mencionó anteriormente, en el periodo entre el año 2001 al 2011, de los artículos de la revista del Colegio de Psicólogos la UCR es la institución que más ha publicado. Cabe señalar que con el advenimiento de nuevas casas de enseñanza privada universitaria en Costa Rica, la publicación de artículos se ha vuelto más heterogénea y estas universidades,

a través de sus estudiantes, profesores e investigadores han comenzado a enviar más artículos a la *Revista Costarricense de Psicología*.

La aplicación del análisis bibliométrico fue ardua, debido a la carencia de información y poca rigurosidad en el formato de presentación de los artículos analizados. La recogida de los datos sobre las variables preestablecidas tales como país de origen, tipo de institución y tipo de referencia se dificultó, debido a que los datos ofrecidos en las revistas eran incompletos, se ofrecían y presentaban diversos estilos de elaboración que no fueron los que la revista hoy tiene.

El norte futuro de la *Revista Costarricense de Psicología* estará trazado por la identidad que se desee construir de la revista, cuyo propósito debe ser disminuir la brecha actual en la producción científica de países desarrollados con respecto a aquellos en vías de desarrollo. No obstante, las instituciones académicas pueden hacer su aporte promoviendo la investigación en sus currículos como una forma de construcción del conocimiento.

Finalmente, se verá plasmado en las ediciones futuras, si el rumbo es encauzar la revista dentro del océano de revistas científicas serias y con rigurosidad de método o del paradigma imperante. La revista debe de navegar siguiendo la ruta de un estilo unificado, coherente y consensado, que debe llegar de forma clara no solo a los lectores, sino a aquellos que deseen publicar sus trabajos en ella. La decisión, por tanto, proviene del equipo editorial, el cual debe tener presente la realidad costarricense, sin perder de vista que ésta es parte del contexto mundial de la producción científica.

En síntesis, en el análisis bibliométrico efectuado en el periodo entre el año 2001-2011 se concluye lo siguiente: (a) el sexo masculino fue el predominante entre los autores, (b) Costa Rica es el país que más ha publicado en la revista, (c) el tipo de documento más publicado fueron ensayos, (d) hubo dificultad para identificar la rama de la Psicología de la mayoría de los artículos, pues, en el documento no se ofrecían suficientes datos o incluían varias ramas de la Psicología, por lo que no se identificaba la rama base, no obstante, en segundo lugar, la rama de la Psicología con mas trabajos publicados fue la Psicología social; (e) el enfoque que más artículos ha publicado es el hermenéutico, (f) el tipo de referencia más utilizada fueron los libros especializados y (g) el tipo de institución con más publicaciones es la académica.

Por último, el análisis bibliométrico de las publicaciones de la *Revista Costarricense de Psicología* en el periodo 2001-2011 ofrece un panorama de la contribución científica de la revista durante la última década. Este análisis es una fotografía instantánea de un decenio de publicaciones y, por lo tanto, es un excelente recurso para la reflexión de lo que hasta ahora se ha publicado. Se espera que este estudio constituya un antecedente para futuras investigaciones bibliométricas y, en especial, que sea un aporte orientador para el

desarrollo de la producción científica de la Psicología en Costa Rica y más allá de sus fronteras.

Referencias

- Agudelo, D., Breton-López J. y Buela-Casal, G. (2003). Análisis bibliométrico de las Revistas de Psicología Clínica editadas en castellano. *Psicothema*, 15(4), 507-516. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8051/7915>
- Barra Almagia, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Céspedes, D. (2008). Una mirada retrospectiva en el 25 Aniversario de la Revista Costarricense de Psicología. *Revista Costarricense de Psicología*, 27(40), 13-21. Recuperado de <http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/articulos/RCP-40/2.RCP-No-40-Una-mirada-retrospectiva-en-el-25-aniversario.pdf>
- Concejo General de la Psicología de España. (s.f.). *Psicología de la educación*. Recuperado de <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm#Definici>
- Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (2003). Psicología clínica y psiquiatría. *Papeles del Psicólogo*, 24 (85), 1-10. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77808501.pdf>
- Fernández Rius, L. (2001). Roles de género y mujeres académicas. El caso de Cuba. En E. Pérez Sedeño (Ed.) *Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología* (Serie: Cuadernos de Iberoamérica). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ferreiro Aláez, L. (1993). *Bibliometría (Análisis bivalente)*. Madrid, España: Eypasa.
- Hurtado León, I., y Toro Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: CEC. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Jensen Pennington, H. (2012). *Calidad de la ciencia en Costa Rica*. Vicerrectoría de Investigación. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.vinv.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=294:calidad-de-la-ciencia-en-costarica&catid=20&Itemid=112
- López López, W. y Calvache, O. (1998). La Psicología de habla hispana: 30 años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(3), 401-427. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80530302.pdf>
- López Piñero, J. M. y Terrada, M. L. (1992). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica. (II). La comunicación científica en las distintas áreas de las ciencias sociales. *Médica Clínica*, 98(3), 101-106. Recuperado de <http://www.scc.edu.uy/recursos/Agronomia/1ero/1er%20semestre/CCSS/CCSS%20Indicadores%20biom%20y%20comunicaci%20cient%20EDfca.pdf>
- Manzanero, A. (2009). Psicología Forense: definición y técnicas. En J. Collado Medina (Coord.), *Teoría y práctica de la investigación criminal* (pp.313-339). Madrid, España: Instituto Universitario “General Gutiérrez Mellado” de Investigación sobre la Paz, la Seguridad y la Defensa-UNED. Recuperado de http://eprints.ucm.es/11021/1/psicologia_forense.pdf

- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. (3ª ed.) México: Cengage Learning. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Paganini, J. M. y Rahier, S. (set, 2006). *Análisis bibliométrico de las publicaciones sobre investigación en servicios de salud: tendencias y características*. Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata y Centro Interdisciplinario Universitario para la Salud. Recuperado de http://www.inus.org.ar/documentacion/Documentos%20Tecnicos/Analisis_bibliometrico_publicaciones_investigacion.pdf
- Redolar Ripoll, D. (Coord.) (2010). *Fundamentos de psicobiología*. Barcelona, España: UOC. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Revista Costarricense de Psicología. (2001-2011). Ediciones N.º 33 al N.º 45-46. Recuperado de <http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/ediciones-antteriores.php>
- Salazar-Villanea, M. (2012). Neuropsicología y envejecimiento: el potencial de la memoria autobiográfica en investigación e intervención clínica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), Versión electrónica.
- Salkind, N. (2002). *Métodos de investigación* (3ª ed.). México: Prentice Hall. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la Investigación Científica* (2ª ed.). México: LIMUSA. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2002). *Tutorial para la asignatura Psicología del Trabajo*. Recuperado de http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/98/4/psico_trabajo.pdf
- Vargas Celemin, L. (jun, 2002). Al rescate del ensayo literario ¿un ensayo... profesor? *Revista Perspectiva Educativa*, 3, 69-79. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6519.pdf

Recibido 27 de noviembre de 2012
Revisión recibida 08 de febrero de 2013
Aceptado 19 de febrero de 2013

Reseña del autor y de la autora

Esteban Carvajal Angulo cuenta con una licenciatura en Psicología y es egresado del sistema de estudios de posgrado de la maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Costa Rica. Actualmente, cursa la maestría en Gerencia de Proyectos de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica. Labora como docente universitario en cursos de historia de la Psicología, Psicología clínica y Psicología social. Trabaja como psicoterapeuta privado y colaborador en la facilitación de grupos de crecimiento y línea de apoyo para hombres del Instituto WÉM de Costa Rica y participa en el programa de formación en psicodrama del Instituto Costarricense de Psicodrama.

Lauzahned Matamoros Solís es egresada del posgrado de Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad de Costa Rica y es licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Costa Rica, en donde se ha desempeñado como profesora de la Psicología del Desarrollo. En el año 2000 obtuvo el título de Auxiliar de Enfermería por el Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social/Caja Costarricense de Seguro Social y se ha desempeñado como instrumentadora quirúrgica. Ha colaborado como psicóloga en el Hospital San Carlos de Costa Rica.

Adolescentes costarricenses con problemas judiciales y consumo de drogas

Costa Rican Adolescents with Judicial Problems and Drug Use

Sandra Fonseca Chaves y Julio Bejarano Orozco

Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, Costa Rica

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar los niveles de consumo de drogas y su relación con la comisión de delitos en una muestra de jóvenes, en su mayoría hombres, de entre 12 y 17 años de edad en un centro de detención juvenil de Costa Rica (Centro de Formación Juvenil Zurquí) en los años 2006 al 2008. Un técnico capacitado realizó las entrevistas mediante un cuestionario estándar diseñado por la Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas de la Organización de Estados Americanos (CICAD/OEA) utilizado en varios países de América Latina. El cuestionario preguntó a los jóvenes acerca de su situación sociodemográfica, los períodos anteriores y actuales de detención, los antecedentes penales, los patrones de uso de varias categorías de drogas, edad de inicio, la presión social, la contención familiar, la percepción y el conocimiento y la información en relación con el consumo de drogas. Los jóvenes entrevistados reportaron mayor consumo de alcohol, tabaco y una variedad de drogas ilícitas y en la mayoría de ellos había una estrecha relación entre el consumo de drogas y el delito. Mientras que la relación entre el abuso de sustancias y la comisión del delito no es bien conocida, la evidencia disponible sugiere que el consumo de sustancias exacerba el delito y preceden a ello, debido a las condiciones sociales y económicas, así como otros factores de la familia/comunidad. Además, el estudio encuentra que los infractores tienden a comenzar a experimentar con sustancias a edades más tempranas, que los no infractores.

Palabras clave: Adolescentes, privados de libertad, consumo de drogas, programas de prevención, familia

Abstract

The aim of this study was to determine the level of drug use and its association with criminal offenses and related conditions in a sample of mostly young males, between 12 and 17 years of age, held in a national juvenile detention center (*Centro de Formación Juvenil Zurquí*) in Costa Rica in the years 2006-2008. A trained technician performed the interviews using a standard questionnaire designed by the Organization of American States, Drug Abuse Control Commission and used in several Latin-American countries. The questionnaire examines the juveniles' socio-demographic background, current charges, previous and current periods of detention, criminal background, and patterns of use of several categories of drugs, age of onset, social pressure, family contention, perceptions, and knowledge of information with regard to drug use. The juveniles interviewed for this study reported mostly the use of alcohol, tobacco and a variety of illicit drugs and, in most cases, there was a close relationship between drug use and the criminal offense. While the relation between substance abuse and criminal offence is not well known, the available evidence suggests that substance use exacerbates the criminal act and precedes it due to social and economic conditions, as well as other family/community factors. Additionally, the study finds that the offenders tend to begin experimenting with substances at earlier ages than non-offenders.

Keywords: Adolescents, juvenile offenders, juvenile detainees, drug use, prevention programs, family

Sandra Fonseca Chaves y Julio Bejarano Orozco, Proceso de Investigación, Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia, Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Sandra Fonseca Chaves, dirección electrónica: sfonseca@iafa.go.cr, Julio Bejarano Orozco, dirección electrónica: bejarano@iafa.go.cr, Apartado 4494-1000, San José, Costa Rica.

Esta investigación se llevó a cabo gracias a la colaboración del Ministerio de Justicia de Costa Rica, la Dirección General de Adaptación Social y el Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil.

Tradicionalmente, la población privada de libertad se ha asociado con el consumo de sustancias psicoactivas. Esta temática ha sido estudiada, tanto en el ámbito nacional como internacional, y sugiere que el consumo en esta población es notablemente mayor que entre los jóvenes escolarizados y la población general (Sáenz Rojas, Bejarano Orozco y Fonseca Chávez, 2006, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Dirección Nacional de Estupefacientes, 2010).

En cuanto al concepto de adolescencia, Krauskopf (1998) la considera como el período en el que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, psicosociales, las metas socialmente disponibles y las fortalezas y desventajas del entorno. Coleman y Hendry (2003) señalan que se trata de una etapa en que surgen cambios tanto a nivel físico, como a nivel de la formación de la identidad, donde se plantean toma de decisiones fundamentales como el comportamiento sexual, las elecciones de amigos o la elección del proyecto de vida y que este cambio de rol repercute en su autoconcepto.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Dirección Nacional de Estupefacientes (2010) indica que las condiciones en las cuales viven jóvenes en conflicto con la ley son más difíciles, y que esto se podría dar tanto por su dinámica familiar, como por la falta de oportunidades y por el ambiente de violencia y consumo de drogas en que se desarrollan.

El consumo de drogas en los y las adolescentes se ha asociado con diferentes conductas problema, tales como acciones delictivas, el embarazo adolescente, conductas desadaptativas y la deserción escolar, entre otros (Sandí Esquivel, Díaz Alvarado, Blanco Lizano y Murrelle, 1995). Por esto y como parte de un proyecto internacional de la Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas (CICAD) y el Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo de Drogas (SIDUC) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) ejecutado desde el año 2003, el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA) de Costa Rica lleva a cabo una investigación en el Centro Formación Juvenil Zurquí, el único centro de privación de libertad para adolescentes en Costa Rica. Para este estudio se abarca la información de los datos recopilados en los años 2006 a 2008.

La CICAD/SIDUC de la OEA diseñó la metodología utilizada en este estudio, la cual ha sido replicada en varios países de Latinoamérica y contribuyeron a profundizar el conocimiento sobre la realidad de la población adolescente privada de libertad en materia del consumo de sustancias psicoactivas.

Método

Población

La población estudiada estuvo formada por los y las jóvenes que ingresaron al centro nacional de privación de libertad para adolescentes durante los años 2006, 2007 y 2008. El total de las y los jóvenes admitidos en este centro fue de 470 durante estos tres años. La recolección de los datos se realizó una vez por semana durante esos tres años; de esta manera, se entrevistaron un total de 355 individuos (97 jóvenes en el 2006, y en el 2007 y 2008 se entrevistaron 129 jóvenes cada año), lo que representa un 75.5% de la población total que ingresó al centro durante este período. Los jóvenes que no se entrevistaron, porque no se encontraban en el centro en el momento de realizar las entrevistas.

Instrumento

El instrumento (véase apéndice) fue diseñado por el Sistema Interamericano de Datos Uniformes sobre Consumo de Drogas de la Organización de los Estados Americanos (<http://www.cicad.oas.org>) y constituye una entrevista personalizada que consta de 56 preguntas cerradas con un tiempo promedio de aplicación por individuo de 20 minutos.

Las preguntas que exploran datos sociodemográficos, condición laboral del sujeto, grupo de convivencia, edad de la primera infracción, motivo de ingreso y la relación entre la comisión del delito y el consumo de drogas. Con respecto a este último tema, el instrumento explora la prevalencia de consumo de sustancias lícitas e ilícitas, y para cada una de las sustancias evalúa si su consumo fue alguna vez, la edad de inicio, la ingestión en los últimos doce meses y en los últimos treinta días, la frecuencia y la cantidad consumida, la presencia de amigos que consumieron, la facilidad para conseguir las drogas, los conocimientos sobre drogas y la participación en actividades de prevención.

Procedimiento

Las sesiones de recopilación de datos se realizaron mínimamente una vez por semana entre enero y diciembre durante los tres años 2006-2008 y estuvo a cargo del personal técnico del proceso de investigación del IAFA. Luego de realizadas las entrevistas, los investigadores codificaron las boletas y depuraron las bases de datos para garantizar su calidad. Los datos se procesaron y se analizaron mediante la aplicación del programa estadístico *Predictive Analytics SoftWare*, versión 18 (*PASW Statistics*, por sus siglas en inglés).

Resultados

Aspectos sociodemográficos

La tabla 1 expone que la mayor parte de la muestra estudiada en los años 2006-2008 estuvo formada por hombres (88-95%), de nacionalidad costarricense (83-88%). La provincia de San José como procedencia presentó con un 41-64% la tasa más alta en ingresos, seguida por Limón (11-19%) y Alajuela (6-17%).

En cuanto a la edad de ingreso al centro penitenciario, la mayoría de los jóvenes contaba con edades entre 16 a 17 años. La edad promedio de ingreso para los años 2006-2008 fue de 16,12 años.

En cuanto al nivel educativo, la mayoría de los entrevistados había cursado estudios de primaria (un promedio de 75%) y un porcentaje menor reportó estudios de secundaria incompleta (25%). Para el año 2008 respecto a los dos años anteriores, se notó un incremento en el porcentaje de ingresados con estudios de solamente primer y segundo grado de primaria (23%, 13% y 52%, respectivamente). Un 68-79% indicó que estudiaba en el momento de la entrevista.

Un 47-59% de las y los jóvenes indicó no haber estado laborando al momento de ingresar al centro. La proporción de ingresados que sí laboraba en una empresa u otro lugar en los años 2007 y 2008 fue de un 47.3% y 53.5%. Estos números habían incrementado desde el año 2006 (41.2%). Un alto porcentaje de los jóvenes indicó estar laborando en puestos de mano de obra no calificada (41.2%, 47.3% y 53.5%, años 2006-2008, respectivamente).

En relación con la organización familiar de procedencia (pregunta de respuesta múltiple), de los y las jóvenes que reportaron no vivir solos/as (8-12 respuestas), la persona con quien menos convivieron fue su padre (22-31 respuestas), y la madre (51-75 respuestas) u otro familiar (68-85 respuestas) las figuras con mayor presencia. Con respecto a la pregunta dónde dormían antes de ingresar al centro, para los tres años un 12%-19% indicó haber dormido en la calle, un 72-78% con un familiar y un 5-11% en otro lugar.

Tabla 1
Características sociodemográficas de jóvenes privados de libertad, Costa Rica, 2006-2008

	2006 (n = 97)		2007 (n = 129)		2008 (n = 129)	
	n	%	n	%	n	%
Sexo						
Masculino	85	87.6	123	95.3	123	95.3
Femenino	12	12.4	6	4.7	6	4.7
Nacionalidad						
Costarricense	80	82.5	112	86.8	113	87.6
Otra	17	17.5	17	13.2	16	12.4
Procedencia (Provincia)						
San José	40	41.1	83	64.3	71	55.0
Alajuela	16	16.5	8	6.2	13	10.1
Cartago	5	5.2	8	6.2	11	8.5
Heredia	2	2.1	6	4.7	6	4.7
Guanacaste	4	4.1	3	2.3	4	3.1
Puntarenas	12	12.4	6	4.7	10	7.8
Limón	18	18.6	15	11.6	14	10.8
Edad						
14 o menor	10	10.3	12	9.3	10	7.8
15	19	19.6	15	11.6	19	14.7
16	22	22.7	40	31.0	36	27.9
17	46	47.4	62	48.1	64	49.6
Estudia actualmente						
Sí	76	78.4	88	68.2	91	70.5
No	21	21.6	41	31.8	38	29.5
Nivel educacional						
1 ^{er} -3 ^{er} grado primaria	22	22.6	17	13.0	67	52.0
4 ^o -6 ^o grado primaria	40	41.3	63	49.0	58	45.0
Secundaria incompl.	35	36.1	49	38.0	4	3.0
Condición laboral						
No trabaja	57	58.8	68	52.7	60	46.5
Trabaja en empresa	3	3.1	37	28.7	47	36.4
Otro	37	38.1	24	18.6	22	17.1
¿Con quién vivía?*						
Padre	22	*-	31	-	29	-
Madre	51	-	75	-	74	-
Vive solo	12	-	10	-	8	-
Otro familiar	68	-	79	-	85	-
¿Dónde dormía antes de ingresar al centro?						
Un familiar	72	72.2	100	77.5	101	78.3
Calle	18	18.6	15	11.6	21	16.3
Otro lugar	7	9.2	14	10.9	7	5.4

Nota: *Pregunta de respuesta múltiple

La tabla 2 muestra que el mayor número de jóvenes se encontró en condición de indiciados (90-98%), es decir que no se había dado una sentencia judicial firme. En cuanto al tipo de infracción penal que motivó el ingreso al centro, los delitos contra la propiedad se ubicaron en el primer lugar con un 47-56%. El segundo lugar ocuparon los delitos contra la vida, que mostraron su mayor incremento en el año 2008 (30, 26 y 34%, respectivamente). Para los delitos sexuales, se presentó una disminución para el año 2007 (9% y 2%, años 2006 y 2007), situación que volvió a aumentar en el año 2008 (8%).

En los tres años, el promedio de edad reportado para la comisión de la primera infracción permaneció estable a los 14 años.

La edad del primer ingreso al centro penitencial fue reportada entre los 15-17 años en un 76-84%; el primer delito, en cambio, se ubicó antes de los 12 años en un 14-20% y antes de los 14 años en un 23-32%.

Tabla 2

Características de ingreso de jóvenes privados de libertad, Costa Rica, 2006-2008

	2006 (n = 97)	2007 (n = 129)	2008 (n = 129)
	%	%	%
Condición jurídica			
Indiciado	89.7	98.4	96.1
Sentenciado	10.3	1.6	3.9
Motivo de ingreso*			
Propiedad	53.6	55.8	47.3
Vida	29.9	25.6	34.1
Sexual	9.3	1.6	7.8
Tráfico**	4.1	3.9	3.1
Edad primer ingreso			
Menor de 15	23.7	17.1	16.3
De 15 a 17	76.3	82.9	83.7
Edad primer delito			
< 12 años	14.4	20.2	17.1
12-14 años	31.9	23.2	31.8
15-17 años	53.7	56.6	51.1
Comisión del delito bajo			
Efectos de alcohol	13.4	24.8	16.3
Efectos de otras drogas	33.0	34.1	24.0

Nota: *Pregunta de respuesta múltiple, **Delitos relacionados con la Ley sobre estupefacientes, sustancias psicotrópicas, drogas de uso no autorizado y actividades conexas (2001).

La figura 1 muestra que, a la pregunta si el delito se había cometido bajo los efectos de alcohol, en los años 2006 y 2008 un 13% y 16% de los jóvenes respondieron afirmativamente. En el año 2007, se presentó un aumento a un 25% entre los jóvenes que habían ingerido alcohol al cometer la infracción.

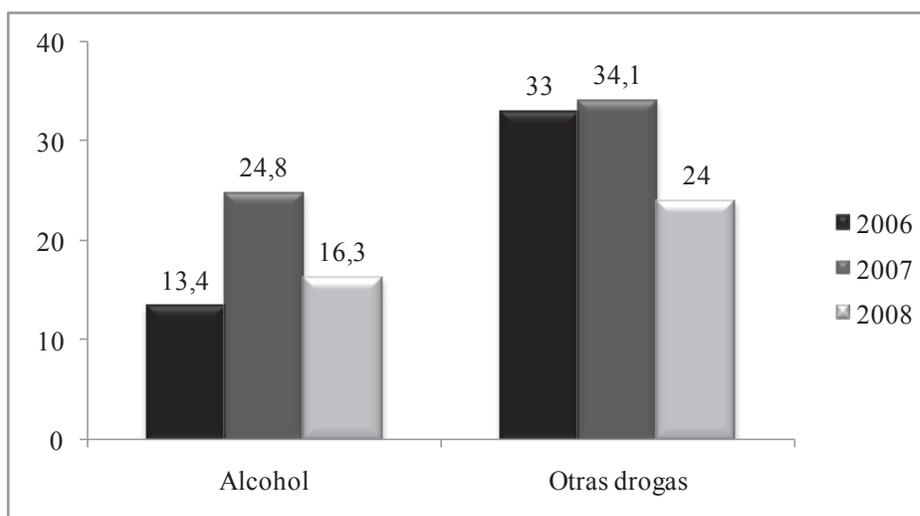


Figura 1. Porcentaje de jóvenes privados de libertad que reportaron haber cometido el delito bajo consumo de alcohol u otras drogas, Costa Rica, años 2006-2008.

La figura 2 muestra que el motivo de ingreso al centro por el tráfico de drogas fue para los años 2006-2008 el más bajo (19-29%) en relación con otros motivos de ingreso, como son los delitos contra la propiedad, contra la vida y los delitos sexuales, que sumaron con un total de un 71-81%.

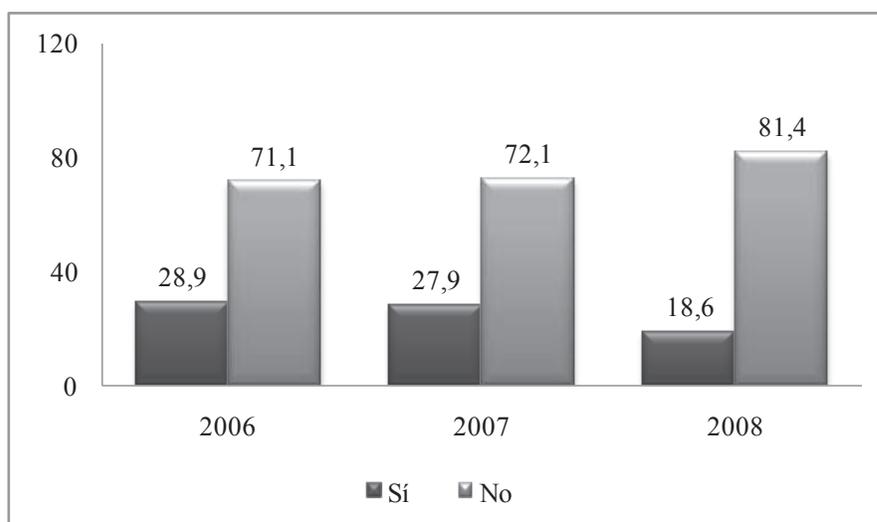


Figura 2. Porcentaje de jóvenes privados de libertad sin vs. con motivo de ingreso por tráfico de drogas, Costa Rica, años 2006-2008.

Consumo de drogas y edad de inicio

La tabla 3 muestra que en el presente estudio, las drogas de mayor consumo en la población privada de libertad para los años 2006-2008 son el tabaco (46-85%), seguido por el alcohol (36-91%) y la marihuana (30-73%). La utilización del resto de sustancias como tranquilizantes (2-12%), inhalables (3-16%), cocaína (10-40%), crack (21-45%), alucinógenos (1-9%), éxtasis (1-7%), heroína (1-2%) y otras drogas diseño (3-14%) resultó menor.

La tabla 3 muestra que en el último período (año 2008) los mayores reportes de consumo de “alguna vez en la vida” fueron en un 78% el tabaco; en un 85%, bebidas alcohólicas y en un 71%, la marihuana. La proporción de consumidores activos de estas drogas para este periodo, es decir aquellos que las consumieron en los 30 días previos a la entrevista (“último mes”), fue para el tabaco de un 46% y un 36% tanto para el alcohol como la marihuana. En el año 2008, respecto a la cocaína y el *crack*, un 37% y un 34% indicaron haberlos consumido “alguna vez”, mientras un 7% reportó el consumo de drogas alucinógenas, el éxtasis y la heroína fueron indicadas por un 4% y un 2%. Es llamativa la proporción de consumidores activos del “últimos mes” que fue para el *crack* un 25% y un 10% para la cocaína. En referencia al consumo de tranquilizantes e inhalables, la proporción de jóvenes que habían consumido en el año 2008 “alguna vez” estas sustancias fue de un 12% y de los consumidores actuales (“último mes”) alrededor de un 4%.

Tabla 3

Porcentaje de jóvenes privados de libertad y tipo de sustancia consumida alguna vez en la vida, el último año y el último mes antes de ser entrevistados, Costa Rica, 2006-2008

Tipo de droga/consumo	2006 (n = 97) %			2007 (n = 129) %			2008 (n = 129) %		
	Alguna vez	Último año	Último mes	Alguna vez	Último año	Último mes	Alguna vez	Último año	Último mes
Tabaco	83.5	71.0	54.0	85.3	72.0	61.0	77.5	60.0	46.0
Alcohol	90.7	70.0	41.0	89.1	71.0	47.0	85.3	69.0	36.0
Marihuana	73.0	30.0	30.0	71.0	62.0	47.0	71.0	62.0	36.0
Tranquilizantes	7.2	3.1	2.1	4.7	3.9	1.6	12.4	7.8	3.9
Inhalables	15.5	8.2	8.2	11.6	8.5	3.1	12.4	7.0	3.1
Cocaína	40.0	25.0	25.0	37.0	30.0	17.0	37.0	23.0	10.0
<i>Crack</i>	45.0	22.0	21.0	43.0	40.0	36.0	34.0	28.0	25.0
Alucinógenos	9.3	4.1	4.1	7.8	5.4	1.6	7.0	2.3	0.8
Éxtasis	7.2	2.1	2.1	4.7	3.9	0.8	3.9	3.1	3.1
Heroína	1.0	0	0	1.6	1.6	0.8	2.3	0.8	0
Otras drogas diseño	14.4	8.2	9.3	10.9	8.5	4.7	6.2	5.4	3.1

Además, la encuesta mostró que el tabaco presentó los niveles más altos de consumo activo el “último mes” (46-61%, tabla 1), encontrándose que entre 11 y 20 cigarrillos fueron consumidos diariamente por más de una cuarta parte de los informantes (35%, 26% y 31%, 2006-2008).

La tabla 4 muestra que el consumo de alcohol fue una situación significativa, pues en los años 2006-2008, respectivamente, un 20, 35 y 48% de jóvenes manifestaron haberlo consumido a razón de más de 11 tragos en los últimos treinta días antes de la entrevista. Aunado a esto, para los años 2006-2008, respectivamente un 71%, 82% y 70% reportó tener varios amigos que consumieron alcohol en forma “a veces exagerada”.

Tabla 4

Reporte de consumo de tragos o cervezas en jóvenes privados de libertad en los últimos treinta días antes de ser entrevistados, Costa Rica, 2006-2008

Cantidad de tragos o cervezas	2006 (n = 40)	2007 (n = 60)	2008 (n = 129)
	%	%	%
De 1 a 5	37.5	40.0	30.4
De 6 a 10	42.5	25.0	21.7
De 11 a 20	20.0	35.0	47.8

La tabla 5 muestra que las edades promedio de inicio de consumo de sustancias en la población del centro de privación de libertad para adolescentes de Costa Rica, para los años 2006-2008 fue de 12-14 años. El promedio de la edad más temprana de inicio de consumo de drogas se registró en el año 2006 para el tabaco (11,8 años), seguido por el *crack* y la marihuana en el año 2007 a los 12,2 y 12,5 años, respectivamente.

Tabla 5

Edad promedio de primer consumo de drogas lícitas e ilícitas en jóvenes privados de libertad, Costa Rica, 2006-2008

Tipo de droga	2006 (n = 40)	2007 (n = 60)	2008 (n = 129)
	Edad	Edad	Edad
Tabaco	11,8	12,1	14,2
Alcohol	13,3	13,2	13,3
Marihuana	12,7	12,5	12,9
Crack	13,2	12,2	13,1
Cocaína	13,9	13,3	14,2

Percepciones

La percepción de consumo de sustancias ilícitas, por parte de personas conocidas por los jóvenes estudiados, reveló porcentajes altos y se encontró para el año 2006 que el 68% de ellos consideraban tener varios amigos que consumían algún tipo de droga ilícita. Este panorama se mantuvo tanto para el año 2007 (63%) como para el año 2008 (73%). Otro aspecto por recalcar es el criterio de la facilidad para conseguir drogas ilícitas por parte de las y los adolescentes: entre un 89% a un 96% consideró “fácil” el acceso a su compra.

Atención y prevención del consumo de drogas

En el presente estudio la mitad de los jóvenes manifestaron encontrarse informados sobre las consecuencias del consumo de drogas (58%, 61% y 57%, años 2006-2008, respectivamente). Las y los jóvenes estudiados reportaron que la fuente de mayor información provino de sus pares (30%, años 2006 y 2007, 22% año 2008), mientras otra fue la “experiencia personal” (22%, 23% y 19%, respectivamente, años 2006-2008), y por último, una escasa presencia de las figuras parentales, profesionales o profesores (27%, 16% y 19%, respectivamente, años 2006-2008).

Además, los reportes sobre el acceso a los programas de prevención sobre el consumo de drogas, más de la mitad de los jóvenes indicaron no haber participado de programas de prevención, específicamente para el año 2006 un 62% indicó no haber participado, mientras que en el año 2007 el porcentaje baja a un 53% y vuelve a subir con un 56% en el año 2008.

Las y los jóvenes que informaron haber participado de programas de prevención hicieron una mención favorable con respecto a su utilidad (38%, 16% y 19%, respectivamente, años 2006-2008).

Cuando se comparan estos datos con si han cambiado estos cursos o programas su actitud con respecto a las drogas, un 25-33% manifestó que no, pero se dio un aumento en la cantidad de jóvenes que indicaron no tener deseos de consumir (50%, 44% y 53%, respectivamente, años 2006-2008).

Por último, en cuanto al acceso a algún tipo de atención o ayuda para enfrentar el consumo de drogas, hubo un aumento desde el año 2006 con un 26%, que mencionó contar con esa ayuda a un 34% y 32% para los años 2007-2008.

Discusión

Aunque el consumo de drogas y la comisión de delitos pueden tener múltiples causas, en la situación de las y los jóvenes, de quienes da cuenta este estudio, parecen mediar, en primer término, una serie de determinantes de orden social vinculados a inequidades que explican su exclusión y vulnerabilidad, p.ej., la marginación, la privación económica y social, la disponibilidad y accesibilidad a las drogas.

Los resultados muestran una población en su mayoría hombres, lo cual va acorde con diferentes investigaciones internacionales, en las que señalan a los varones con mayor frecuencia en acciones delictivas, en comparación a las mujeres (Biglan, Brennan, Foster & Hodel, 2004; Coleman y Hendry, 2003). En cuanto a su procedencia, la segunda tasa más alta de ingresos al centro fue Limón, que, aunque es una de las provincias con menor porcentaje de residentes en Costa Rica, aporta una alta proporción de ingresados al centro penal, lo cual es consistente con los altos índices de violencia de la provincia caribeña (Sáenz Rojas, 2004).

En cuanto al consumo de drogas asociado al delito, aunque diversas investigaciones en adolescentes alrededor del mundo han identificado correlaciones entre acciones delictivas y el uso de drogas o conductas sexuales riesgosas, no se ha encontrado una relación causa-efecto (Bejarano Orozco y Carvajal Morera, 1993; Biglan et al., 2004). Sin embargo, se ha determinado que el consumo de drogas puede ser una vía que facilita la comisión de la infracción.

En el presente estudio, las drogas de mayor consumo en esta población son el tabaco, el alcohol y la marihuana, al igual que en estudios anteriores (Sáenz Rojas et al., 2006). Sin embargo, los niveles de consumo de drogas en esta población son significativamente mayores que los de la población adolescente general (Bejarano y Fonseca, 2007), tanto en el consumo de drogas lícitas, como ilícitas. Lo anterior señala varias problemáticas, la primera es la asociación entre las infracciones penales y el consumo de sustancias, y la segunda el mantenimiento del consumo de sustancias en los mismos recintos penales. Sin embargo, el consumo puede representar una situación de aprisionamiento más para el privado de libertad, pues por la dependencia se pueden crear problemas entre la necesidad de consumo por placer y la vulnerabilidad y riesgo que representa mantener el consumo (Vega, 2002).

El abuso de sustancias psicoactivas y las infracciones penales son conductas presentes en esta población, quienes, además de encontrarse en una etapa de desarrollo determinante para la formación de su identidad, deben enfrentar situaciones para las cuales pueden no encontrarse preparados y las que inevitablemente afectan su desarrollo interpersonal.

El rol de crianza donde se fomente el desarrollo de la identidad del adolescente de manera integral y se demuestre real preocupación por sus planes de vida debe ser mayormente explorado en el nivel nacional, pues el lograr que estos jóvenes en

vulnerabilidad social cuenten con una red de apoyo estable, que satisfaga sus necesidades socioafectivas, económicas y educativas es indispensable para desarrollar proyectos de vida que tengan un sentido social y un potencial de desarrollo adecuado a las necesidades de cada individuo.

Otro aspecto por considerar es la estructura familiar y social de la que provienen estos jóvenes: hogares desintegrados, con bajo nivel educativo, con un abandono afectivo y emocional, con problemas de conductas recurrentes y trastornos emocionales, remitiendo a una red de apoyo debilitada, que expone más a estos jóvenes a las drogas (Sandí Esquivel y Díaz Alvarado, 1999).

El alto porcentaje de los jóvenes en puestos de mano de obra no calificada, asociado a un bajo nivel educativo, podría preverse que reciben una remuneración salarial que se ubica por debajo del salario mínimo, según plantean Sáenz Rojas, Bejarano Orozco y Fonseca Chavez (2006) está población en su mayoría, por situaciones familiares de maltrato, abandono y pobreza, huyen de sus hogares, situándose en una condición de vulnerabilidad extrema y propicia para experimentar situaciones de violencia y abuso de drogas. A ello, cabe agregar que las causas y los factores que propician la violencia social son múltiples y complejos. Por ejemplo, la pobreza, el desempleo y el deterioro de la familia, propician en gran medida el desarrollo de patrones de conductas agresivas para la resolución de conflictos (Organización Panamericana de la Salud, 2004).

El incremento para el año 2008 del porcentaje de ingresados con estudios de primaria se puede deber a los esfuerzos que, a través del tiempo ha venido realizando el Ministerio de Educación Pública, en donde para los años 2006 y 2008 se ha dado una disminución en la deserción estudiantil, de acuerdo con datos suministrados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (2010).

Los delitos contra la propiedad ocuparon el primer lugar, lo cual concuerda con lo presentado en años anteriores acerca de esta población y con respecto a la población adulta penitenciaria (Sáenz Rojas et al., 2006).

Sin duda, lo expuesto anteriormente confirma la necesidad de un trabajo conjunto de las diferentes entidades estatales y otras organizaciones no gubernamentales, dedicadas a la promoción de las condiciones de vida de las y los jóvenes para desarrollar acciones o impulsar alternativas más eficaces, indispensables para enfrentar la problemática del consumo de drogas y la comisión de trasgresiones penales cometidas por adolescentes y que sean efectivas no solo para reducir el consumo de drogas sino para tratar otras variables a las que están expuestos.

En cuanto al consumo de tabaco diario, se está dando en el presente estudio una disminución (26-35%) en comparación con el correspondiente porcentaje de la población ingresada al centro en los años 2003-2004 (44%) (Sáenz Rojas et al., 2006). Es importante

rescatar que esta población presentó porcentajes mayores en cuanto a la prevalencia de consumo del último mes, en comparación a la población adolescente de los centros educativos (Bejarano y Fonseca, 2007). Este patrón de consumo, debe ser seriamente considerado, pues diferentes investigaciones concuerdan en que el riesgo de sufrir enfermedades asociadas al consumo de tabaco es mayor en cuánto más temprano sea su inicio. El tabaco, seguido por la marihuana y el alcohol, son las drogas con la edad de inicio más temprana. Estos datos demuestran la vulnerabilidad en la que se encuentra esta población adolescente. Los fumadores que se convierten en dependientes al tabaco en su juventud enfrentan mayor riesgo de contraer y sufrir las enfermedades más graves relacionadas con el tabaco: cáncer, enfisema y enfermedades cardíacas (Sociedad Americana del Cáncer, 2009).

La Organización Panamericana de la Salud reportó en el año 2003, que a nivel mundial la embriaguez es un factor situacional que puede desencadenar hechos de violencia. Ellos citaron un estudio sueco (Wikström, 1985) que encontró que tres cuartas partes de los individuos que provocaron un acto agresivo y la mitad de las víctimas presentaron algún nivel de ebriedad o intoxicación en el momento del evento.

Si comparamos los resultados de consumo de tranquilizantes e inhalables con los de las encuestas precedentes (Sáenz Rojas et al., 2006), se observa un aumento del consumo activo en la mayoría de las sustancias, pero más visible en el caso del tabaco, del alcohol y de la marihuana. Esta última, por su parte, es la droga ilegal más consumida en los últimos años por esta población.

En comparación con la población adulta privada de libertad (Jiménez Rojas y Mata Chavarría, 2004), los porcentajes de consumo de drogas juvenil son más elevados. Esta situación resulta preocupante, pues como se ha encontrado en múltiples investigaciones, a más temprana edad de inicio de la ingesta de drogas, mayor la probabilidad de realizar un consumo de mayor riesgo y de participar en actividades antisociales (Coleman y Hendry, 2003; Biglan et al, 2004; Sandí Esquivel et al., 1995).

Las edades promedio de inicio de consumo de sustancias en esta población para los años del 2006-2008 quedaron igual que lo encontrado en los años 2003 y 2004 (Sáenz Rojas et al., 2006). En las y los jóvenes estudiados se encontró que la fuente de mayor información provino de sus pares o la experiencia personal, lo que hace palpable tanto la cercanía que tienen estos jóvenes con personas consumidoras, como con su propia experiencia de consumo. Por último, al igual que en el año 2003-2004, se encontró una escasa presencia de las figuras parentales, profesionales o profesores, como fuentes de información sobre las consecuencias de las drogas, lo cual torna más compleja la situación al dejar sin soporte alguno las posibilidades de obtener información por parte de los jóvenes, sin embargo, se dio un aumento en la cantidad de jóvenes que indicaron no tener deseos de consumir en comparación con las investigaciones del año 2003-2004 (Sáenz Rojas et al., 2006).

Los porcentajes altos de jóvenes que consideraban tener varios amigos que consumían algún tipo de droga ilícita es preocupante, pues se ha encontrado que los pares son un factor directo para la frecuencia del consumo de drogas (Biglan et al., 2004). Asimismo, por la etapa de desarrollo en la que se encuentra el y la adolescente, el grupo de pares puede tomar una posición más central en la toma de decisiones, pues el joven busca apoyo social fuera de la familia en su grupo de amigos (Coleman y Hendry, 2003). Esta situación, si bien es general, podría especularse que sería mayor o más significativa en este grupo de personas.

El alto porcentaje de adolescentes que consideró fácil el acceso a la compra de drogas ilícitas representa una problemática pública, pues es una población muy joven y vulnerable.

Los programas de prevención recibieron una mención favorable con respecto a su utilidad, sin embargo, esta tendencia a responder pueden deberse a la deseabilidad social de ver los programas de prevención como útiles y de responder de manera positiva a la exposición a los programas.

En el presente estudio, la mitad de los jóvenes manifestaron encontrarse informados sobre las consecuencias del consumo de drogas, pero, este tema debe explorarse a mayor profundidad en futuras investigaciones, tanto para valorar la naturaleza o calidad de este conocimiento como para conocer el impacto que habría generado la información, pues se ha encontrado que el acceso a información de calidad es una vía para que el y la joven enfrente con mayores recursos la toma de decisiones, enfocándose principalmente en el desarrollo óptimo de las personas (Sáenz y Obando, 2000; Sáenz Rojas, 2001).

Además, en las y los jóvenes estudiados se encontró que la fuente de mayor información proviene de sus pares, esto permite cuestionar la calidad de la información con que enfrentan las situaciones relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas.

El acceso a los programas de prevención sobre el consumo de drogas fue bajo, a pesar de que cerca de un 50% de los jóvenes cursaban la enseñanza secundaria. En los tres años, más de la mitad de los jóvenes indicaron no haber participado de programas de prevención, estos resultados replican lo encontrado en esta población en años anteriores (Sáenz Rojas et al., 2006) y posiblemente demuestran la necesidad de acciones preventivas y de intervención desde edad escolar para una población que se ha encontrado con mayores vulnerabilidades para el consumo de sustancias psicoactivas al indicar la necesidad de acciones en el nivel estatal para hacer frente a esta carencia.

Los jóvenes manifestaron que los programas no cambiaron su actitud respecto a las drogas, sin embargo, se observa un aumento en la cantidad de jóvenes que indicaron no tener deseos de consumir en comparación con las investigaciones del año 2003-2004 (Sáenz Rojas et al., 2006). Esto podría indicar una mejora en los programas en los que

participaron o un acceso a una mejor calidad de información, por lo cual es importante realizar aproximaciones cualitativas en el futuro.

Por último, más de un cuarto de los jóvenes reportó el acceso a algún tipo de atención o ayuda para enfrentar el consumo de drogas, cabe indagar con más profundidad el origen de dichas atenciones para poder dilucidar en el futuro las opciones de intervención más apropiadas una vez que se realicen las evaluaciones pertinentes.

Referencias

- Bejarano, J. y Fonseca, S. (2007). *La juventud y las drogas: encuesta nacional sobre percepciones y consumo en población de educación secundaria, Costa Rica 2006*. San José, Costa Rica: Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. Recuperado de <http://www.iafa.go.cr/investigaciones/epidemiologica/LA%20JUVENTUD%20Y%20LAS%20DROGAS.%20ENCUESTA%20EN%20COLEGIALES%20COSTA%20RICA.pdf>
- Bejarano Orozco, J. y Carvajal Morera, H. (jun, 1993). Abuso de drogas y conducta delictiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 60, 51-62.
- Biglan, A., Brennan, P. A., Foster, S. L. & Holder, H. D. (2004). *Helping Adolescents at Risk: Prevention of Multiple Problem Behaviors*. Nueva York, EEUU: The Guilford Press. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid, España: Morata. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Dirección Nacional de Estupefacientes (jun, 2010). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley en Colombia 2009*. Bogotá, Colombia: Alvi. Recuperado de <http://www.descentralizadrogas.gov.co/Portals/0/Estudio%20Consumo%20adolescentes.pdf>
- Jiménez Rojas, F. y Mata Chavarría, E. (2004). *El consumo de drogas en la población privada de libertad en Costa Rica y su relación con la comisión del delito*. Recuperado de <http://www.cicad.oas.org/OID/new/research/Costs/CREstudioCarceles.pdf>
- Krauskopf, D. (1998). *Adolescencia y educación* (2ª ed., 5ª reimpr.). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Ley sobre estupefacientes, sustancias psicotrópicas, drogas de uso no autorizado y actividades conexas (2001). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, Ley n.º 8204 (26 de setiembre de 2001).
- Ministerio de Educación Pública (2010). *Boletín 04-10*. Departamento de Análisis Estadístico. Departamento de Planificación. San José, Costa Rica.
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (Publicación Científica y Técnica N.º 588). Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud/Ministerio de Salud de Costa Rica (2004). *La violencia social en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.bvs.sa.cr/php/situacion/violencia.pdf>
- Sáenz, M. y Obando, P. (2000). Consumo de drogas y factores asociados en escolares costarricenses. *Revista Costarricense de Psicología*, 32, 62-68.

- Sáenz Rojas, M. A. (2001). La aventura de la vida: Un programa de prevención de drogas en América Latina. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 10(18-19), 40-51. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292001000100006&script=sci_arttext
- Sáenz Rojas, M. A. (2004). *Aspectos relacionados con los homicidios dolorosos cometidos en Costa Rica durante los años 1998 y 1999: Un estudio a partir de sentencias judiciales*. (Tesis de Maestría en Criminología, inédita). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Sáenz Rojas, M. A., Bejarano Orozco, J. y Fonseca Chavez, S. (nov, 2006). Adolescentes en condiciones de vulnerabilidad: consumo de drogas en menores privados de libertad y trasgresión de la ley penal. *Revista de Ciencias Penales de Costa Rica*, 18(24), 81-88. Recuperado de <http://www.iafa.go.cr/investigaciones/epidemiologica/Adolescentes%20en%20condiciones%20de%20vulnerabilidad.pdf>
- Sandí Esquivel, L. E. y Díaz Alvarado, A. (1999). Consumo de drogas en adolescentes en la calle. *Revista de Ciencias Sociales*, 83, 119-128. Recuperado de <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/83/sandi.pdf>
- Sandí Esquivel, L., Díaz Alvarado, A., Blanco Lizano, H. y Murrelle, L. (1995). *Adolescentes y consumo de drogas en Costa Rica 1994*. Heredia, Costa Rica: Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia/Universidad Nacional de Costa Rica.
- Sociedad Americana del Cáncer (2009). *El atlas del tabaco* (3ª ed.). EEUU: Atlanta, Georgia: Autor.
- Vega, M. (2002). *Drogadicción y cárceles en Costa Rica*. Ministerio de Justicia y Gracia, Dirección General de Adaptación Social: San José, Costa Rica.
- Wikström, P. H. (1985). *Everyday violence in contemporary Sweden - Situational and Ecological Aspects*. Stockholm, Suecia: National Council for Crime Prevention.

Recibido 08 de marzo de 2012
Revisión recibida 14 de septiembre de 2012
Aceptado 11 de diciembre de 2012

Reseña de la autora y del autor

Sandra Fonseca Chávez es investigadora del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia de Costa Rica, licenciada en Psicología y cuenta con diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales sobre la temática del consumo de drogas.

Julio Bejarano Fonseca es investigador del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia de Costa Rica. Cuenta con dos posgrados en drogodependencias y con alrededor de un centenar de publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como libros sobre la temática de la demanda de drogas. Ha conducido una diversidad de proyectos de investigación en drogas y ha fungido como consultor de organismos como el PNUD, la OMS/OPS, OEA y CONSEIL SANTÉ-Unión Europea, entre otros. Funge como coordinador clínico de proyectos que realizan conjuntamente la Universidad de California en Los Ángeles y la Universidad de Costa Rica y ha sido profesor universitario desde el año 1978. Ha obtenido, junto con otros investigadores, diferentes premios por su actividad investigativa.



Apéndice

SISTEMA INTERAMERICANO DE DATOS UNIFORMES SOBRE CONSUMO DE DROGAS SIDUC/CICAD

Los datos del presente cuestionario son de carácter estrictamente confidencial y solo serán usados para generar estadísticas generales.

ENCUESTA A JÓVENES CON PROBLEMAS JUDICIALES
CUESTIONARIO ESTANDARIZADO CENTRO FORMACION JUVENIL ZURQUÍ

N.º de cuestionario

1. Fecha Mes _____ Año _____	2. Nacionalidad _____																																				
3. Lugar de procedencia _____	4. Tipo de centro <input type="checkbox"/> 1. Público <input type="checkbox"/> 2. Privado <input type="checkbox"/> 3. Otro																																				
5. Edad en años cumplidos _____ años	6. Sexo <input type="checkbox"/> 1. Masculino <input type="checkbox"/> 2. Femenino																																				
Condición <input type="checkbox"/> 1. Indiciado <input type="checkbox"/> 2. Sentenciado	Fecha de ingreso al Centro _____																																				
7. En este momento, ¿estás estudiando? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No	8. ¿Hasta qué grado o curso has estudiado o te encuentras estudiando en este momento? _____																																				
9. ¿Cuál era tu situación antes de tu ingreso? 9.1 ¿Dónde dormías? <input type="checkbox"/> 1. Familia <input type="checkbox"/> 3. En la calle <input type="checkbox"/> 2. Institución <input type="checkbox"/> 4. Otro (especificar) _____ 9.2 ¿Dónde trabajabas? <input type="checkbox"/> 1. En la calle <input type="checkbox"/> 2. En una institución o empresa <input type="checkbox"/> 3. Otro (especificar) _____	10. ¿Con cuáles personas vivías antes de ingresar en la institución? <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Sí</th> <th style="text-align: center;">No</th> <th></th> <th style="text-align: center;">Sí</th> <th style="text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Padre</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>2. Madre</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. Madrastra</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>4. Padrastro</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. Novia(o)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>6. Esposa(o)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>7. Otro familiar</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>8. Amigo</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9. Vive solo</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td>10. Otro</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Sí	No		Sí	No	1. Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Madrastra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Padrastro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Novia(o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Esposa(o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Otro familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Vive solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sí	No		Sí	No																																
1. Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
3. Madrastra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Padrastro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
5. Novia(o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Esposa(o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
7. Otro familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
9. Vive solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
11. ¿A qué edad ingresaste por primera vez al Centro? _____ años	12. ¿A qué edad cometiste la primera infracción? _____ años																																				
13. ¿Cuál es el motivo del ingreso en la institución? <input type="checkbox"/> 1. Delito contra la propiedad <input type="checkbox"/> 2. Delito contra la vida <input type="checkbox"/> 3. Delito sexual <input type="checkbox"/> 4. Tráfico de drogas	14. Cuando cometiste el delito estabas bajo el efecto de drogas <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No alcohol <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No																																				
15. ¿Tu motivo de ingreso a este Centro está relacionado con el consumo o tráfico de drogas? (p.ej., robo para comprar droga) <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No	16. ¿Hubo una relación de este arresto con el consumo y tráfico de drogas? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No <i>(Pregunta para el encuestador)</i>																																				

TABACO

17. ¿Has fumado cigarrillos alguna vez en la vida? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 22)	18. ¿Qué edad tenías cuando fumaste por primera vez? <input type="text"/> años
19. ¿Has fumado cigarrillos en los últimos 12 meses? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 22)	20. ¿Has fumado cigarrillos en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 22)
21. Aproximadamente, ¿cuántos cigarrillos has fumado diariamente en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. De 1 a 5 <input type="checkbox"/> 2. De 6 a 10 <input type="checkbox"/> 3. De 11 a 20 <input type="checkbox"/> 4. Mas de 20	

ALCOHOL

22. ¿Has consumido alcohol alguna vez en la vida? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 27)	23. ¿Qué edad tenías cuando consumiste alcohol por primera vez? <input type="text"/> años
24. ¿Has consumido alcohol en los últimos 12 meses? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 27)	25. ¿Has consumido bebidas alcohólicas en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 27)
26. Aproximadamente, ¿cuántos tragos o cervezas has consumido diariamente en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. De 1 a 5 <input type="checkbox"/> 2. De 6 a 10 <input type="checkbox"/> 3. De 11 a 20 <input type="checkbox"/> 4. Mas de 20	27. ¿Tienes amigos(as) que consumen alcohol en forma a veces exagerada? (más de 5) <input type="checkbox"/> 1. Ninguno <input type="checkbox"/> 2. Uno <input type="checkbox"/> 3. Varios

TRANQUILIZANTES

28. ¿Has usado tranquilizantes alguna vez en la vida? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 34)	29. ¿Qué edad tenías cuando usaste por primera vez tranquilizantes? <input type="text"/> años
30. ¿Has usado tranquilizantes en los últimos 12 meses? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 34)	31. ¿Has usado tranquilizantes en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 34)
32. En los últimos 30 días, ¿cuántos días has consumido tranquilizantes? <input type="text"/> días	33. ¿Cómo obtuviste los tranquilizantes que consumiste? <input type="checkbox"/> 1. Del médico <input type="checkbox"/> 2. En la calle <input type="checkbox"/> 3. En la casa <input type="checkbox"/> 4. De un amigo <input type="checkbox"/> 5. Otro (especifique):

ESTIMULANTES

34. ¿Has usado estimulantes alguna vez en la vida? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 40)	35. ¿Qué edad tenías cuando usaste por primera vez estimulantes? <input type="text"/> años
36. ¿Has usado estimulantes en los últimos 12 meses? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 40)	37. ¿Has usado estimulantes en los últimos 30 días? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pase al n.º 40)
38. En los últimos 30 días, ¿cuántos días has consumido estimulantes? <input type="text"/> días	39. ¿Cómo obtuviste los estimulantes que consumiste? <input type="checkbox"/> 1. Del médico <input type="checkbox"/> 2. En la calle <input type="checkbox"/> 3. En la casa <input type="checkbox"/> 4. De un amigo <input type="checkbox"/> 5. Otro (especifique):

Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica

Evaluation of Specific Professional Competences in Psychology from the University of Costa Rica

Zaida Salazar Mora y Jorge Esteban Prado-Calderón

Universidad de Costa Rica

Resumen

En el marco del proyecto *Tuning - América Latina* un total de 11 académicos/as de 10 países de la región elaboraron una propuesta de 24 competencias específicas para la formación en Psicología. Con base en ellas, se realizó una investigación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) para estimar los niveles de "importancia" y "cumplimiento" de las competencias mediante cuestionarios electrónicos, que fueron respondidos por 56 docentes, 34 empleadores/as, 73 estudiantes y 62 graduados/as de la licenciatura en Psicología de la UCR. Se obtuvieron altos niveles de "importancia" en todas las competencias, y se destacaron las relacionadas con la ética profesional y la capacidad para concretar un ejercicio profesional integral y contextualizado. Aquí, el trabajo interdisciplinario obtuvo altos niveles de "importancia", pero bajos niveles de "cumplimiento". Las comparaciones realizadas luego de agrupar las competencias, según el análisis factorial exploratorio, confirman estos resultados. Se concluye que existe una relevancia verdadera y contextualizada de estas competencias para el desempeño profesional de la Psicología en el ámbito costarricense.

Palabras clave: competencias, Psicología, enseñanza superior, currículo, ética, proyecto *Tuning*, interdisciplinariedad, América Latina

Abstract

As part of the *Tuning - Latin America* Project, a total of 11 scholars from 10 countries in the region produced a proposal for 24 specific competences for the psychology training. In accordance with these competences, research was conducted by the School of Psychology of the University of Costa Rica (UCR) to estimate their levels of "importance" and "fulfillment". This was done through electronic questionnaires answered by 56 teachers, 34 employers, 73 students, and 62 graduates in Psychology from the UCR. High levels of "importance" were obtained in all competences; especially those related to professional ethics and the ability to realize a comprehensive and contextualized practice. Interdisciplinary work obtained high levels of "importance" but low levels of "fulfillment". Comparisons done after grouping competences by exploratory factor analysis confirmed these results. The paper concludes that there is real and contextual relevance of these competences in the professional performance of Psychology in the Costa Rican context.

Keywords: competences, Psychology, higher education, curriculum, ethics, Tuning project, interdisciplinarity, Latin America

Zaida Salazar Mora y Jorge Esteban Prado-Calderón, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Jorge Esteban Prado-Calderón, dirección electrónica: jorge.prado@ucr.ac.cr

El presente artículo tiene como objetivo valorar una serie de competencias del ejercicio de la Psicología definidas por profesionales de diferentes escuelas y facultades de esta disciplina en América Latina. Estas competencias han sido propuestas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina*, en el cual ha participado la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). El proyecto tiene entre sus objetivos mantener un diálogo entre carreras de Psicología de Latinoamérica desde sus diferentes contextos curriculares para la comprensión recíproca de sus sistemas de enseñanza (Beneitone et al., 2007).

En la actualidad no existe consenso sobre la definición del término “competencia”, en muchos casos es usado de manera intercambiable con conceptos como destrezas u objetivos de aprendizaje (Palomba y Banta, 2001). Si bien, desde las ciencias cognoscitivas, la competencia se entiende como un conocimiento especializado que la persona ha adquirido, fruto de la interacción entre sus genes y el ambiente (Sternberg y Grigorenko, 2003), las nociones más convencionales suelen caracterizar este término como un sistema complejo, resultado de experiencias de aprendizaje integrativo, en el cual las destrezas, habilidades y conocimientos interactúan para afrontar exitosamente una tarea (Jones y Voorhess, 2000, citado en Palomba y Banta, 2001; LeBoterf, 2001, citado en Marger y Bertoglia, 2010).

Adicionalmente, algunos/as autores/as incluyen dentro de los componentes que integran las competencias los valores (Sanders, 1994, citado por Marger y Bertoglia, 2010) y las actitudes, los cuales funcionan como una guía para la implementación de los conocimientos y destrezas que se poseen (Marger y Bertoglia, 2010; Sanz de Acedo, 2010). Un mayor consenso se observa en la idea de que las competencias implican un “pasar a la acción” (Bowden y Marton, 2005), en tanto la definición de “competencia” no se limita al hecho de poseer los datos, las técnicas y las reglas, sino que implica ser capaces de aplicarlos en contextos precisos (Marger y Bertoglia, 2010). Se enfatiza aquí la importancia de las competencias para un desempeño efectivo ante el ambiente en la resolución de demandas particularmente importantes (Lui, 2009) y en la agrupación de los componentes del “saber”, el “saber hacer” y el “saber actuar” de manera que permitan enfrentar con éxito y de manera “competente” los retos que se presentan en la educación, la práctica profesional y la vida cotidiana (Marger y Bertoglia, 2010; Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios & Romero Santiago, 2005).

Dentro del proyecto *Tuning - América Latina*, si bien, se tiene conocimiento de los desarrollos recientes en el tema de competencias, se ha propuesto un abordaje desde una perspectiva menos restringida con el objetivo de buscar puntos comunes de referencia - nombrados como “competencias”- entre los objetivos de formación de los programas de enseñanza superior en América Latina. Dentro del proyecto se propone no restringir las competencias a las nociones de competencia educativa o competencia laboral, sino

abarcarlas como el conjunto de capacidades que hacen a la persona competente en diversos ámbitos (competencias sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales o productivas) y que evidencian la posibilidad de resolver problemas en contextos específicos pero cambiantes (Beneitone et al., 2007).

El proyecto *Tuning - América Latina* constituye una experiencia que ha congregado a representantes de la educación superior para dialogar y debatir aspectos significativos de los sistemas universitarios y conocer las diferentes realidades, todo ello con el fin de mejorar la educación. Su metodología pretende incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que participan, busca la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior y el debate sobre las particularidades de las diferentes instituciones. El proyecto plantea cuatro líneas de trabajo: (a) definir las competencias genéricas y específicas de diferentes áreas temáticas; (b) determinar enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; (c) definir créditos académicos y (d) analizar la calidad de los programas. Las áreas temáticas que participan en el proyecto desde su primera fase en América Latina (años 2004-2007) son Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemática, Medicina y Química (Beneitone et al., 2007), a las cuales se sumaron posteriormente las disciplinas de Agronomía, Informática y Psicología.

En este proyecto participan 190 universidades provenientes de 19 países de Latinoamérica, a saber, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Estas universidades fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior o Conferencias de Rectores de los países, y se consideraron aspectos como excelencia nacional en el área que representan, capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajan en la misma disciplina, tamaño de la institución, trayectoria y autoridad académica. De esta manera, se buscó que una parte importante del sistema de educación superior de cada país quedara representada con la participación de cada una de las instituciones elegidas (Beneitone et al., 2007).

Competencias genéricas y específicas en la educación superior

En el presente artículo se analizan aspectos del primer gran objetivo del proyecto *Tuning - América Latina*, en nuestro caso, las competencias del ejercicio profesional de la Psicología. En el proyecto de investigación *Tuning* las competencias genéricas se refieren a las compartidas por las diferentes áreas que participan en el proyecto (Arquitectura, Derecho, Psicología, etc.), es decir, son competencias que profesionales de todas estas áreas temáticas definen como importantes para un/a profesional de educación universitaria o

superior y suelen coincidir con las propuestas convencionales de competencias transdisciplinarias, tales como “iniciativa”, “trabajo en equipo” y “habilidad para aprender a aprender” (Marger y Bertoglia, 2010).

Por su parte, las competencias específicas están vinculadas a una disciplina en particular, entre ellas la Psicología, y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico (Beneitone et al., 2007). Estas fueron elaboradas por los/as académicos/as que participan en el proyecto, en su gran mayoría directores/as de las escuelas universitarias y encargados/as curriculares, en consulta con especialistas y grupos interesados en el tema en cada país.

Para el caso particular de la Psicología en América Latina, el proyecto *Tuning* logró reunir a once profesionales de alto rango en el área, a saber, dos académicas de Argentina y una/o proveniente de cada uno de los siguientes países: Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay. Los/as 11 profesionales participantes, después de extensas sesiones de diálogo, propusieron 24 competencias específicas para la Psicología. Esta lista fue posteriormente evaluada y modificada por dos profesionales de cada uno de los países participantes que contaran con una larga trayectoria en Psicología. De esta forma, la versión final integró el trabajo de 31 profesionales en Psicología de América Latina. Las competencias se presentan en la tabla 1 con su respectivo código de identificación, según aparecieron en el cuestionario aplicado. Los códigos de identificación serán los utilizados en el resto del texto.

El listado final fue sometido a valoración mediante una encuesta aplicada a docentes, estudiantes, empleadores/as y graduados/as en Psicología de diez países de América Latina. Se estimó tanto la “importancia” como el “cumplimiento” de las competencias en los planes de formación universitaria. Los resultados de la encuesta para el conjunto de los países participantes serán divulgados por las autoridades del proyecto *Tuning - América Latina*. En el presente artículo se analizan los resultados obtenidos desde la Escuela de Psicología de la UCR para el caso específico de la carrera de licenciatura en Psicología impartida en esta Universidad. La carrera de Psicología de la UCR no fue originalmente planteada desde un modelo de formación por competencias, lo que no significa que los/as estudiantes no adquieran competencias luego de cursar la carrera, sino que la estructura del plan de estudios y los contenidos de cada curso no han sido confeccionados para constituir una modalidad de “currículum por competencias”.

Aun así, consideramos que la valoración de cada uno de los ítems del listado por parte de docentes, estudiantes y graduados/as de esta carrera, como de sus empleadores/as, ofrece información que se constituya en posibles evidencias de la validez y relevancia de estas competencias dentro de la formación profesional en Psicología. Además, el propósito de este artículo no es plantear estas 24 competencias como las únicas ni las más

importantes para la formación en Psicología, así como tampoco aceptar acríticamente los resultados parciales de esta etapa del proyecto *Tuning - América Latina*. Por el contrario, el objetivo va encaminado a explorar evidencias de la relevancia de estas competencias según una muestra particular en el ámbito costarricense, para con esto abrir un espacio de debate sobre este tópico de la formación profesional.

A continuación, exponemos las principales características del currículum de la Escuela de Psicología, UCR, a fin de tener un adecuado marco de interpretación al momento de analizar los resultados que presentamos más adelante.

Currículo de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica

La estructura del currículo en Psicología en la UCR corresponde a principios y objetivos orientados a mantener una posición reflexiva y crítica con el entorno. Al formar parte de una universidad pública, mantiene como propósito fundamental contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de la justicia social, de la equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia del pueblo (Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario, 1974, Artículo 3). En otras palabras, su fin primordial no responde a políticas propiamente de mercado, es producto de un proceso recíproco entre la sociedad y la academia, por lo que el plan de estudios se ha modificado y adaptado a las condiciones y necesidades del contexto costarricense. Algunas evidencias de lo anterior son módulos optativos como el de “Psicología y Ambiente” o el de “Psicología y Violencia Doméstica”, por ejemplo, los trabajos comunales universitarios con población penal juvenil, en condición psiquiátrica o con vih/sida o los proyectos del Centro de Atención Psicológica y la Brigada de Atención Psicosocial en Situaciones de Desastre.

La formación de psicólogos/as en la UCR se da actualmente con la misión de propiciar transformaciones en la sociedad mediante la docencia, la investigación y la acción social, a partir de la formación de profesionales en Psicología con capacidad para incorporarse al mercado laboral con preparación científico-académica amplia y flexible, lo que les permita adaptarse a las circunstancias históricas nacionales y del mundo (Salazar, 2009). Asimismo, su visión consiste en promover una formación humanista, científica y técnica de profesionales en Psicología, de cara a la realidad social del país, para la construcción de una sociedad justa, solidaria, equitativa y libre, en pro de una vida digna para las personas y en el marco del respeto a los derechos humanos (Salazar, 2009). Respondiendo a esta misión y visión, el plan de estudios vigente se estructura con la siguiente orientación curricular:

Formación multiparadigmática

Al considerar que la Psicología es una disciplina heterogénea, que desde sus orígenes se ha nutrido de una prolija confrontación de autores/as, teorías y paradigmas, con el plan de estudios se busca realizar una revisión de los principales paradigmas y antecedentes de la Psicología del siglo XX, que conforman el corpus teórico que denominamos Psicología. Se pasa revista a la vida y obra de sus principales gestores/as y a las más importantes formulaciones y reformulaciones teóricas acaecidas a lo largo de la historia, a sus presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, heurísticos y éticos, así como a su contribución e impacto en los distintos campos de aplicación e inserción de la Psicología. Con ello se busca una formación amplia que permita acercarse a la realidad de forma creativa y crítica.

Formación polivalente

Esta formación se asocia con la incorporación de las denominadas “áreas de programación social” y de “inserción profesionalizante” de la Psicología, a saber, educativa, social comunitaria, clínica y salud, Psicobiología e investigación. A cada una de estas áreas generales corresponden diversos cursos y módulos que le brindan unidad y que tienen por objetivo posibilitar la acción profesional a nivel teórico, metodológico, técnico e instrumental.

Formación de cara a la realidad

El currículum comprende la aspiración de estimular en el estudiantado y en los/as futuros/as profesionales una actitud genuina de análisis crítico de la realidad, con capacidad para alcanzar una inserción novedosa y creativa en la sociedad, es decir, que se pregunten acerca de su tarea para reconocer la necesidad de cambio de aspectos de la realidad que lo requieran. Se pretende formar profesionales con participación social, que desde su intervención y práctica produzcan condiciones acordes con las necesidades actuales y que contribuyan dinámicamente al desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Investigación como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de formación del plan de estudios no pretende la mera aplicación de conocimientos y habilidades a un campo específico, sino la posibilidad de una lectura crítica, imposible sin la articulación de la práctica profesional como proceso de investigación. De este modo, se busca formar profesionales que sean investigadores/as “científico-profesionales”, que problematicen con actitud crítica y analítica, y que

comprendan la realidad como un proceso de búsqueda de respuestas a problemáticas concretas surgidas desde el campo de intervención.

Con base en estos dos elementos, a saber, (a) las competencias específicas para la Psicología formuladas dentro del proyecto *Tuning - América Latina* y (b) el plan de formación de la Escuela de Psicología de la UCR, en esta investigación se analiza la “importancia” y el “cumplimiento” de las competencias planteadas en el proyecto *Tuning* en el marco de la formación en Psicología impartida en la UCR.

Método

En la estimación de los niveles de “importancia” y “cumplimiento” de las competencias, tanto la metodología específica del cuestionario aplicado como la conformación de la muestra final obedecieron al método común propuesto dentro del proyecto *Tuning - América Latina* (Beneitone et al., 2007). Así, las definiciones operacionales de variables como “importancia” y “cumplimiento” vienen dadas por las respuestas a las preguntas del cuestionario, según lo que exponemos en el apartado de instrumentos. Por lo demás, es necesario aclarar que se consultó a los/as participantes no en tanto expertos/as en el tema de las competencias y sus métodos de evaluación, sino en tanto personas con suficientes elementos de juicio para valorar la “importancia” de determinadas características para la formación profesional en Psicología y para reportar su nivel de “cumplimiento” en el plan de estudios de una carrera específica.

Participantes

La muestra fue de tipo intencional, no probabilística, constituida por estudiantes de Psicología avanzados/as (cuarto y quinto año), por graduados/as y docentes de la licenciatura en Psicología de la UCR, así como por empleadores/as de instituciones que contratan a profesionales de esta carrera. El tamaño total de la muestra fue de 225 personas, a saber, 56 docentes (24.9%), 34 empleadores/as (15.1%), 73 estudiantes (32.4%) y 62 graduados/as (27.6%). Como una limitación del método común utilizado en el proyecto *Tuning - América Latina*, no se recabaron datos sociodemográficos para la caracterización de la muestra.

Instrumentos

Se utilizó el instrumento común confeccionado en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* (Beneitone et al., 2007), que se compone de dos listados de competencias, unas genéricas de la educación superior y otras específicas de la formación en el área de la Psicología. Para cada listado de competencias, a la persona participante (docente, empleador/a, estudiante o graduado/a), se le solicitaron cuatro tareas:

1. Nivel de “importancia”: Calificar en una escala del uno al cuatro (1 = *nada*, 2 = *poco*, 3 = *bastante*, 4 = *mucho*) el nivel de “importancia” de cada una de las competencias para el ejercicio de la Psicología.
2. Nivel de “cumplimiento”: Calificar en la misma escala el nivel en que considera que la habilidad se desarrolla como parte de la formación en Psicología en la UCR.
3. Competencias adicionales: Incluir hasta un máximo de tres competencias adicionales que considere importantes y que no aparecen en el listado presentado.
4. Selección de las competencias más importantes: Seleccionar las cinco competencias que considere más importantes para el ejercicio de la Psicología.

Una variable adicional, que se elabora en esta investigación es la “necesidad”, calculada al tomar los niveles de “importancia” y restarle los niveles “cumplimiento” de cada competencia.

Procedimiento

El cuestionario con todos los reactivos de la investigación fue enviado por medio de correo electrónico a docentes, empleadores/as y graduados/as, quienes lo devolvieron completado. Además, un cuestionario paralelo en versión impresa fue aplicado a estudiantes en aulas de la UCR. En los cuestionarios no se solicitó el nombre de la persona que lo contestó, por lo que después de archivado pasó a ser anónimo. Estas especificaciones, así como la participación voluntaria y la confidencialidad, fueron expuestas como parte del consentimiento informado.

Análisis

En vista que el objetivo principal del presente artículo consiste en exponer las competencias específicas de la Psicología elaboradas y validadas por un grupo de académicos/as de alto rango de América Latina y consultadas con una muestra costarricense, en esta primera entrega se presentan solamente los resultados de los análisis iniciales, sin cruce de variables. Se exponen los promedios dados por la muestra total a los niveles de “importancia” y “cumplimiento” de cada competencia específica, asimismo, se presentan los niveles de “necesidad” calculados al tomar los niveles de “importancia” y restarle los niveles de “cumplimiento”. Como producto de los análisis de frecuencias, se exponen las competencias seleccionadas como más importantes por parte de los/as encuestados/as. Se detalla el agrupamiento de las competencias en componentes al realizar el análisis factorial exploratorio y se presentan algunas competencias adicionales sugeridas por los/as participantes.

En este artículo exponemos en conjunto las respuestas dadas por docentes, empleadores/as, estudiantes y graduados/as, pues el objetivo es presentar los resultados obtenidos con la muestra completa; en un artículo posterior se expondrán los resultados segregados por grupo y las comparaciones correspondientes.

Resultados

Niveles de importancia

Como un primer resultado relevante, se observó que todas las competencias específicas en Psicología obtuvieron puntuaciones elevadas (tabla 1), lo que indica que en la escala de uno a cuatro todas fueron consideradas importantes ($M = 3.67$). Lo anterior aporta evidencia a favor de la validez del listado de competencias como específicas para la Psicología en Costa Rica, pues fueron calificadas consistentemente como importantes por parte de la muestra completa del estudio; por ejemplo, la competencia con la menor puntuación fue la número C21, referente a la elaboración de herramientas psicométricas, la cual, sin embargo, obtuvo una puntuación de $M = 3.12$ en un rango de “importancia” del uno al cuatro.

Las cinco competencias que obtuvieron mayores niveles de “importancia” se refieren a las capacidades de asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica (C11), comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico (C13), respetar la diversidad individual y sociocultural (C22) y de comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico (C23).

Por su parte, las cinco competencias que obtuvieron los menores niveles de “importancia” (aunque siempre mayores a $M = 3.12$) fueron las capacidades de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas (C6) y comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos (C10).

Niveles de cumplimiento

En términos generales, el nivel de “cumplimiento” de las competencias, también, fue evaluado positivo (tabla 1), al acercarse más a 3 = *bastante* que a 2 = *poco* ($M = 2.87$, en un rango del 1 al 4). Solo cuatro competencias obtuvieron promedios de “cumplimiento” menores al punto medio de la escala utilizada (es decir, $M = 2.5$).

Las cinco competencias que obtuvieron mayores niveles de “cumplimiento” se refieren a las capacidades de respetar la diversidad individual y sociocultural (C22), asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico (C23), realizar investigación científica en el área de la Psicología (C3) y comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital (C8). Es importante mencionar que las tres competencias con mayor nivel de “cumplimiento” se encontraron, también, dentro de las cinco competencias con mayor nivel de “importancia” (C22, C24 y C23, en ambos), es decir, tres de las competencias más importantes, también, se encontraron entre las competencias que mejor se cumplen.

Por su parte, las cinco competencias que obtuvieron menores niveles de “cumplimiento” se refirieron a las capacidades de diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas (C5), integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17) y mediar o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica (C14). Aquí, es relevante anotar que cuatro de las competencias con menores niveles de “cumplimiento” (C21, C19, C14 y C5), nuevamente, también, se encontraron dentro de las siete competencias con menor nivel de “importancia” (C5, C14, C10, C6, C19, C2 y C21), en otras palabras, varias de las competencias menos importantes correspondieron con las competencias menos cumplidas.

Niveles de necesidad

Al observar la brecha entre los niveles de “importancia” y de “cumplimiento”, de cada una de las competencias, se observa el nivel de “necesidad” de las mismas, en el sentido de que son necesarios mayores esfuerzos para aumentar el “cumplimiento” hasta llegar al nivel de “importancia” estipulado en cada una de ellas. En promedio, las competencias obtuvieron un nivel de “necesidad” de $M = 0.80$ (tabla 1), lo cual refleja que, en general, hay una brecha de aproximadamente 20% entre lo que se quiere (nivel de “importancia”) y lo que se tiene (nivel de “cumplimiento”). Al respecto, es importante mencionar que la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas indican que todas las diferencias entre el nivel de “importancia” y el nivel de “cumplimiento” fueron estadísticamente significativas ($p < .001$).

Las cinco competencias en las que hubo la mayor brecha entre “importancia” y “cumplimiento” (“necesidad”) fueron las capacidades de trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17), integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas (C5), integrar

herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21) y mediar o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica (C14). Aquí es importante mencionar que ninguna de estas competencias está entre las cinco más importantes, mientras que dos de ellas sí están entre las cinco menos importantes (C19 y C21). Ello indica que la brecha no fue particularmente alta en las competencias de mayor “importancia” para la Psicología y dos de las mayores brechas se dieron en competencias relativamente menos importantes.

Por su parte, las competencias en las que existió una menor brecha fueron las capacidades para respetar la diversidad individual y sociocultural (C22), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), realizar investigación científica en el área de la Psicología (C3), comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital (C8) y comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas (C6). Al respecto, es particularmente positivo que la competencia C22 (respetar la diversidad individual y sociocultural) presentó la menor brecha de todas, y fue, a la vez, una de las competencias calificadas como más importantes para la Psicología.

Tabla 1

Niveles de importancia, cumplimiento y necesidad por competencia

Competencia Capacidad para...	Importancia	Cumplimiento	Necesidad
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica	3.90 (1)	3.33 (2)	0.57 (19)
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica	3.88 (2)	3.04 (9)	0.84 (9)
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico	3.88 (3)	3.13 (6)	0.75 (14)
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural	3.85 (4)	3.44 (1)	0.41 (24)
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico	3.82 (5)	3.24 (3)	0.58 (17)
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	3.78 (6)	3.09 (7)	0.70 (16)
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades	3.77 (7)	2.80 (16)	0.97 (7)
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional	3.75 (8)	2.36 (21)	1.40 (1)
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica	3.74 (9)	3.03 (10)	0.71 (15)
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3.73 (10)	2.75 (18)	0.98 (6)
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	3.71 (11)	2.77 (17)	0.94 (8)

C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital	3.70 (12)	3.17 (5)	0.53 (21)
C15. realizar asesoría y orientación psicológica	3.69 (13)	2.96 (11)	0.75 (12)
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología	3.68 (14)	3.23 (4)	0.46 (22)
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	3.65 (15)	3.08 (8)	0.58 (18)
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano	3.65 (16)	2.88 (14)	0.77 (11)
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	3.64 (17)	2.87 (15)	0.78 (10)
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas	3.63 (18)	2.24 (23)	1.38 (2)
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica	3.61 (19)	2.55 (20)	1.06 (5)
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	3.49 (20)	2.74 (19)	0.75 (13)
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas	3.48 (21)	2.93 (12)	0.55 (20)
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	3.48 (22)	2.27 (22)	1.21 (3)
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia	3.32 (23)	2.88 (13)	0.44 (23)
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	3.12 (24)	2.01 (24)	1.11 (4)
Promedio	3.67	2.87	0.80

Nota: Los números entre paréntesis corresponden a ordinales dentro de cada columna, p.ej., la competencia 24 fue la primera (1) en “importancia” y la segunda (2) en “cumplimiento”, etc.

Competencias más importantes

Además de calificar las competencias con puntuaciones de “importancia” del uno al cuatro, se solicitó a los/as participantes seleccionar las cinco más importantes. Con base en las respuestas, tabla 2 muestra que las más mencionadas fueron las capacidades de comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, social, cultural y económico (C13), asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (C24), comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social (C7), establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica (C11) y trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional (C17).

Por su parte, las competencias menos mencionadas fueron las capacidades de integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional (C19), conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia (C2), diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas (C21), comprender los fundamentos epistemológicos de las

teorías psicológicas (C06) y comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos (C10).

Al contrastar las competencias más y menos mencionadas entre las cinco prioritarias con las competencias con mayores y menores niveles de “importancia”, los resultados aportaron evidencia consistente a favor de las competencias C13, C24, C7, C11, C17, C22 y C23 como las más importantes y de las competencias C10, C6, C21, C2 y C19 como las menos importantes. En general, las competencias mejor valoradas se refirieron a la capacidad de comprender e intervenir, al tomar en cuenta el contexto desde una perspectiva biopsicosocial, al asumir el compromiso ético, al relacionar la teoría con la práctica, al trabajar en equipo interdisciplinarios y al respetar la diversidad. Por su parte, las competencias menos valoradas (aunque también muy valoradas) se refirieron a aspectos más específicos como conocimientos de Psicobiología, Epistemología, Psicometría y herramientas tecnológicas.

Tabla 2

Frecuencia de selección de cada competencia entre las cinco más importantes

Competencia <i>Capacidad para...</i>	Frecuencia <i>N = 225</i>
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico	123
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica	108
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	85
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica	82
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional	77
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades	71
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	64
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano	48
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica	44
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	44
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	44
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología	42
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural	42
C15. realizar asesoría y orientación psicológica	35
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas	34
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico	32
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	27
C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital	24
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica	19
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	16
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas	13
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	13
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia	12
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	12

Estructura factorial

El análisis factorial (factorización del eje principal) realizado con base en las puntuaciones de “importancia”, que fueron atribuidas a cada competencia, reflejó una estructura unifactorial (autovalor inicial de 7.103) capaz de explicar el 29.6% de la varianza ($KMO = .834$, $Bartlett = X^2_{(276)} = 1962.529$, $p < .001$). Las cargas factoriales de cada competencia se ubicaron en un rango de .420 a .655. Al aplicar al análisis factorial una rotación Varimax, se observó la presencia de seis componentes que explicaron el 61.16% de la varianza. Los autovalores, porcentajes de la varianza explicada y cargas factoriales se presentan en la tabla 3. La interpretación de los ítems sugiere la existencia de los siguientes seis componentes:

1. Habilidad técnica: manejo de elementos técnicos de la Psicología, tales como métodos y técnicas específicas, psicometría, aspectos biológicos y herramientas tecnológicas.
2. Dominio teórico: comprensión de fundamentos epistemológicos y teóricos de la ciencia, la investigación y la Psicología.
3. Adaptabilidad/versatilidad: capacidad de adoptar conocimientos de otras disciplinas, trabajar en equipo e intervenir y mediar en distintos campos o ámbitos de la Psicología.
4. Ética: capacidad de comprender y asumir el compromiso ético de la práctica científica y psicológica.
5. Contextualización: habilidad para adaptar la acción psicológica al contexto, a la diversidad, a la etapa del ciclo vital y a los distintos grupos de personas, grupos y comunidades.
6. Aplicación: capacidad de utilizar los contenidos teóricos para llevarlos a la práctica de una manera crítica y reflexiva.

Tabla 3

Estructura factorial con rotación Varimax de las 24 competencias según su nivel de importancia

Competencia	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Capacidad para...						
C12. realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología	.783					
C21. diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas	.720					
C10. comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos	.629					
C19. integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional	.556		.442			

Competencia Capacidad para...	Componente					
	1	2	3	4	5	6
C7. comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social	.502					.493
C2. conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia		.855				
C6. comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas		.789				
C3. realizar investigación científica en el área de la Psicología		.568				
C9. identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos	.409	.458				
C5. integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas			.742			
C17. trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional			.704			
C20. diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología			.552			
C14. mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica			.500			
C23. comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico				.828		
C24. asumir el compromiso ético de la práctica psicológica				.775		
C18. proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos	.438			.571		
C13. comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico					.740	
C22. respetar la diversidad individual y sociocultural				.442	.608	
C15. realizar asesoría y orientación psicológica					.545	
C8. comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital					.516	
C16. diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades			.411		.498	
C11. establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica						.657
C4. reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica		.420				.632
C1. entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano						.455
Autovalor inicial	3.20	2.75	2.39	2.32	2.29	1.73
Porcentaje de la varianza explicada	13.34	11.44	9.95	9.66	9.56	7.22

Nota: Se muestran solamente cargas factoriales mayores a .400.

Al promediar los resultados de las capacidades por componente, se obtuvieron las puntuaciones de “importancia”, “cumplimiento” y “necesidad” para cada uno de estos (tabla 4). De esta manera, se observó que el componente más importante fue “ética”, seguido por “contextualización”, “aplicación”, “adaptabilidad/versatilidad”, “dominio teórico” y “habilidad técnica”. En lo que respecta a “cumplimiento”, los dos componentes más importantes (ética y contextualización) fueron, también, los que mejor se cumplieron, seguidos por dominio teórico, aplicación, habilidad técnica y adaptabilidad/versatilidad. Finalmente, las mayores brechas entre “importancia” y “cumplimiento” (“necesidad”), se observaron en los componentes de adaptabilidad/versatilidad y habilidad técnica, mientras que la menor brecha se refirió al componente de dominio teórico. Al respecto, es importante mencionar que todas las brechas resultaron significativas ($p < .001$) al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparación de muestras relacionadas.

Tabla 4
Niveles de importancia, cumplimiento y necesidad por componente

Componente	Importancia	Cumplimiento	Necesidad
1. Habilidad técnica	3.50 (6)	2.59 (5)	.91 (2)
2. Dominio teórico	3.54 (5)	3.03 (3)	.51 (6)
3. Adaptabilidad/Versatilidad	3.68 (4)	2.48 (6)	1.21 (1)
4. Ética	3.81 (1)	3.11 (1)	.70 (4)
5. Contextualización	3.78 (2)	3.10 (2)	.68 (5)
6. Aplicación	3.76 (3)	2.99 (4)	.77 (3)

Nota: Los números entre paréntesis corresponden a ordinales dentro de cada columna, p.ej., el componente adaptabilidad/versatilidad fue el cuarto (4) en “importancia”, mientras que fue el sexto (6) en “cumplimiento”, etc.

Competencias adicionales propuestas

Como parte de esta investigación, a los/as participantes se les pidió anotar hasta un máximo de tres competencias adicionales que consideraran importantes y que no aparecieran en los listados de las competencias presentados. Luego de analizar el contenido de las competencias adicionales propuestas y cotejarlas con las competencias genéricas y específicas del proyecto *Tuning - América Latina*, se obtuvo la siguiente lista adicional de competencias:

Capacidad para...

1. reconocer las limitaciones personales en el campo profesional
2. desempeñarse en áreas no tradicionales de la Psicología
3. sistematizar experiencias
4. escuchar
5. llevar a cabo análisis estadísticos

6. elaborar artículos científicos
7. aplicar pruebas psicológicas en todas las ramas de la Psicología.

Estas siete competencias adicionales propuestas por los/as participantes destacan la importancia de habilidades particulares que son requeridas en un amplio rango de espacios de inserción laboral, por lo que serán tomadas en cuenta en desarrollos posteriores.

Comentarios

En la presente investigación se estimó con docentes, empleadores/as, estudiantes y graduados/as en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) la “importancia” y el “cumplimiento” de 24 competencias específicas para la Psicología, planteadas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* con base en el criterio de académicos/as de 10 países latinoamericanos.

Como un primer hallazgo relevante, encontramos que todas las competencias fueron consideradas de elevada “importancia”, lo que sugiere que todos los ítems del listado comprenden conocimientos y habilidades altamente valorados para el ejercicio de la Psicología.

Además, un resultado muy destacado corresponde a las competencias que se consideraron como más importantes. Los datos indican consistentemente que las competencias más valoradas se refieren al aspecto ético del ejercicio profesional, y se incluye el compromiso ético y el respeto a la diversidad. Asimismo, destacan la capacidad para concretar la teoría en acciones específicas y las habilidades para comprender e intervenir al tomar en cuenta el contexto de las personas y su realidad bio-psico-social. Cobró especial relevancia la capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios.

Es de destacar que, según la información recolectada, los evaluados consideraron que la mayor parte de las competencias son ampliamente desarrolladas durante la formación profesional en Psicología. En particular, las tres competencias referidas a aspectos éticos no sólo fueron evaluadas como las más importantes sino, también, las que mejor se desarrollan en la carrera. Por su parte, las competencias con menores niveles de “cumplimiento” coincidieron con las calificadas como menos importantes. Una excepción a lo anterior consiste en la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, que se encuentra entre las competencias más importantes pero, también, entre las que menos se cumplen. De hecho, al calcular las brechas entre los niveles de “importancia” y de “cumplimiento”, el aspecto de la interdisciplinarietà, nuevamente, destaca en primer lugar en cuanto a magnitud de la brecha. Mientras tanto, el resto de competencias con brechas pronunciadas, tales como las relativas a conocimientos de otras disciplinas, herramientas tecnológicas, psicometría y mediación, presentaron niveles de “importancia” mucho más bajos.

Los resultados hasta aquí comentados se observaron, nuevamente, luego de agrupar las competencias por componentes con base en un análisis factorial exploratorio. Los componentes con mayores niveles de “importancia”, como era de esperarse, volvieron a ser los relacionados con la ética profesional y las habilidades para contextualizar adecuadamente la práctica psicológica. Asimismo, son estos componentes los que reciben las calificaciones más halagadoras en cuanto a su nivel de “cumplimiento”. Nuevamente, son las competencias relacionadas con el componente de adaptabilidad/versatilidad (tales como conocimiento de otras disciplinas, trabajo interdisciplinario, mediación) las que obtuvieron en promedio el menor puntaje de “cumplimiento” y la mayor brecha.

Tomados en conjunto, estos resultados aportan de una manera consistente evidencia a favor de la hipótesis de que las competencias propuestas en el marco del proyecto *Tuning - América Latina* y específicas para la Psicología son altamente relevantes en el contexto costarricense. Sin embargo, no se debe omitir que la muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes y profesionales de la UCR, lo cual se debe tomar como una limitación en cuanto a la imposibilidad de generalizar estos resultados para todas las carreras de Psicología ofrecidas en el país.

Asimismo, el hecho que estas competencias hayan sido altamente valoradas en cuanto a su “importancia” y niveles de “cumplimiento”, no descarta que existan otras posibles competencias de destacada relevancia para la profesión. No obstante, consideramos que el hecho que el listado de 24 competencias haya sido elaborado por once académicos/as de alto rango en Psicología de diez países de América Latina, aunado a los resultados favorables desglosados en el presente artículo, apuntan hacia la hipótesis de la relevancia verdadera y contextualizada de estas competencias para el desempeño profesional de la Psicología en el ámbito costarricense.

Por otra parte, resulta de relevancia analizar el listado de competencias propuesto a la luz de iniciativas similares llevadas a cabo en otras regiones. Actualmente, no existe otro proyecto que tenga como objetivo explorar las competencias necesarias para el desempeño de la Psicología a nivel latinoamericano. Sin embargo, en algunos países de la región se han llevado a cabo esfuerzos considerables para establecer este listado de competencias a niveles nacionales.

Al comparar nuestro listado con algunas de estas otras propuestas, se observa que, en general, existen muchas similitudes, así como algunas marcadas diferencias. Las similitudes se dan a nivel de contenidos, más que de la forma en que se redactan o agrupan las competencias. En cuanto a las diferencias más destacables, por ejemplo, Ballesteros de Valderrama, González Jiménez & Peña Correal (2010), en Colombia, otorgan un mayor énfasis a la importancia de la realimentación y comunicación de los resultados. Castañeda Figueiras (2004), en México, incluye como competencia específica del ejercicio profesional

de la Psicología la promoción de la justicia social, Castro Solano (2004), en Argentina, destaca la relevancia de la derivación y la interconsulta entre profesionales, mientras que Suárez (2011), en Chile, distingue como una competencia con valor propio el diseño y aplicación de programas de prevención, más allá de la intervención terapéutica o paliativa.

A nivel europeo, la iniciativa más importante se enmarca en el proyecto *EuroPsy* (Lunt, 2011), que inició desde el año 1998 y posteriormente se unió al proyecto *Tuning-Europa*. Hoy, los resultados de esta iniciativa se encuentra en fase de implementación y los puntos de referencia más importantes han sido expuestos por Lunt, Job, Lecuyer, Peiro y Gorbeña (2011). Al comparar los resultados de *EuroPsy* con las competencias que presentamos en este artículo, se observan muchas similitudes. No obstante, algunas de las principales diferencias se refieren al énfasis dado desde *EuroPsy* a competencias primarias relativas a la especificación de los objetivos de intervención, su evaluación y la importancia de la comunicación de los resultados y la retroalimentación constante (Lunt et al., 2011).

Por último, es innegable que los mayores desarrollos en el tema se han venido dando en los Estados Unidos desde hace más de 35 años, de la mano de la *American Psychological Association* (APA) y el *National Council of Schools and Programs of Professional Psychology* (NCSPP). Actualmente, la formación en Psicología en ese país se ha orientado desde la perspectiva de competencias con un mayor énfasis en la evaluación del perfil de salida y las consecuencias del entrenamiento en la profesión que al cumplimiento de criterios tradicionales y arbitrarios como la cantidad de cursos (Knight, 2011; Rodolfa et al., 2005).

Al comparar los perfiles establecidos desde estas organizaciones con el listado de competencias presentado en este artículo, nuevamente, se observan importantes similitudes. Así, si bien las propuestas de la APA (2007) y del NCSPP (Kenkel y Peterson, 2010) contienen un nivel de especificidad mayor, muchas de las recomendaciones dadas en sus lineamientos caben dentro de las competencias propuestas en Latinoamérica. Sin embargo, consideramos que las tres diferencias más notables corresponden a competencias planteadas en los modelos estadounidenses que no han sido lo suficientemente destacadas en la propuesta del proyecto *Tuning - América Latina*, a saber: (a) la importancia de comunicarse y relacionarse de manera eficiente, demostrando persuasión e impacto en la toma de decisiones, (b) el rol fundamental del autocuidado y el desarrollo personal como competencia primaria de los/as profesionales en Psicología y (c) un aspecto considerado muy propio de la disciplina, referente a tomar en cuenta las relaciones de privilegio, poder y opresión, a fin de aportar en el combate de estas y contribuir a la justicia social.

Los resultados de este breve análisis comparativo aportan evidencias adicionales acerca de la validez del listado de competencias propuesto. Sin embargo, no se debe obviar que el objetivo actual consiste en validar un listado propio del contexto latinoamericano,

por lo que el argumento de la correspondencia con modelos extranjeros o nacionales tiene sus limitaciones.

Finalmente, cabe comentar los resultados expuestos hasta aquí a la luz de las condiciones actuales de la Escuela de Psicología de la UCR, pues, existen muchas concordancias importantes. Por ejemplo, en nuestro estudio, las competencias relativas al ejercicio ético fueron calificadas como las más importantes y las mejor realizadas, esto concuerda con la gran discusión curricular que se ha llevado a cabo en diversos espacios, en los cuales se ha conversado la posibilidad de abordar la ética no ya como un contenido específico de algún curso, sino como un eje transversal de formación en todos los cursos y módulos de la carrera. Asimismo, la “importancia” dada a este tema desde la Escuela ha derivado actualmente en un proyecto de investigación específico.

Por su parte, las competencias que fueron calificadas con los niveles de “cumplimiento” menos elevados, también, concuerdan con los resultados obtenidos en otros espacios de reflexión en aspectos que se han venido mejorando en los últimos años. Por ejemplo, la brecha obtenida en la competencia para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas fue un resultado discutido con anterioridad por la Escuela y que, actualmente, se ha resuelto con la implementación del curso “Construcción de Pruebas y Psicometría” como resultado de la reforma parcial al plan de estudios.

Asimismo, otros de los hallazgos nos recuerdan algunos de los retos pendientes. Por ejemplo, actualmente los espacios en los que se promueve el trabajo interdisciplinario son limitados. Se abordan en algunas investigaciones y en los distintos proyectos de acción social y trabajos comunales universitarios, pero las medidas concretas en cursos específicos, como la experiencia con el módulo “Psicología y Ambiente”, que cuenta con la participación de estudiantes de Psicología, Arquitectura, Comunicación y Geografía, son relativamente escasas.

De esta manera, el hecho que varios de los resultados en la presente investigación concuerden con discusiones que han venido madurando en otros espacios de la Escuela, parece reafirmar la “importancia” del listado de competencias propuesto, siempre que se analice a la luz del contexto específico en que se aplica y que se tome en cuenta que la formación universitaria y la Psicología en sí misma son más que un listado de competencias por cumplir.

Referencias

- American Psychological Association (2007). *APA Guidelines for Undergraduate Psychology Major*. Washington, D.C., EEUU: Autor. Recuperado de http://www.apa.org/ed/psymajor_guideline.pdf
- Ballesteros de Valderrama, B. P., González Jiménez, D. A., & Peña Correal, T. E. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia: Documento preliminar, propuesta para discusión*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bowden, J. & Marton, F. (2005). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Castañeda Figueiras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/14/2_Competencias%20del%20recien%20egresado_Psicologia%20desde%20el%20caribe_N.pdf
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18021201.pdf>
- Kenkel, M. B. & Peterson, R. L. (Eds.). (2010). *Competency-based Education for Professional Psychology*. Washington D. C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Knight, B. G. (jun, 2011). Training in professional psychology in the US: An increased focus on competency attainment. *Australian Psychologist*, 46(2), 140-141. doi: 10.1111/j.1742-9544.2011.00026.x
- Lunt, I. (2011). EuroPsy: The development of standards for high-quality professional education in Psychology. *European Psychologist*, 16(2), 104-110.
- Lunt, I., Job, R., Lecuyer, R., Peiro, J. M. & Gorbeña, S. (2011). *Tuning-EuroPsy: Reference points for the design and delivery of degree programs in Psychology*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/Psychology_reference_points.pdf
- Marger y Bertoglia, E. J. (2010). *Complejidad, transdisciplinaria y competencias: cinco viñetas pedagógicas*. San José, Costa Rica: Uruk.
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (Eds.). (2001). *Assessing Student Competence in Accredited Disciplines: Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education*. Virginia, Estados Unidos: Stylus.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L. & Ritchie, P. (ago, 2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347-354. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba Barrios, B. & Romero Santiago, L. (dic, 2005). Competencias laborales y formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301603>

-
- Salazar Mora, Z. (Ed.) (2009). *Caracterización de la Escuela de Psicología Universidad de Costa Rica: experiencia de la autoevaluación y la recreditación*. San José, Costa Rica: Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en la educación superior*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Suárez, X. A. (jun, 2011). Valoración de las competencias de Psicología: estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20(1), 73-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26420712004.pdf>
- Universidad de Costa Rica, Consejo Universitario (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Autor.

Recibido 30 de agosto de 2012
Revisión recibida 15 de noviembre de 2012
Aceptado 21 de noviembre de 2012

Reseña de la autora y del autor

Zaida Salazar Mora recibió su *magister scientiae* en Comunicación, y su bachillerato y licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Recibió su formación especializada en Capacidades Gerenciales, Finanzas y Mercadeo del *Atlanta Management Institute*, USA. Desde el año 1978 a la fecha realiza labores en el campo de la investigación en Psicología educativa y de la salud en la UCR. Actualmente, participa en tres proyectos de investigación, uno de ellos en conjunto con el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la UCR. Es profesora asociada de la UCR. Ocupa el puesto de directora de la Escuela de Psicología y dirige los procesos de acreditación de la carrera. Ha publicado en las revistas: *Serie de Informes Finales de Investigación*, IIP, *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, *Revista de Ciencias Sociales*, UCR, *Reflexiones*, UCR y *Actualidades en Psicología*, IIP.

Jorge Esteban Prado-Calderón es docente e investigador de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Cuenta con una licenciatura en Psicología, un bachillerato en Enseñanza y, actualmente, cursa el Posgrado en Ciencias Cognoscitivas, todo ello en la UCR. Se desempeña en puestos de docencia en historia de la Psicología, investigación y procesos psicológicos básicos e investiga temáticas de desempeño académico, trastornos de la conducta alimentaria y Psicología social experimental.

Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense

Parental Beliefs and Behaviors: The Study of Parenting in the Costa Rican Context

Mariano Rosabal-Coto

Universidad de Costa Rica

Resumen

Este artículo ofrece una sistematización sobre la temática del “parentaje” (crianza). Se describen las principales investigaciones, locales e internacionales, relacionadas con dos temas en la Psicología del desarrollo en el contexto costarricense: las metas y las prácticas del parentaje y los principales resultados que permiten caracterizar los estilos de interacción madre-infante predominantes. Con fundamento según evidencia de investigaciones de los últimos 30 años, la línea de investigación desarrollada por el autor y a partir del constructo de la orientación social-cultural a la interrelacionalidad y la independencia, se discuten estudios culturales e interculturales en torno al tema; ambos se analizan a partir de una revisión y crítica de los enfoques teóricos tradicionales en la Psicología intercultural aplicada al desarrollo, se analiza su aplicabilidad, alcance y pertinencia en los estudios sobre estilos de interacción y las metas parentales de socialización desde una perspectiva de la Psicología cultural del desarrollo. Se ofrece una propuesta orientada a una Psicología del desarrollo culturalmente sensible.

Palabras clave: Creencias y prácticas parentales, crianza, metas de socialización, etno teorías parentales, psicología culturalmente sensible del desarrollo, parentaje, Costa Rica

Abstract

This article provides an analytical review on the issue of parenting, which describes the main local and international research related to two major issues in developmental psychology in the Costa Rican context: the goals and practices of parenting within Costa Rican culture and the main results that characterize the predominant styles of mother-infant interaction. Based on research evidence from the past 30+ years, research developed by the author, and from the socio-cultural construct of orientation to interrelatedness and independence, main issues within cultural and cross-cultural studies on the subject are discussed from a perspective of cultural developmental psychology. Based on a review and critique of traditional, theoretical approaches in cross-cultural psychology applied to development, their applicability, scope, and relevance in studies of interaction styles and parental socialization goals are analyzed. The development of a culturally sensitive approach on developmental psychology is proposed.

Keywords: Parental beliefs and behaviors, parenting, socialization goals, parental ethno theories, culturally sensitive developmental psychology, Costa Rica

Mariano Rosabal-Coto, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Mariano Rosabal-Coto, dirección electrónica:
mrosabal@gmail.com; mrosabal@ucr.ac.cr

El autor agradece el valioso recurso de la Bach. Karol Picado en labores de apoyo para la redacción del texto.

El presente texto presenta un panorama en torno al estudio sobre un área que por más de 30 años se ha abordado bajo el concepto de “crianza” o “patrones de crianza”. A partir de una sistematización de los estudios más relevantes sobre el contexto costarricense, se muestra un balance de la investigación, la producción teórica, perspectivas y retos referentes a una Psicología del desarrollo culturalmente sensible al contexto nacional.

Como primer aporte se introduce el término “parentaje” en sustitución de los términos “crianza¹” y “patrones de crianza”, que tradicionalmente se han utilizado para definir el “ser padres”, a la actividad parental relativa a creencias y prácticas tendientes al cuidado, la atención, así como a “educar” o instruir a niños y niñas por parte de personas adultas. Con el uso del anglicismo *parenting*² se busca coincidir con el sentido del concepto, que en la literatura más reciente se le da al fenómeno. Con fundamento en la evidencia de investigaciones en esta línea, así como la línea de investigación desarrollada por mi persona (Rosabal-Coto, 2004), el artículo ofrece una perspectiva desde los estudios culturales del desarrollo a partir del constructo de la orientación social cultural a la interrelacionalidad y la independencia.

El presente artículo refleja una revisión y análisis de material bibliográfico que sigue tres criterios: el primero obedece a los intereses investigativos de mi persona como autor, por ser un área en la que me desempeño desde más de tres lustros; el segundo es actualizar una extensa revisión bibliográfica a partir de una investigación realizada en el año 2004 (Rosabal-Coto, 2004) y el tercero responde al criterio de oportunidad al estar vinculado con la institución costarricense, la Universidad de Costa Rica, que ha promovido y desarrollado la tradición de investigación más seria y prolongada respecto al tema. Mi contacto personal con investigadores/as, así como el acceso a las bases de datos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica han permitido una amplia revisión bibliográfica de literatura nacional e internacional divulgada por universidades y revistas indexadas de reconocida trayectoria. Al respecto, el artículo se apoya en los criterios de relevancia de las publicaciones establecidos por Adair (2009). A partir del contenido identificado en estos textos, se ha valorado el grado de relevancia y aporte de la particularidad cultural que iluminan estos estudios. Esto es, aquellos que van más allá de meras búsquedas o confirmaciones de universales, y aportan a una comprensión autóctona “*indigenous*” del desarrollo en la Psicología. El rango cronológico de la investigación reportada abarca los años 1976-2012 e implica textos que van desde trabajos finales de graduación de grado o posgrado hasta artículos internacionales sobre investigaciones vinculadas al contexto costarricense. El universo temático es el de estudios sobre temas de

¹ Si bien el término “crianza” tiene aplicación relativa a varias formas de vida (plantas, animales, seres humanos) esta variabilidad de sentidos limita la descripción del fenómeno en la especie humana al cuidado relacionado con la nutrición y alimentación temprana: la lactancia (Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

² El sustantivo *parenting* es traducido al español por “el ser padres” (*English-Spanish Dictionary*, Collins, 1993)

crianza y socialización, *parenting* y pautas para el desarrollo. Como criterios de validez externa, el artículo toma como referencia el estudio bibliométrico de De Castro-Ribas (2010) sobre la investigación de la temática en América Central y del Sur.

Además, en el presente artículo resulta necesario partir de algunas consideraciones que orientan su postura: Primero, se produce en el contexto de un país no industrializado, pero significativamente influenciado por la cultura occidental. La mediación teórica, altamente influenciada por la Psicología occidental, implica un intento de ofrecer una aproximación culturalmente sensible al contexto local.

La Psicología predominante se impregna por un contexto histórico de un *ethos* individualista (Kağıtçıbaşı, 1996a; Sinha, 1989; Sinha, 1996), mientras que la Psicología intercultural (*Cross-cultural Psychology*) está influenciada por el prejuicio de probar verdades pan-humanas de las teorías psicológicas y principios desarrollados en occidente (Sinha, 1989; Adair, 2009), que refuerza asunciones culturalmente individualistas que son presentadas como “naturaleza humana” (Kağıtçıbaşı, 1992, p.10).

La Psicología del desarrollo no ha estado exenta de esta condición. Históricamente, los estudios relacionados con prácticas y creencias parentales (*parenting*) se han nutrido significativamente de los estudios interculturales de la Psicología del desarrollo (*Cross-cultural Developmental Psychology*) (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992; Bornstein, 1994). Esta producción dominante se ha basado empíricamente a partir de la contrastación de muestras occidentales, que representa cerca de un 14% de la población mundial, con muestras no occidentales, cerca de un 86% de la población mundial (Triandis, 1994; Kağıtçıbaşı, 1996a; Keller & Eckensberger, 1998). Esto conlleva que tanto conceptualizaciones teóricas como métodos están marcados por un notable sesgo de etnocentrismo (Burman, 1997; Saraswathi, 1998) que, al sustentarse con parámetros comparativos, ha tendido a privilegiar enfoques y métodos que no logran una aprehensión de las realidades no occidentales de forma justa y certera (Kağıtçıbaşı, 1992). Son importantes las críticas hacia los enfoques y métodos occidentalistas, que no solo promueven una transculturación científica (Segal, Dansen, Berry & Poortinga, 1990), sino, además, promueven enfoques teóricos de afán universalista y monoculturalista (Dasen & Jahoda, 1986). A esta tendencia se opone la búsqueda de la diversidad, esto es, desechar una hegemonía del conocimiento psicológico de interés universalista y orientarse hacia una coexistencia de varias aproximaciones, culturalmente modeladas, de la conducta humana.

De acuerdo con Kağıtçıbaşı (1992), la probabilidad de explicar la diversidad de culturas no es posible sin una aproximación autóctona *indigenous*. En esta línea de investigación se enmarca el presente aporte orientado a una investigación y producción teórica de enfoques culturalmente sensibles (Triandis, 1994; Kağıtçıbaşı, 1992, 1996b;

Saraswathi, 1998; Keller & Greenfield, 2000; Adair, 2010) al reconocer una variabilidad intracultural en los diversos contextos (Killen & Wainryb, 2000).

Constructos de independencia e interdependencia

Como referentes teóricos inmediatos se encuentran los estudios interculturales del desarrollo desde los constructos de independencia e interdependencia (Markus & Kitayama, 1991; Kağitçibaşı, 1996a, 1996b) o también conocidos como culturas de individuación y culturas del relacionamiento (Kağitçibaşı, 2005; Keller et al., 2004) o como culturas proximales y distales (Keller et al., 2009).

Varias son las líneas de investigación que establecen una relación estrecha entre el cambio social y el desarrollo humano. Greenfield (2009) propone un modelo que vincula trayectorias del desarrollo (socioemocional y cognitivo) con cambios sociodemográficos del contexto (en alemán: *Gemeinschaft* y *Gesellschaft*). Keller (2007) establece que se dan vías del desarrollo asociadas directamente con modelos relacionales culturales o ambientes prototípicos. En su teoría del cambio familiar, Kağitçibaşı (2005) parte de que los contextos socioculturales tienen correlatos en la orientación social cultural, sobre todo al enmarcar y desarrollar el *self* según cada contexto.

Este autor describe en un constructo dinámico dos principales ejes: el modelo de independencia y el modelo de interdependencia (Kağitçibaşı 2005, 2007).

El primer modelo de independencia concibe al individuo como separado, autónomo, limitado y autocontenido, sus estrategias de socialización se centran en estados mentales y cualidades de la personalidad que refuerzan la autorrealización y el auto mejoramiento. Es un modelo ligado a familias urbanas, de alta escolaridad, predominante en sociedades industrializadas o pos industrializadas (Kağitçibaşı, 1996a; Markus & Kitayama, 1991). Keller (2000) complementa esta posición al postular que la influencia cultural es sustancial en la constitución de la ontogenia.

En el segundo modelo de interdependencia, el individuo es concebido como interrelacionado con otros y heterónomo (coagente) (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Kağitçibaşı, 1996a). Acá las estrategias de socialización se centran en la aceptación de normas y jerarquías que contribuyen al funcionamiento social de la unidad social, en particular la familia. Es un modelo ligado a familias de contextos rurales y agrícolas de subsistencia.

La orientación relacional-autónoma

Finalmente, existe un modelo de relacionamiento autónomo, que consiste en la combinación de estos dos modelos. Acá las estrategias de socialización se centran tanto en

la integración armónica de la familia como en su autonomía como agente (Kağıtçıbaşı, 1996a, 2005; Keller, Yovsi, & Voelker, 2002). Aparece ligado a contextos urbanos con escolaridad y familias de estrato socioeconómico medio en sociedades con una herencia cultural de interrelacionalidad (Kağıtçıbaşı, 1996a, 2005). Las culturas con esta orientación social cultural predominante relacional-autónoma se caracterizan en que tanto la autonomía como la interrelacionalidad tienen el mismo grado de importancia. Kağıtçıbaşı (2007) identifica este modelo en grupos pertenecientes a sociedades no industrializadas, pero con ciertos niveles de escolaridad, otras veces también atribuido a procesos de aculturación, por lo que se evidencian más en estratos medios de estas sociedades (Keller et. al, 2005, 2006, 2009). No solo por su sensibilidad al contexto cultural, sino también por su proximidad a la realidad costarricense, este modelo ha venido favoreciendo una mejor comprensión del parentaje en Costa Rica.

El parentaje

El fenómeno del parentaje se conceptualiza como un vínculo entre la cultura y el individuo (Super & Harkness, 1986; Keller & Greenfield, 2000; Keller, 2000) y se comprende, entonces, como una interfase entre la Biología y la cultura al permitir que esta se transmita y transforme (Keller & Eckensberger, 1998; Keller & Greenfield, 2000; Keller et al., 2004). Es mediante los componentes de las etnoteorías parentales (Greenfield & Cocking, 1994; Harwood, 1992; Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze y Wilson, 1996; Harwood, Miller y Lucca, 1995; Harwood, Schoelmerich, Schulze y Gonzalez, 2000), creencias y estilos de interacción (Kağıtçıbaşı, 1996a, 2005; Keller, 2000) donde el parentaje da respuesta a demandas ambientales adaptativas y del desarrollo y donde se concilian necesidades e intereses sociales, ideas y posibilidades del desarrollo, no solo biológico, sino también social, al constituirse el parentaje en un medio que accede a la cultura (Keller et al., 2006; Kärtner, Keller, & Chaudhary, 2010). Kağıtçıbaşı (1996b) describe el parentaje como un fenómeno que media entre las relaciones sociales y el desarrollo del sí-mismo (*self*).

A partir de este referente teórico, el presente artículo aborda el tema del parentaje en Costa Rica.

Metas de socialización e interacción: figuras parentales y sus niños/as en Costa Rica

Para contextualizar la discusión, mi investigación intercultural realizada hasta el presente asume equiparar el concepto de “cultura” al entorno socio-cultural costarricense (Rosabal-Coto, 2008), sin el afán de profundizar en complejas -y no menos relevantes- discusiones de corte sociológico y antropológico. Esto está en sintonía con discusiones de que “cultura” no es igual al concepto de nación (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca,

1988) y no significa que dé por sentada la existencia de una homogénea cultura costarricense, sino que da fe de la existencia de una diversidad de manifestaciones culturales que se han desarrollado y tienen sentido y un lugar al interior de esta nación (afrocaribeñas, indígenas, urbano-meseteñas, guanacastecas, etc.), lo que genera como resultado al “mestizo” como producto histórico y es ampliamente tratado en Rosabal-Coto (2004, p.25-42). La posición esgrimida se encuentra inscrita en el modelo de cambio social y desarrollo humano de Greenfield (2009) al vincular trayectorias del desarrollo (socioemocional y cognitivo) con cambios sociodemográficos del contexto. En el contexto de una apasionante y actual discusión del constructo “cultura” y su relación con la Psicología, Jahoda (2012) la denota como un constructo social que se refiere a un vasto y complejo conjunto de fenómenos. Para una visión sumaria véase también Markus & Hamedani (2007).

Aunque se haya propagado un falso sentido popular de homogeneidad étnica, no hay la mínima duda que esta condición de mestizaje ofrece una interesante paleta de posibilidades y, por ende, de diversidad intracultural (relativo a estudios genéticos, véase Morera, Marín-Rojas & Barrantes, 2001, Morera, Barrantes & Marín, 2003). Aún, no exista una homogeneidad étnica, los rasgos socioculturales presentes en el contexto costarricense coinciden con dimensiones descritas en el colectivismo como la interdependencia. Desde los estudios a partir del constructo individualismo-colectivismo (Hofstede, 1983), se han identificado tendencias hacia el colectivismo en grupos latinoamericanos y en muestras costarricenses (Triandis et al., 1986). Al igual, otros autores (Ramírez, 1983; Biesanz y Biesanz, 1987) han ubicado el estilo relacional costarricense dentro de lo esperado en sociedades no industrializadas y cuyos rasgos tienden al colectivismo y al alocentrismo grupal y familiar³, que Harwood (1992) y Cote & Bornstein (2001) caracterizan como un rasgo importante en la dimensión del parentaje.

Al iniciarse la investigación psicológica en Costa Rica hace cincuenta años, la principal meta de investigación en sus inicios estuvo orientada a los estudios epidemiológicos. Hasta mediados de los años 1980, el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica realizó una primera investigación sistemática respecto al tema de parentaje. Los primeros estudios relativos a valores de socialización y crianza se hicieron desde una perspectiva aplicada desarrollados por el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica. Los temas de valores de crianza, metas de socialización e interacción madre-infante comenzaron a ser desarrollados a finales de los años 1970 como temas de tesis de graduación.

³ Más específicamente el concepto de orientación a la familia o familismo (véase Lay et al., 1998).

El interés surgió al margen de programas de investigación dadas por las necesidades e intereses de personas y coyunturas y a la fecha se han desarrollado dos áreas principales de investigación en Psicología del desarrollo de la socialización que obedecen a diferentes enfoques teóricos y métodos de trabajo (Tapia, Carmiol & Rosabal, 2012).

La primera área, desarrollada por investigadores locales, estuvo ligada a las creencias parentales sobre el desarrollo infantil y la socialización. Sus enfoques priman aproximaciones etnometodológicas y estudios cualitativos basados en entrevistas y cuestionarios. Estos estudios se desarrollaron en las décadas de los setenta y los ochenta.

La segunda área consiste en investigaciones sobre comportamientos de niños/as y sus interacciones con sus madres de enfoques predominantemente empíricos y observacionales. En sus diseños se utilizaron protocolos de observación naturalista y registros en vídeo combinado con escalas y cuestionarios e inscritos en la línea de estudios de la Psicología intercultural del desarrollo (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 1992; Bornstein, 1994).

A continuación, se detallan algunos aspectos relacionados con los estudios locales que luego se vinculan con los internacionales⁴.

Los primeros estudios: décadas setentas y ochentas

El primer estudio local fue un abordaje de enfoque sociológico de Araujo Ribeiro (1976), quien investigó las expectativas parentales de tres estratos socioeconómicos costarricenses. La autora estableció una relación entre la pertenencia del estrato con el tipo de expectativas, al resumir que las madres y padres del estrato alto enfatizaron valores que reforzaron el rol dominante y de liderazgo propio de este estrato, mientras que las madres y padres de un estrato medio tendían a valores ligados al ascenso social y al éxito, entretanto las figuras parentales de estrato bajo mostraron expectativas relacionadas con valores orientados al trabajo. Sus hallazgos coinciden con el constructo de independencia/interdependencia al identificar en estratos medios una orientación social hacia la independencia, a través de valores como el éxito, la realización personal y la independencia. Mientras que las expectativas del estrato bajo calzaba con una orientación social a la interdependencia como la obediencia, el respeto y la disciplina.

El primer estudio con orientación en Psicología fue realizado por Chang y Castro (1979), quienes investigaron en 39 madres urbanas mayores de edad cuáles características desearían encontrar en sus hijos e hijas. Las madres nombraron en el siguiente orden:

⁴ Se entiende por estudios locales aquellos hechos por investigadores nacionales con publicación local, mientras los estudios internacionales obedecen en su mayoría a iniciativas de investigadores extranjeros, que, en colaboración con locales, ejecutan proyectos cuyos resultados se divulgaron en revistas internacionales.

obediente, respetuoso, responsable, bien educado con los padres, cariñoso, preocupado por complacer a los padres y hacerlos felices, preocupados por la situación económica de los padres y cuidadosos con todo (véase tabla 1).

A las madres, también, se les pidió describir a un “niño bueno” y a un “niño malo”. Tanto los descriptores positivos como los negativos estuvieron altamente relacionados con el concepto de respeto, particularmente hacia las figuras parentales. La tendencia fue que la familia y los padres esperaron niños bien educados y complacientes, lo contrario describió a alguien que transgrede las normas sociales.

En este estudio se reportaron diferencias por género tendientes a reforzar los roles tradicionales (docilidad y calma para las niñas vs. dificultad de control, obstinación y agresividad en los niños). Estas tendencias también fueron halladas en un estudio posterior con grupos de zona rural: Flores, Villalobos y Zeledón (1983) analizaron esta temática en 120 mujeres embarazadas de zona rural y urbana y encontraron que las diferencias de género estaban relacionadas con los roles tradicionales de género, por ejemplo, que los varones ayudan a sus padres y las niñas a sus madres en el trabajo doméstico.

El primer antecedente de un estudio de conducta parental en Costa Rica fue de Madriz y Zúñiga (1985). Dicho estudio se realizó con madres costarricenses de zona rural, con un diseño metodológico mixto y combinó métodos observacionales y clínicos. Las madres fueron observadas en interacción con sus hijos e hijas durante 10 min. Constituyó el primer estudio en Costa Rica en reportar el uso de técnicas de observación natural y categorizar el comportamiento observado. Luego de validarlo con pruebas clínicas, cada interacción se evaluó de acuerdo con una escala de desarrollo propuesta por los investigadores. En este estudio se concluyó que a mayor edad, más decrecía la intensidad del contacto corporal y la proximidad física. Resaltaron que las madres primerizas mostraron más conductas afectivas que las madres que tenían más hijos. Los resultados clínicos mostraron altos indicadores de dependencia y sumisión en la muestra rural.

Stansbery (1998) realizó un estudio observacional en ambientes naturales con dos muestras (Estados Unidos y Costa Rica) de 25 díadas madre-infante cada una, con niños/as entre 6 y 12 meses. El estudio no consideró un sistema de codificación culturalmente sensible, contrario se vio limitado en su orientación a identificar diferencias en el nivel de los universales. No obstante, en sus resultados se reportaron diferencias entre las díadas en el afecto y las conductas maternas, no así diferencias culturales en afecto infantil y conductas interactivas. Las madres costarricenses mostraron mayor despliegue de conductas faciales positivas que las estadounidenses, mientras las últimas tuvieron un mayor despliegue de conductas verbales afectivas que las costarricenses. Estos resultados coinciden con los estudios posteriores de Kulks (1999) respecto a repertorios

comportamentales culturalmente diferenciados relativos a las dimensiones de calidez y contingencia.

En su estudio, Stansbery (1998) identificó no solo que los niños de la muestra costarricense estuvieron en mayor contacto con sus familias extensas, sino que relacionó la tendencia cultural de un mayor vínculo afectivo con la familia con un mayor sentido de jerarquía social y apego a la familia. Las interacciones observadas reportaron diferencias en el estilo de cuidado e interacción de las madres estadounidenses, orientados a la autonomía e independencia, y las costarricenses con estilos más interdependientes.

El Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica realizó a mediados de los años ochenta el primer estudio sistemático cualitativo-cuantitativo, que resultó en un extenso primer documento relativo al tema de prácticas de crianza. Posteriormente, Álvarez Hernández, Brenes Castro & Cabezas Gutiérrez (1991) estudiaron 36 casos y compararon diferentes grupos por estrato socio-económico con una amplia serie de categorías. Entre los resultados más importantes se destacaron configuraciones familiares relacionadas al estrato socio-económico, p.ej., una relación entre alta escolaridad de la cabeza de la familia con un menor número de hijos. Las familias extensas se asociaron altamente con modelos económicos agrícolas como principal medio de subsistencia. Otros resultados destacaron que familias aglutinadas y parientes jugaron un papel importante en el apoyo de las labores de crianza y las madres entrevistadas reportaron el mayor apoyo de sus familias de origen. A pesar de contar con el apoyo de instituciones comunales como guarderías, preescolares y centros de recreación, los parientes siguieron tener un papel preponderante como redes de apoyo tanto en lo económico como en lo social. Esta relación se mediatizó primordialmente por el vínculo con la abuela materna y la familia de origen. Este tipo de cooperación se manifestó también en el cuidado infantil y fue confirmado por el estudio de Loewer (1990) que más adelante se reseñará. En relación con los valores fomentados por las figuras parentales, Álvarez Hernández et al. (1991) encontraron una tendencia a dividir roles entre sí, ya que las madres tendían a asumir el cuidado de los niños, mientras que los padres asumieron el ejercicio de la autoridad y la promoción de los valores familiares, concomitante con el rol de género tradicional (p.ej., los varones no se identificaron a sí mismos como encargados de la crianza, sino como proveedores de los bienes materiales).

Además, el estudio indagó sobre metas de socialización y reportó valores básicamente ligados a la deseabilidad social y a las buenas relaciones interpersonales, tales como “buenos sentimientos, buenos modales, hábitos de orden” (p.199). Asimismo, se apreciaron valores como “honradez, obediencia, responsabilidad, humildad, valentía, tranquilidad, lealtad, respeto, laboriosidad, ser útil, sin vicios, buen compañero, de buen carácter” (p.302) como características reportados de gran importancia para los padres y las

madres participantes. Sin embargo, las madres nombraron desear valores ligados al éxito económico, al sobresalir en el trabajo y al ayudar a otros, que los autores interpretaron como valores ligados a la movilidad social.

Con respecto al desarrollo emocional, las madres reportaron poca tolerancia hacia expresiones negativas de afecto proveniente de sus hijos, tales como el odio y el enojo. Igualmente, las madres interpretaron como aspectos negativos el desorden o “excesivas demandas de afecto” (p.200) por parte de los niños.

En lo concerniente a la disciplina, el castigo físico se citó como el método disciplinario más frecuente, y el principal ejecutor fue el padre de la familia. Formas como el diálogo o la disciplina mediante estímulos se mencionaron con más tendencia según aumentaba el nivel de escolaridad. Igualmente, se encontraron diferencias según el estrato social en lo relativo a estrategias de resolución de conflictos: las madres de estrato alto estaban más interesadas en estrategias relacionadas con la deseabilidad social, mientras que las de estrato bajo tendían a la evasión de los conflictos. La principal reacción citada frente al conflicto fue el retirar a los niños de la situación y aislarlo y las madres tendieron más a preocuparse por regañar o castigar que por tratar de entender la situación. Los autores concluyeron que ninguno de estos estilos tendía a estimular una forma adecuada de resolución de conflictos, sino que promovía la evasión.

Finalmente, en cuanto a las diferencias por estrato socio-económico encontraron que las madres del estrato bajo reportaron que no leían libros o cuentos a sus hijos/as y que los padres preferían juegos que involucraran actividad física en lugar de juegos educativos.

Chanto y Vargas (1997), en un proyecto de graduación en Antropología, realizaron una investigación cualitativa de estudio de casos en torno a la interacción madre-niño. No definieron variables psicológicas, no obstante, analizaron el papel de la comunicación corporal con el lazo afectivo madre-hijo/a. En sus resultados asociaron el contexto de la historia personal de las madres con el vínculo reportado por ellas.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Departamento de Educación Preescolar, 1990) llevó a cabo estudios más extensos sobre el tema de metas de socialización y estrategias de crianza. Se recuperaron dos informes no publicados, que representaron un importante esfuerzo investigativo y casi único aporte estatal respecto a la socialización de la infancia en Costa Rica. El primer estudio consistió en dos partes realizados en diferentes zonas geográficas de Costa Rica con grupos urbanos y rurales con un enfoque exploratorio-descriptivo.

En la primera parte del estudio se investigaron los modelos de crianza utilizados por las figuras parentales, maestros y cuidadores de 2156 niños y niñas en edad preescolar. En la segunda parte, trabajaron con 60 familias seleccionadas de la muestra inicial y

profundizaron sobre temas específicos de crianza, expectativas parentales, socialización, contexto familiar, salud y nutrición.

El estudio aportó una imagen clara de la preferencia hacia niños “bien educados” y capaces de adecuarse al medio social en comparación con niños orientados al logro personal e individual. Lo anterior se reflejó sobre expectativas de disciplina en las razones reportadas para el castigo. Más del 25% reportaron haber castigado a sus hijos con las siguientes razones principales: desobediencia, peleas entre hermanos, el ser rebelde y mal portado, irrespetuoso y contestar de mal modo. La disciplina fue asociada con el respeto hacia la autoridad parental y no con el autocontrol del niño.

Otro hallazgo fue la condición social en relación con el contexto de crianza: Las madres solteras mostraron prevalencia en la zona rural a diferencia de la zona urbana. Para el momento del estudio en el año 1990, el porcentaje de hogares en San José sin figura paterna era de un 23%, resultado que concuerda con una realidad todavía presente.

En relación con la composición familiar las zonas indígenas (Provincia de Limón en el área de Turrialba y en la zona rural y costera de Guanacaste) reportaron el mayor número de miembros por familia nuclear (mayor de cinco). Las mismas zonas de Limón, Guanacaste, Puntarenas y el Pacífico Sur mostraron tasas menores en matrimonios que las zonas urbanas. Esta situación se mantiene hoy como una condición propia que diferencia zonas urbanas y rurales en Costa Rica.

En cuanto a los valores que esperaban las figuras parentales transmitir a sus hijos/as, se citaron en orden de importancia: la religión, el respeto, la educación, la sinceridad, la honestidad, el trabajo y el estudio. Esta escala de valores fue confirmada cuando las madres y padres fueron indagados sobre los valores que sus propios padres les transmitieron: Los más citados y frecuentes fueron el respeto, la religión y la educación y en cuanto a valores comunales predominaron las actividades y celebraciones religiosas.

Relativo a lo que los padres consideraron como necesidades básicas de los niños y las niñas, se reportaron en primer lugar el amor, seguido por la comprensión y la comunicación y finalmente la educación. Respecto a la educación, los investigadores consideraron que no debía interpretarse como un concepto único y homogéneo que denotare instrucción escolar, sino que, también, connotare en Costa Rica el adquirir buenos modales, hábitos y disciplina, así como otros aspectos de interés familiar.

En cuanto a la cantidad de horas dedicadas al juego con los niños, las madres reportaron un alto número de horas por día, sin embargo, los niños mismos reportaron que los padres jugaron más horas que las madres. Los autores interpretaron que las madres asumieron el tiempo compartido con sus hijos/as como juego (interpretaron el cuidado como co-ocurrente con diferentes actividades que coincidieron en un mismo espacio-tiempo).

En cuanto a la segunda parte del estudio, algunas conclusiones derivadas tuvieron que ver con la expectativa del efecto de la educación escolar sobre los niños y las niñas. En las respuestas se dio prioridad del desarrollo de competencias sociales por encima de competencias individuales. En conclusión, este estudio mostró que los padres recalcan la importancia de la dimensión social del desarrollo del niño como característica propia de la orientación social cultural a la interdependencia.

En el segundo estudio del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Departamento de Educación Preescolar, 1994) la muestra la constituyeron figuras parentales y cuidadoras de 360 niños/as en tres áreas geográficas: el Gran Área Metropolitana, el Valle Central y el resto de Costa Rica, agrupado por zona urbana y rural. La muestra infantil fue dividida en cuatro grupos etarios: las edades oscilaron entre 0-1, de 1-2, de 2-3 y de 3-4 años. En este estudio se aplicaron algunos instrumentos del anterior estudio del año 1990.

Se encontró que las zonas rurales no solo tendían a mostrar las familias nucleares más numerosas, sino también las familias más aglutinadas comparadas con el área urbana. En relación con las creencias parentales, el estudio estableció un creciente cambio al interior de familias no urbanas, con una tendencia a incorporar dentro de sus valores, lo que los autores llamaron “valores no tradicionales”, que tendían ser más mencionados en contextos urbanos, por ejemplo, el amor, la comunicación, el respeto y la responsabilidad, sin embargo, la religión siguió siendo un importante referente para los llamados “valores tradicionales”.

En ambas zonas, la mayoría de las figuras de crianza esperaban que los niños y las niñas adquirieran la capacidad de control de su temperamento, mayor independencia y asumir responsabilidades entre el segundo y cuarto año de edad. Los autores interpretaron esta tendencia como promover más control sobre sus hijos e hijas y de retrasar en metas y en la adquisición de competencias de independencia y de autonomía.

Relativo al tema de la disciplina, las figuras parentales tendieron a reportar que hablaban y regañaban más que castigar. A su vez, se mostró cierta diferencia por zona en el uso del castigo como forma de disciplinar: las madres en zonas urbanas aplicaron más premios y refuerzos que castigo. En cuanto a las características deseadas en los hijos e hijas, igualmente se encontraron diferencias entre las zonas en lo que los autores atribuyeron al cambio de “valores tradicionales” a valores “más modernos” (p.68). Para más detalle ver tabla 1.

En comparación con lo anterior, según el estudio de Miranda y Rosabal (1997) sobre los patrones tempranos de crianza en 40 padres y madres costarricenses de estratos socio-económicos medio y bajo, se detallaron las siguientes características “deseables” para sus hijos e hijas (en orden de importancia): primero, educado (con buenos modales, respetuoso)

e inteligente; segundo, obediente; tercero, calmado y paciente y, finalmente, sociable. A la hora de describir las características “no deseables”, los padres citaron: primero, desobediente; segundo, de malos hábitos, mala persona (relacionado con conductas criminales y drogas) y, finalmente, de mal humor y falta de autocontrol. Un resultado relevante de este estudio fue identificar, que las expectativas maternas difirieron según estrato socioeconómico: adultos del estrato medio atribuyeron más importancia hacia el desarrollo del niño/a, su salud y su crecimiento, mientras que en el estrato bajo, le atribuyeron más importancia a las experiencias de la interacción madre-niño/a.

Una vez más, se pudo identificar la importancia para las figuras parentales de los valores identificados en la crianza y orientados socialmente con una tendencia a la deseabilidad social para lo deseado y lo no deseado. A pesar de que la obediencia apareció como una característica importante para ambos grupos, en las características deseadas la educación fue privilegiada.

También se reportaron diferencias, según estrato socioeconómico de las madres, relativo a lo que les provocó satisfacción en sus hijos e hijas: las madres de estrato bajo reportaron más niveles de satisfacción relativo a la experiencia de la parentalidad y las de estrato medio, al desarrollo, crecimiento y salud de sus hijos e hijas. Los autores concluyeron que el estrato socioeconómico tuvo efecto en las expectativas parentales, que se reflejaron en que los estratos más altos tendían a asimilar más fácilmente valores occidentales, como fueron reportados en otros estudios (Leyendecker, Lamb, Schölmerich & Miranda, 1997; Keller et al., 2005). A pesar de las diferencias entre los grupos, no se observaron diferencias en lo relativo a valores de orientación social al grupo y la deseabilidad social. Recomendaron investigar más la tendencia cultural al interior del contexto costarricense y que no esté afectada por variables relativos al estrato socioeconómico.

En una encuesta a nivel costarricense dirigida por Gómez (1997), que, si bien, no pretendía estudiar el tema, indagó sobre creencias parentales y encontró que los valores más importantes reportados por madres y padres fueron la fe religiosa, la obediencia y el ahorro. Estos datos coincidieron con ambos estudios del Ministerio de Educación Pública (Departamento de Educación Preescolar, 1990 y 1994).

Con el fin de ofrecer un panorama acumulativo de los estudios presentados, la tabla 1 presenta un resumen de las creencias parentales reportadas en los cinco estudios costarricenses, que se pueden considerar representativos hasta ese momento.

A pesar de que los resultados de cada estudio obedecían a marcos metodológicos disímiles y que no provenían de la misma base teórica, como la Psicología del desarrollo, ofrecen una visión a través de un período de veinte años sobre las creencias parentales en Costa Rica. Otra limitación consistió en que los datos no controlaron las mismas variables

sociodemográficas (zona y estrato socioeconómico), razón que limita la comparabilidad al apreciar algunas tendencias. No obstante, se puede observar la calidad y la orientación de los atributos. En este sentido, hay consistencia en cuanto predominancia de atributos pasivos, ligados a la deseabilidad social y en detrimento de atributos con mayor orientación a la autonomía (del individuo) o competencias individuales. Al contrario, el foco se orientó hacia la adquisición de competencias sociales y de sociabilidad y la competencia en escenarios sociales recibió mayor atención al posicionarse como una meta del desarrollo de los niños/as a través de un período de tiempo.

El concepto de “educado” puede generar confusión, al trasladarse la connotación de aprendizaje escolar con la adquisición de buenos modales y formas corteses en la interacción. No obstante, ambas cualidades pueden ser bien entendidas al valorar la primera como la adquisición de competencias que refuercen el ascenso social, mientras que la segunda se relaciona con competencias sociales. Existió variabilidad en el uso y aplicación del concepto, atribuido a zona o estrato socioeconómico, pero predominó una tendencia a valorar capacidades y competencias que faciliten un desempeño exitoso en el plano de la sociabilidad.

Tabla 1
Creencias parentales en cinco estudios costarricenses

Orden de importancia	Araujo Ribeiro, 1976		Chang y Castro, 1979		Álvarez, Brenes y Cabezas, 1991		Ministerio de Educación Pública, 1994		Miranda y Rosabal, 1997
	bajo	alto	bajo	alto	bajo	alto	urbana	rural	
1	Responsable	Éxito laboral	Obediente	Obediente	Educado	Educado	Responsable	Buena persona	Educado, respetuoso, inteligente
2	Honroso	Realización personal	Respetuoso	Respetuoso	Honesto	Honesto	Cortés, amable	Amable	Obediente
3	Leal	Independencia individual	Disciplinado	Educado con padres	Responsable	Responsable	Honesto	Honesto	Calmado, paciente
4	Autoestima	Honesto	Honesto	Cariñoso	Amable	Amable	Buenas intenciones	Respetuoso	Sociable
5	Generoso								

Fuente: Datos de Rosabal-Coto (2004)

La anterior descripción de creencias parentales en Costa Rica coincide con las investigaciones de Harwood (1992), Harwood et al. (1995,1996, 2000) y Field y Widmeyer (1981), quienes mostraron una valoración especial de las culturas latinoamericanas a un comportamiento adecuado y a la decencia, por encima de la autorrealización o el logro de metas personales. Esta tendencia fue compartida con la valoración mostrada en el contexto cultural costarricense, y que, según Hastings y Grusec (1998), son metas parentales centradas en los niños y las niñas. Desde allí surge la pregunta relativa a cuáles estrategias y comportamientos son fomentados y estimulados desde estas expectativas.

Hasta este punto he presentado, en términos de expectativas parentales de crianza, los contextos culturales de crianza y la orientación de creencias parentales sobre la socialización de niños/as, en un panorama consistente con el constructo de orientación social cultural hacia la interdependencia (Markus & Kitayama, 1991, Kağitçibaşı, 1996b) y de relacionamiento emocional autónomo (Kağitçibaşı, 2007). Los estudios de más de treinta años muestran, por lo menos en lo relativo a la dimensión de creencias parentales y valores que orientan la crianza, que las madres y los padres costarricenses se han mostrado más orientados hacia la dimensión de la interrelacionalidad que la independencia. Igualmente importante fue la identificación de las diferencias al interior del contexto costarricense, en sus diferencias entre zonas urbanas y rurales y al no excluir que exista una variabilidad intracultural.

Estudios sobre parentaje con grupos costarricenses (años 1984 hasta presente)

En el siguiente apartado presento y discuto diversos estudios, la mayoría interculturales, en los que grupos costarricenses fueron comparados con otras culturas, o bien, analizados bajo marcos teóricos empíricos desde la Psicología cultural e intercultural y con diseños complejos. Estas investigaciones las dirigieron grupos de investigadores de otros países en la mayoría en colaboración con científicos costarricenses, una situación no casual, sino inscrita en la línea de investigación de larga data dirigida por la Prof. Dr. Heidi Keller⁵, Alemania, quien inició con estudios evolucionarios sobre contextos tempranos del desarrollo (Keller, 1991). Estos estudios introdujeron métodos observacionales y combinados con los tradicionales de entrevista sobre los temas del parentaje y fueron la base para el actual modelo componencial del parentaje (Keller, 2002; Yovsi, 2001; Keller et al., 2004), que es un sistema teórico que procura desenmarcarse de los enfoques tradicionalmente etnocentristas y universalistas. Este trabajo ha merecido el reconocimiento no solo como una sólida línea de investigación, sino como un importante aporte teórico y metodológico a nivel mundial (De Castro-Ribas, 2010; Demuth, 2011).

⁵ Desde los años ochenta rige un convenio de cooperación científica entre la Universidad de Osnabrück, Alemania, y la Universidad de Costa Rica, que ha posibilitado las investigaciones conjuntas.

El primer estudio que podría ser reseñado pionero y que abre una línea de investigación relevante es el de Keller, Miranda y Gauda (1984). Las autoras indagaron en 63 madres embarazadas alemanas y 101 costarricenses las expectativas de sus futuros hijos o hijas respecto a la crianza y encontraron que las madres costarricenses visualizaban la dependencia corporal de los niños de forma más prolongada que las madres alemanas. A su vez, estas esperaban de forma más temprana la adquisición de competencias cognitivas de sus hijos/as y tendían a estimular más tempranamente estas destrezas. En otro estudio, Keller, Miranda, Gauda y Degenhardt (1986), exploraron el género como predictor del tipo de creencias en madres embarazadas, costarricenses y alemanas, y no encontraron diferencias entre las muestras.

En un estudio observacional, Loewer (1990) comparó madres y padres costarricenses ($N = 22$) con alemanes y encontró que las madres costarricenses de un estrato socioeconómico bajo se mostraban más involucradas en actividades como la alimentación del bebé en comparación con los padres del estrato socioeconómico más alto. Asimismo, en las interacciones entre madres y sus niños/as, en Costa Rica, los menores se encontraron en un contexto de compartir su atención con otras personas, además de las figuras de cuidado, que contrastó con el contexto alemán, cuyos contextos de crianza tendía a componerse de un menor número de actores. Las madres urbanas tendían a mostrar interacciones más diádicas y patrones de interacción más exclusivos con los bebés.

Leyendecker, Lamb, Schölmerich y Miranda (1997) mostraron en un estudio con muestras de diferentes estratos socioeconómicos (ESE), 20 madres de ESE bajo y 20 madres de ESE medio, que las madres de estrato bajo invirtieron más tiempo durante la crianza en la interacción social en detrimento de situaciones de juego diádico al utilizar objetos de estimulación. A su vez, señalaron que el estrato socioeconómico solo explicó diferencias de contextos funcionales y sociales; el interés por la estimulación utilizando juguetes resultó una de las diferencias más destacables y recomendaron desarrollar más investigación comparando contextos rurales y urbanos.

Otro estudio intercultural de corte observacional fue realizado por Kulks (1999), quien investigó las interacciones entre madres y sus bebés en muestras costarricenses (22 díadas) y alemanas (22 díadas). Entre los datos más importantes resultó que las madres alemanas tendían a mantener a sus bebés en posiciones de contacto gestual directo (*face-to-face*) y mediante ello, tendían a estimular más la iniciativa visual entre ellas y sus bebés. En las madres costarricenses aumentaba la tendencia a sostener a los bebés en posiciones “hacia fuera” (*facing-out*)⁶, que estimula no solo el contacto visual con la madre, sino un amplio ángulo visual con otras personas. Esta particularidad se ha relacionado con otra

⁶ Sostener al bebé apoyando su trasero en las caderas y de espalda con la madre. Esto orienta el espacio visual hacia fuera y no exclusivo a la madre sino más amplio.

forma de “afecto compartido”: Durante estos episodios, las madres costarricenses no se circunscribieron a una conducta de exclusividad diádica compartiendo la sonrisa, sino que mostraron conductas de sonrisa compartida sin contacto visual. Este hecho remite al concepto de cercanía emocional y competencia social, mencionado anteriormente, y el fenómeno del cuidado coocurrente⁷ que encaja con un clima de orientación hacia la interdependencia.

Otro hallazgo fue que las madres costarricenses mostraron una mayor contingencia o responsividad ante conductas de llanto de sus bebés a diferencia con las madres alemanas. Durante episodios de conversación con el bebé (*baby talk*), las madres costarricenses tendieron a desarrollar más tonos agudos y altos en su voz y mostraban más estimulación kinestésica y caricias que las madres alemanas. La autora concluyó que el contacto corporal fue de más calidez y fuerza en las madres costarricenses. Las reacciones durante la conversación con el bebé (*baby talk*) concordaron con los resultados de Field y Widmeyer (1981) que encontraron un alto nivel de involucramiento y estimulación en los contextos de crianza latinoamericanos.

DeRosier y Kupersmidt (1991)⁸ compararon la percepción de niños/as de Costa Rica y Estados Unidos ($N = 358$) sobre sus redes sociales de apoyo y reportaron que los niños y las niñas menores costarricenses las percibían consistentemente más positivamente que los y las estadounidenses. Lo anterior se relacionó con una actitud más congeniada socialmente y de orientación pro-social mostrada en sociedades colectivistas (Hofstede, 1983; Triandis et al., 1986).

Interrelacionalidad e emocional

Existen trabajos costarricenses que sistemáticamente mostraron y confirmaron las tendencias a la *interrelacionalidad emocional* como orientación social cultural del contexto costarricense, p.ej., en los estudios con madres sobre etnoteorías parentales:

Carmioli (2003) estudió a 15 madres de ESE bajo y a 15 madres de ESE medio alto, Moreno (2003) estudió 51 padres y madres y Rosabal-Coto (2004) trabajó con 14 díadas madre-hijo/a de zona rural y 14 díadas de zona urbana y en otro estudio con madres del área metropolitana (Rosabal-Coto, 2009). En todos los resultados se encontró variabilidad intracultural que merece aún más estudio. Otro estudio costarricense, no necesariamente de la Psicología del desarrollo ha controlado la variable del alocentrismo familiar o *familismo* y encontró consistencia en esta tendencia en grupos adolescentes (Jaikel, 2009). El estudio

⁷ Situaciones de cuidado con una relación no exclusiva adulto-niño: la atención de la madre es compartida no solo con otras actividades, sino también con otras personas presentes.

⁸ Este estudio es citado por su aporte a la especificidad cultural y no tanto por inscribirse en la línea de investigación del parentaje.

de Rodríguez Estrada (2010), sobre la calidad de vida en madres con niños con hemofilia, que incorpora el autocuidado en las cuidadoras resaltó el familismo como una tendencia. El estudio de Durán Araya (2012) indagó sobre creencias y estilos de parentaje y evidenció la tendencia al familismo como rasgo particular y mostró cómo factores contextuales marcaron una orientación hacia el relacionamiento autónomo en cuidadoras de una aldea gubernamental del Patronato Nacional de la Infancia de Costa Rica.

A modo de perfil

Los aportes y datos discutidos se presentan en las tablas 2 y 3 en su perfil con las principales características relativas a creencias y prácticas parentales de los costarricenses. La tabla 2 presenta las etnoteorías parentales y sus principales creencias en el parentaje. La tabla 3 muestra las características comportamentales reportadas en diferentes estudios observacionales sobre la interacción entre figuras parentales y sus hijos e hijas en Costa Rica. Las dos tablas toman como base las originales reportadas en Rosabal-Coto (2008) y son completadas con datos actualizados a la fecha.

La tabla 1 identifica la orientación de las y los costarricenses al familismo y sus implicaciones en las relaciones en ese contexto, que, a pesar de cambios sociodemográficos, sigue atribuyendo un rol de importancia, tanto en la familia nuclear como en la extensa. En este contexto, los *exogrupos* no han desplazado las funciones y el soporte de la familia que va desde lo material hasta la logística del parentaje. Esto le sigue granjeando un lugar especial en el contexto del desarrollo de niños y niñas. La familia en su tamaño y constitución está influenciada por el estrato socio-económico y la escolaridad de las figuras parentales, así como la zona a la que pertenecen (urbana/rural). También, es vivida desde roles marcados por el género (madres y abuelas maternas tienen un rol insustituible) y la zona (familias nucleares urbanas están más proclives a abandonar metas de parentaje más tradicionales).

La combinación entre alta escolaridad y zona urbana ha marcado tendencias notorias en las expectativas del parentaje, al generar que, conforme estas se vinculen, las expectativas de crianza sobre el desarrollo individual, la capacidad de logro, la independencia y la autonomía se priorizan y donde las familias mantienen un papel privilegiado en detrimento de los grupos de pares o los *exogrupos*.

Ante conflictos sociales entre niños/as y grupos sociales, en Costa Rica la capacidad de logro y el desarrollo individual del niño/la niña no son tan valorados como la armonía social. La sonrisa y las emociones positivas son preferidas y por tanto más estimuladas, pudiendo ser que la confrontación es vivida como una amenaza en las relaciones. A pesar de las diferencias entre zona rural y urbana, en lo relativo a las metas de socialización, generalmente “el niño educado” y con buenos modales es muy valorado, por lo que una

serie de virtudes complementarias le permite al niño adquirir estas cualidades primarias, siendo la familia y otros actores sociales importantes puntos de referencia para este proceso.

La calidez física y el afecto juegan un papel especial en las interacciones entre las madres costarricenses y sus niños/as y tienden a fortalecer la intimidad. En cuanto este círculo de intimidad se abre a terceros durante episodios de interacción, el sentido de exclusividad desaparece y se abre una dimensión diferente al sentido de intimidad y apertura a terceros. Parece ser un momento interesante para el ejercicio de modos de interacción, que en otros contextos culturales serán excluidos.

La discusión a partir de los estudios empíricos llevados a cabo en Costa Rica en torno a metas de socialización, creencias parentales y conductas interactivas muestran una confirmación de asunciones, formuladas previamente, sobre la base de tramos del desarrollo hacia la independencia y la interdependencia emocional. El papel que la dimensión del contacto corporal tiene en la calidad del vínculo madre-niño/a es significativo y se muestra en la intensidad táctil y en la estimulación motora. El contacto corporal asociado con las entonaciones de voz con sonrisa, parecen conformar la dimensión de calidez, que posiblemente permite elucidar actitudes positivas hacia el entorno social.

El alto nivel de involucramiento parental en las interacciones puede constituir una atmósfera que incrementa el sentido de relación entre cuidadores y el niño o la niña. Tanto la intensidad como la cantidad de cuidadores, en el caso de las familias extensas, permite que los niños y las niñas, desde los estadios más tempranos de su desarrollo, sean estimulados de forma simultánea y así socialmente más competentes. Asimismo, he formulado un contexto teórico al revisar problemas relativos al estudio de la cultura y el desarrollo psicológico en que los constructos etnocéntricamente formulados impiden una aproximación y limitan desarrollar modelos sensitivos a particularidades de los contextos (Rosabal-Coto, 2004).

Los principales valores culturales que asocian las figuras adultas como metas de crianza y socialización, al considerarse el respeto, el honor, la simpatía y la familia son elementos básicos para comprender la cultura y la crianza. El alocentrismo familiar y el alocentrismo endogrupal aparecen como intereses centrales en este contexto, al acercarse a la dimensión de la orientación social de la interdependencia, predominante en el contexto latinoamericano. Las competencias de sociabilidad destacan como metas marcadas en las figuras parentales y de crianza y son congruentes con el contexto de la orientación a la interdependencia. La capacidad de logro y la autonomía, como valores del enfoque etnocentrista, han primado como metas, pero no necesariamente predominan entre las preferencias parentales.

Tabla 2

Caracterización de las etnoteorías y creencias parentales en el contexto costarricense

Familia	<ul style="list-style-type: none"> Alta importancia a la integración de la familia (Biesanz y Biesanz, 1987; Triandis et al., 1986). Alto índice de familismo o alocentrismo familiar (Rosabal-Coto, 2004; Keller et. al. 2005; Rodríguez, 2010, Durán, 2012). Importancia de los lazos en familias nucleares y familias mixtas (Biesanz y Biesanz, 1987; Triandis et al., 1986). Redes familiares para el apoyo económico y social, p.ej., el cuidado de los niños/as. Dicho apoyo es esperado y demandado particularmente de la familia de origen materna (Álvarez et al., 1990; Loewer, 1990). El tamaño de la familia decrece de acuerdo con el nivel educativo. Las familias nucleares y las familias extensas más numerosas están principalmente en contextos agrícolas y rurales (Álvarez et al., 1990; Departamento de Educación Prescolar, 1990, 1994). Mujeres como jefas de hogar: 27% de los hogares (Vega, 1994). Los niños y las niñas costarricenses muestran más dependencia emocional y social con la familia que los pares (DeRosier & Kupersmidt, 1991).
Roles parentales	<ul style="list-style-type: none"> Figuras paternas: proveedores materiales, ejercen la autoridad y el castigo (Álvarez et al., 1990). Figuras maternas: asumen la responsabilidad de la crianza (Álvarez et al., 1990). Expectativas maternas difieren según estrato socioeconómico: Estrato medio: importancia hacia el desarrollo del niño/a, salud y crecimiento. Estrato bajo: atención a las experiencias de la interacción madre-niño/a (Miranda y Rosabal, 1997).
Diferencias de género	<ul style="list-style-type: none"> Las expectativas parentales coinciden con los roles tradicionales de género (Chang y Castro, 1979; Flores et al., 1983; Madriz & Zúñiga, 1985). El padre ejecuta autoridad y castigo, la madre es la responsable de la crianza (Álvarez et al., 1990).
Resolución de conflictos entre los niños y las niñas	<ul style="list-style-type: none"> Estrato socioeconómico alto: figuras parentales estimulan soluciones orientadas a la deseabilidad social, Estrato socioeconómico bajo: figuras parentales estimulan la evasión del conflicto, niños/as no son confrontados sino más bien aislados o incluso regañados (Álvarez et al., 1990). Zona urbana: madres estimulan más comportamiento verbal y racional, fomentan metas que estimulan la iniciativa individual del niño/a. Zona rural: madres propician expresión emocional y menos argumentativas, fomentan metas orientadas a la cohesión familiar (Rosabal-Coto, 2004).

Los paradigmas no son exhaustivos ni logran una aproximación completamente sensible, pero sugiero que se sigue constituyendo un marco de comprensión que logre no solo retratar la realidad costarricense, sino también explicar la dinámica entre la cultura y el desarrollo psicológico de niños/as costarricenses. La adecuación de constructos teóricos, al dar cuenta de tramos o direcciones del desarrollo, también deben dar cuenta de la variabilidad al interior de la cultura.

Una aproximación a la crianza y al parentaje, que combine métodos observacionales, como indagar en las creencias, facilitan una aprehensión más sensible de los contextos de crianza. El modelo componencial del parentaje de Keller (2000) puede ser adaptado para el acercamiento al fenómeno de la crianza más allá de las etapas tempranas, para el cual ha sido aplicado.

El estudio de las metas de crianza y socialización lleva a la interrogante cómo creencias concretas pueden coincidir con determinadas conductas o bien, estilos interactivos durante la infancia. Un reflejo concreto es cómo se experimenta el tema de la resolución de conflictos durante la infancia en el contexto costarricense, por ejemplo, donde se manifiestan ideas parentales como estilos interactivos, que se inscriben en orientaciones sociales hacia la interdependencia (Rosabal-Coto, 2004).

La comprensión del desarrollo psicológico en la niñez en Costa Rica debe atravesar por el conocimiento y estudio de los contextos históricos precedentes, en tanto, los valores culturales se muestran actuando directamente en las expectativas, pero, a la vez, como moldeadores de la interacción (Keller, 2007; Greenfield, 2009), asimismo, la dinámica de la aculturación, producto del intenso contacto y asimilación de concepciones del mundo sobre todo de los países industrializados. Todo ello reafirma que la constitución de la particularidad del costarricense se ve atravesada por la constitución de la cultura mestiza, donde sobre la base étnica se monta la dimensión de la cultura.

Diversos modelos de investigación y sus alcances

La tabla 3 muestra un resumen de las investigaciones más relevantes sobre el tema del parentaje en Costa Rica. Los principales estudios están citados por orden cronológico. La tabla muestra por columnas la conceptualización teórica formulada en cada estudio, la aproximación teórica, la aproximación metodológica, la cantidad y detalles de los participantes, el criterio de agrupación y por último el tipo de instrumental utilizado.

Las clasificaciones no son exhaustivas ni las únicas válidas para la comparabilidad y su definición es con fines ilustrativos. Su relevancia estriba en una visión en perspectiva, no solo cronológica y que dé cuenta de los tipos de formulaciones, diseños metodológicos, poblaciones, etc.

Tabla 3

Características comportamentales observadas en la interacción figura parental-niños/las en grupos costarricenses

Contacto corporal	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de edades mayores a los nueve meses disminuyen las conductas maternas de intensidad y proximidad corporal (Madriz & Zúñiga, 1985). • En comparación a las madres alemanas, las costarricenses mostraron mayor expectativa de una prolongada dependencia física entre ellas y sus hijos/as (Keller et al., 1984). • En relación a la tendencia a cargar a los bebés, las madres costarricenses tienden a posiciones más “mirando hacia afuera” que posiciones que estimulen el contacto visual cara a cara (Kulks, 1999).
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Durante los episodios de interacción madre-niño (a), las madres tendieron a compartir simultáneamente con otras personas presentes, además de la interacción diádica (Loewer, 1990). • Las conductas de intercambio de sonrisas se dieron independientemente del contacto visual con el bebé (Kulks, 1999). • Para las madres, los momentos de tiempo y espacio compartido durante labores domésticas con sus hijos e hijas (pero con actividades diferentes cada uno), es frecuentemente interpretado como momentos de juego (Departamento de Educación Preescolar, 1990; Álvarez et al., 1990; Leyendecker et al., 1997). Estos estados también se denominan cuidado coocurrente. • En relación a la tendencia a cargar a los bebés, las madres costarricenses tienden a posiciones más “mirando hacia afuera” que posiciones que estimulen el contacto visual cara a cara (Kulks, 1999). • Las madres invierten más tiempo en interacción personal con sus bebés, que el uso de juguetes como medio para ello (Leyendecker et al., 1997). El estrato socioeconómico estuvo asociado a diferencias en contextos funcionales y sociales (Leyendecker et al., 1997). Coincide en que también se muestra uso diferenciado de juguetes en la interacción (Rosabal-Coto, 2004). • Los padres de estrato socio-económico bajo se mostraron más involucrados en episodios de alimentación que los de estrato alto (Loewer, 1990).
Contingencia	<ul style="list-style-type: none"> • En comparación con grupos de madres alemanas, las costarricenses muestran niveles de contingencia significativamente más altos ante el llanto de sus hijos/as (Kulks, 1999).
Calidez	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto conductas de contacto corporal intenso, como entonaciones de voz, asociados a la estimulación corporal y formas de consuelo, se asocian a la dimensión de la calidez (Kulks, 1999). • Mayor despliegue de calidez en madres de zona rural es mediante la sonrisa, mientras que para las madres de zona urbana es mediante el juego y la infantilización de la voz (Kulks, 1999; Rosabal-Coto, 2004).

La tabla 4 muestra más de tres décadas respecto a la temática y, si bien, no extrae una visión homogénea, su heterogeneidad refleja el proceso que se ha trazado según aproximaciones metodológicas e intereses: De los más relevantes destaca que la temática del parentaje en raras ocasiones ha sido abordada desvinculado de factores contextuales, es la definición la que varía. Si bien, los primeros estudios no fueron psicológicos, en los estudios contextuales y culturales se conservan intereses reflejados en formulaciones

cualitativas. Los estudios más recientes tienden ser aproximaciones metodológicas mixtas, con una complejidad que requiere recursos que hasta en los últimos lustros son posibles. Hubo una tendencia de estudios descriptivos a modelos correlacionales y causales. La combinación de métodos permitió integrar el estudio de comportamientos y creencias y ofrecer nuevas y más retadoras preguntas de investigación.

La cronología de los estudios retrata una secuencia y un proceso, en que la formulación teórica ha tenido consecuencia con los referentes metodológicos y viceversa al ofrecer un panorama, luego de tres décadas, no solo vasto, sino también puntualizado y específico en algunos puntos, que coinciden con la evolución de la Psicología académica y del desarrollo (Triandis, 2007; Keller et al., 2002; Tapia, Carmiol & Rosabal, 2012) aunque no evidencie aún una metaperspectiva que logre integrar los posibles niveles y ejes de polémica (cultura/natura, continuidad/discontinuidad, Ontogenia/Biología). Por el contrario, al caracterizar desde la Psicología del desarrollo el tema del parentaje en el contexto costarricense, muestra un retrato particular que refleja las principales tendencias de la Psicología académica en su tránsito de aproximaciones etnometodológico al inicio, la dicotomización entre aproximaciones cuantitativas (escalas, inventarios, observación sistemática) y cualitativas (entrevistas a profundidad, semiestructuradas). La tendencia a deslindarse líneas de investigación aplicadas de tendencias más académicas (Tapia et al., 2012) refleja que, conforme avanza la investigación, se requieren modelos más complejos, mixtos y de carácter integrador, así como la demanda de la triangulación.

Van de Vijver, Hofer & Chasitotis (2010) hicieron una revisión crítica sobre la validez de los estudios comparativos propios de la Psicología cultural y los retos en cuanto al remozamiento del enfoque. Los autores retratan que la evolución del enfoque ha mostrado una complejización de los modelos explicativos y un refinamiento de modelos teóricos con el concomitante proceso en los diseños metodológicos junto con las estrategias de análisis. Todo ello evidencia que el contexto costarricense no ha quedado desvinculado del quehacer actual de la Psicología y reafirma el compromiso por impulsar el desarrollo de referentes teóricos y metodológicos, capaces de dar cuenta de las necesidades de nuestro contexto, así como respuestas a las mismas, sin dejar de lado el incrementar la sinergia que favorezca investigar temas y desarrollar modelos propios de una disciplina que constantemente se renueva y está obligada al diálogo en un mundo cada vez más globalizado.

Tabla 4
Resumen de los principales estudios sobre parentaje con muestras costarricenses

Autor/es	Conceptualización	Aproximación teórica	Método/diseño	Participantes	Criterio de agrupación	Instrumento
Araujo Ribeiro, 1976	Socialización primaria	Etno gráfico, culturalista	Cuantitativo	280 madres con ESE alto: 63 medio: 132 bajo: 85	ESE Grupo urbano	Cuestionario autoadministrado
Chang & Castro, 1979	Creencias y actitudes al embarazo, parto y crianza	Antropología	Cuantitativo	30 madres 9 padres	Género	Entrevista semiestructurada Estímulo proyectivo
Flores, Villalobos y Zeledón, 1983	Expectativas maternas ante el embarazo	Psicología del apego	Longitudinal Cuantitativo	120 mujeres embarazada	Zona Tercer trimestre de embarazo	Cuestionario
Keller, Miranda & Gauda, 1984	Actitudes y Expectativas ante embarazo y crianza	Intercultural	Cuantitativo	Madres: Costa Rica (101) Alemania (63)	Nacionalidad Primíparas/multiparas	Cuestionario
Madriz & Zúñiga, 1985	Conducta parental	Estudio longitudinal	Mixto	74 madres Zona rural	Solo mujeres zona rural	Observación naturalista Entrevista Pruebas clínicas Escala desarrollo
Loewer, 1990	Entorno físico y social de la interacción temprana madres-niños Interacción figuras parentales-infantes	Intercultural	Cuantitativo	Madres: Costa Rica (22) Alemania (22)	Nacionalidad Edad infante	Observación naturalista Entrevista

Miranda & Rosabal, 1997	Interacción figuras parentales- infantes Ecología de la crianza Creencias parentales	Intercultural	Mixto	Diadas con ESE bajo: 20 medio: 20	ESE Primogénitos Edad infante	Observación naturalista Cuestionario autoadministrado
Leyendecker, Lamb, Schölmerich y Miranda (1997)	Interacción figuras parentales- infantes Creencias parentales Variables contextuales desarrollo	Intercultural	Mixto	Diadas con ESE bajo: 20 medio: 20	ESE Primogénitos	Observación naturalista Cuestionario autoadministrado
Chanto & Vargas, 1997	Vínculo madre-hijo: embarazo e infancia temprana	Contextual, Psicología del vínculo	Cualitativo, casuístico	4 mujeres	Género Condición: maternidad	Observación Entrevista
Stansbery, 1998	Desarrollo socio-emocional temprano Interacción figuras parentales- infantes	Intercultural	Cuantitativo estudio observacional en ambientes naturales	Diadas: Costa Rica: 25 EEUU: 25 Niños/as (6-12 meses)	Nacionalidad Edad infante Género infante Escolaridad	Observación Escalas
Kulks, 1999	Entorno físico y social de la interacción temprana madres- niños Interacción figuras parentales- infantes	Intercultural	Cuantitativo	Diadas: Costa Rica: 22 Alemania: 22	Nacionalidad Edad infante	Observación naturalista Entrevista
Moreno, 2003	Continuidades y discontinuidades en patrones de crianza y valores parentales/familiares	Contextual Especificidad Cultural	Cualitativo	51 padres y madres	Zona	Entrevista individual Entrevista grupal
Carmiol, 2002	Concepciones maternas de la crianza Etnoteorías parentales	Cultural	Mixto	Madres con ESE bajo: 15 medio alto: 15	ESE bajo ESE medio-alto	Entrevista individual Escala

Rosabal-Coto, 2004	Mecanismos de interacción figuras parentales-infantes Creencias parentales Orientación social cultural	Intercultural y cultural	Mixto	Diadas Zona rural: 14 Zona urbana: 14	Zona rural/urbana Género	Observación sistemática con video Escala Entrevista
Keller et al., 2005	Mecanismos de Interacción figuras parentales-infantes Creencias parentales Orientación social cultural	Intercultural	Cuantitativo	Díadas: Camerún (rur): 26 India (rur): 39 Costa Rica: 21 (3 urb/18 rur.) Grecia: 51 (43 urb/8 rur.) Alemania: 56 (31 urb/25 rur.)	Nacionalidad Edad infante Zona rural/urbana	Observación sistemática con video Escala Cuestionario
Keller et al., 2009	Mecanismos de interacción figuras parentales-infantes Creencias parentales Orientación social cultural	Intercultural	Cuantitativo	Padres: Euroamérica: 20 Alemania: 31 Grecia: 29 Costa Rica: 19 China: 20 Camerún: 56 India: 16	Nacionalidad Edad infante Zona	Observación sistemática con video Escala Cuestionario
Rosabal-Coto, 2009	Creencias y prácticas de parentaje en el disciplinar	Cultural-comparativo	Cualitativo	22 madres: Costa Rica: 8 Nicaragua: 14	Nacionalidad	Escala Cuestionario

Nota: ESE = Estrato socioeconómico, rur = rural, urb = urbano, “diada” comprende una población madre-infante

Conclusiones

La variabilidad cultural, intracultural e intercultural ha evidenciado las limitaciones que enfoques tradicionales han tenido a la hora de aproximarse al fenómeno del desarrollo infantil. No existen paradigmas que puedan integrarse, sino más bien que coexisten, dando respuesta desde diferentes aproximaciones a los temas que vinculan la Biología y el desarrollo o la Biología y la cultura. Las controversias herencia/medio y cambio/continuidad siguen abiertas y permiten el desarrollo de más investigación que se aproxime y adueñe de la realidad costarricense (véase Keller et al., 2002). El camino apunta al reto de continuar identificando las vías de desarrollo que el contexto costarricense ofrece a niños y niñas desde los escenarios más tempranos, hasta, porqué no, a lo largo de todo el ciclo vital.

A partir de la evidencia y las respectivas reflexiones, se identificó la relación entre valores sociales predominantes y el parentaje en el contexto costarricense (Rosabal-Coto, 2004). Resalta como particularidad cultural de nuestro contexto la orientación social hacia la interdependencia emocional (Keller et al, 2005; Kagitcibasi, 2007; Rosabal-Coto, 2004), el alocentrismo familiar y una susceptibilidad hacia la agradabilidad social (Rosabal-Coto, 2009). Igualmente, se identificaron diferencias por zonas rural/urbana tanto en etnoteorías como en prácticas. Todos los resultados mostraron variabilidad intracultural que requiere aún más estudio.

Hay evidencia de indicadores de que los estilos de parentaje costarricenses se asocian con estructuras controladoras por parte de las y los adultos hacia los niños y las niñas. No solo en expectativas y etnoteorías, sino también estilos interactivos, si bien no explícitamente controladores, pero, sí, muchas veces invasivos (Rosabal-Coto, 2009). Esta tendencia va en detrimento del estímulo de metas y prácticas, que orienten a seres más autocontentidos sin temor a ser diferenciados y cuya seguridad se construye sobre la base de la autonomía sin perder la relacionalidad. Se puede identificar como un rasgo de culturas del relacionamiento el hecho de que en las etnoteorías parentales costarricenses predominan representaciones que normativizan los vínculos, las apariencias y las situaciones, al igual que las consecuencias del locus de control externo que opera en el estilo de socialización costarricense.

Las metas de socialización deseadas por las figuras parentales reflejaron sintonía con valores sociales (respeto, simpatía, el ser bien educado) que estimulan formas deseadas de resolución de conflictos evitativas y no confrontativas. Este tema no es conclusivo, se han hecho perentorios estudios desde la Psicología social y estudios de la violencia social que han profundizado en las formas locales del manejo del conflicto y el malestar social, entre otros.

Los correlatos y las creencias y prácticas parentales en cuanto al disciplinar, confluyeron a la valoración de una autoridad parental asociada a la obediencia y la dependencia. Resaltaron diferencias de género, que coinciden en diversos estudios: en cuanto al trato y la disciplina son las figuras maternas que operan más en lo cotidiano y más que las paternas y que, a su vez, utilizan más “recursos afectivos” (Rosabal-Coto, 2009) para disciplinar. El tema de la disciplina es base en el desarrollo, que, luego, se despliega en otros escenarios a lo largo de la vida, necesariamente hay que continuar indagando este continuum que, quizá, dé cuenta de comportamientos sociales propios del costarricense.

Además, los hallazgos de los estudios de campo mediante entrevistas y cuestionarios se han confirmado y respaldado a través de estudios observacionales. De este lado, el panorama ofrece particularidades en los estilos de interacción y prácticas de parentaje: La calidez en la relación madre-niño/a se ha manifestado tanto mediante el contacto corporal intenso, en la forma de caricias y estimulación motora, como acompañado por entonaciones infantilizadas de la voz (Kulks, 1999; Rosabal-Coto, 2004), la alta tasa (contingencia) de respuesta inmediata ante señales de malestar, llanto o incomodidad en bebés (Keller et al., 2005), estilos de cuidado concurrentes en los que intervienen simultáneamente varias figuras (adultas o menores) del núcleo familiar o social inmediato (Kulks, 1990; Leyendecker et al., 1997; Keller, 2000) y el uso de la sonrisa (Keller et al., 2005) como característica cultural y diferenciada según zona (Rosabal-Coto, 2004).

El aporte de los estudios observacionales ha enriquecido no solo el caudal de la información sobre los estilos locales de parentaje sino también sobre la posibilidad de vínculos a grupos de trabajo. La tendencia a desarrollar diseños mixtos, ha abierto mayor comprensión al multidimensional tema del parentaje en sus diversas y variadas manifestaciones. Metodológicamente, el estudio del parentaje se encuentra todavía ante muchos retos que implican consolidar líneas de investigación que combinen esfuerzos con grupos de trabajo internacionales. No obstante, este recorrido permite apreciar que la pluralidad de modelos teórico-metodológicos, lejos de enturbiar el panorama, favorece una creciente claridad de rasgos particulares de la cultura costarricense y que, a su vez, están estrechamente ligados con el desarrollo. Las líneas de investigación han estado ligadas a las formas en que los temas y problemas se han formulado para su estudio: socialización temprana, crianza, etnoteorías parentales, creencias y prácticas, interacción de diadas y comportamientos observables, entre los más importantes. Se ha observado una evolución en cuanto a los modelos y recursos metodológicos, al partir de enfoques antropológicos y etnometodológicos, ha pasado por modelos empíricos basados en autoinformes, psicometría y observación sistemática hasta diseños mixtos en donde los criterios de validez se fundamentan en la variabilidad de instrumentos y su triangulación. Al concluir en este sentido, la propuesta de Van de Vijver y colaboradores (2010) parece pertinente en cuanto a

la apertura a modelos y diseños más integradores del tipo multinivel o modelos multimodales.

Keller (2002) sugiere, antes de buscar diferencias culturales, perfilar la particularidad de cada cultura y definir cómo cada una da forma a trayectorias particulares del desarrollo. Por eso merece la pena continuar investigando el área de las creencias y prácticas de parentaje en el contexto costarricense hacia una Psicología del desarrollo culturalmente sensible, al ser Costa Rica un crisol de confluencia cultural y raramente homogénea. De igual importancia son los efectos propios de la aculturación y globalización, frente a lo que Costa Rica considere identitario. Coexisten creencias y prácticas tradicionales que se debaten con la asimilación de nuevas, fenómeno más lábil en los contextos urbanos medios y de mayor escolaridad (Miranda y Rosabal, 1997; Rosabal-Coto, 2004; Keller et al., 2005; Kağıtçıbaşı, 2007).

La conceptualización del parentaje como interfase entre la cultura y la biología coincide al identificar que la transmisión de la cultura está mediada no solo por la transmisión de creencias e ideas, sino también adquirida a través de manifestaciones corporales y patrones interactivos (Keller et al., 2004; Rosabal-Coto, 2004). El acceso al fenómeno del parentaje es multiforme y diverso, legítima creatividad metodológica a la vez que apertura reflexiva y receptiva de diferentes paradigmas y disciplinas (Keller et al., 2002). Mediante la aproximación que el contexto costarricense ha ofrecido, tiente la diversidad de la geografía centroamericana, que, ante un terreno casi inexplorado respecto al tema del parentaje, abre una ventana a la aproximación de vías del desarrollo por innumerables contextos culturales.

Referencias

- Adair, J. (2009). Indigenization and beyond: the process and extent of psychology's growth as an international science. En A. Aksu-Koç (Ed.), *Perspectives on Human Development, Family and Culture* (pp.3-17). New York, EEUU: Cambridge University Press. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511720437.004>
- Álvarez Hernández, A. T., Brenes Castro, A. & Cabezas Gutiérrez, M. (1991). Patrones de crianza en la familia costarricense. *Actualidades en Psicología*, 6(61), 1-606.
- Araujo Ribeiro, M. de F. (1976). *Procesos de socialización primaria en las diferentes clases sociales del área Metropolitana de San José* (Tesis de Licenciatura en Sociología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Berry, J. W., Poortinga, Y., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural Psychology: Research and Application*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biesanz, R. y Biesanz, K. Z. (1987). *The Costa Ricans*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bornstein, M. (1994). Cross-Cultural Perspectives on Parenting. En G. d'Ydewalle, P. Eelen & P. Bertelson (Eds.), *International Perspectives on Psychological Science, Volume 2: State of the art lectures* (pp.359-369). Hillsdale, NJ, Reino Unido: Lawrence Erlbaum.
- Burman, E. (1997). Developmental Psychology and its discontents. En D. Fox y I. Prilleltensky (Eds.) *Critical Psychology: An Introduction* (pp.134-149). London, Reino Unido: Sage.
- Carmioli, A. M. (2003). *La psicología cultural de la crianza: un estudio sobre las concepciones de las madres* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Collins Spanish-English, English-Spanish Dictionary (1993). New York, EEUU: Harper Collins.
- Cote, L. & Bornstein, M. H. (nov, 2001). Mother-infant interaction and acculturation: II. Behavioral coherence and correspondence in Japanese American and South American families. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 564-576. doi: 10.1080/01650250042000555
- Chang, G. y Castro, M. (1979). *Creencias y actitudes de las primigestas con relación al embarazo, parto y crianza de los niños* (Memoria para licenciatura en Antropología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
- Chanto, G. y Vargas, G. (1997). *La gestación del vínculo madre-hijo enfocada desde lo corporal, durante el embarazo y dos primeros meses de vida. Estudio casuístico con mujeres y sus bebés* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Dasen, P. & Jahoda, G. (1986). Preface. Special Issue, *International Journal of Behavioral Development*, 9(4) 417-437.
- De Castro-Ribas, R. (2010). Central and South America. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Cultural Developmental Science* (pp.323-339). New York, EEUU: Psychology Press.
- DeRosier, M. E. & Kupersmidt, J. B. (jul, 1991). Costa Rican children's perceptions of their social networks. *Developmental Psychology*, 27(4), 656-662. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.656
-

- Demuth, C. (2011). Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade. [El "longitudinal de Maguncia": la integración sistemática de los métodos para una comprensión profunda de las trayectorias de desarrollo cultural.] *Zeitschrift für Qualitative Forschung* [Revista de Investigación Cualitativa], 12(1), 91-110
- Departamento de Educación Prescolar, Ministerio de Educación Pública (1990). *Patrones de crianza de niños preescolares, Estudio 1* [Documento uso interno]. San José, Costa Rica: Autor.
- Departamento de Educación Prescolar, Ministerio de Educación Pública y Multinacional de Educación Básica; Organización de Estados Americanos (1994) *Estudio patrones de crianza de niños costarricenses de 0 a 4 años de edad* [Documento uso interno]. San José, Costa Rica: Autor.
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). Vigésima segunda edición. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Durán Delgado, E. (2012). *Caracterización del estilo de crianza de los niños y las niñas en cuidado permanente en una aldea gubernamental: Sistemas de creencias parentales y orientación cultural* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Field, T. M. & Widmayer, S. M. (1987). Mother-Infant Interactions Among Lower SES Black, Cuban, Puerto Rican, and South American Immigrants. En T. M. Field, A. M. Sostek, P. Vietze & P. H. Leiderman (Eds.), *Culture and Early Interaction* (pp.41-62). Hillsdale, NJ, EEUU: Lawrence Erlbaum
- Flores Astorga, R., Villalobos Cordero, M. y Zeledón Aguilar, M. T. (1983). *Expectativas de la mujer embarazada respecto al sexo del hijo por nacer y su reacción ante la realidad* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Gómez, M. (1997). Encuesta sobre satisfacción y valores básicos - 1996. Proyecto Estado de la Nación. San José, Costa Rica. En I. Vega Robles (Comp.) *Lo femenino y lo masculino en la vida cotidiana*, Mesa Redonda llevado a cabo en las Jornadas de Investigación 1997, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas: Oficina de Publicaciones, San José, Costa Rica.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds.) (1994). *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale, NJ, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145221
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418. doi: 10.1037/a0014726
- Harwood, R. (ago, 1992). The influence of culturally derived values on Anglo and Puerto Rican mother's perceptions of attachment behavior. *Child Development*, 63(4), 822-839. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01664.x
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. & Wilson, S. P. (oct, 1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers' beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67(5), 2446-2461. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01867.x
- Harwood, R., Miller, J. G. & Lucca, N. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York, EEUU: Guilford Press.

-
- Harwood, R., Schoelmerich, A., Schulze, P. A. & Gonzalez, Z. (jul-ago, 2000). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle-class Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs in four everyday situations. *Child Development*, 70(4), 1005-1016. doi: 10.1111/1467-8624.00073
- Hastings, P. D. & Grusec, J. E. (may, 1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34(3), 465-479. doi: 10.1037/0012-1649.34.3.465
- Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. En J. B. Berigowki, S. Dziurawiec y R. C. Annis (Eds.), *Explications in Cross Cultural Psychology*. Selected Papers from the Sixth International Conference of the International Association for Cross-cultural Psychology. Países Bajos, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of "culture". *Culture Psychology*, 18(3), 289-303. doi: 10.1177/1354067X12446229
- Jaikel, F. (2009). Dimensiones psicológicas asociadas al uso del teléfono celular entre jóvenes costarricenses entre 14 y 18 años, de colegios públicos y privados, pertenecientes a la zona urbana de San José (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Kağitçibaşı, C. (1992). Linking the Indigenous and Universalistic Orientations. En S. Iwawaki, Y. Kashima y K. Leung (Eds.), *Innovations in Cross-cultural Psychology. Selected Papers from the tenth International Conference of the International Association for Cross-cultural Psychology*. Amsterdam, Países Bajos: Swets & Zeitlinger B.V.
- Kağitçibaşı, C. (1996a). Individualism and collectivism. En J. W. Berry, Y. H. Poortinga, J. Pnadey, P. R. Dassen, T. S. Saraswathi & C. Kagitcibasi (Eds.) *Handbook of Cross-cultural Psychology (Vol. 3), Social Behavior and Applications* (pp.1-52). Boston, EEUU: Allyn and Bacon.
- Kağitçibaşı, C. (1996b). *Family and Human Development Across Cultures. A View From the Other Side*. New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Kağitçibaşı, C. (jul, 2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. doi: 10.1177/0022022105275959
- Kağitçibaşı, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Londres, Reino Unido: Lawrence Erlbaum.
- Kärtner, J., Keller, H. y Chaudhary, N. (jul, 2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914. doi: 10.1037/a0019718
- Keller, H. (1991). A perspective on continuity in infant development. En M. Lamb & H. Keller (Eds.), *Infant Development: Perspectives from German-speaking Countries* (pp.135-148). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Keller, H. (mar, 2000). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. *The American Behavioral Scientist*, 43(6), 957-969. doi: 10.1177/00027640021955694
- Keller, H. (2002). Development as the interfase between biology and culture: a conceptualization of early ontogenic experiences. En H. Keller, Y. H. Poortinga y A. Y. Schölmerich (Eds.), *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenic Development* (pp.215-240). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ, EEUU: Lawrence Erlbaum.
-

- Keller, H. y Eckensberger, L. (1998). Kultur und Entwicklung. En H. Keller (Ed.), *Entwicklungspsychologie, Lehrbuch*. Bern, Suiza: Hans Huber Verlag.
- Keller, H., Borke, J., Staufenbiel, T., Yovsi, R., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Lof, W. y Sug, Y. (set, 2009). Distal and proximal parenting as alternative parenting strategies during infants' early months of life: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412-420. doi:10.1177/0165025409338441
- Keller, H. & Greenfield, P. M. (ene, 2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(1), 52-62. doi: 10.1177/0022022100031001005
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y. & Chaudhary, N. (mar, 2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172. doi: 10.1177/0022022105284494
- Keller, H., Lohaus, A., Künsemüller, P., Abels, M., Yovsi, R., Voelker, S., Jensen, H., Papaligoura, Z., Rosabal-Coto, M., Kulks, D. & Mohite, P. (2004). The bio-culture of parenting. Evidence from five cultural communities. *Parenting: Science and Practice*, 4(1), 25-50. doi: 10.1207/s15327922par0401_2
- Keller, H., Miranda, D. y Gauda, G. (jun, 1984). The naive theory of the infant and some maternal attitudes. A two-country study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 5(2), 165-179. doi: 10.1177/0022002184015002005
- Keller, H., Miranda, D., Gauda, G. y Degenhardt, A. (1986). Attitudes and reality: Sex typed expectancies: A cross-cultural approach. *Asian Journal of Psychology and Education*, 13(2-4), 6-15. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-24844-001>
- Keller, H., Poortinga, Y. H., & Schölmerich, A. (2002). Epilogue: conceptions of ontogenetic development; integrating and demarcating perspectives. En H. Keller (Ed.) *Between Culture and Biology*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Keller, H., Yovsi, R. D. & Voelker, S. (jul, 2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories. The case of Cameroonian Nso and German women. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(4), 398-414. doi: 10.1177/00222102033004003
- Keller, H., Künsemüller, P., Abels, M., Voelker, S., Yovsi, R., Jensen, H., Papaligoura, Z., Lohaus, A., Rosabal-Coto, M., Kulks, D. & Mohite, P. (2005). *Parenting, Culture, and Development a Comparative Study*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Killen, M., & Wainryb, C. (2000). Independence and Interdependence in diverse cultural contexts. En S. Harkness, C. Raeff, & Ch. M. Super (Eds.), *Variability Inin the the Social Construction Of of Child. New Directions For for Child and Adolescent Development*. New York, EEUU: Jossey-Bass.
- Kulks, D. (1999). *Komponenten des Elternverhaltens im kulturellen Kontext: Costa Rica – Deutschland*. [Componentes del comportamiento parental en contextos culturales: Costa Rica-Alemania], (Tesis de maestría inédita). Universität Osnabrück, Alemania.
- Leyendecker, B., Lamb, M., Schölmerich, A. & Miranda, D. (jul, 1997). Contexts as moderators of observed interactions: A study of Costa Rican mothers and infants from differing socioeconomic backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 15-34. doi: 10.1080/016502597384965

-
- Loewer, M. (1990). *Analyse des physikalischen und sozialen Umfeldes von frühkindlichen Interaktionen in Costaricanischen Familien*. [Análisis del entorno físico y social de las interacciones de la primera infancia en las familias costarricenses] (Tesis de maestría inédita). Universität Osnabrück, Alemania.
- Madriz, V. y Zúñiga, P. (1985). *Correlación entre algunos rasgos productivos e improductivos del carácter de la madre y el tipo de vínculo que establece con su hijo en el primer año de vida del menor* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Markus, H. R. & Hamedani M. G. (2007). Sociocultural Psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. En S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp.3-39). New York, EEUU: The Guilford Press.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (abr, 1991). Culture and the Self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
- Miranda, D. y Rosabal-Coto, M. (1997). *Patrones de socialización temprana*. [Informe final de Investigación]. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Moreno, W. (ene-dic, 2003). *Cambios y continuidades en valores familiares de padres y madres guanacastecos*. *Revista Costarricense de Psicología*, 22(35), 9-16.
- Morera, B., Barrantes, R. & Marín-Rojas, R. (ene, 2003). Gene admixture in the Costa Rican population. *Annals of Human Genetics*, 67(1), 71-80. doi: 10.1046/j.1469-1809.2003.00010.x
- Morera, B., Marín-Rojas, R. & Barrantes, R. (dic, 2001). Análisis de varios marcadores genéticos clásicos en la población de Costa Rica. *Revista de Biología Tropical*, 49(3-4), 1237-1252. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S0034-77442001000300045&script=sci_arttext
- Ramírez, M. (1983). *Psychology of the Americas: Mestizo Perspectives on Personality and Mental Health*. New York, EEUU: Pergamon Press.
- Rodríguez, L. (2010). *Calidad de vida de niños con hemofilia en Costa Rica* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Rosabal-Coto, M. (2009). Violencia en creencias y prácticas de parentaje en el disciplinar: aproximación desde la psicología del desarrollo. *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, 1, 389-404.
- Rosabal-Coto, M. (2004). *Parental belief systems, conflict resolution strategies, and cultural orientation in the mother-child interactive context: A comparative study of two Costa Rican samples* (Tesis Doctoral en Psicología del Desarrollo y Cultura, Universidad de Osnabrück, Facultad de Ciencias Humanas, Osnabrück, Alemania). Recuperado de http://elib.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss358_thesis.doc
- Rosabal-Coto, M. (2008). *Parenting in the Costa Rican Context: Parental Belief Systems, Conflict Resolution Strategies, and Cultural Orientation in the Mother-Child Interactive Context: Two Samples Study*. Saarbrücken, Alemania: Verlag Dr. Müller.
- Saraswathi, T. S. (jun, 1998). Many deities, one God: Towards convergence in cultural and cross-cultural psychology. *Culture and Psychology*, 4(2), 147-160. doi: 10.1177/1354067X9800400201
- Segal, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1990). *Human Behavior in a Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York, EEUU: Pergamon Press.
-

- Sinha, D. (1989). *Cross-cultural psychology and the process of indigenization: A second view from the third world* (Trabajo seleccionado para la Novena Conferencia Internacional de la Asociación Internacional de Psicología Transcultural). Amsterdam, Países Bajos: Swets & Zeitlingen.
- Sinha, D. (1996). Indigenizing Psychology. En J. W. Berry, Y. H. Poortinga, J. Pnadey, P. R. Dassen, T. S. Saraswathi & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 1: Theory and Method* (pp.129-170). Boston, EEUU: Allyn and Bacon.
- Stansbery, P. A. (1998). *Cultural Pathways to Early Socio-Emotional Development: An Analysis of Mother-Infant Activity and Interaction in Costa Rica and the United States*. Harvard Graduate School of Education. Harvard University, EEUU.
- Tapia, J., Carmiol, A. M., Rosabal, M. (ene-dic, 2012). La Psicología del desarrollo en Costa Rica: alcances y perspectivas futuras. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), versión electrónica.
- Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behaviour*. New York, EEUU: McGraw-Hill.
- Triandis, H., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung, K., Brenes, A., Georgas, J., Hui, H., Marín, G., Setiadi, B., Sinha, B. P., Verma, J., Spangenberg, J., Touzard, H. & Montmollin, G. (1986). The measurement of the ethic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38(3), 257-267.
- Triandis, H., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M. & Lucca, N. (febr, 1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338. doi: 10.1037/0022-3514.54.2.323
- Yovsi, R. D. (2001). *Ethnotheories about Breastfeeding, and Mother-infant Interaction: The case of Sedentary Nso Farmers and Nomadic Fulani Pastoralists with Their Infants 3-6 Months of Age in Mbven Sub Division of the Northwest Province of Cameroon, Africa* (Tesis doctoral inédita). Universität Osnabrück, Alemania.

Recibido 09 de septiembre de 2012
 Revisión recibida 30 de noviembre de 2012
 Aceptado 11 de diciembre de 2012

Reseña del autor

Mariano Rosabal Coto (1963) es costarricense, profesor asociado de la Escuela de Psicología y profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Obtuvo su Doctorado en Psicología del Desarrollo y Cultura en la *Universität Osnabrück*, Alemania, bajo la tutoría de Prof. Heidi Keller, PhD. Ejerce, también, como psicoterapeuta en la clínica infantil, adolescente y de adultos. Sus áreas de investigación son la psicología cultural del desarrollo, creencias y prácticas de parentaje y su enfoque culturalmente sensible, método de investigación clínica con niños, investigación clínica.

La Psicología del desarrollo en Costa Rica: Alcances y perspectivas futuras

Developmental Psychology in Costa Rica: Achievements and Future Perspectives

Javier Tapia Valladares, Ana María Carmiol Barboza y Mariano Rosabal Coto

Universidad de Costa Rica

Resumen

La Psicología del desarrollo humano se interesa por estudiar y comprender los procesos normativos de cambio que acontecen a lo largo del ciclo vital. El artículo desarrolla un análisis de la historia de esta subdisciplina de la Psicología en el contexto costarricense en las últimas dos décadas. El análisis sugiere que las contribuciones a la Psicología del desarrollo se ubican en dos vertientes: (a) académico-científica y (b) profesional-aplicada. Desde la primera, el artículo identifica una transición en el sustento teórico que ha servido de base para las distintas contribuciones durante estas dos décadas y que la perfila con un corte científico comprometido con los problemas nacionales que competen a la Psicología del desarrollo. Desde la segunda vertiente, se observa el limitado número de trabajos que documentan las experiencias profesionales y que en su mayoría se circunscriben al ámbito clínico-educativo. El artículo cierra con un balance sobre el rol de la Psicología del desarrollo en la evolución de la Psicología costarricense y de sus futuras orientaciones. Se incluye un apéndice de profesionales contribuyentes a esta subdisciplina en Costa Rica.

Palabras clave: Psicología del desarrollo, contexto, psicología científica, psicología aplicada, evolución de psicología costarricense

Abstract

Developmental psychology focuses on the study of normative changes throughout the lifespan. In this article, we analyze the history of the developmental psychology field within the Costa Rican context over the last two decades. Our analysis suggests that contributions to the field during this period come from two different areas: (a) the scientific-academic and (b) the applied-professional. Within the scientific-academic contributions, we identify an important transition in the theoretical frameworks used to study developmental change. Moreover, recent approaches are characterized as more scientific but, at the same time, more sensitive to national problems. Within the applied-professional contributions, we identify a limited number of documented experiences, mainly focused in clinical interventions aimed at improving scholastic performance. These findings are discussed in light of the role of developmental psychology in the progress of the Costa Rican psychology and the future directions in this area of study. The appendix includes a list of professionals who have contributed to this sub-discipline in Costa Rica.

Keywords: developmental psychology, context, scientific psychology, applied psychology, evolution of Costa Rican psychology

Javier Tapia Valladares, Ana María Carmiol Barboza y Mariano Rosabal-Coto, Escuela de Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Javier Tapia, dirección electrónica: javier.tapia.v@gmail.com

Deseamos agradecer el trabajo de investigación bibliográfica realizado por nuestra asistente de investigación Karol Picado.

La Psicología del desarrollo en el contexto internacional

Las ciencias psicológicas conocen actualmente una gran amplitud y un impacto sin precedentes. Se han extendido y marcan su influencia en todas las áreas de la actividad humana en la aldea global. La Psicología del desarrollo, como subdisciplina, no escapa a esta realidad, trátase de su institucionalización en organizaciones diversas, como en el ámbito de la producción científica y la formación profesional o el ámbito de la intervención clínica. Es reconocible su impacto en una gran cantidad de actividades humanas actuales.

En primer lugar, al considerarse la producción de conocimiento en la Psicología del desarrollo, encontramos múltiples y diversas instancias de investigación científica sistemática. Los centros de investigación se concentran principalmente, si evaluamos su influencia en la disciplina, en las universidades e instituciones académicas del hemisferio norte, esencialmente en los Estados Unidos y Europa.

Un ejemplo destacado de investigación científica en la Psicología del desarrollo es el centro de investigación de la Psicología del ciclo vital (*The Center for Lifespan Psychology*, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/research/lifespan-psychology>) del Instituto Max Planck de Desarrollo Humano en Berlín, Alemania, que ha sido, bajo la dirección del Prof. Dr. Paul Baltes, uno de los centros más influyentes en la formación de teorías y metodologías utilizadas en la Psicología del desarrollo del envejecimiento en la segunda mitad del siglo XX. De ahí ha surgido la teoría de la selección con compensación optimizadora que ha representado un importante avance en la Psicología del envejecimiento al dilucidar las estrategias adaptativas utilizadas ante los deterioros que vienen con la edad.

Otro ejemplo, entre los muchos posibles, lo constituye el centro de investigación del apego (*Center for Attachment Research*) de la *New School for Social Research* de Nueva York, Estados Unidos (<http://www.newschool.edu/nssr/center-for-attachment-research/>). En este se profundiza en la relación de niños y niñas con sus progenitores en un sentido normativo y no normativo¹ y cómo esta relación se encuentra mediada por el vínculo de apego por las representaciones internas, conformadas durante el primer año de vida (Steele et al., 2009).

En el plano científico, la Psicología del desarrollo cubre áreas como (a) el desarrollo de la cognición, del lenguaje y la neuropsicología, (b) el desarrollo socio-emocional y de la personalidad, (c) el desarrollo sociomoral y del conocimiento social de las interacciones entre pares y grupos y (d) la psicopatología del desarrollo (Palacios, Marchesi & Coll 2009;

¹ Siguiendo los planteamientos de Palacios, Marchesi y Coll (2009), utilizamos aquí el término normativo para referirnos a aquellos procesos, de lo que se ocupa la Psicología del desarrollo, que son aplicables a todos los seres humanos o a grandes grupos. Un ejemplo sería el caso de un determinado grupo cultural en un momento histórico específico. En contraste, lo no normativo o idiosincrático se entiende en este contexto como aquello propio de determinados individuos.

Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2010). Además, se interesa por las trayectorias de desarrollo, es decir, por comprender los procesos de cambio, por la continuidad y la discontinuidad en diferentes momentos del desarrollo y por las transiciones de forma y de contenido a lo largo del ciclo vital: infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez, vejez y vejez tardía. A la vez, intenta comprender los mecanismos que subyacen o explican estas trayectorias de desarrollo y trata de identificar los procesos de maduración influenciados por la cultura, la historia, los subgrupos sociales o los rasgos y características individuales. Existe consenso en aceptar que la Psicología del desarrollo o la Psicología evolutiva² es la disciplina “que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte” (Palacios, 2006, p. 25). Se trata, por tanto, de estudiar los cambios más cercanos a lo normativo e incluso a los procesos de cambio que pueden escaparse a esta relativa normatividad.

Para el segundo ámbito, profesional-aplicada, la actividad de la Psicología del desarrollo es referente a la intervención. Las tendencias internacionales muestran una vinculación estrecha entre los procesos de intervención los cuales tienden a desprenderse de los procesos de investigación. De tal forma, la intervención en la Psicología del desarrollo convoca la confluencia de profesionales de diferentes áreas en conjunción con equipos de investigación científica y articula de esta manera los procesos de intervención (Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006) a partir de un enfoque de lo que significa la Psicología aplicada. Un ejemplo, entre tantos, puede ser el centro de Stanford sobre adolescencia (*Stanford Center on Adolescence*, <http://coa.stanford.edu/>) de la Universidad de Stanford, Estados Unidos, el cual desprende, a partir de la investigación básica sobre el desarrollo de la ciudadanía en la juventud, diferentes iniciativas en centros de educación secundaria para estimular el desarrollo positivo.

En América latina existen experiencias de intervención basadas en la investigación como el trabajo realizado por la Dra. Silvia H. Koller en Brasil en el centro de estudios de jóvenes en la calle (*Center for Psychological Studies of Street Boys and Girls [CEP-Rua]*, <http://www.ufrgs.br/english/the-university/institutes-faculties-and-schools/institute-of-psychology>) del Departamento de Psicología de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, con niños, niñas y adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial (Koller & Lisboa, 2007; Siqueira, Spath, Dell'Aglio & Koller, 2011).

Al lado de la producción de conocimiento y de la intervención mediante la Psicología aplicada, la institucionalización juega un papel sustantivo en el avance de la Psicología del desarrollo. Ya no solo se trata de la institucionalización propia de las universidades, más

² Nótese que el término evolutivo se utiliza aquí para referirse a los procesos de desarrollo o cambio a lo largo del ciclo vital. El término, por tanto, no hace referencia al estudio de la evolución en su sentido biológico.

bien, fuera de las universidades la Psicología del desarrollo ha tenido un importante rol en la consolidación de su disciplina en el campo internacional, por medio de asociaciones o sociedades científicas. Estas han permitido y facilitado el encuentro y la creación de redes entre investigadores e investigadoras, que se reúnen en congresos o simposios anuales de gran impacto, científico y profesional. Las asociaciones se han constituido a partir del trabajo de pioneros de la Psicología como es el caso de la *Jean Piaget Society* (<http://www.piaget.org/index.html>).

También, hay una importante vinculación por zona geográfica: Así, en los Estados Unidos hay muchos investigadores vinculados a la *Society for Research in Child Development* (<http://www.srkd.org/>), a la mencionada *Jean Piaget Society* o a la *Society for Research in Adolescence* (<http://www.s-r-a.org/>). Se encuentran, además, asociaciones por continente como la *European Association for Developmental Psychology* (<http://www.esdp.info/Home.83.0.html>) y la incipiente y en proceso de creación Asociación Latinoamericana de Psicología del Desarrollo (<http://www.sip2011.org/index.php>). Asimismo, hay asociaciones internacionales, la más importante de ellas es la *International Society for the Study of Behavioural Development* (<http://www.issbd.org/>).

En la institucionalización de la Psicología del desarrollo, al igual que en muchas otras subdisciplinas de las ciencias psicológicas, un factor crucial para el agrupamiento y cohesión de investigadores e investigadoras constituye el hecho de que cada asociación tiene como uno de sus principales objetivos la publicación científica. De esta manera, se cuenta, por ejemplo, con una o varias revistas de cada una de las asociaciones mencionadas. Algunas de ellas son la altamente relevante *Child Development*, el *Monographs of the Society for Research in Child Development*, el *Cognitive Development Journal*, *Journal of Research on Adolescence*, *European Journal of Developmental Psychology* y el *International Journal of Developmental Psychology*. Hay decenas de revistas en el campo de las ciencias del desarrollo psicológico, por lo que mencionamos aquí sólo algunas de las más sobresalientes, dejando de lado aquellas dedicadas a un campo aún más especializado como, p.ej., las revistas *Attachment and Human Development* o el *Journal of Child Language*.

La institucionalización de la Psicología del desarrollo se ha visto respaldada por la creación de conocimientos e innovaciones prácticas, que han facilitado la comprensión del desarrollo psicológico, así como por la investigación aplicada y la intervención. La práctica y las políticas públicas basadas en la investigación han sido un frente de legitimidad para la Psicología del desarrollo a escala internacional, que, de esa manera, contribuyen al desarrollo social y cultural, como, p.ej., el trabajo de Snow, Burns & Griffin (1998), que se utilizó como insumo inicial para el diseño de políticas sobre la educación en los Estados Unidos.

Proponer un estado del arte de la Psicología del desarrollo a escala internacional es una cuestión que por mucho escapa a las posibilidades de un autor y de un artículo. Hay cientos de artículos científicos en revistas científicas especializadas, capítulos de libros, obras colectivas, manuales y hasta enciclopedias (Smelser, Wright y Baltes, 2001), que, de cuando en cuando, ofrecen un panorama contemporáneo de las ciencias psicológicas en general y de la ciencia del desarrollo psicológico en particular. Reconociendo esto, a continuación ofrecemos un panorama de lo que pensamos ha sido y está siendo la Psicología del desarrollo en Costa Rica en los últimos años.

Costa Rica: la Psicología del desarrollo intento de la Psicología aplicada

En el año 2006, el director de la División de Ciencia de la *American Psychological Association*, Dr. Breckler, discutía las diferencias entre ciencia psicológica básica o fundamental y ciencia psicológica aplicada (Breckler, 2006). Breckler plantea que la investigación en la Psicología fundamental está dirigida por teoría y por la contrastación de hipótesis que se orientan a la búsqueda de una comprensión fundamental de los objetos de conocimiento. En cambio, plantea el autor, la Psicología aplicada y su investigación aplica los resultados de la investigación científica fundamental, motivada por el deseo de resolver los problemas prácticos de personas, grupos, comunidades, organizaciones e instituciones. Así pues, la premisa básica de la Psicología aplicada se refiere a la utilización de los principios teóricos de la Psicología fundamental para resolver problemas en áreas tan diversas como la educación, la salud mental o la atención clínica.

No obstante, Breckler (2006) reconoce el traslape existente entre investigación psicológica fundamental e investigación psicológica aplicada y propone que la investigación en Psicología fundamental puede inspirarse por las potencialidades de resolución de problemas prácticos, mientras la investigación en Psicología aplicada puede informar la comprensión fundamental de los problemas. Hay una sinergia, resultado de este traslape, que puede tener profundas consecuencias en la comprensión y transformación del mundo.

La Psicología del desarrollo se ha reconocido como una disciplina fundamental de las ciencias psicológicas desde sus albores, en el mismo sentido propuesto por Breckler (2006). Esto sucedió gracias a los trabajos de William T. Preyer (1841-1897) en embriología y Psicología infantil, los de Granville Stanley Hall (1844-1924) en adolescencia, los de Jean Mark Baldwin (1861-1934) en la metateoría del desarrollo psicológico, a los trabajos de Jean Piaget (1896-1980) y Bärbel Inhelder (1913-1997) en desarrollo cognoscitivo y a los de Lev Vygotsky (1896-1934) en desarrollo histórico-cultural del individuo (Cairns & Ornstein, 1983). Muchos otros y otras, junto a estos importantes investigadores e

investigadora, contribuyeron a consolidar la disciplina en el campo de la ciencia básica o ciencia fundamental.

La propuesta de análisis acerca del papel de la Psicología del desarrollo en Costa Rica en el presente trabajo se dirige a plantear las características de esta subdisciplina como Psicología fundamental y como Psicología aplicada a partir de mediados de la década de los años noventa hasta la actualidad. Nuestra lectura enfatiza en esta contemporaneidad, principalmente, porque un análisis precedente ha establecido unos mojones previos: A partir del trabajo de

Campos, Pérez y Rosabal (1990), el interés académico inicial se entrelazó con el proyecto del Estado social de bienestar y con algunos cambios político-económicos, los cuales abrieron una nueva orientación a la Psicología a partir de los años noventa. Ello tuvo su impacto sobre la investigación científica y esa doble entrada analítica implicó reconocer dos vertientes: Por un lado, el análisis de lo acaecido en la vertiente académico-científica y, por otro lado, el análisis de lo acaecido en la vertiente profesional y aplicada.

La vertiente académico-científica

En la vertiente académico-científica el presente trabajo centra la atención en el ámbito de la formación académica-profesional y en el ámbito de la investigación científica. Cabe reconocer que la Psicología del desarrollo en Costa Rica como disciplina fundamental de las ciencias psicológicas ha tenido un desenvolvimiento destacado en el ámbito académico, principalmente, en la formación de profesionales en la Universidad de Costa Rica.

En la Escuela de Psicología de esta universidad, desde mediados de los años noventa, aunque también desde mucho antes, confluyeron las teorías clásicas del desarrollo psicomotor como la de Arnold Gesell (1880-1961) y las teorías del desarrollo cognoscitivo, principalmente relacionadas con la epistemología genética de Jean Piaget. El interés en el desarrollo infantil y en la niñez fue introducido en Costa Rica tempranamente en los círculos de las ciencias de la educación por Basileo Acuña, Lilia Ramos e Isaac Felipe Azofeifa. El primero se formó en Inglaterra con Ernest Jones (1879-1958) y la segunda recibió una formación en psicoterapia y psicoanálisis, además de recibir cursos con Jean Piaget (Azofeifa, comunicación personal, 8 de marzo, 1996; Rosabal-Coto, 1994). El interés de maestros, filósofos y padres y madres de familia fomentó el estudio incipiente de la Psicología del desarrollo infantil en Costa Rica en busca de aplicaciones inmediatas y notoriamente humanistas, hasta que tuvo un enfoque más academicista. Esto pudo no darse antes de la creación del bachillerato en Psicología de la Universidad de Costa Rica alrededor del año 1968 y la influencia de estos predecesores se sintió en los planes curriculares hasta los finales de los años ochenta e inicios de los noventa.

Además, fue importante al inicio, es decir, al finalizar los años ochenta y hasta mediados de los años noventa, un conjunto de enfoques teóricos relacionados con lo que, entonces, se denominó perspectiva etológica de la teoría del apego, así como, el punto de vista genético en el psicoanálisis, según se expresaba en los trabajos de Anna Freud (1895-1982) y Erik Erikson (1902-1994). Sin embargo, estos impulsos académicos se desvanecieron con el paso del tiempo y conforme los actores académicos, encargados de transmitirlos, abandonaron la academia, pero, esto es tan solo una hipótesis.

Una visión alternativa es la siguiente: es altamente probable que este proceso de formación con base en autores clásicos -que ya en los años noventa estaban siendo muy cuestionados, al menos en la Universidad de Costa Rica- facilitó entender a la Psicología del desarrollo fusionada con la Psicología educativa. Así parece sugerirlo el artículo de evaluación de la situación del campo psicoeducativo en los años ochenta planteado por Rojas (1991). De ahí surgió una fuerte familiarización con la Psicología psicoanalítica del desarrollo, en particular con la teoría de las relaciones objetales y con los trabajos de René Spitz (1887-1974).

Con base en esto, pudo haber surgido la percepción de que la Psicología del desarrollo, en la formación académica, profesional y en la práctica, debía orientarse exclusivamente a los problemas educativos de niños, niñas y adolescentes y esta misma coyuntura generó que se legitime un nicho a nivel profesional para la incipiente Psicología de la educación. Sin embargo, la década de los ochenta reseñó Robert (1991) como un momento de crecimiento y transformaciones significativas en la Psicología costarricense, tanto académica como profesional. A la luz de su reflexión y al hacer una lectura desde el presente, podemos afirmar, como el balance de hace más de treinta años lo confirma, que la actividad académica e investigativa en aquél momento se encontró ligada a la legitimación profesional y societal de la Psicología como disciplina. Quizá, esta génesis explica -en lo referente a las primeras décadas del desarrollo de la Psicología en Costa Rica en general y la Psicología del desarrollo en particular- su orientación a la vertiente profesional y aplicada.

Al iniciar la década del dos mil, comenzó una lenta transición hacia perspectivas más actuales de los enfoques clásicos en la formación en Psicología del desarrollo, tanto en universidades públicas como privadas. De este modo, las posibilidades de innovación formativa partieron de las profesionales graduadas de la Universidad de Costa Rica, que permeaban las posibilidades curriculares en el emergente, amplísimo y variopinto contexto de la formación profesional en Psicología de las universidades privadas desde finales de los años noventa; este proceso no cambió, sino que enfatizó, desde el ámbito profesional, la idea implícita, según la cual la Psicología educativa ha de estar fusionada y apuntalada en la Psicología del desarrollo.

En perspectiva histórica, el estudio de los procesos de socialización abrió los inicios investigativos en la Psicología del desarrollo en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (Álvarez Hernández, Brenes Castro y Cabezas Gutiérrez, 1990). Posteriormente, en el ámbito de la formación académica y profesional, en forma paulatina, se mostró el asentamiento de una perspectiva más científica, pero, al mismo tiempo, comprometida con la reflexión sobre los problemas nacionales susceptibles del abordaje de la Psicología del desarrollo (Carmioli et al., 2012; Carmioli, Garita, Ramellini y Tapia, 2012; González, D'Antoni y Tapia, 2011). De ahí, en la Psicología del desarrollo se reconoce el arraigo fundamental de ámbitos de la Psicología aplicada, como son la Psicología educativa, la Psicología escolar, la Psicología clínica y de la salud. Además, se consolida el quehacer formativo en torno al análisis y aprendizaje de procesos de desarrollo básicos, según un enfoque contemporáneo, en los terrenos de: (a) el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo del lenguaje en toda su complejidad, el aprendizaje cognoscitivo, las pérdidas en el desarrollo y las estrategias de compensación, (b) el desarrollo socioafectivo, incluyendo el apego, las emociones, la sexualidad y la comunicación interpersonal, (c) el desarrollo de las interacciones sociales cubriendo aquí el desarrollo socio-cognoscitivo y moral, las interacciones entre pares, la comprensión y el conocimiento de las interacciones inter-individuales e institucionales, así como, culturales y el desarrollo socio-personal y de la personalidad y (d) la perspectiva cultural del desarrollo, incluyendo los estudios desde la teoría de la socialización y los patrones de crianza (Álvarez Hernández, Brenes Castro y Cabezas Gutiérrez, 1990).

Influyente en la Psicología costarricense, merece mención el trabajo de la Prof. Dra. Heidi Keller, investigadora alemana de reputación internacional, con sus trabajos en Psicología cultural del desarrollo, quien, desde los años ochenta, ha profundizado en las características culturales del desarrollo mediante estudios observacionales que han documentado las particularidades de la interacción diádica entre madres e hijos o hijas costarricenses a partir de la comparación con otros díadas provenientes de otros grupos culturales (Keller, Miranda & Gauda, 1984; Keller, Miranda, Gauda & Degenhardt, 1984). A través de los estudios interculturales sobre la ecología del desarrollo (Löwer, 1990), interacción madre-infante y contextos culturales (Kulks, 1999; Leyendecker, Lamb, Schölmerich y Miranda Fricke, 1997) se vincula el quehacer investigativo costarricense con enfoques e investigadores internacionales. En un reciente análisis bibliométrico de la base de datos *PsycInfo*, De Castro Ribas (2010) muestra que han aumentado las investigaciones, tanto básicas como aplicadas, sobre estudios interculturales del desarrollo, que no solo posicionan el contexto costarricense, sino que exponen la pertinencia de aproximaciones que dan cuenta de nuestra realidad.

La reflexión académica sobre los diferentes procesos de desarrollo, desde el análisis teórico, ha puesto en perspectiva las situaciones adversas que viven individuos o grupos en

la infancia, la adolescencia y en la vejez. Desde esos referentes académicos, la Psicología del desarrollo en Costa Rica ha tratado de entender aspectos como (a) los procesos educativos relacionados con el aprendizaje y las tensiones del aprendizaje en contextos escolares, (b) los procesos socio-emocionales en los contextos escolares, (c) los ciclos de la familia en desarrollo, tanto en sus componentes normativos como no normativos y (d) la aproximación a las formas de narrar sus historias de vida jóvenes adolescentes y adultos mayores, entre otros. Sin embargo, en la vertiente académico-científica no se encuentra solamente el componente de la formación profesional universitaria, sino que cabe situar el componente de la investigación científica como tal, y que se ha producido principalmente en la Universidad de Costa Rica.

En lo que se refiere a la infancia, la investigación costarricense de la Psicología del desarrollo se ha concentrado en comprender algunos aspectos del desarrollo cognitivo, como el desarrollo de conceptos sobre historia y tiempo (León Sáenz, 2011), las instituciones sociales (Campos Ramírez, 2006), la infancia en condiciones de pobreza (Rodríguez-Amor & Salas-Ruiz, 2009-2010), el estudio de los estados mentales (Chasiotis, Kiessling, Hofer & Campos, 2006) y las relaciones interpersonales parentales (Alfaro, 2009; Sánchez-Gutiérrez, 2009). Una línea de investigación reciente se ha dedicado al estudio de los procesos de desarrollo del lenguaje y la caracterización de sus particularidades en el contexto costarricense (Carmirol & Matthews, 2012; Sanabria-León, 2012), así como la descripción de la relación entre el ambiente lingüístico familiar y su relación con las destrezas tempranas de lenguaje y lecto-escritura (Carmirol, Ríos & Sparks, en revisión; Ríos, 2012).

Otra línea de investigación sobre la infancia en Costa Rica adopta la perspectiva de la Psicología cultural del desarrollo para comprender el proceso de formación de expectativas y prácticas de crianza (“parentaje”³) y estilos relacionales, a partir de estudios observacionales y del análisis de creencias y prácticas desde la especificidad cultural del contexto del desarrollo de niños y niñas costarricenses (Carmirol, 2003; Miranda & Rosabal, 1997; Rosabal-Coto, 2004). Asimismo, se han investigado la medición de variables interculturales y las dimensiones del desarrollo (Keller et al., 2004, 2005), así como el parentaje y la disciplina (Rosabal, 2009).

Desde la perspectiva de la Psicología cultural del desarrollo, en Costa Rica el trabajo de González (2011) representa una contribución importante al examinar el mundo infantil en su expresión estética y su relación con la cultura costarricense desde el punto de vista semántica-cognoscitiva. En una línea similar, el trabajo de Sanabria-León (2003) y sus

³ Con el fin de darle un sentido diferente al que tradicionalmente, mediante los conceptos “patrones de crianza” y “crianza”, se ha venido recurriendo al anglicismo proveniente de *parenting*. Así, se busca coincidir con el sentido que en la literatura más reciente se le da al fenómeno que refleja la actividad parental relativa a creencias y prácticas tendientes al cuidado, la atención, como a “educar” o instruir a niños y niñas por parte de los adultos.

colaboradores (Campos et al., 2012) ha explorado las concepciones de la infancia costarricense a partir del análisis de obras literarias locales. El Programa de Investigación en Neurociencias de la Universidad de Costa Rica ha enfatizado en el estudio del desarrollo socio-cognoscitivo infantil y la neurociencia cognoscitiva, e incluye temas de investigación como las diferencias individuales en el desarrollo de la comprensión de los estados mentales en la infancia intermedia (Padilla-Mora, Cerdas González, Rodríguez Villagra y Fornaguera Trías, 2009; Padilla-Mora, Rodríguez & Fornaguera, 2009; Rodríguez-Villalobos, Padilla-Mora y Fornaguera-Trías, 2010) y la neuro-educación (Padilla-Mora, Cerdas González & Fornaguera-Trías, 2011).

En lo que se refiere a la investigación de la adolescencia, en Costa Rica se han examinado las condiciones del desarrollo socio-cognoscitivo (Castillo y Mora, 2004; Monestel, 2011; Tapia, Castro y Monestel, 2007), se ha profundizado en las características del desarrollo de la identidad personal (Tapia, 2000) respecto a la clase social (García, 2008), las relaciones de apego y las orientaciones culturales (Campos Cabezas, 2005), así como la identidad personal por medio de un estudio longitudinal respecto a dos dimensiones: una socio-afectiva (el apego) y otra cultural (creencias religiosas) (Tapia, 2007). Este estudio longitudinal es el primero de su tipo en el ámbito de la Psicología del desarrollo costarricense. También, se han investigado los estilos de apego (Castro Castro, 2006) y los procesos de apego y la regulación emocional en la adolescencia respecto a sus capacidades metacognitivas (Sánchez-Calvo, 2010), así como la comunicación y el apego en la adolescencia entre jóvenes universitarios (Salas, 2012, en preparación).

En el trabajo costarricense con la población adulta mayor, Salazar (2006) ha publicado en torno a los aportes de la Psicología ante el cambio sociodemográfico y los procesos de identidad en la población adulta mayor, en el cual considera tanto la experiencia normativa como la experiencia no normativa de personas con diagnóstico de demencia tipo Alzheimer (Salazar, 2007). Más recientemente, su investigación se ha orientado al desarrollo de material didáctico para el trabajo de familiares y terapeutas con personas con diagnóstico de demencia tipo Alzheimer (Salazar, 2010).

La vertiente profesional y aplicada

En la vertiente profesional y aplicada, el impacto de la Psicología del desarrollo se aprecia con mayor claridad y contundencia. A pesar de que en este punto resulta de gran dificultad evaluar o proyectar cualquier impacto, más allá de las experiencias de conocimiento personal de la acción profesional y de la formulación de guías orientadas a padres y madres sobre los procesos de desarrollo del niño o el tipo de experiencias que promueven su desarrollo (Beirute, Ortuño y Ramírez, 1993; León Sáenz, 1985/2000). A excepción de dos análisis, uno sobre el ejercicio en los campos de la Psicología clínica (Rojas, 1991) y otro sobre la Psicología aplicada a la educación (Rosabal-Coto, 1993), hay

una carencia de experiencias profesionales documentadas y una falta de publicaciones de profesionales en el campo a partir de las cuales se puede determinar la posición de las intervenciones.

Aún así es posible apreciar que una característica sobresaliente de la acción profesional en la Psicología del desarrollo consiste en su articulación en torno a la intervención clínico-educativa. Este tipo de intervención se da en dos ámbitos: en los contextos educativos institucionales, públicos o privados, y en la práctica clínico-educativa dentro de los consultorios. Esto significa que la acción profesional o la intervención se ha basado en una estrategia predominante: las intervenciones individualizadas.

La intervención individual en el contexto educativo institucional se concentra en la intervención sobre las dificultades socio-afectivas que, en el mejor de los casos, se plantean bloquear el aprendizaje cognoscitivo, principalmente, en la niñez y que, generalmente, implica un nivel de intervención relacionado con la familia en forma de una asesoría global, que casi siempre incluye una recomendación para recibir atención por un profesional externo a la institución educativa. Sin embargo, cuando se dan intervenciones sobre los procesos de aprendizaje cognoscitivo, esta tarea es modesta y, quizás, no ha existido la formación psicológica adecuada en Costa Rica. En ese sentido, se ha relegado tan importante tarea a otras disciplinas, como, p.ej., la psicopedagogía, que ha estado en la capacidad de acogerlo parcialmente (Rolla-San Francisco, Arias, Villers & Snow, 2006; Romero Contreras, Arias & Chavarría, 2007). Esta tendencia la supera, por ejemplo, la asesoría a padres y madres en el manejo de límites y disciplina con sus hijos e hijas y en el trabajo de evaluación o diagnóstico de los problemas de aprendizaje. El último dependerá del grado de formalización de la evaluación de los procesos de aprendizaje cognoscitivo que se tenga en las instituciones educativas de primaria y secundaria, casi siempre privadas.

En la práctica clínica, la intervención individual sobre cuestiones relacionadas con las dificultades de aprendizaje es regular. Más frecuente es recibir a madres y padres preocupados por la situación escolar de sus hijos, que suele superponerse con la dinámica familiar particular de cada caso y que, de esta manera, pasa esta situación al primer plano de la intervención. Es decir, las intervenciones relacionados con dificultades de aprendizaje terminan por enfatizar la dinámica afectiva de la familia y del paciente identificado, aspectos que se convierten no pocas veces en un factor determinante de la intervención.

Hacia una ciencia del desarrollo psicológico

La Psicología del desarrollo en Costa Rica continúa teniendo una apariencia clínica y viste los ropajes de los problemas educativos de niños, niñas y adolescentes. Es como una subdisciplina aplicada en el ámbito profesional, cuyo desenvolvimiento en el ámbito

científico empieza a mostrar nuevos derroteros. Sin embargo, esto podría estar cambiando, especialmente, el ámbito profesional.

Conforme se va delimitando mejor el campo de la Psicología educativa como Psicología aplicada y conforme la Psicología del desarrollo científica trasciende los límites de la investigación sobre situaciones educativas en la población infantil, es esperable que esos cambios se muestren paulatinamente. Los nuevos énfasis que se ponen en la adolescencia y en la vejez, también lo muestran. Eso no quiere decir que no haya existido una Psicología clínica o una Psicología social comunitaria de la adolescencia, más bien, la adolescencia se ha abordado en forma predominante desde esas áreas y su abordaje desde la Psicología del desarrollo propiamente dicha es muy reciente. Contribuye a esos cambios el énfasis en campos de estudio poco explorados en Costa Rica como la Psicología del desarrollo del lenguaje en la infancia, el cual, imperceptiblemente, comienza a tener relevancia.

Los cambios actuales vienen esencialmente por el impacto de científicos y científicas en las principales instituciones de formación e investigación que influyen en las instancias de formación secundaria, como las universidades privadas. Sugerimos que el medio para estos cambios deben ser los nuevos profesionales en el campo, quienes cuentan con una fundada formación en la investigación, la cual, antes de los años noventa, no poseía las características actuales.

La Psicología del desarrollo, como ciencia o como profesión, ha impactado en la identidad de la Psicología costarricense, de modo que, le ha permitido abrir nichos de acción en el campo educativo y en el campo de la clínica infantil y de la adolescencia. Sin los presupuestos de la Psicología del desarrollo, como ciencia básica o fundamental, las intervenciones clínicas y educativas no hubieran sido posibles, sino se hubiera extendido aún más en la infancia y la adolescencia, con mejores fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos, al mismo tiempo que estos fundamentos permitieron nuevos ámbitos como la Psicología del desarrollo del envejecimiento, tanto de los mayores como de los muy mayores (después de los ochenta y cinco años).

Proponemos que el rol de los psicólogos y las psicólogas se enriquece por un campo mejor delimitado y estructurado de intervención profesional, con base en criterios teóricos y metodológicos más sólidos para potenciar la humanidad del otro y su capacidad de ir al siguiente nivel gracias a una optimización del desarrollo en los diferentes ámbitos.

Visualizamos que lo mencionado anteriormente, en el corto y mediano plazo, puede resultar en una Psicología del desarrollo más explícita en sus contribuciones, más fortalecida a nivel institucional y mejorado en su práctica. Por medio de las posibilidades de vinculación regional latinoamericana con la Asociación Latinoamericana de Psicología

del Desarrollo, la Psicología del desarrollo puede llegar a facilitar la institucionalización y un tipo de comunicación para ampliar las posibilidades de su crecimiento nacional.

Planteamos, en el corto y mediano plazo, la expansión académica y científica de esta subdisciplina en diferentes instancias de la investigación y formación, además de continuar su expansión en la intervención profesional con un proceso de diferenciación, que, como resultado, se desenvuelve como ciencia aplicada para facilitar las intervenciones basadas en evidencias, pero, al mismo tiempo, como disciplina profesional articuladora de esas potenciales intervenciones.

Esto implica, según nuestro punto de vista, que la idea de una ciencia aséptica en lo teórico, fetichista en el método y formalista en sus fines, alejada de los problemas reales, resulta inviable, imposible e inadmisibles. La Psicología del desarrollo costarricense se interpreta como una disciplina científica fundamental, rigurosa y exigente, pero al mismo tiempo, sensible a las situaciones vitales de niños, niñas, adolescentes, adultos mayores y adultos muy mayores. Además, es sensible a los problemas de la temporalidad, abordados con rigurosidad y proyectados como cuestiones para resolver en forma concreta y para beneficio de todas las personas. En este sentido, hay una aspiración ética, es decir, que a la dimensión epistémica se le aneja una dimensión ética, la cual, como diría el filósofo Paul Ricoeur (1990), consiste en que finalmente, la Psicología del desarrollo aspire “a la vida buena con y por los otros en instituciones justas”.

Referencias

- Alfaro, S. (2009). *Qué descubrimos cuando le preguntan a niños y niñas: ¿Qué piensan y sienten sobre el maltrato físico?* (Tesis de licenciatura en psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Álvarez Hernández, A. T., Brenes Castro, A. & Cabezas Gutiérrez, M. (1990). Patrones de crianza en la familia costarricense. *Actualidades en Psicología*, 6(61).
- Beirute, L., Ortuño, J. & Ramírez, L. (1993). *Ayudemos a nuestros niños en sus dificultades escolares*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Breckler, S. J. (abr, 2006). Embracing the many applications of psychology. *Monitor on Psychology*, 37(4). Recuperado de <http://www.apa.org/monitor/apr06/sd.aspx>
- Campos-Cabezas, D. (2005). *Estilos de apego e identidad personal en relación con las orientaciones culturales en adolescentes. Contribución al estudio de la afectividad y la cultura* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Campos Ramírez, D. (2006). La comprensión infantil de ciencia, arte, religión y deporte como instituciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 20(107), 72-89. Recuperado de http://actualidades.iip.ucr.ac.cr/espanol/public_html/documentos/20_107_2006/Resumen%20La%20comprension%20infantil%20de%20ciencia.pdf

- Campos, G., Chávez, M., Fernández, M., Gamboa, J., Rodríguez, W. y Soto, E. (2012). *Modelos de socialización entre niños y adultos presentes en cuentos costarricenses del Siglo XX*. Manuscrito inédito, Memoria de seminario de graduación de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Campos, D., Pérez, R. y Rosabal, M. (mar, 1990). Identidad profesional e institucionalización de la psicología en Costa Rica: Crítica e interpretación histórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 47, 81-92.
- Cairns, R. B. & Ornstein, P. A. (1983). Psicología del desarrollo: una perspectiva histórica. En M. Carretero, A. Marchesi y J. Palacios (Comp.) *Psicología evolutiva: Teorías y métodos* (Vol. 1, pp. 19-50). Madrid, España: Alianza.
- Carmioli, A. M. (2003). *La psicología cultural de la crianza: un estudio sobre las concepciones de las madres* (Tesis licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Carmioli, A. M. (2012). *Reference in preschoolers' narratives: The contribution of maternal extraction style*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Desarrollo comunicativo: una comparación translingüística y transcultural. University of Sheffield, Inglaterra.
- Carmioli, A. M., Ríos, M. & Sparks, A. (2012). *La relación entre habilidades prelectoras y desarrollo narrativo en niños y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Carmioli, A. M., Garita, G., Ramellini, T. y Tapia, J. (2012). *Programa del curso de Psicología del desarrollo humano III (vejez)*. Manuscrito inédito, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Carmioli, A. M., Castro, X., D'Antoni, M., Orozco, C., Rosabal, M. & Tapia, J. (2012). *Programa del curso de Psicología del desarrollo humano I (niñez)*. Manuscrito inédito, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Castillo Vargas, A. y Mora, C. (2004). *Creer para decidir: capacidades para la deliberación y desarrollo moral* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Castro Castro, R. (2006). *Estilos y figuras de apego predominantes en la adolescencia: estimación de la validez y la coherencia interna del "cuestionario de estilos de apego" en el contexto costarricense* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Chasiotis, A., Kiessling, F., Hofer, J. & Campos, D. (may, 2006). Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 249-260. doi: 10.1177/0165025406066759
- De Castro Ribas, R. (2010). Central and South America. En M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Cultural Developmental Science* (pp. 323-339). New York: Psychology Press.
- García, J. D. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, 122, 13-26. Recuperado de <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/122/01-GARCIA.pdf>
- González Ortega, A. (2011). *La infancia en el lenguaje y la cultura costarricense 1950 y 2000*. San José: Editorial UCR.
- González, M., D'Antoni, M. & Tapia, J. (2011). *Programa del curso de Psicología del desarrollo humano II (adolescencia)*. Manuscrito inédito, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

- Keller, H., Miranda, D., Gauda, G. y Degenhardt, A. (1984). Attitudes and reality: Sex typed expectancies: A cross cultural approach. *Asian Journal of Psychology & Education*, 13(2-4), 6-15. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-24844-001>
- Keller, H., Miranda, D. y Gauda, G. (jun, 1984). The naive theory of the infant and some maternal attitudes. A two-country study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 165-179. doi: 10.1177/0022002184015002005
- Keller, H., Lohaus, A., Künsemuller, P., Abels, M., Yovsi, R., Voelker, S., Jensen, H., Papaligoura, Z., Rosabal-Coto, M., Kulks, D. & Mohite, P. (2004). The bio-culture of parenting. Evidence from five cultural communities. *Parenting: Science and Practice*, 4(1), 25-50. doi: 10.1207/s15327922par0401_2
- Keller, H., Künsemuller, P., Abels, M., Voelker, S., Yovsi, R., Jensen, H., Papaligoura, Z., Lohaus, A., Rosabal-Coto, M., Kulks D. & Mohite, P. (2005). *Parenting, culture, and development: A comparative study*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Koller, S. H. & Lisboa, C. (abr, 2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 341-356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2006.12.002>
- Kulks, D. (1999). *Komponenten des Elternverhaltens in Kulturellen Kontext: Costa Rica – Deutschland* [Componentes del comportamiento parental en contextos culturales: Costa Rica-Alemania], (Tesis de maestría inédita). Universität Osnabrück, Alemania.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L. & Shonkoff, J. P. (jul, 2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Science*, 103(27), 10155-10162. doi:10.1073/pnas.0600888103
- León Sáenz, A. T. (1985/2000). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*. San José, Costa Rica: EUNED. Recuperado de <http://books.google.co.cr>
- León Sáenz, A. T. (jul-dic, 2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 9(2), 869-884. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750834>
- Leyendecker, B., Lamb, M. E., Schölmerich, A. & Miranda Fricke, D. (jul, 1997). Contexts as moderators of observed interactions: A study of Costa Rican mothers and infants from differing socioeconomic backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 15-34. doi: 10.1080/016502597384965
- Löwer, M. (1990). *Analyse des physikalischen und sozialen Umfeldes von frühkindlichen Interaktionen in costaricanischen Familien*. [Análisis del entorno social y físico de las interacciones tempranas en familias costarricenses] (Tesis de maestría inédita). Universität Osnabrück, Alemania.
- Miranda, D. & Rosabal, M. (1997). *Patrones de socialización temprana*. Manuscrito inédito, Informe final de de investigación, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Monestel, N. (2011). *Desarrollo sociomoral y estilos de apego en adolescentes del cantón de Los Chiles* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Padilla-Mora, M., Cerdas González, I. & Fornaguera-Trías, J. (2011). Desarrollo de cooperación intersectorial entre la educación y la neurociencia: un modelo de trabajo funcional. *Actualidades Investigativas en*

- Educación*, 11(1), 1-18. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desarrollo-cooperacion-intersectorial-educacion-neurociencia-padilla.pdf
- Padilla-Mora, M., Cerdas González, A. I., Rodríguez Villagra, O. y Fornaguera Trías, J. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/memoria.pdf
- Padilla-Mora, M., Rodríguez-Villagra, O. y Fornaguera-Trías, J. (2009). Interacciones entre el entendimiento de la falsa-creencia y el desarrollo de la habilidad verbal: diferencias entre los sexos en edad preescolar. *Interdisciplinaria*, 26(2), 317-344. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272009000200008&script=sci_arttext
- Palacios, J. (2006). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva* (2ª ed., Vol 1, pp. 23-80). Madrid, España: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva*. Madrid, España: Alianza.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París, Francia: Seuil.
- Ríos, M. (2012). *Preschoolers' emergent literacy and maternal reminiscing style among Costa Rican families*. Ponencia presentada en el Seminario sobre desarrollo comunicativo: una comparación translingüística y transcultural. University of Sheffield, Inglaterra.
- Robert, J. (1991). La psicología costarricense en los ochenta: tendencias y perspectivas. *Revista Costarricense de Psicología*, 9(18), 81-95.
- Rodríguez-Amor, R. & Salas-Ruíz, A. (2009-2010). La comprensión de la pobreza en un grupo de niños y niñas de clase socioeconómica baja. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, (126-127), 11-24. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/sociales-126-127/sociales-126-127-01.pdf>
- Rodríguez-Villalobos, A., Padilla-Mora, M. y Fornaguera-Trías, J. (2010). Authoritarian parenting received from mothers reveals individual differences in preschooler's false-belief, but not in advanced theory of mind. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66, 132-137. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/210285947_Authoritarian_Parenting_Received_from_Mothers_Reveals_Individual_Differences_in_Preschoolers_False-belief_but_not_in_Advanced_Theory_of_Mind
- Rojas, A. L. (1991). La psicología en el campo educativo. Análisis crítico de una experiencia. *Revista Costarricense de Psicología*, 9(18), 81-95.
- Rolla-San Francisco, A., Arias, M., Villers, R. & Snow, C. E. (2006). La importancia de las dificultades de lectura y la familia: factores que influyen en la decisión de los profesores sobre la repetición de curso de los alumnos de primer grado en Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147-164. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044881>
- Romero Contreras, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484867>

-
- Rosabal-Coto, M. (1993). La Psicología en la educación en Costa Rica. En R. Guzzo, A. da Silva y S. Múglia Weschler (Eds.), *O Psicologo Escolar: Padroes, prática e perspectivas nos países de língua portuguesa e espanhola*. (pp. 47-58). Campinas, Brasil: Atomo.
- Rosabal-Coto, M. (1994). *Historización y caracterización del ejercicio de la psicología aplicada a instituciones de educación formal e informal en Costa Rica*, Manuscrito inédito, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Rosabal-Coto, M. (2004). *Parental belief systems, conflict resolution strategies, and cultural orientation in the mother-child interactive context: A comparative study of two Costa Rican samples* (Tesis de doctorado en Psicología del desarrollo y cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Osnabrück, República Federal de Alemania). Recuperado de http://elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss358_thesis.doc
- Rosabal-Coto, M. (2009). Violencia en creencias y prácticas de parentaje en el disciplinar: aproximación desde la Psicología del desarrollo. *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, 1, 389-404. Recuperado de <http://www.revistacienciaspenales.ucr.ac.cr>
- Salas, S. (2012, en preparación). *Estilos de apego y estructura comunicacional en parejas de jóvenes universitarios* (Tesis de maestría en investigación psicológica). Universidad de Costa Rica.
- Salazar, M. (2006). Psicología y envejecimiento. Retos pendientes en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 25(38), 23-35.
- Salazar, M. (2007). Identidad personal y memoria en adultos mayores y con enfermedad de Alzheimer. *Revista Actualidades en Psicología*, 21(108), 1-37.
- Salazar, M. (2010). *Recordando experiencias*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Sanabria-León, J. (2003). Bosquejos de niñez y proyectos de vida en la novela de Dickens "David Copperfield". *Actualidades en Psicología*, 19(106), 66-96.
- Sanabria-León, J. (2012). *Early forms of pre-linguistic communication*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Desarrollo comunicativo: una comparación translingüística y transcultural. University of Sheffield, Inglaterra.
- Sánchez-Calvo, L. (2010). *Las relaciones entre las estrategias meta-cognitivas y las de regulación emocional en la resolución de una tarea de aprendizaje: el sistema de apego como contexto integrador de procesos emocionales y cognoscitivos*. (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica.
- Sánchez-Gutiérrez, G. (2009). Teorías de niños y niñas sobre el castigo parental: aportes para la educación y la crianza. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-29.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (2010). *How Children Develop* (3rd ed.). New York: Worth.
- Siqueira, A. C., Spath, R., Dell'Aglio, D. D. y Koller, S. H. (febr, 2011). Multidimensional life satisfaction, stressful events and social support network of Brazilian children in out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 16(1), 111-120. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00719.x
- Smelser, N. J., Wright, J. y Baltes, P. B. (2001). *International Encyclopedia of Social and Behavioural Sciences*. Amsterdam, Países Bajos: Elsevier.
-

- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Steele, H., Asquith, K. & Hillman, S. (2009). Attachment representations and adoption outcome: On the use of narrative assessments to track the adaptation of previously maltreated children in their new families. En B. Neil & G. Wrobel (Eds.) *International Advances in Adoption Research for Practice* (pp. 193-216). New York, EEUU: Wiley.
- Tapia, J. (2007). *El desarrollo de la identidad personal: apego y creencias religiosas. Estudio secuencial con jóvenes adolescentes de zonas urbanas de Costa Rica*. (Informe de investigación 723-A3-300). Instituto de Investigaciones Psicológicas, Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Tapia, N., Castro, R. y Monestel, N. (2007). El desarrollo sociomoral de adolescentes de Costa Rica según el modelo de Gibbs. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 3(39), 449-471.
- Tapia, N. (2000). *La construction de l'identité personnelle dans le développement socio-moral et le discours religieux. Étude auprès d'adolescents du Costa Rica* (Thèse de doctorat en sciences psychologiques, Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, Belgique). Recuperado de <http://www.ucl.be/317807.html>

Recibido 25 de agosto de 2012
 Revisión recibida 25 de octubre de 2012
 Aceptado 07 de noviembre de 2012

Reseña de los autores y de la autora

Javier Tapia Valladares (1964) es costarricense, doctor en Psicología del desarrollo y en Psicología de la religión por la *Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve*, profesor catedrático de Psicología del desarrollo y Psicología de la religión en la Escuela de Psicología e investigador principal en el Instituto de Investigaciones Psicológicas, ambos de la Universidad de Costa Rica. Ha publicado en la *Revista Latinoamericana de Psicología* y en el *Culture and Psychology Journal* así como en varias revistas costarricenses. Actualmente, investiga la Psicología del desarrollo de la identidad en la adolescencia respecto al apego y las creencias religiosas mediante un estudio longitudinal. E-mail: javier.tapiav@gmail.com

Ana M. Carmiol Barboza (1979) es costarricense, doctora en Psicología del desarrollo de la *Clark University*, Massachusetts, Estados Unidos. Se desempeña como profesora adjunta en la Escuela de Psicología e investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas, ambas instancias de la Universidad de Costa Rica. Sus áreas de investigación son la Psicología del desarrollo humano, el desarrollo de la pragmática del lenguaje y el desarrollo narrativo en la infancia. E-mail: ana.carmiol@ucr.ac.cr

Mariano Rosabal-Coto (1963), costarricense, profesor asociado de la Escuela de Psicología y el Instituto de Investigaciones Psicológicas, ambos de la Universidad de Costa Rica. Obtuvo su doctorado en Psicología del Desarrollo y Cultura en la *Universität Osnabrück*, Alemania, bajo la tutoría de la Prof. Dr. Heidi Keller. Ejerce también como psicoterapeuta en la clínica infantil, adolescente y de adultos. Sus áreas de investigación son la Psicología cultural del desarrollo, creencias y prácticas de parentaje y su enfoque culturalmente sensible, método de investigación clínica con niños e investigación clínica. E-mail: mrosabal@gmail.com

Apéndice

Relación onomástica y contribuciones en la Psicología del desarrollo costarricense

Este apéndice incluye una lista de distinguidos profesionales de la Psicología en Costa Rica como criterios de inclusión. Se cumplen como mínimo uno de los siguientes aspectos: (a) persona clave o pionera en la progresión de la Psicología del desarrollo en Costa Rica, (b) persona que representa una “puente” entre su formación original y la Psicología del desarrollo en Costa Rica en momentos cruciales de la Psicología, académica o profesional, (c) persona que, aún cuando no ha sostenido una línea de investigación o no ha publicado en el campo, posee el mérito de haber contribuido a sentar las bases que evolucione la Psicología en Costa Rica o (d) persona que, si bien, el artículo se enfoca en lo acaecido a partir de los años noventa, fue importante en los albores de la Universidad de Costa Rica como los primeros profesores, en virtud de que su labor como universitarios permitió la difusión de la Psicología académica y que, a partir de ahí, se realizaron derivaciones profesionales y académicas hacia la Psicología del desarrollo. El orden se presenta cronológico y dentro de este, sistemático, en función de la Psicología del desarrollo.

Nombre	Institución	Contribución
José Basileo Acuña Zeledón (1897-1992)	Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.	Escritor, pensador, cursó estudios de Medicina. Recién fundada la Universidad de Costa Rica impartió la primera Cátedra de Psicología Infantil y Adolescencia. Introdujo el estudio de la Psicología académica.
Isaac Felipe Azofeifa (1909- 1997)	Centro de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.	Pionero educador, filósofo, poeta y escritor. Impulsó el estudio académico y aplicado de la Psicología en las áreas de la educación y el desarrollo.
Lilia Ramos (1909-1985)	Educadora, Editorial Costa Rica.	Psicoterapeuta, escritora. Introdujo el estudio de la Psicología y el Psicoanálisis en torno a los niños y la crianza mediante tertulias, organiza grupos de estudio y una escuela para padres.
Mariano Coronado Castro (1895-1970)	Universidad de Costa Rica, Ministerio de Salud de Costa Rica.	Fundador de la Oficina de Bienestar y Orientación de la Universidad de Costa Rica. Primer higienista mental, trabajó con padres de familia en torno a la crianza y promovió primeras políticas de salud mental en Costa Rica.
Gonzalo Adis Castro (1938-2004)	Universidad de Costa Rica, Hospital Nacional Psiquiátrico de Costa Rica.	Pionero en el desarrollo de la Psicología académica y profesional y de la investigación psicológica en Costa Rica. Su labor incidió en el desarrollo posterior de prácticamente todas las áreas de la Psicología en Costa Rica.

Cont. Apéndice

Nombre	Institución	Contribución
Edgar González Campos (1920-2000)	Director de la antigua Oficina de Bienestar y Orientación (Oficina de Salud) de la Universidad de Costa Rica.	Obtuvo su doctorado en <i>Counseling</i> en la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, Cofundador del Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica. Forma parte de los primeros profesores en la Universidad de Costa Rica y pionero nacional en el trabajo de educación y adolescencia.
Zayra Méndez Barrantes	Antigua Oficina de Bienestar y Orientación de la Universidad de Costa Rica (Oficina de Salud). Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), hoy Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica.	Investiga y desarrolla instrumentos para evaluar el desarrollo maduracional de niños preescolares y escolares desde un enfoque piagetiano. Investiga el aprendizaje de las matemáticas.
Margarita Dobles Rodríguez	Antigua Oficina de Bienestar y Orientación de la Universidad de Costa Rica (Oficina de Salud).	Graduada en <i>Counseling</i> en los Estados Unidos. Educadora y escritora. Forma parte de las primeras docentes en la Universidad de Costa Rica, trabaja vinculando áreas de la educación y el desarrollo en la adolescencia.
Socorro Rodríguez Aragonés	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.	Psicoanalista, especialista en desarrollo. Desarrolla en el Ministerio de Salud de Costa Rica programas de estimulación precoz y del desarrollo psicomotor. Escribe primeros textos didácticos (publicados en la Editorial de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica) sobre criterios de medición en el desarrollo, donde adapta y desarrolla criterios locales.
Rita Hernández Portuguez	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.	Una de las primeras profesionales especializadas propiamente en Psicología del desarrollo, se formó en la Universidad de Boston, Estados Unidos. Su enseñanza introduce los temas más importantes, fundamentales y controversiales de la Psicología del desarrollo en la Universidad de Costa Rica.
Delia Miranda Fricke	Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.	Trabajo pionero en investigación intercultural del parentaje y la socialización.
Ana Teresa Álvarez	Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.	Trabajo de investigación pionero en el estudio y análisis de la socialización y el parentaje en Costa Rica.

Cont. Apéndice

Nombre	Institución	Contribución
Leda Beirute Brenes	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.	Contribuye a la vinculación de la Psicología del desarrollo con la Psicología educativa en el contexto de intervenciones educativas en el ámbito escolar. Imparte la formación de varias generaciones de profesionales en Psicología educativa con orientación clínica. Desarrolla una propuesta educativa privada con un enfoque aplicado en el desarrollo.
Celedonio Castañedo Secades	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.	Trabaja en la integración de niños y jóvenes con discapacidad mental, funda el Instituto Nacional de Reeducción en 1974. Vincula la Psicología clínica con abordajes en el desarrollo y el tema de discapacidad.
Ana Teresa León	Instituto de Investigaciones y Estudios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) e Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica (UCR).	Investigadora en el área de la Psicología del desarrollo (UCR). Desarrolla y sostiene académica y científicamente al INEINA. Impulsa investigaciones en Psicología del desarrollo en la UNA y la vincula a instituciones estatales como el Patronato Nacional de la Infancia.
Marco Cortés Pacheco (1951-1994)	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.	Maestría en Desarrollo y Psicología Educativa. Contribuye a la adaptación y aplicación de pruebas psicopedagógicas y del desarrollo. Impulsa la evaluación y la medición, imparte los primeros cursos de trastornos del desarrollo. Se desenvuelve en los mismos campos en la práctica privada dándoles importante impulso.
María Celina Chavarría	Escuela de Psicología e Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.	Obtiene un doctorado en Psicología del Desarrollo y Familia en la Universidad de Pensilvania, Estados Unidos. Investigadora del área de Psicología del desarrollo, que la vincula con la Psicología educativa en el contexto de intervenciones educativas en el ámbito escolar.
Sonia Abarca Mora	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional de Costa Rica.	Docente e investigadora en áreas del desarrollo y educación. Publica varios textos del desarrollo del niño, aprendizaje y educación.
Roberto Rodríguez Barquero	Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica y Universidad Iberoamericana de Costa Rica.	Impulsa al progreso profesional de la Psicología del desarrollo vinculada con la Psicología de la educación. Promueve los mismos campos en la práctica privada.

Neuropsicología y envejecimiento: el potencial de la memoria autobiográfica en investigación e intervención clínica

Neuropsychology and Aging: the Potential of Autobiographic Memory in Research and Clinical Intervention

Mónica Salazar-Villanea

Universidad de Costa Rica

Resumen

En este trabajo se realiza una aproximación descriptiva y comprensiva a las relaciones posibles entre la Neuropsicología y la Psicología. Se aporta una breve reseña del estado de la cuestión internacional y nacional en las áreas de investigación básica y aplicada, así como en la intervención clínica asociada a los temas del envejecimiento, la rehabilitación cognitiva y la memoria autobiográfica. Además, se analiza el impacto a nivel nacional del estudio de los procesos de envejecimiento y los síndromes demenciales y se describe una línea de investigación concreta en la Psicología costarricense cuyo objetivo es: abordar el potencial terapéutico de la reminiscencia como estrategia de estimulación y rehabilitación neuropsicológica en la vejez, con el estudio de la memoria autobiográfica. Se examina, finalmente, el alcance y el impacto posible que tienen estas áreas de trabajo en el quehacer psicológico, y se enfatiza en las tareas pendientes a nivel nacional y los potenciales retos.

Palabras clave: Neuropsicología, memoria autobiográfica, reminiscencia, envejecimiento, síndromes demenciales, Alzheimer, intervención no farmacológica, intervención psicosocial

Abstract

This paper includes a descriptive and comprehensive approach to the possible relationships between Neuropsychology and Psychology. It provides a brief overview on the status of the international and national developments in the areas of basic and applied research, as well as clinical intervention on aging, cognitive rehabilitation and autobiographical memory. An analysis of the impacts of the national study on aging and dementia are also presented, describing the aim of a specific area of research in Costa Rican Psychology: to address the therapeutic potential of reminiscence as a strategy of psychostimulation and neuropsychological rehabilitation in old age, with the study of autobiographical memory. Finally, the scope and impact of these areas of psychology are examined in this paper, emphasizing some of the nationwide potential challenges.

Keywords: Neuropsychology, autobiographical memory, reminiscence, aging, dementia, Alzheimer's, non-pharmacological intervention, psychosocial intervention

Mónica Salazar-Villanea, Escuela de Psicología e Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Mónica Salazar-Villanea, dirección electrónica: monica.salazarvillanea@ucr.ac.cr, monica.salazar@gmail.com

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento por el apoyo brindado desde la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica y agradecer especialmente a los y las asistentes del Proyecto de Investigación 723-B0-324 "Reminiscencia en personas sin deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer: potencial terapéutico y a portes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica": Esteban Montenegro, Luis Felipe Villalobos, David Campos, Tatiana Blanco y Luis Enrique Araya.

En la actualidad, la Neuropsicología clínica constituye un área de conocimiento especializado que estudia el desarrollo normativo y las consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales de la lesión cerebral en los seres humanos a lo largo del ciclo vital. La División 40 de la *American Psychological Association* (APA, 2001) conocida como la División de Neuropsicología Clínica, ha dispuesto desde el año 2001 folletos educativos de difusión popular que permiten entender a la población general, que el objetivo de la práctica neuropsicológica consiste en: (a) realizar valoraciones integrales de las destrezas humanas para perfilar el patrón de rendimiento de una persona en particular (tanto en sus aspectos fuertes como en sus áreas débiles) para (b) aportar a la atención y el cuidado de la salud física y mental tras un diagnóstico, preciso y temprano, que orienta la planificación del tratamiento según las necesidades específicas.

Con una terminología más académica, dirigida a los profesionales en las ciencias sociales y de la salud, Lezak (2004) define la Neuropsicología clínica como aquella ciencia aplicada que conoce la expresión comportamental de la disfunción cerebral. Su objetivo es comprender las relaciones existentes entre las estructuras cerebrales y las funciones superiores en sus aspectos normales y patológicos, abarca diversos períodos del ciclo vital y enfatiza en la naturaleza de los procesos cognitivos que subyacen a los diversos rendimientos humanos. La Neuropsicología clínica se considera la más aplicada de las subdivisiones de la Biopsicología y las neurociencias en general (Kandel, Schwartz y Jessel, 2001; Pinel, 2006) que permite una aproximación integral para comprender las relaciones entre lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural de las manifestaciones de la conducta del ser humano en la medida en que vincula el comportamiento con los procesos superiores cerebrales en las distintas etapas del desarrollo evolutivo normal y en el caso de daño cerebral.

La Neuropsicología clínica – ciencia aplicada

Esta ciencia aplicada se desarrolla con mayor auge a partir del siglo pasado vinculada a la supervivencia de personas con lesiones cerebrales en el contexto de las guerras mundiales y con el adelanto en los modelos de rehabilitación de las alteraciones cognitivas, conductuales y emocionales derivadas del daño cerebral. Así, la progresión de la Neuropsicología clínica como disciplina transita desde perspectivas iniciales con interés localizacionista (en la descripción de disfunciones específicas asociadas a lesiones focales cerebrales) hacia aproximaciones psicométricas, cuantificaciones científicas de comportamientos discretos, construcciones mensurables de funciones cognitivas y, finalmente, hacia la comprensión ecológica de los contextos en los cuales un comportamiento o un rendimiento neuropsicológico específico es más relevante y se ajusta a la demanda funcional. Todo ello, sin desconocer la variabilidad interindividual y la

diversidad cultural y siempre entendiendo las relaciones cerebro-conducta pero proyectando la práctica clínica hacia tratamientos rehabilitadores y compensatorios con la validación empírica suficiente (Lezak, 2004; Ruff, 2003; Zillmer, 2004).

Zillmer (2004) resume este desarrollo histórico en tres grandes períodos de crecimiento: (a) antes de 1975, con una neuropsicología experimental, (b) entre 1975 y 1990, caracterizada por el movimiento desde el espacio del laboratorio y la observación a la clínica regulada con estándares de calidad internacional y el establecimiento de las distintas organizaciones neuropsicológicas (p.ej., la Sociedad Internacional de Neuropsicología en el año 1967, la Academia Nacional de Neuropsicología en 1975, la División 40 Neuropsicología Clínica de la APA en 1980) y (c) a partir de la década de 1990 con la llamada "década del cerebro" y los enlaces con el auge de las neurociencias.

Si bien, Rourke (2008) describe que los primeros estudios de las relaciones cerebro-conducta se centraban en un modelo biomédico de comprensión de las consecuencias del daño cerebral y la disfunción, actualmente, la literatura científica neuropsicológica ha reenfocado su interés en las implicaciones psicosociales de los déficits neuropsicológicos. Allí, uno de los ejemplos más claros es el estudio de las enfermedades demenciales en la adultez mayor y la complejidad de sus impactos en la experiencia personal, familiar, social y económica, donde los cursos tan diversos de la evolución del deterioro no se explican solamente por el daño neurológico, sino por la influencia de factores de vida, ambientales y personales.

En este sentido, es importante hacer hincapié en que una de las intenciones latentes de este trabajo es posicionar, a nivel nacional, la idea de que la intervención neuropsicológica trasciende la dimensión de evaluación y el acompañamiento de procesos de diagnóstico diferencial. La dimensión de las habilidades o el deterioro de la persona implica abordar solamente una parte del fenómeno, pues, deja por fuera la comprensión de las demandas cognitivas y psicosociales, a las que deberá enfrentarse y las herramientas compensatorias que habrá de desarrollar en su proceso de rehabilitación y ajuste a las tareas de la vida cotidiana.

El potencial de la Neuropsicología clínica yace en la coherencia y el ajuste entre habilidades personales y demandas del entorno, al posibilitar entrenamientos para afrontar las demandas funcionales, familiares, laborales, académicas y sociales con las habilidades preservadas y la mejor recuperación posible de su nivel de rendimiento previo.

No se trata únicamente del contraste con baremos internacionales o nacionales de puntuaciones típicas, sino de la adecuación de las tareas del entorno, según la progresión o la evolución del desempeño neuropsicológico, con el fin de evitar experiencias de frustración y para construir el andamiaje necesario para lograr las metas personales que se

plantee la persona. Esto se agrava con el uso de *software* para la valoración neuropsicológica sin la adecuada formación certificada de quien interpreta los datos y contextualiza los hallazgos en función de las particularidades culturales, la historia de vida y la multiplicidad de factores que influyen en el comportamiento humano.

Lezak (2004) insiste en esta línea con su conocida crítica al uso de puntajes globales para la valoración de los individuos al enfatizar que la función cerebral es extremadamente compleja para ser expresada en puntajes únicos. Esta perspectiva rescata en el ámbito metodológico de la Neuropsicología el “análisis del síndrome” de enfoque cualitativo derivado de los trabajos de Luria (1979), que procede por observación, formulación y comprobación de hipótesis clínicas durante ejercicios o pruebas concretas y que supone una considerable experiencia clínica y un profundo nivel de conocimientos sobre la anatomía y el funcionamiento cerebral. Más aún, cuando se reconoce, como lo hace Zillmer (2004), que la clínica neuropsicológica se asocia al manejo de los casos de mayor complejidad en la intervención multidisciplinaria, cuando en otros profesionales existe confusión acerca del diagnóstico y los recursos de intervención.

Todo esto demanda, a nivel nacional, la ineludible responsabilidad de promover valoraciones y planes de tratamiento individualizados, fundados en hipótesis clínicas multifactoriales, que sopesen el imperativo de la estandarización y visibilicen también las diferencias individuales con flexibilidad y creatividad en abordajes multidisciplinarios basados en la evidencia (Chelune, 2010) y orientados a las necesidades e intereses de “personas-en-contexto”. Ello con el fin de brindar un valor agregado al manejo de los casos e implica un reto para la agenda política con mejores servicios de atención. Para afrontar este reto, la Psicología costarricense debe reconocer la rehabilitación neuropsicológica como una tarea inherente a su quehacer.

La rehabilitación neuropsicológica

El avance de los diferentes modelos teóricos que explican el funcionamiento cerebral y su neuroplasticidad ha permitido, también, el desarrollo de la estimulación y la rehabilitación neuropsicológica como un proceso terapéutico, que, basado en la evidencia, tiene como objetivo sostener, incrementar o mejorar la capacidad y las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales del individuo para permitir un mejor ajuste a su entorno y un funcionamiento más adecuado y personalmente satisfactorio en su vida cotidiana (Chelune, 2010; Ginarte-Arias, 2002; López-Luengo, 2001; Rourke, 2008; Sohlberg y Mateer, 2001; Wilson, 2002).

Estos autores, en sus estudios en otros países, apoyan la idea general de que los procesos de rehabilitación cognitiva mejoran el rendimiento en distintas áreas

neuropsicológicas y aumentan el bienestar de las personas. Sin embargo, afirman que existen dificultades financieras, técnicas, éticas y metodológicas que, en ocasiones, limitan la posibilidad de investigar, de una manera rigurosa y longitudinal, los resultados de la rehabilitación neuropsicológica en escenarios clínicos tan diversos como los trastornos del desarrollo infantil e intelectual, los trastornos mentales y las enfermedades psiquiátricas (incluyendo los casos de deterioro cognitivo asociado, por ejemplo, a la depresión, la esquizofrenia y el trastorno bipolar), las secuelas neuropsicológicas de la patología neurológica (patología vascular, infecciosa, patología tumoral, trauma craneal, entre otros) y las secuelas del envejecimiento cerebral y el síndrome demencial.

Durante casi un siglo, los reportes de observaciones clínicas cotidianas mostraron que, tras el daño cerebral o la presencia de enfermedades que implican deterioro cognitivo, las personas suelen experimentar cierta recuperación motora, cognitiva y sensorial en los primeros meses y esta recuperación es más evidente y sostenida en el tiempo cuando reciben rehabilitación neuropsicológica. Varios fenómenos neuronales implicados en la recuperación funcional han sido demostrados y descritos tanto en modelos animales como en humanos desde hace más de una década (Cicerone et al., 2005; Johansson y Belinchenko, 2002; Kandel, Schwartz y Jessel, 2001; Mateer y Kerns, 2000).

Los mecanismos fundamentales, que parecen subyacer a la posibilidad de una recuperación, incluyen siempre el concepto de neuroplasticidad, con aproximaciones basadas en el reconocimiento de procesos de reorganización de las interacciones funcionales entre diferentes áreas cerebrales y redes neurales (Goha y Park, 2009). Basados en estos supuestos, se conocen también desde hace una década programas de rehabilitación cognitiva que buscan la restitución de la función (denominado también restauración), la compensación o sustitución de la función cognitiva, la activación y estimulación general, o bien, la promoción de modificaciones ambientales y planes de entrenamiento en habilidades compensatorias para el ajuste a las demandas de la vida diaria (Ginarte-Arias, 2002; López-Luengo, 2001; Sohlberg y Mateer, 2001; Wilson, 2002).

Estos autores consideran que tanto la plasticidad cerebral así como la reorganización, tras una lesión, posibilitan al cerebro adaptarse a la nueva situación en relación con el funcionamiento en su totalidad, al igual que los mecanismos celulares y bioquímicos asociados. Lo anterior se estudia cada vez con mayor profundidad. Igualmente, han discutido de interés actual en la investigación el determinar en cuáles casos se produce uno u otro tipo de recuperación y si este ocurre en fases o es diferencial en patrones específicos, según el tipo de lesión, diagnóstico asociado y determinadas características personales y ambientales. Tanto mundial como nacionalmente, además de asociados al cambio demográfico, han estudiado los efectos de la rehabilitación neuropsicológica en su relación con los procesos de envejecimiento, normal y patológico, fundamentalmente en presencia

de síndromes demenciales (Salazar-Villanea, 2010, 2011; Spector, Orrell y Woods, 2010; Woods, Aguirre, Spector y Orrell, 2012).

La sistematización en el presente trabajo sobre las experiencias desarrolladas en Costa Rica con respecto a la relación Neuropsicología-envejecimiento busca aportar a un modelo de trabajo que fortalezca los criterios teóricos y metodológicos en la implementación de programas de estimulación y rehabilitación cognitiva con personas adultas mayores. Específicamente, busca evidenciar los alcances del estudio de la memoria autobiográfica y contribuir a la mejor identificación de los recursos cognitivos y los beneficios psicosociales de intervenciones asociadas.

La memoria autobiográfica y los síndromes demenciales

La literatura científica ha sugerido que la memoria autobiográfica es la base neuropsicológica de las mejores intervenciones psicogerontológicas en el trabajo con la identidad personal y la de mejores resultados como intervención no farmacológica en la atención de los síndromes demenciales, eso debido a que se encuentra relativamente mantenida, aún en etapas avanzadas, especialmente en la enfermedad de Alzheimer, la causa más frecuente de demencia irreversible (Greene, Hodges y Baddeley, 1995; Piolino et al., 2004; Spector, Orrell y Woods, 2010; Woods, Spector, Jones, Orrell, y Davies, 2005; Woods, Aguirre, Spector y Orrell, 2012).

Las investigaciones recientes sobre el tema de la demencia y la calidad de vida destacan que pacientes, familiares, cuidadores y personal de las residencias y centros de día reconocen y solicitan la intervención con reminiscencia a partir de la estimulación de la memoria autobiográfica como una de las actividades significativas que más responde a sus necesidades y que, subjetivamente, perciben como aquella que brinda mayores beneficios (Harmer y Orrell, 2008; Spector, Gardner y Orrell, 2011).

En este sentido, insistí en mi conferencia (Salazar, 2011) en las siguientes dos ideas: (a) resultan fundamentales la detección, el diagnóstico y la intervención en fases tempranas de los síndromes demenciales al prevenir la dependencia y favorecer la calidad de vida y (b) ello es aún más relevante en épocas de crisis económica y recursos insuficientes de atención, pues, ante estos desafíos, la apuesta por una mejor formación del psicólogo es ineludible, al proporcionar claridad sobre las herramientas existentes de evaluación y estimulación neuropsicológica. La conferencia buscaba promover el desarrollo de una conciencia sobre los recursos prácticos y clínicos existentes en profesionales o estudiantes avanzados en Psicología, que han de (a) conocer y comprender los cambios neuropsicológicos que pueden presentarse en el envejecimiento y sus consecuencias funcionales y emocionales para el individuo y su familia cuando se presenta un síndrome

demencial, (b) promover estrategias de afrontamiento adecuadas, (c) realizar exploraciones pertinentes, (d) indicar pautas de actuación a cuidadores y familiares y (e) organizar programas de intervención oportunos.

El presente trabajo busca dar continuidad a estas propuestas y describe el ejemplo de una línea de investigación costarricense en Psicología, que reconoce los desafíos del fenómeno del creciente envejecimiento, nacional y mundial, y estudia temas como (a) el uso de instrumentos de evaluación psicológica y neuropsicológica en la edad avanzada; (b) las relaciones entre rendimiento cognitivo, factores socioemocionales, los perfiles de envejecimiento satisfactorio y la participación activa en la adultez mayor y (c) el beneficio potencial derivado de intervenciones no farmacológicas y psicosociales con un fundamento neuropsicológico, como la reminiscencia (proyectos de investigación vigentes en 2012 de Blanco-Molina, Castro-Rojas y Salazar-Villanea, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica). Además, enfatiza en los aportes de la comprensión de la memoria autobiográfica en la vejez y el valor de estudiar con mayor profundidad sus características, de explorar, en cuáles sentidos posee o no el trabajo con reminiscencia un potencial terapéutico en los adultos mayores sanos y con enfermedad de Alzheimer en Costa Rica, en contraste con estudios previos (Salazar-Villanea, 2008, 2010).

Psicología, neuropsicología y envejecimiento: un trabajo incipiente en Costa Rica

En la Psicología costarricense, desde hace algunos años, el Grupo de Desarrollo Humano del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica reconoce la necesidad de explorar el curso de las transformaciones a lo largo del ciclo vital, con una mirada que persiga capturar la especificidad de la vejez y que permita tomar decisiones con respecto a la formación y ejercicio profesional del psicólogo, y acepta que los mayores esfuerzos de investigación e intervención en Costa Rica se han concentrado en las etapas de la infancia, la adolescencia y la adultez temprana o media y no atiende la dimensión del envejecimiento con suficiente rigurosidad y profundidad.

La Psicología del envejecimiento ha tenido un lento desarrollo y muchos textos sobre historia de la Psicología no incluyen aún el tópico del desarrollo de la persona adulta mayor, el envejecimiento o los enlaces con la Psicogerontología, por lo que la consolidación de esta área de trabajo continúa siendo un reto pendiente en el mundo científico y, por consecuencia, un reto pendiente en Costa Rica (Salazar-Villanea, 2006).

El envejecimiento humano, en la sociedad actual marcada por el fenómeno de un creciente envejecimiento poblacional, demanda esfuerzos de investigación sistemáticos y específicos, que respondan a las crecientes necesidades de la población envejecida. En el año 2004 -señaló Fernández-Ballesteros - que más de una década tenían los llamados de las

Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, la Unión Europea y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, para que los gobiernos reconozcan la transformación demográfica en los países latinoamericanos y promuevan la especialización de profesionales. Siguiendo estos llamados, se requiere una adecuada atención a las personas mayores con impacto positivo en los modelos de atención neuropsicológica, psicogerriátrica y gerontológica que comprendan la premisa de que no existe un solo patrón para envejecer y que es imprescindible proporcionar a las poblaciones envejecidas una mejor calidad de vida, en la multiplicidad de condiciones de salud o enfermedad, física y mental (Salazar-Villanea y Blanco-Molina, 2010).

Estas razones han motivado en Costa Rica la programación de actividades de colaboración e investigación desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, donde, para el año 2012, están inscritos cuatro proyectos de investigación psicológica que se describen como ejemplos ilustrativos del incipiente trabajo en el campo. Las actividades de los proyectos buscan favorecer la identificación de necesidades de capacitación y la articulación de un plan de acción que posibiliten la constitución futura de un equipo conjunto para la investigación longitudinal sobre envejecimiento y síndromes demenciales, así como el establecimiento de redes de trabajo multidisciplinarias y espacios de difusión, capacitación e intercambio con las entidades o instituciones que a nivel costarricense trabajan con personas adultas mayores: Consejo Nacional de Persona Adulta Mayor (CONAPAM), Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO), Hospital Nacional Blanco Cervantes, Programa Integral para la Persona Adulta Mayor de la Universidad de Costa Rica (PIAM-UCR), Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, Asociación Costarricense de Alzheimer y Otras Demencias Asociadas (ASCADA), la Fundación Alzheimer (FundAlzheimer) y la Federación Cruzada Nacional de Protección al Anciano (FECRUNAPA), entre otros.

La investigación asociada al envejecimiento

Para el año 2012, el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica dirige cuatro proyectos de investigación, que incluyen marcos teórico-conceptuales y metodológicos comunes a la Psicología y la Neuropsicología, a saber: (a) Estudio de las características socioemocionales y cognitivas predictoras de la actividad en la vejez. Una aproximación al envejecimiento exitoso en el contexto costarricense (investigadores: Blanco-Molina y Salazar-Villanea); (b) rendimiento cognitivo en funciones ejecutivas y memoria y nivel de participación en personas mayores de 60 años que pertenecen a grupos organizados de personas mayores en la provincia de San José (investigadores: Castro-Rojas y Salazar-Villanea); (c) reminiscencia en personas sin

deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer: potencial terapéutico y aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica y (d) envejecimiento, memoria y síndromes demenciales: actividades Universidad de Costa Rica-Universidad de Kansas para la consolidación y cohesión de un equipo multidisciplinario de investigación (investigadora: Salazar-Villanea).

En sus objetivos, todas estas investigaciones buscan aproximarse a la construcción del conocimiento sobre la variabilidad de perfiles de envejecimiento con bienestar y en presencia de síndromes demenciales, a partir del estudio de las características personales, neuropsicológicas, emocionales y psicosociales de personas adultas mayores, participantes de programas formales como AGECO y PIAM, y personas mayores con deterioro cognitivo.

Estos estudios no desconocen que, tanto en Costa Rica como en América latina en general, se desarrolla el proyecto “Costa Rica: Estudio de Longevidad y Envejecimiento Saludable” (CRELES) del Centro Centroamericano de Población, uno de los principales antecedentes en el área de investigación asociada al envejecimiento con una perspectiva demográfica. El proyecto CRELES ha buscado investigar y determinar la duración, la calidad de vida y los factores causales de la longevidad de los adultos mayores costarricenses al establecer vínculos con variables como (a) la salud de los adultos mayores, (b) la situación nutricional, (c) los comportamientos a lo largo de sus vidas, (d) la situación socioeconómica, (e) las condiciones de vida, (f) el apoyo familiar y (g) el acceso, uso y gastos en la atención de la salud (Rosero-Bixby, Fernández y Dow, 2005). Como derivados de este proyecto, se mencionan a Rosero-Bixby y su equipo de colaboradores, quienes cuentan desde el año 2007 con una gran cantidad de publicaciones sobre la población adulta mayor en Costa Rica y variables como los factores de riesgo cardiovascular, la presencia de enfermedades crónicas, biomarcadores, condiciones de estrés y alteraciones neuroendocrinas, uso de medicamentos e incluso diferencias rurales y urbanas en condiciones socioeconómicas y educativas, entre otros (pueden consultarse en su página de web <<http://ccp.ucr.ac.cr/creles/cientif.htm>>).

Estos avances, incipientes aún y limitados en su impacto en Costa Rica sobre la agenda política y los servicios de atención, contrastan con los resultados de la revisión de antecedentes internacionales en el tema, donde queda claro que el crecimiento sin precedentes de la población de edad avanzada ocasiona un consiguiente aumento en los trastornos relacionados con la edad y requiere estrategias eficaces para la promoción del envejecimiento saludable y la prevención e identificación de factores de riesgo y de protección, así como de factores preclínicos de enfermedades, cuya ocurrencia aumenta con el envejecimiento. Así, la construcción de las bases teóricas de comprensión del proceso del envejecimiento mediante perspectivas como el envejecimiento exitoso, activo,

productivo o saludable, resulta ser una constante del conocimiento científico psicológico y gerontológico a nivel mundial que ha tenido efectos en la investigación científica y aplicada internacional desde hace aproximadamente 15 años (Bowling y Dieppe, 2005; Ouwehand, Ridder de y Bensing, 2007).

A nivel costarricense, se requiere aportar datos específicos que enfatizan en el estudio riguroso de los determinantes psicológicos, tanto socioemocionales como cognitivos, a partir de metodologías longitudinales con adecuados instrumentos de medición y estudio de estrategias de intervención, neuropsicológica y psicológica, para el envejecimiento saludable y el envejecimiento con síndrome demencial.

La investigación del envejecimiento, internacionalmente, ha sido un tema de gran interés para el conocimiento biológico, genético, médico, físico, social y psicológico con enfoques multidisciplinarios. Algunos ejemplos clásicos en otros países desarrollados son los estudios que tratan de medir la influencia de la capacidad funcional, actividad física, capacidad cognitiva y su relación con estilos de envejecimiento saludables o exitosos, así como predictores preclínicos para síndromes demenciales (Ford et al., 2000; Leveille, Guralnik, Ferrucci y Langlois, 1999; Motta, Bennati, Ferlito, Malaguarnera, Motta y Italian Multicenter Study on Centenarians, 2005; Rowe y Khan, 1997; Whitfield et al., 2000). Otros ejemplos son las publicaciones que miden la duración de la vida de una persona por medio de los llamados biomarcadores y su relación con el envejecimiento saludable (Nusselder y Peeters, 2005; Seeman et al., 2004; Seeman, McEwen, Rowe y Singer, 2001).

En Costa Rica, todos estos constituyen campos de trabajo incipientes que evidencian la necesidad de intensificar la investigación y la intervención clínica para la promoción de la salud en la población de personas adultas mayores, y reconocen que el reto es aún más grande cuando se envejece en presencia de un síndrome demencial, que es la causa más frecuente de institucionalización y de asistencia a largo plazo, que destruye la vida activa y productiva de quienes la padecen y complejiza la situación de sus familias, económica y emocionalmente.

El trabajo con la reminiscencia

Desde la psicología costarricense es importante explorar el beneficio potencial derivado de la introducción de las nuevas intervenciones no farmacológicas y psicosociales como la que se ha planteado estudiar desde la línea de investigación descrita previamente en el Instituto de Investigaciones Psicológicas, específicamente al determinar que el trabajo con reminiscencia ha mostrado ser de gran utilidad en el campo de la vejez y la demencia. Investigaciones previas y experiencias de trabajo clínico (Clare y Woods, 2001; Spector et al., 2010; Woods et al., 2012) muestran que los tratamientos psicosociales como la

reminiscencia tienen resultados comparables e inclusive mejores que los tratamientos basados solamente en el uso de fármacos e inciden positivamente sobre la calidad de vida y el funcionamiento cognitivo y emocional, reducen la carga familiar y sanitaria e influyen en la disminución del consumo general de fármacos y el número de ingresos hospitalarios. Estos autores han llegado a plantear que no existe en estos momentos mejor intervención para el mantenimiento de funciones cognitivas en la enfermedad de Alzheimer que el uso combinado de psicofarmacología y psicoestimulación, y la reminiscencia se trata de una forma de intervención que incide y estimula específicamente aquellas funciones con menor deterioro en los adultos mayores sanos y con demencia tipo Alzheimer, a saber, la memoria autobiográfica.

La memoria autobiográfica

Con el aporte de la Neuropsicología, el estudio de la memoria autobiográfica se ha desarrollado ampliamente en los últimos años y ha permitido conocer de mejor manera los procesos cognitivos y el sustrato cerebral involucrados en la codificación, el almacenamiento y la reconstrucción de los contenidos autobiográficos (Thompson, Herrmann, Bruce, Read, Payne y Togli, 1998; Fivush y Haden, 2003). Así, se ha identificado el aporte fundamental de la Neuropsicología a la comprensión de la memoria en general y la memoria autobiográfica en particular. Perea Bartolomé, Ladera Fernández y Echeandía Ajamil (2001) señalan que las investigaciones sobre la memoria humana desde la Neuropsicología se habían orientado clásicamente por objetivos como (a) desarrollar o mantener un modelo particular del funcionamiento mnésico; (b) estudiar las funciones de regiones particulares del cerebro; (c) analizar déficits específicos de memoria asociados a determinadas patologías y (d) estudiar las relaciones bioquímicas del cerebro y la memoria. En este sentido, poco se ha estudiado sobre la memoria autobiográfica y, como lo apunta Rubin (1986), desde 1986 la investigación sobre este tema se marcó en su inicio por la influencia de otras disciplinas como la Psicología experimental, la Psicología del desarrollo, la Psicología social y de la personalidad e, inclusive, la influencia de las humanidades en el interés histórico y literario de la construcción de autobiografías, todos abordajes con perspectivas que incorporan el papel de la emoción en la organización de la memoria autobiográfica.

Desde una perspectiva primordialmente cognitiva y neuropsicológica, la investigación sobre la memoria autobiográfica se ha interesado en el estudio de la organización y los procesos de codificación y la reconstrucción de recuerdos, incluyendo en sus modelos asociaciones con los conceptos de emoción, sí mismo y personalidad (Bluck y Alea, 2002; Duvala et al., 2012; Fuentes y Desrocher, 2012; Jetten, Haslam, Pugliese, Tonks y Haslam, 2010). Además, la investigación y la práctica en reminiscencia se ha

enfocado tradicionalmente en el uso de intervenciones grupales y técnicas específicas aplicadas con personas mayores (Gibson, 1998, 2000, 2004; Woods et al., 2005).

La influencia de la Psicología del desarrollo, por su parte, ha permitido que el estudio de la memoria autobiográfica se entienda como la exploración de la memoria en el desarrollo a lo largo del ciclo de vida, al considerar la relación existente entre tiempo, persona, contexto de codificación y recuerdo (Conway y Pleydell-Pearce, 2000). Las consideraciones sobre el sí mismo y la identidad, como aspectos centrales del estudio de la memoria autobiográfica, son aportes claves de esta línea teórica, al igual como la Psicología social, de la personalidad y la Psicogerontología, que subrayan el sentido de continuidad vital asociado a la memoria autobiográfica (Duvala et al., 2012; Fuentes y Desrocher, 2012; Jetten, Haslam, Pugliese, Tonks y Haslam, 2010).

Existen estudios desde la Psicología del desarrollo, social y cultural, que enfatizan la idea de que la memoria autobiográfica es un sistema funcional de la estructura mnésica humana que emerge gradualmente en la infancia, al ser mediada por la interacción en un contexto social determinado (Fivush y Haden, 2003; Nelson y Fivush, 2004). Conway y Pleydell (2000) proponen a este respecto que las principales líneas de estudio sobre desarrollo humano, identidad y construcciones narrativas o reminiscencias, sin embargo, investigan de manera aislada y poco articulada su objeto común: la memoria autobiográfica.

La memoria autobiográfica puede considerarse como la memoria para los eventos de la propia vida y conocimientos sobre el sí mismo, una función esencial de la cognición humana donde se entrecruzan aspectos relativos al sí mismo, la emoción, la motivación y el significado personal que se imprimen en la experiencia (Salazar-Villanea, 2010). Nelson y Fivush (2004) proponen que existen acuerdos básicos sobre cómo situar la memoria autobiográfica en las diversas clasificaciones de la memoria humana y establecen que (a) puede acordarse su carácter explícito y declarativo, (b) es distintiva por su sentido y significado subjetivo para el sí mismo, lo que, comúnmente, implica la reexperimentación en la mente del evento específico en tiempo y espacio (autonoesis), (c) es personalmente significativa en función de las emociones, motivaciones y metas, (d) se recuerda desde la perspectiva única del sí mismo en relación con otros y el mundo, (e) incluye un conocimiento sobre el sí mismo de naturaleza semántica con contenidos como la fecha y lugar de nacimiento, lugares donde se ha vivido, lugares de escuelas o trabajos, entre otros, que son independientes de recuerdos de eventos episódicos específicos y (f) permite el surgimiento de narrativas sobre el sí mismo organizadas temática o temporalmente.

En este sentido, Nelson y Fivush (2004) concuerdan con las propuestas de muchos teóricos de la memoria en que la memoria autobiográfica es un sistema funcionalmente

distinto que depende de otros sistemas mnésicos humanos, pero que no es estrictamente episódico ni semántico en el sentido de Tulving (1972) y Tulving y Markowitsch (1998). Para una mayor comprensión de las taxonomías de la memoria humana, su sustrato cerebral, las relaciones con otras funciones cognitivas y las aproximaciones metodológicas al estudio de la memoria autobiográfica pueden consultarse mis publicaciones *Guía para terapeutas* y *CD con estímulos visuales* y *Guía para familiares de personas con síndrome demencial* (Salazar-Villanea, 2010a, 2010b).

La reminiscencia, como reconstrucción narrativa de eventos vitales basada en la memoria autobiográfica, permite trabajar con los recuerdos que se almacenan con un valor de información para el sí mismo y su significado emocional y es lo que parece determinar la reconstrucción privilegiada a largo plazo, en tanto elemento organizador del esquema del recuerdo. El fenómeno de la reminiscencia, entendido como el acto de recordar una experiencia del pasado personal y construir una narrativa autobiográfica, se ha reconocido como un componente crítico y esencial de la memoria autobiográfica (Fivush y Haden, 2003).

La reminiscencia en los estudios clínicos-gerontológicos

Con base en lo que propuse en estas guías (Salazar-Villanea, 2010a, 2010b) y con un interés meramente descriptivo, a continuación, presento las principales clasificaciones que se han descrito en torno a las funciones de la reminiscencia en los estudios clínicos-gerontológicos, desarrollados fundamentalmente con personas adultos mayores: (a) la función *interpersonal*, que incluye el recuerdo en un contexto social para la interacción e intercambio de experiencias, el establecimiento de relaciones de intimidad y la generación de empatía basada en la capacidad de interpretar experiencias similares de otros; (b) la función *intrapersonal*, que implica la reminiscencia privada para la regulación del estado de ánimo y la formación del autoconcepto y (c) la función *cognitiva* que deriva de la integración de información de la memoria episódica en la memoria semántica para formar parte del conocimiento general que se utiliza en la vida cotidiana y en la resolución de problemas.

Según Cohen (1998), las funciones interpersonales y sociales de la memoria autobiográfica son las que han sido privilegiadas en el abordaje de la vejez, pues parecen necesarias para el bienestar y la interacción social cuando otras funciones cognitivas declinan. En esta misma línea de estudio, Bluck y Alea (2002) realizaron una revisión de la literatura y, basados en su trabajo, rescataron tres alternativas funcionales: (a) la función para el *sí mismo* (continuidad, integridad, coherencia, autoconocimiento); (b) la función *directiva* (planificación y toma de decisiones sobre comportamientos y situaciones

presentes y futuras) y (c) la función *comunicativa* (interacción social, empatía y vinculación social).

De esta manera, los diversos teóricos e investigadores en el tema coinciden en que la memoria autobiográfica y la narración de reminiscencias son actividades positivas y propias del desarrollo en la vejez, que pueden aprovecharse para la estimulación cognitiva. Ello implica una amplitud de herramientas para la estimulación de la memoria en la tercera edad e incluye crear espacios para fomentar una contribución personal y socialmente significativa, como talleres y proyectos en centros diurnos para la estimulación cognitiva, programas especiales para el desarrollo de habilidades, la ampliación de la vida laboral, programas de voluntariados con procesos de enseñanza-aprendizaje para todas las edades, participación cívica, actividades de ocio organizadas y actividades educativas, tanto formales como informales (Butler, 2002; Chaudhury, 1999; Gibson, 2004; Greene, Hodges y Baddeley, 1995; Haight y Webster, 1995; Merrill, 2002; Piolino et al., 2004; Spector et al., 2010; Woods et al., 2005; Woods et al., 2012).

En Costa Rica, la reciente publicación de estas guías asociadas a las líneas de investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas (Salazar-Villanea, 2010a, 2010b), afirma que la intervención con reminiscencia resulta ser un recurso de psicoestimulación y prevención de sintomatología depresiva en el envejecimiento, además de ser una herramienta terapéutica para la promoción del retraso de los efectos de la progresión de la demencia con beneficios sobre la interacción significativa con el entorno y con otros. En mi trabajo (Salazar-Villanea, 2008) he planteado que la base de justificación, cognitiva y neuropsicológica, en el mantenimiento de la memoria autobiográfica, sumada a los efectos positivos y la facilidad y bajo coste de su aplicación son los elementos que llevan a la toma de decisión a favor de su implementación en Costa Rica. En mi investigación (Salazar-Villanea, 2010) he incluido mejoras para evaluar las posibilidades de uso y su adaptación al contexto costarricense de las guías, que fueron diseñadas y evaluadas originalmente con personas mayores en España (Salazar-Villanea, Franco Martín y Perea Bartolomé, 2008a, 2008b). En la investigación que he llevado a cabo en España (Salazar-Villanea, 2008) y que se está replicando en Costa Rica, se mostraron resultados de mejoría estadísticamente significativos (grupo experimental pre test-post test versus grupo control sin intervención) en las personas adultas mayores sin deterioro cognitivo y en las con demencia tipo Alzheimer. Se mostró una mejoría en el perfil neuropsiquiátrico de comportamiento en las personas con enfermedad de Alzheimer del grupo experimental y una disminución del número de personas con presencia de sintomatología en depresión, disforia, ansiedad, apatía, indiferencia, irritabilidad y labilidad en las mediciones post test. Las mismas variables se mantuvieron o aumentaron en el grupo control.

Se aplicaron autoreportes a los cuidadores que en el grupo experimental de las personas con Alzheimer presentaron una disminución significativa en el postest en su reporte de sobrecarga y todos los participantes mostraron altos niveles de adherencia y satisfacción con el programa. Los resultados de ambas investigaciones (Salazar-Villanea, 2008, 2010) justificaron la necesidad del actual proyecto sobre reminiscencia para el contexto costarricense en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica con personas sin deterioro cognitivo y con demencia tipo Alzheimer con el fin de valorar su potencial terapéutico y los aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica. La estimulación de la memoria autobiográfica, que se ha utilizado como una estrategia de uso general en el envejecimiento, ahora se amplía en su aplicación a la demencia tipo Alzheimer precisamente por las características neuropatológicas de evolución de este síndrome neurodegenerativo, en el cual las personas suelen mostrar un mantenimiento temporal de la memoria autobiográfica.

La reminiscencia: estrategia de intervención en la investigación costarricense

McAdams (2003) conceptualiza la reminiscencia como el acto por el cual la identidad se historiza en escenarios, escenas, personajes, eventos, trama y temas a partir de la memoria autobiográfica. Mientras la memoria autobiográfica contiene un vasto rango de información personal y experiencia personal pasada, las reminiscencias consisten en narrativas del sí mismo a partir de una selección de contenidos personalmente significativos y organizados, temporal o temáticamente. Así, las narrativas o relatos de las reminiscencias versan sobre un conjunto de eventos o conocimientos almacenados en la memoria autobiográfica (Salazar-Villanea, 2010). Comprendida de esta forma, la reminiscencia como el acto, el proceso o la práctica de recordar, pensar y relatar aspectos del pasado, puede ser interna o potencialmente externalizada para ser compartida con otros (Gibson, 2004). Primordialmente, se entiende que la reminiscencia como reconstrucción del recuerdo intencional y guiado de historias personales es útil como intervención, porque (a) permite la psicoestimulación de las funciones de lenguaje y memoria, principalmente estableciendo conexiones entre pasado, presente y futuro personal; (b) promueve la sociabilidad y la apertura a las relaciones interpersonales; (c) confirma un sentido de identidad y refuerza sentimientos de autoestima, valía personal, coherencia y continuidad; (d) transforma la naturaleza de las relaciones de poder tradicionales terapeuta-paciente, al promover la validación del conocimiento personal de la persona adulta mayor y al favorecer la comunicación y la comprensión empática y (e), según se ha reportado consistentemente en los últimos años, la mayoría de las personas disfrutaron y obtienen beneficios de la reminiscencia (Gibson, 1998, 2004).

Además, en mi investigación (Salazar-Villanea, 2010) observé que los pacientes con Alzheimer suelen mostrar un claro gradiente temporal en la afectación de su memoria a largo plazo, con un mayor deterioro de la memoria reciente y un mantenimiento selectivo de recuerdos remotos y autobiográficos hasta avanzadas etapas de su enfermedad, fenómeno ligado a la afectación anátomo-patológica propia de esta demencia y que justifica el trabajo con reminiscencia.

La intervención con reminiscencia resulta así de especial interés como una aproximación biopsicosocial a la demencia y es, quizás, la de uso más extendido en los tratamientos no-farmacológicos en países pioneros en el desarrollo de alternativas de atención y cuidado de personas con demencia (Clare y Woods, 2001). Diversos grupos de investigación concuerdan en que la intervención con demencias y desórdenes progresivos de daño neuropatológico, como la demencia tipo Alzheimer, debe caracterizarse por un objetivo a corto plazo: el sostenimiento temporal de funciones relativamente mantenidas y capacidades funcionales residuales (Clare y Woods, 2001; Spector, Gardner y Orrell, 2011; Woods, Aguirre, Spector y Orrell, 2012).

En los últimos años, el uso de la técnica de reminiscencia en esta línea de trabajo se ha desarrollado ampliamente como una forma de intervención que se basa en argumentos cognitivos y neuropsicológicos, así como en la evidencia de la preservación de la memoria autobiográfica en la demencia tipo Alzheimer, en contraste con otras funciones neuropsicológicas más deterioradas (Clare y Woods, 2001; Douglas, James y Ballard, 2004; Morris, 1996; Woods et al., 2005). Estos autores afirman que la técnica de la reminiscencia como intervención para la enfermedad de Alzheimer y de uso extendido en países anglosajones, se basa en el reconocimiento de un cierto mantenimiento de la memoria remota y autobiográfica en estas personas, así como en el sostenimiento de la función comunicativa hasta estadios avanzados, en contraste con otras funciones más susceptibles al deterioro.

Reminiscencia: reconstrucción y narración de recuerdos significativos

Específicamente, esta técnica busca estimular la reconstrucción y la narración de recuerdos significativos del pasado personal, relatando hechos, actos o vivencias en asociación a estímulos claves, verbales y visuales. Consiste en una actividad guiada para el recuerdo de eventos generales y la evocación de detalles contextuales y emocionales relacionados, en sesiones que pueden estructurarse por niveles, según la demanda cognitivo-lingüística asociada al recuerdo y las habilidades expresivo-comunicativas. La evocación puede dirigirse, además, según dos modalidades: por asociación temática o cronológica. En este sentido, he encontrado que, mientras la memoria autobiográfica contiene una gran cantidad de información personal y experiencia personal pasada, las

reminiscencias consisten en una selección de contenidos personalmente significativos que se evocan ante estímulos clave elegidos por el terapeuta (Salazar-Villanea, 2010).

En mi investigación doctoral en España (Salazar-Villanea, 2008) trabajé con las reminiscencias para investigar las características del mantenimiento de la memoria autobiográfica como función cognitiva, tanto en su componente episódico personal remoto como en su componente semántico personal con el fin de reportar sus posibles efectos clínico-terapéuticos y para aportar conocimientos y evidencias para la toma de decisiones sobre el uso y la utilidad de esta opción de tratamiento. Actualmente, en el Instituto de Investigaciones Psicológicas se están valorando y contrastando estos resultados con la población costarricense y se está replicando el estudio y profundizando en sus conclusiones para generar un modelo de trabajo comprensivo.

Woods et al. (2005) realizaron ensayos controlados y aleatorios que incluyeron la técnica de reminiscencia como intervención en la demencia al utilizar muestras homogéneas, incluyendo grupos controles y de tratamiento y efectuando evaluaciones pre y post-tratamiento con (a) valoraciones de tests neuropsicológicos; (b) escalas sobre bienestar, estado de ánimo y calidad de vida; (c) comunicación e interacción; (d) cognición, (e) memoria autobiográfica y (f) impacto en los cuidadores. Woods (1996) señala que el impacto de la reminiscencia como aproximación terapéutica se vincula a mediciones funcionales, siendo de especial relevancia su estudio en relación con un aspecto cognitivo como la memoria autobiográfica.

Sin embargo, los estudios en torno a la técnica de reminiscencia en personas con demencia se han enfocado en el procedimiento de la técnica aportando poco al análisis de los contenidos surgidos en las sesiones. Así, el estudio de sus características específicas, las temáticas, la fenomenología, la profundidad y el afecto vinculado a la narración son aspectos poco explorados y de gran interés por analizar en esta nueva aproximación.

El aporte fundamental de nuestra línea de investigación psicológica en Costa Rica yace en su análisis multimétodo con la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas para (a) evaluar los efectos de la intervención sobre la cognición, el bienestar funcional y la calidad de vida; (b) aportar una medida específica de memoria autobiográfica como función cognitiva que se estimula en la reminiscencia por medio de la entrevista de la memoria autobiográfica (*Autobiographical Memory Interview*, Kopelman, Wilson & Baddeley, 1989/1990, traducido y adaptado al castellano como paso previo a esta investigación); (c) caracterizar los contenidos de los recuerdos y (d) contribuir a la discusión de los modelos y taxonomías de la función mnésica.

Por lo tanto, este proyecto de investigación busca ahondar en la comprensión de la memoria autobiográfica en la vejez y estudiar con mayor profundidad sus características,

explorar, además, en qué sentido posee o no el trabajo con reminiscencia un potencial terapéutico en los adultos mayores sanos o con enfermedad de Alzheimer en Costa Rica, en contraste con el estudio en España.

Asimismo, en el XII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología presenté con mis colegas la importancia para la Psicología y la Neuropsicología en reconocer la construcción de narrativas del sí mismo como una herramienta de estimulación neuropsicológica (Salazar-Villanea, Carazo-Vargas y López-Molina, 2011).

Reflexiones finales

Ineludible es la tarea profesional de afrontar el cambio demográfico con una inserción caracterizada por la formación académica de alto nivel y la capacitación en la práctica clínica para el ejercicio responsable y ético. Si bien, en Costa Rica, el camino ya se ha iniciado, la formación específica y especializada en el campo de la Psicología del envejecimiento y la Neuropsicología siguen siendo retos pendientes que impactan los limitados alcances tanto en la investigación, como en la clínica, la prevención y la promoción en salud.

La Psicología costarricense no puede ignorar que la creciente población envejecida demanda un compromiso mayor y tiene la responsabilidad, profesional y científica, de aprovechar la comprensión del comportamiento humano en sus relaciones con la cognición y la emoción en el funcionamiento del sistema nervioso central como oportunidad para mejorar las aplicaciones clínicas y prácticas en los servicios de atención, públicos y privados.

Preocupada por el bienestar de las poblaciones con las que se trabaja, la persona profesional en Psicología y formada en Neuropsicología, con profundo respeto por los derechos y la dignidad de las personas, tiene, además, el encargo social de promover un diálogo racional con otros profesionales de la salud en los equipos multidisciplinarios de atención y buscar el consenso y la co-responsabilidad del manejo de los casos.

Específicamente, en cuanto a la práctica neuropsicológica, en Costa Rica se deben analizar las propuestas de formación que a nivel de posgrado se ofertan, y enfatizar que la asistencia a un curso breve, un taller, un simposio o un diplomado -algunas veces incluso virtuales-, no habilita como neuropsicólogo/a especializado/a. En este sentido, se ha de repensar la conveniencia de identificar como neuropsicólogos/as a profesionales que desarrollan su práctica clínica cotidiana en el campo, pero no han sido formalmente preparados ni entrenados para ello. Se torna relevante aclarar, también, al respecto, que no es una persona profesional en Neuropsicología quien administra pruebas. Es neuropsicólogo/a, quien, habiendo concluido su formación superior de especialización, ha

sido capacitado para comprender las relaciones entre las estructuras cerebrales y las funciones superiores, tanto en el desarrollo normativo como en los procesos de alteración, entendiendo el aumento de la variabilidad interindividual a lo largo del ciclo vital como una dinámica multifactorial y apreciando los diversos rendimientos humanos en contexto y enmarcados en una historia personal.

Así, trabajar en la adaptación, validación y estandarización de pruebas adecuadas a la realidad del país es imprescindible, pero, -como insistí con énfasis desde el momento de introducción de este artículo-, sin olvidar que su uso y su interpretación debe hacerla una persona verdaderamente capacitada, con criticidad y creatividad cuando la realidad demande flexibilidad y con la necesaria personalización del plan de evaluación e intervención en función de las demandas del entorno a las cuales la persona deberá adaptarse.

Con esta práctica de mayor rigurosidad y apego con la calidad científica, profesional, académica y ética, serán palpables los aportes de las personas profesionales en Neuropsicología ante las múltiples problemáticas de Costa Rica.

Referencias

- American Psychological Association (2001). Folletos educativos. División 40 (Neuropsicología Clínica). Recuperado de <http://www.div40.org/>
- Bluck, S. y Alea, N. (2002). Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? En B. Haight y J. Webster (Eds.), *Critical Advances in Reminiscence Work. From Theory to Application* (pp.61-75). New York, EEUU: Springer.
- Bowling, A. y Dieppe, P. (2005). ¿What is successful aging and who should define it? *BJM*, 331, 1548-1551. doi: 10.1136/bmj.331.7531.1548
- Chaudhury, H. (1999). Self and reminiscence of place: a conceptual study. *Journal of Aging and Identity* 4(4), 231-253. doi: 10.1023/A:1022835109862
- Chelune, G. J. (abril, 2010). Evidence-based research and practice in clinical neuropsychology. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(3), 454-467.
- Cicerone, K., Dahlberg, C., Malec, J., Langenbahn, D., Felicetti, T., Kneipp, S., Ellmo, W., Kalmar, K., Giacino, J. y Harley, J. (ago, 2005). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of the literature from 1998 through 2002. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 86(8), 1681-1692.
- Clare, L. y Woods, R. T. (Eds.) (2001). A role for cognitive rehabilitation in dementia care. *Neuropsychological Rehabilitation, Special Issue*, 11(3-4), 193-196. doi: 10.1080/09602010143000031

-
- Cohen, G. (1998). The effects of aging on autobiographical memory. En C. Thompson, D. Herrmann, D. Bruce, J. Read, D. Payne y M. Togli, (Eds.). *Autobiographical Memory. Theoretical and Applied Perspectives* (pp.105-124). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Conway, M. A. y Pleydell-Pearce, C. W. (abril, 2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Douglas, S., James, I. y Ballard, C. (2004). Non-pharmacological interventions in dementia. *Advances in Psychiatric Treatment* 10, 171-179. doi: 10.1192/apt.10.3.171
- Duvala, C., Desgrangesa, B., Sayette de la, V., Belliard, S., Eustachea, F. y Piolino, P. (enero, 2012). What happens to personal identity when semantic knowledge degrades? A study of the self and autobiographical memory in semantic dementia. *Neuropsychologia*, 50(2), 254-265.
- Fernández -Ballesteros, R. (2004). *Gerontología social*. Madrid, España: Pirámide.
- Fivush, R. y Haden, C. A. (Eds.) (2003). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Ford, A., Haug, M., Stange, K., Gaines, A., Noelker, L. y Jones, B. K. (nov, 2000). Sustained personal autonomy: A measure of successful aging. *Journal of Aging and Health*, 12(4), 470-489.
- Fuentes, A. y Desrocher, M. (marzo, 2012). Autobiographical memory in emerging adulthood: Relationship with self-concept clarity. *Journal of Adult Development* 19(1), 28-39.
- Gibson, F. (1998). *Reminiscence and recall. A guide to good practice. Care Professional Handbook Series*. UK, London: Age Concern.
- Gibson, F. (2000). *The Reminiscence Trainer's Pack*. UK, London: Age Concern.
- Gibson, F. (2004). *The Past in the Present. Using Reminiscence in Health and Social Care*. Illinois, EEUU: Health Professions Press.
- Ginarte-Arias, Y. (2002). Rehabilitación cognitiva. Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Neurología*, 34(9), 870-876.
- Goha, J. O. y Park, D. C. (2009). Neuroplasticity and cognitive aging: The scaffolding theory of aging and cognition. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27(5), 391-403.
- Haight, B. y Webster, J.D. (Eds.) (1995). *The Art and Science of Reminiscence. Theory, Research, Methods, and Applications*. USA, Washington: Taylor & Francis.
- Harmer, B. y Orrell, M. (2008). What is meaningful activity for people with dementia living in care homes? A comparison of the views of older people with dementia, staff and family carers. *Aging and Mental Health*, 12(5), 548-558.
- Jetten, J., Haslam, C., Pugliese, C., Tonks, J. y Haslam, A. (2010). Declining autobiographical memory and the loss of identity: Effects on well-being. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(4), 408-416.

-
- Johansson, B. B. y Belichenko, P. V. (jan, 2002). Neuronal plasticity and dendritic spines: Effects of environmental enrichment on intact and postischemic rat brain. *Journal of Cerebral Blood Flow and Metabolism*, 22(1), 89-96.
- Kandel, E., Schwartz, J. y Jessel, T. (2001). *Principios de neurociencia* (4ª ed.). España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Kopelman, M. D., Wilson, B. & Baddeley, A. D. (oct, 1989). The Autobiographical Memory Interview: a new assessment of autobiographical and personal semantic memory in amnesic patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11(5), 724-744.
- Kopelman, M. D., Wilson, B. A. & Baddeley, A. D. (1990). The Autobiographical Memory Interview. Harcourt Assessment.
- Leveille, S. G., Guralnik, J. M., Ferrucci, L. y Langlois, J. A. (1999). Aging successfully until death in old age: Opportunities for increasing active life expectancy. *American Journal of Epidemiology*, 149(7), 654-664.
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4ª ed.). New York: Oxford University Press.
- López-Luengo, B. (2001). Orientaciones en rehabilitación cognitiva. *Revista de Neurología*, 33(4), 383-387.
- Luria, A. R. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid, España: Norma. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Mateer, C. y Kerns, K. (febr, 2000). Capitalizing on neuroplasticity. *Brain and Cognition*, 42(1), 106-109.
- McAdams, D. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. Haden (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp.187-208). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, R. (Ed.) (1996). *The Cognitive Neuropsychology of Alzheimer-type Dementia*. New York, USA: Oxford University Press.
- Motta, M., Bennati E., Ferlito L., Malaguarnera M., Motta L. y Italian Multicenter Study on Centenarians (IMUSCE) (may-jun, 2005). Successful aging in centenarians: Myth and reality. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 40(3), 241-251.
- Nelson, K. y Fivush, R. (apr, 2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511. Recuperado de <http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/emergence.pdf>
- Nusselder, W. y Peeters, A. (2005). Successful aging: Measuring the years lived with functional loss. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 448-455. doi: 10.1136/jech.2005.041558
- Ouwehand, C., Ridder de, D. T. D. y Bensing, J. M. (dec, 2007). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 873-884. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.003>
- Perea Bartolomé, M. V., Ladera Fernández, V. y Echeandía Ajamil, C. (2001). *Neuropsicología. Libro de trabajo* (2ª ed.). Salamanca: Amarú.
- Pinel, J. P. J. (2006). *Biopsicología* (6ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
-

- Piolino, P., Giffard-Quillon, G., Desgranges, B., Chételat, G., Baron, J. C. y Eustache, F. (jul, 2004). Re-experiencing old memories via hippocampus: A PET study of autobiographical memory. *Neuroimage* 22(3), 1371-1383.
- Rosero-Bixby, L., Fernández, X. y Dow, W. H. (2005). *CRELES: Costa Rican Longevity and Healthy Aging Study, 2005* [Costa Rica Estudio de Longevidad y Envejecimiento Saludable] [Computer file]. ICPSR26681-v1. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research [distribuidor], 2010-07-21. doi:10.3886/ICPSR26681
- Rourke, B. P. (aug, 2008). Is neuropsychology a psychosocial science? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(6), 691-699.
- Rowe, J. W. y Khan, R. L. (1997). *Successful Aging: The MacArthur Foundation Study*. New York, USA: Random House.
- Rubin, D. C. (Ed.) (1986). *Autobiographical memory*. USA, New York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Ruff, R. M. (dec, 2003). A friendly critique of neuropsychology: Facing the challenges of our future. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 18(8), 847-864.
- Salazar-Villanea, M. (2006). Psicología y envejecimiento: retos pendientes en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 25(38), 23-35. Recuperado de http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/articulos/38-39/edicion_38.pdf
- Salazar-Villanea, M. (2010a). *Recordando experiencias. Programa de intervención con reminiscencia para personas adultas mayores. Guía para terapeutas y CD con estímulos visuales*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. ISBN 978-9968-9471-8-3.
- Salazar-Villanea, M. (2010b). *Recordando experiencias. Programa de intervención con reminiscencia para personas adultas mayores. Guía para familiares de personas con síndrome demencial*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. ISBN 978-9968-9471-7-6.
- Salazar-Villanea, M. (2011). Neuropsicología y envejecimiento: un enfoque por desarrollar en una realidad de cambio demográfico [Resumen]. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(Supl. 1), 59.
- Salazar-Villanea, M. y Blanco Molina, M. (2010). *Envejecimiento y desarrollo personal y social: ¿la actividad como paradigma incuestionable?* Ponencia presentada en el III Precongreso y Congreso Internacional de Gerontología y XXIV Conferencia Internacional de AIUTA: Gerontología y Desarrollo Humano en el Siglo XXI: Persona Adulta Mayor, Experiencia y Desarrollo Sostenible, San José, Costa Rica, 15-16 y 17 de noviembre del 2010. En <http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawi/w/content/veranstaltungen/reisen/costarica/esp/ponencia/22%20M%C3%B3nica%20Salazar%20y%20Mauricio%20Blanco-%20Envejecimiento%20Desarrollo.pdf>
- Salazar-Villanea, M., Carazo-Vargas, V. y López-Molina, L. (2011). *La construcción de narrativas del sí mismo como herramienta de estimulación neuropsicológica: una perspectiva coevolutiva*. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología en Santiago de Chile, del 7 al 10 de noviembre de 2011.
- Salazar-Villanea, M., Franco Martín, M. A. y Perea Bartolomé, M. V. (2008a). *Trabajando con recuerdos. Programa de intervención con reminiscencia. Guía para el terapeuta*. España: Edintrás. ISBN 978-84-934993-3-4

-
- Salazar-Villanea, M., Franco Martín, M. A. y Perea Bartolomé, M. V. (2008b). *Trabajando con recuerdos. Programa de intervención con reminiscencia. Guía para el familiar*. España: Edintras. ISBN 978-84-934993-4-1
- Seeman, T. E., Crimmins, E., Huang, M.-H., Singer, B., Bucur, A., Gruenewald, T., Berkman, L. F. y Reuben, D. B. (2004). Cumulative biological risk and socio-economic differences in mortality: MacArthur studies of successful aging. *Social Science & Medicine*, 58(10), 1985-1997. Recuperado de http://www.colorado.edu/ibs/cupc/short_courses/biodemography/readings/crimmins_readings/Cumulativebiologicalrisk.pdf
- Seeman, T. E., McEwen, B. S., Rowe, J. W. y Singer, B. H. (apr, 2001). Allostatic load as a marker of cumulative biological risk: MacArthur studies of successful aging. *PNAS*, 98(8), 4770-4775. doi:10.1073/pnas.081072698. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/98/8/4770.full.pdf+html>
- Sohlberg, M. M. y Mateer, C. A. (2001). *Cognitive Rehabilitation: An Integrative Neuropsychological Approach*. USA, New York: Guilford Press. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Spector, A., Orrell, M. y Woods, B. (dec, 2010). Cognitive Stimulation Therapy (CST): effects on different areas of cognitive function for people with dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25(12), 1253-1258. doi: 10.1002/gps.2464.
- Spector, A., Gardner, C. y Orrell, M. (nov, 2011). The impact of Cognitive Stimulation Therapy groups on people with dementia: Views from participants, their carers and group facilitators. *Aging and Mental Health*, 15(8), 945-949.
- Thompson, C. P., Herrmann, D. J., Bruce, D., Read, J. D., Payne, D. G. y Togli, M. P. (Eds.) (1998). *Autobiographical Memory. Theoretical and Applied Perspectives*. USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory* (pp. 381-403). New York, EEUU: Academic Press.
- Tulving, E. y Markowitsch, H. (1998). Episodic and declarative memory: Role of the hippocampus. *Hippocampus* 8(3), 198-204.
- Whitfield, K. E., Fillenbaum, G. G., Pieper, C., Albert, M. S., Berkman, L. F., Blazer, D. G., Rowe, J. W. y Seeman, T. (2000). The effect of race and health-related factors on naming and memory. *Journal of Aging and Health*, 12(1), 69-89.
- Wilson, B. A. (2002). Towards a comprehensive model of cognitive rehabilitation. *Neuropsychological Rehabilitation* 12(2), 97-110.
- Woods, B. (1996). Cognitive approaches to the management of dementia. En R. Morris (Ed.), *The Cognitive Neuropsychology of Alzheimer-type Dementia* (pp.310-326). New York, EEUU: Oxford University Press.
- Woods, B., Aguirre, E., Spector, A. E. y Orrell, M. (2012). Cognitive stimulation to improve cognitive functioning in people with dementia. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*. doi: 10.1002/14651858.CD005562.pub2
- Woods, B., Spector, A. E., Jones, C. A., Orrell, M. y Davies, S. P. (2005). Reminiscence therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews. Dementia and Cognitive Improvement Group*. doi: 10.1002/14651858.CD001120.pub2
-

Zillmer, E. (set, 2004). National Academy of Neuropsychology: President's address: The Future of Neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19(6), 713-724.

Recibido 03 de agosto de 2012

Revisión recibida 11 de septiembre de 2012

Aceptado 10 de diciembre de 2012

Reseña de la autora

Mónica Salazar Villanea obtuvo su doctorado en Neuropsicología clínica con reconocimiento suma cum laude y el grado de "Experto en Gerontología" del Máster en Gerontología en la Universidad de Salamanca, España. Es licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica, donde labora actualmente como profesora de la Escuela de Psicología y el Sistema de Estudios de Posgrado, es además coordinadora del área de Psicobiología de la Escuela de Psicología e investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas. Forma parte como miembro activo de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología y en el año 2010 recibió el Premio Fondo Especial de Estímulo para la Investigación para el proyecto "Reminiscencia en personas sin deterioro cognitivo y en personas con demencia tipo Alzheimer: Potencial terapéutico y aportes a la comprensión neuropsicológica de la memoria autobiográfica".

Neurociencias y Psicología en Costa Rica: Programa de Investigación en Neurociencias

Neuroscience and Psychology in Costa Rica: Neuroscience Research Program

Johanna Sibaja-Molina, Sharling Hernández-Jiménez, Andrea Mora-Gallegos,
Mijail Rojas-Carvajal y Jaime Fornaguera-Trías

Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo es una reseña histórica del Programa de Investigación en Neurociencias (PIN) de la Universidad de Costa Rica, que fue creado en el año 1999. Actualmente, está organizado en tres áreas de investigación: Neurobiología, Neurogenética y desarrollo cognitivo. La mayoría del personal de investigación del PIN cuenta con formación en Psicología, lo cual es una particularidad a nivel latinoamericano dentro del campo de la Neurociencia. Esta reseña histórica describe el proceso de incorporación y las características de los psicólogos y las psicólogas dentro del PIN. Se exponen las temáticas de investigación desarrolladas que cuentan con la participación de estudiantes e investigadores de Psicología. El PIN, como espacio de encuentro interdisciplinario, supone fortalezas y retos, que deberán enfrentarse con el fin de continuar aportando calidad al ámbito científico nacional e internacional.

Palabras clave: Neurociencias, Psicología, investigación, trabajo interdisciplinario, Costa Rica

Abstract

The Neuroscience Research Program at the University of Costa Rica was created in 1999. Nowadays, it's composed of three main research areas: Neurobiology, Neurogenetics and Cognitive Development. The majority of researchers that belong to the program have a background in psychology, an outstanding characteristic within the field of neuroscience research. This historical perspective shows the process of incorporation and the characteristics of the psychologists within the program. Here we set out the research topics that have been developed with the participation of psychology students and researchers. As an interdisciplinary meeting point, the Neuroscience Research Program has strengths and challenges that should be confronted to contribute to the scientific field both national and internationally.

Keywords: Neuroscience, Psychology, research, interdisciplinary studies, Costa Rica

Johanna Sibaja-Molina, Sharling Hernández-Jiménez, Andrea Mora-Gallegos, Mijail Rojas-Carvajal, Programa de Investigación en Neurociencias, Universidad de Costa Rica.

Jaime Fornaguera Trías, Departamento de Bioquímica, Escuela de Medicina y Programa de Investigación en Neurociencias, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Jaime Fornaguera Trías, dirección electrónica: neuroscicr@gmail.com.

La Neurociencia: campo de confluencia

Las neurociencias van más allá de un conjunto de ciencias que investigan el sistema nervioso y su funcionamiento; es un campo de estudio que busca explicar la conducta en relación con la actividad cerebral (Kandel, Schwartz & Jessell, 2001; Maureira, 2010). Por tanto, las neurociencias trabajan en el desarrollo de investigaciones que incluyan desde niveles moleculares y genéticos hasta niveles sistémicos y su interacción con factores ambientales y sociales.

La Neurociencia moderna representa una fusión de la Biología molecular, Neurofisiología, Anatomía, Embriología, Biología celular y Psicología, entre otras (Kandel et al., 2001). Este enfoque múltiple permite abordar la complejidad de los procesos que subyacen al funcionamiento normal y patológico del sistema nervioso de una manera integral y, a la vez, permite aprender sobre él y eventualmente sobre las posibles intervenciones que se pueden realizar para mejorar la calidad de vida del ser humano.

El acercamiento al trabajo interdisciplinario ha permitido a la Psicología fortalecerse (Morgado Bernal, 2009). Gracias a su inminente orientación hacia un trabajo que adopte diferentes disciplinas, ha otorgado a la Psicología más herramientas para hacerle frente a la complejidad de la conducta humana y a la investigación relacionada. El acercarse al estudio de los procesos mentales ha exigido, que, desde la Psicología, se haga uso de nuevos métodos que aporten más y mejor información, al favorecer la implementación de diversos análisis para la consecución de objetivos de estudio y la realización de observaciones ordenadas en un intento por explicar la variabilidad que se presenta en la investigación (McGuigan, 1996). Así, la comunicación con otras disciplinas ha permitido a la Psicología contar con datos científicos que expliquen, por ejemplo, cómo los procesos biológicos están intrínsecamente relacionados con los procesos mentales y la conducta observable (Kandel et al., 2001).

En el caso de la Psicología experimental, en su búsqueda por explicar la conducta humana y animal en condiciones controladas, adquiere solidez, en tanto accede a metodologías más precisas de experimentación y hace uso de técnicas de laboratorio más específicas (McGuigan, 1996). En temas referentes a la percepción y la memoria, por ejemplo, el aporte interdisciplinario ofrece datos que posibilitan el acercamiento a la especificidad de las conexiones sinápticas que se establecen durante el desarrollo y que constituyen el sustrato de la percepción, la acción, las emociones y el aprendizaje (Kandel et al., 2001). El aporte del trabajo interdisciplinario se puede observar en ámbitos diversos, como la Psicología cognitiva experimental y la psicoterapia clínica, áreas que se han fortalecido en la actualidad con conocimientos que provienen de la Neurobiología celular de la conducta (Kandel et al., 2001).

Neurociencias en Costa Rica: la inserción de profesionales en Psicología

El presente artículo comparte la experiencia de incursión de profesionales en Psicología dentro del Programa de Investigación en Neurociencias (PIN) de la Universidad de Costa Rica (UCR). Desde su inicio en el año 1999, el PIN se ha posicionado como un espacio de encuentro para que diversas áreas del conocimiento se articulen y aporten a la investigación en temas vinculados con las Neurociencias.

Conformado por tres áreas de investigación: Neurobiología, Neurogenética y desarrollo cognitivo, el PIN ha brindado espacios significativos para que profesionales en Psicología trabajen junto con profesionales de otras áreas con el objetivo de generar conocimiento más integrado y ofrecer resultados más robustos a la ciencia.

La inserción de psicólogos y psicólogas dentro de la investigación en el campo de la Neurociencia es un logro importante, no solo porque representa la oportunidad de incursión laboral dentro de espacios no convencionales para la Psicología costarricense (D'Antoni, 2009), sino que, además, asume un papel protagónico en la historia de las neurociencias en Costa Rica. Dentro del PIN, el porcentaje de personas con formación en Psicología, su participación como autores en las publicaciones y el desarrollo de trabajos finales de graduación refleja el creciente interés y pertinencia que la Psicología tiene dentro de las Neurociencias.

La figura 1 muestra la participación de la Psicología en el PIN desde el año 1999 al 2012. Dentro del personal de investigación del PIN, nueve personas son graduadas en Psicología (41%) y de las 95 personas que han colaborado con asistencias, 30 han sido de la carrera de Psicología (31,6%). De los 43 trabajos finales de graduación, que se relacionan con el PIN, 12 pertenecen al área de la Psicología (28%). De los 50 artículos que a la fecha se han publicado en el PIN, 15 involucran a profesionales en Psicología dentro de sus autorías (30%).

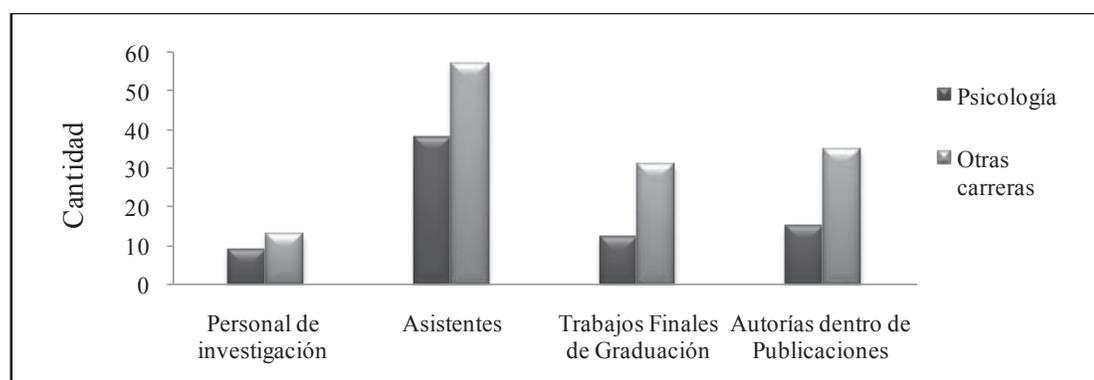


Figura 1. Participación de la Psicología en el Programa de Investigación en Neurociencias de la Universidad de Costa Rica, años 1999-2012.

El presente artículo es una reseña histórica sobre particularidades del proceso de encuentro entre las neurociencias y la Psicología dentro del PIN y la caracterización de sus profesionales formados en Psicología, que se desempeñan actualmente como investigadores en el programa. Se describe un mapeo temático de lo que hasta el momento se ha desarrollado de manera interdisciplinaria con investigadores y estudiantes de la Psicología y, por último, se comparten algunos aportes generales, que el PIN ha brindado al ámbito científico, nacional e internacional, así como una proyección de la labor conjunta entre la Psicología y las neurociencias dentro de la UCR.

Programa de Investigación en Neurociencias de la Universidad de Costa Rica

A lo largo de su historia, el PIN se ha convertido en un espacio generador y potenciador de la investigación interdisciplinaria, que ha sido fundamental para lograr sus propósitos, además de sus áreas de investigación, las características de los proyectos y la formación diversa de sus investigadores e investigadoras (Programa de Investigación en Neurociencias, 2011).

Este espacio se consolidó en el año 1999, momento en que su actual director Dr. Jaime Fornaguera Trías, Ph.D., logró concretar su interés para fomentar y divulgar la investigación científica en neurociencias. En sus inicios, la colaboración de investigadores como el Dr. Henning Jensen, Ph.D. (actual rector de la UCR), quien fungió como investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas, y el apoyo del Dr. Pedro León Azofeifa, Ph.D, del Centro de Biología Celular y Molecular de la UCR, fueron fundamentales para llevar a cabo este proyecto.

Dada la formación del grupo fundador, los proyectos se desarrollaron vinculados principalmente a las áreas de la Neurobiología, la Neurogenética y el desarrollo cognitivo. No obstante, es hasta el año 2005, en que se pone en marcha el primer proyecto dentro del área de desarrollo cognitivo, con el cual la estructura del PIN se consolida en sus tres áreas de investigación principales. Este acontecimiento fue crucial para que la participación de la Psicología dentro del PIN ampliara las fronteras de este programa de investigación y continuara diversificando su posicionamiento en las vertientes de investigación en neurociencias a nivel internacional.

Cabe destacar, que, si bien, el PIN fue un proyecto gestado por investigadores de la UCR, dos de los primeros psicólogos en integrarse activamente con proyectos de investigación provinieron de la Universidad Católica de Costa Rica (UCAT), cuya incorporación dentro del PIN se da en el área de la Neurobiología.

A pesar de que tanto la UCAT como la UCR carecieron de programas de estudio enfocados hacia las neurociencias y áreas de investigación científica en Psicología, es

importante destacar que existen componentes dentro de la orientación de los planes de estudio de ambas universidades que han generado en sus estudiantes interés y disposición hacia las neurociencias. El abordaje de aspectos psicobiológicos y psicofisiológicos del desarrollo humano, así como el enfoque dirigido a la investigación, han contribuido con el interés de profundizar y aportar a este campo. Zaida Salazar Mora, M.Sc., actual directora de la Escuela de Psicología de la UCR, argumenta que ofrecer un currículo polivalente permite integrar y fortalecer áreas como la investigación y la Psicobiología (comunicación personal, 27 de julio 2012), por lo que se contribuye a que el PIN sea un espacio de interés para profesionales en Psicología.

La experiencia demuestra que la naturaleza interdisciplinaria de las Neurociencias resulta a su vez un reto, dado que, como lo menciona Harrington (2011), afronta la tarea de aprender no sólo acerca de la Psicología, sino también acerca de la Biología, Química, Física, Ciencias de la computación y Matemáticas, entre otros. En este sentido, Kandel et al. (2001) plantean que la tarea de los años venideros es crear una Psicología que, aunque se siga ocupando de los problemas relativos sobre cómo se generan las representaciones internas, la psicodinámica y los estados subjetivos de la mente, tenga un sólido fundamento en la Neurociencia empírica.

Aportes de la Psicología a la investigación dentro del PIN: mapeo temático

Según la recopilación realizada por el PIN en el año 2011, el aporte de la Psicología se refleja y se caracteriza por tener participación en varios proyectos, los cuales se exponen a continuación:

El ingreso de uno de los primeros psicólogos al PIN al área de la Neurobiología permitió incorporar estudios sobre los efectos que diferentes modalidades de alojamiento (enriquecimiento, aislamiento ambiental y social) tienen en la conducta y en la neuroquímica cerebral de animales (ratas) de diferentes edades. Este tipo de estudios contribuyeron a la implementación de protocolos de ansiedad, depresión, aprendizaje y memoria, que, poco a poco, han posibilitado el desarrollo de nuevas técnicas y la adquisición y utilización de nuevos equipos.

Actualmente, dentro del área de la Neurobiología, se está desarrollando un programa de simulación computacional que pretende representar las conductas propias de ratas adultas sometidas a la prueba conductual del *laberinto en cruz elevado* (*Elevated Plus Maze*, EPM, por sus siglas en inglés). Lo anterior, con el objetivo principal de reducir el número de animales utilizados en experimentación, en especial en el caso del estudio de los efectos ansiolíticos de fármacos, que es donde, comúnmente, se utiliza esta prueba, incluso en las empresas farmacéuticas. Otro de los proyectos estudia los efectos del cuidado maternal sobre la conducta de ratas jóvenes. Este proyecto desarrolla, define y estandariza

diversos protocolos de observación y de sistematización de las conductas características del cuidado maternal. Adicionalmente, se analizan y cuantifican los efectos que el cuidado maternal diferencial podría tener sobre la conducta de los animales en etapas posteriores del desarrollo.

Otro proyecto sobre neurodesarrollo y plasticidad neuronal estudia los efectos de las condiciones de alojamiento sobre memoria y aprendizaje en ratas jóvenes y viejas, con el objetivo principal de determinar y caracterizar posibles diferencias dependientes de la edad y del ambiente. En la temática del miedo y estrés se está trabajando en un proyecto que estudia los posibles efectos del tipo de alojamiento sobre las estrategias de afrontamiento de los animales ante una prueba de condicionamiento al miedo.

En el área de la Neurobiología se realizaron diversas publicaciones en temas como el estrés y su papel en la depresión y sobre las posibles hipótesis neuroendocrinas relacionadas (Brenes-Sáenz & Rodríguez-Villagra, 2005). Además, se realizaron estudios en los que se analizan los efectos del alojamiento diferencial sobre algunas conductas en pruebas específicas, como p.ej., el nado forzado, y sobre la neuroquímica cerebral de animales de diferentes edades (Brenes, Rodríguez & Fornaguera, 2006; Brenes & Fornaguera, 2008; Brenes, Rodríguez & Fornaguera, 2008). Dentro de la misma línea, se estudiaron los efectos del uso crónico del antidepresivo fluoxetina sobre parámetros conductuales y neuroquímicos en diferentes áreas cerebrales (Brenes & Fornaguera, 2009). Se publicó un artículo con aportes adicionales sobre los procesos de habituación en el campo abierto y el efecto antidepresivo medido a nivel conductual y neuroquímico en animales enriquecidos, física y socialmente, después del destete (Brenes, Padilla & Fornaguera, 2009). Este año se publicó un artículo sobre el comportamiento materno como un modulador temprano de las respuestas neuroconductuales (Sequeira-Cordero, Masís-Calvo., Mora-Gallegos, Fornaguera-Trías, 2012).

En el área de la Neurogenética, la Psicología se ha incorporado desde un enfoque cognitivo. En este campo se realizaron estudios sobre las posibles asociaciones que existen entre funciones cognitivas y polimorfismos de genes relacionados con receptores de dopamina y recaptadores de serotonina (Campos, 2012). Este proyecto se realiza en colaboración con la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España y los datos se encuentran actualmente en la fase de análisis.

También, a la investigación en Genética sobre la Enfermedad de Huntington del Instituto de Investigaciones en Salud de la UCR, se incorporaron profesionales de Psicología al aportar apoyo y seguimiento a los pacientes y sus familiares, brindarles información de las implicaciones de la enfermedad y proporcionarles elementos para afrontarla de una mejor manera. Este trabajo en conjunto refleja la importancia de un

trabajo interdisciplinario y el compromiso que la investigación básica tiene como un componente en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y en el fortalecimiento de la acción social que la UCR realiza. Como resultado, se publicó un trabajo sobre el abordaje integral de pacientes afectados por la Enfermedad de Huntington y sus familiares (Vásquez-Cerdas et al., 2011).

Otro proyecto del área de la Neurogenética estudia los factores epigenéticos relacionados con la depresión en modelos animales. Su objetivo principal es de estudiar las diferencias individuales en ratas jóvenes sometidas a la prueba de nado forzado. Para ello, se realizan estudios conductuales, neuroquímicos y de expresión génica.

La tercera área de investigación del PIN es la de desarrollo cognitivo y fue propuesta en un principio por el Dr. Henning Jensen. Esta área se consolidó en el año 2005 con la inscripción del primer proyecto de investigación vinculado al estudio de funciones ejecutivas en niños y niñas preescolares costarricenses.

Como iniciativa para aportar al tema de las dificultades de aprendizaje, se desarrollaron e implementaron herramientas con programas computacionales de libre acceso para el estudio y medición de funciones cognitivas específicas. La primera herramienta creada consistió en una versión de un laberinto radial virtual de ocho brazos. Este tipo de laberinto ha sido ampliamente utilizado, tanto en modelos animales (Soto & Saavedra, 2005) como en humanos (Aadland, Beatty & Maki, 1985; Glassman, Garvey, Elkins, Kasal & Couillard, 1994) para, por ejemplo, cuantificar rasgos relacionados con la memoria de trabajo. De este laberinto se desarrolló una herramienta de evaluación útil y atractiva para niños y niñas en edad preescolar. Además del desarrollo de metodologías innovadoras, en el marco de este proyecto se elaboró material de divulgación que fue distribuido entre maestras de diferentes escuelas de educación preescolar de Costa Rica, gracias al apoyo del Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. El material constituyó un aporte sustancial desde la Neurociencia del comportamiento para la comprensión de las dificultades de aprendizaje (Padilla-Mora, Sibaja-Molina, Cerdas & Fornaguera, 2010).

Como resultado de la experiencia de trabajo con programas computacionales de libre acceso y al conocer el interés que el uso de la tecnología genera en niños y niñas, actualmente se están creando aplicaciones que, a manera de juegos virtuales, permitan evaluar constructos de interés para la investigación sobre, p.ej., la resolución de problemas. Estos propician escenarios de trabajo en los cuales los niños y las niñas deban necesariamente trabajar en forma colaborativa para alcanzar las metas que se proponen. Otro de los proyectos que convocó la participación de profesionales y estudiantes de Psicología fue el desarrollo de una interfaz cerebro-computador que, al utilizar las ondas

electroencefalográficas, permite manipular las aplicaciones virtuales. Además, este proyecto facilita un canal de comunicación entre persona-computador, con el objetivo de ser utilizado por personas con alguna discapacidad motora. Finalmente, uno de los últimos proyectos que se han desarrollado en el área del desarrollo cognitivo, estudia las actitudes parentales y su influencia en el desarrollo de habilidades sociocognitivas y emocionales en niños y niñas de edad preescolar.

Las publicaciones del área de desarrollo cognitivo se han concentrado principalmente en dos líneas: la socio cognición y la neuroeducación.

La primera abarca temáticas como el estudio de los patrones de conducta prosocial y maquiavélica en preescolares (Vargas, Padilla-Mora, Sandoval & Fornaguera, 2010) y Rodríguez, Padilla & Fornaguera (2010) validaron escalas para medir estos patrones. También, desde el PIN se estudió la teoría de la mente (*Theory of Mind*, ToM, por sus siglas en inglés) y su interacción con el sexo y el desarrollo de la habilidad verbal de niños y niñas en edad preescolar (Padilla, Rodríguez & Fornaguera, 2009) y su relación con la memoria de trabajo (Padilla, Cerdas, Rodríguez & Fornaguera, 2009). De igual manera, se publicaron trabajos sobre la validación de una escala psicométrica para medir factores relacionados con el estrés, la depresión y patrones conductuales tipo A (Villalobos-Pérez, Echeverri-Echeverría, León-Sanabria, Brenes-Sáenz & Quirós-Morales, 2008) y un estudio de los efectos de distintos estilos parentales sobre el desarrollo de la habilidad de falsas creencias en preescolares (Rodríguez, Padilla & Fornaguera, 2010).

En la segunda línea de neuroeducación se desarrollaron temas como el aprendizaje, funciones ejecutivas y la enseñanza como respuesta al interés que han demostrado la UCR y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica acerca de estas temáticas. Como producto de ello, se generaron aportes dirigidos a una mayor comprensión del desarrollo en los primeros años de vida de niños y niñas (Padilla-Mora, Cerdas, Alfaro, Rodríguez, Sibaja-Molina & Fornaguera, 2011) y un acercamiento neurocognitivo a las dificultades específicas de aprendizaje (Padilla-Mora et al., 2010).

Como parte del proceso formativo que promueve el PIN, se ha estimulado la participación de estudiantes en la elaboración de algunos de estos artículos, al ofrecer espacios y oportunidades para el desarrollo de destrezas que les permitan mejorar su desempeño como futuras investigadoras e investigadores. Asimismo, en todos los proyectos mencionados anteriormente, la participación activa de las y los estudiantes de Psicología fue un eje fundamental para la consecución de objetivos y de metas, que debe ser reconocida de manera explícita. Incluso, esta experiencia incentivó el desarrollo de sus trabajos finales de graduación en el marco de los proyectos en los que trabajaron en el PIN.

Actualmente, en el PIN se desarrollan un total de 16 proyectos. En muchos de ellos se logró la articulación de conocimientos integrados de las tres áreas que conforman este programa de investigación y que fue y sigue siendo uno de sus objetivos medulares.

Otro punto que evidencia la relación estrecha entre las neurociencias y la Psicología en Costa Rica, constituye el desarrollo de trabajos finales de graduación en Psicología en el marco de los proyectos del PIN. Los más recientes trabajos abordaron temáticas del comportamiento prosocial y maquiavelismo en preescolares (Vargas Chaverri, 2009), actitudes parentales y su asociación con el desarrollo de la comprensión social, la habilidad de falsa creencia y la teoría de la mente avanzada y, también, en preescolares (Rodríguez Villalobos, 2011), la exploración de las respuestas conductuales en niños preescolares costarricenses ante una prueba específica de control inhibitorio (Esquivel Sibaja, 2011) o sobre el efecto del estrés agudo, de tipo psicosocial, en los componentes verbal y visuo-espaciales de la memoria de trabajo en jóvenes adultos universitarios (Nájera, 2012). Además, se estudiaron por medio del método Bastein los efectos del aprendizaje de piano sobre las funciones ejecutivas de niños y niñas en edad preescolar (Hernández & Villalobos, 2012). Finalmente, el Dr. Campos desarrolló su tesis de maestría en Genética humana dentro del PIN, en relación con los polimorfismos del sistema dopaminérgico y serotoninérgico y el desarrollo de la memoria de trabajo (Campos, 2012).

Todo lo anterior demuestra como el PIN ha servido como un espacio de diversificación, amplificación y proyección de los intereses académicos de las personas que lo conforman.

Los esfuerzos dentro del PIN propiciaron una vasta interdisciplinariedad al producir aportes de diversos tipos, al generar una amplia producción académica, al promover iniciativas enfocadas en la acción social, donde la Psicología y las neurociencias permitieron el abordaje integral de múltiples situaciones propias del contexto costarricense actual.

La formación en Psicología: fortalezas y limitaciones de cara a las Neurociencias

El interés por acercarse al campo de la Neurociencia está relacionado con la propuesta curricular ofrecido en los últimos años en los planes de estudio de la carrera de Psicología. La carrera de Psicología de la UCR está conformada por seis áreas de docencia, a saber: área de introducción o básica, área de investigación, área educativa y de desarrollo, área de clínica y salud, área social comunitaria y área de Psicobiología (Salazar, 2009). Dentro de esta propuesta, los primeros cursos abordaron teorías de pensamiento contemporáneo en Psicología y contenidos sobre Psicofisiología, Psicología social, desarrollo humano, educación y salud. Además, la carrera de Psicología hizo énfasis en entrenar a estudiantes en la investigación y ofreció ocho cursos de manera obligatoria

(Salazar, 2009). Sin embargo, en los últimos dos años se realizaron acciones en procura de fortalecer el área de la Psicobiología. El plan de estudios que empezó a regir a partir del año 2010, integró cursos sobre procesos psicológicos básicos, un módulo de intervención psicológica en los trastornos biológico-conductuales, Psicofisiología aplicada y realimentación en los trastornos de ansiedad, un módulo de Psicobiología del desarrollo y otros módulos sobre Neuropsicología, Neuropsicofarmacología de la conducta y otro sobre trastornos neuromotores (Escuela de Psicología, 2012), que ofrece a los y las estudiantes de Psicología mayores oportunidades para relacionarse con temáticas afines a las Neurociencias.

La propuesta curricular permite actualmente formarse en conocimientos sobre modelos de investigación, Epistemología, enfoques cuantitativos y cualitativos, Psicometría, procesos psicológicos básicos, Estadística, conocimiento sobre metodologías, diseños y análisis de datos, que promueven el interés de estudiantes de acercarse a temas relacionados con las neurociencias y que dan lugar a una integración positiva dentro del PIN. No obstante, se muestra la necesidad de fortalecer la formación adquirida con conocimientos sobre Anatomía, Fisiología, Bioquímica y Genética, implicados en los procesos de la conducta y cognición que son ejes fundamentales dentro del campo de la Neurociencia.

Características personales

Como características personales importantes para el buen desarrollo del trabajo dentro del PIN, destaca la sistematicidad y el estudio, la capacidad analítica y sintética de la información, la capacidad crítica y autoreflexiva sobre lo que se investiga y estudia, la apertura a nueva evidencia y un proceso de actualización constante. Estos elementos son indicadores de un buen desempeño de estudiantes y del personal de investigación dentro del PIN. En este punto es fundamental recalcar que la experiencia en este campo de investigación ha puesto de manifiesto que la capacidad autodidacta y una formación paralela a la formación en Psicología son fundamentales para insertarse y desempeñarse en la investigación en neurociencias de manera exitosa. También, es importante una formación en Psicología que inculque la valoración del sujeto de estudio como un ser humano integral, y de atender a una comprensión global del comportamiento humano desde sus diferentes niveles. Esta formación desde la Psicología ofrece dentro de la práctica clínica abordajes más integradores, al tomar en cuenta evidencia aportada desde las Neurociencias y al ofrecer bases para comunicarse con otras disciplinas fundamentales en el quehacer neurocientífico, como son la Medicina, la Química, la Genética, etc.

En resumen, la carrera en Psicología, además de ofrecer contenidos que son esenciales para un buen desempeño de profesionales en Psicología de cara a las

neurociencias, forma en habilidades comunicativas, sintéticas y de interacción, así como en la capacidad y destreza para el estudio constante, independiente y actualizado, las cuales son características *sine qua non* para la investigación científica. Desde esta posición, los estudios más recientes desde las Neurociencias adoptan la visión bidireccional y de constitución mutua entre la cultura, el cerebro, la conducta y los genes (Martínez-Mateo, Cabanis, Cruz de Echeverría-Loebell & Krach, 2012), por lo que se deriva la orientación sobre la cual ha de transitarse desde la Psicología hasta las neurociencias en el contexto de la investigación internacional en la actualidad.

Aportes desde el PIN al ámbito científico, nacional e internacional

El desarrollo de esta reseña histórica sistematiza un recuento del trabajo que se ha realizado dentro del PIN en los trece años de su historia con la participación de profesionales en Psicología. Estos trabajos, al igual que las iniciativas realizadas dentro del PIN, han sido divulgados mediante simposios, conferencias, talleres, congresos nacionales e internacionales, publicaciones científicas, etc.

Gran parte de los logros alcanzados fueron obtenidos gracias al financiamiento otorgado por la UCR a cada uno de los proyectos de investigación, así como al aporte de otras fuentes de financiamiento dentro y fuera de la UCR. Los proyectos vinculados con el PIN han recibido premios y financiamiento de entes como el Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas, la Fundación CRUSA, Fondos Concursables de la Vicerrectoría de Investigación y Vicerrectoría de Acción Social de la UCR, así como del Instituto de Investigación Psicológica de la UCR a través del Concurso *Jóvenes Investigadores*.

A través de los años, el PIN ha logrado acceder a una mayor cantidad de recursos para aportar a la investigación. Se cuenta, entre otros, con equipo técnico de laboratorio, baterías de pruebas psicométricas y neuropsicológicas, metodologías para la medición conductual, tanto en humanos como en animales, y programas computacionales para la evaluación y análisis de datos. Todo esto ha sido fundamental para el buen desarrollo de los proyectos. Además, se cuenta con personal calificado y capacitado para el adecuado manejo de estos recursos. En este sentido, es importante mencionar que para el PIN ha sido fundamental invertir tiempo y recursos en la buena formación de sus asistentes, algunos de los cuales, posteriormente, han formado parte del equipo de investigadores. Además de consolidarse como un espacio formativo, esto ha permitido optimizar y fortalecer el uso de los recursos con los que cuenta actualmente el PIN. Igualmente, el apoyo de la UCR ha permitido el acceso a capacitaciones tanto dentro como fuera de Costa Rica, al facilitar la formación de sus profesionales y al establecer nuevas redes para la investigación y colaboración conjunta con otros países de la región y del mundo.

Redes de colaboración

El éxito para desarrollar nuevas propuestas dentro de Costa Rica está en este sentido ligado a la capacidad de generar y consolidar redes de colaboración. De este modo, el PIN ha logrado establecer vínculos con instituciones como el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, que ha permitido mayor respaldo y accesibilidad para el trabajo con instituciones de educación pública. Este contacto con el MEP, en específico con la Dra. Ana Isabel Cerdas, Ph.D., asesora nacional de educación preescolar, ha permitido que los diversos proyectos en el área de la investigación del desarrollo cognitivo cuenten con la participación de instituciones públicas de educación preescolar. Es de interés común para el PIN y para el Departamento de Educación Preescolar generar datos que puedan potencialmente ser utilizados para el mejoramiento de la educación nacional. Con estos datos, es evidente el impacto que los alcances de la investigación en el campo de la Neurociencia puede tener dentro del ámbito educativo costarricense.

Otro de los aportes importantes al campo de la Neurociencia a nivel de Costa Rica y gestados desde el PIN es su participación como miembro fundador de la Federación Latinoamericana y del Caribe de Neurociencias (FALAN). Desde el año 2010, miembros del PIN se han involucrado en la creación y el fortalecimiento de la federación, al construir redes de trabajo y promover el fortalecimiento de las neurociencias en la región. La mayoría de las psicólogas y los psicólogos, miembros del PIN, forman parte de la FALAN, que constituye una plataforma importante al gestionar financiamientos de actividades académicas para el intercambio de investigadores y estudiantes entre los países del área que conforman. Esto es importante, pues, en las asociaciones afiliadas a la FALAN (que son más de 10 países en total) existe escasa participación de profesionales en Psicología y que hace Costa Rica pionero en este campo.

El impacto del PIN y de sus investigaciones muestran las publicaciones que han sido consultadas con gran frecuencia en las bases de datos indexadas a nivel mundial, por ejemplo, uno de los artículos del año 2006 estuvo en el sexto lugar de consulta durante seis meses en la base de datos *Science Direct* (Brenes, Rodríguez & Fornaguera, 2006). Además, en el año 2008, dos artículos se posicionaron en los lugares sexto y décimo cuarto de consulta durante tres meses (Brenes, Rodríguez & Fornaguera, 2008; Brenes & Fornaguera, 2008, respectivamente).

Lo anterior deja entrever el reconocimiento y la importancia del trabajo realizado, por lo que el PIN pretende continuar produciendo y divulgando sus aportes desde la investigación, así como crear y fortalecer las redes de trabajo establecidas hasta hoy. Esto siempre se dirige hacia la búsqueda constante de la calidad en el trabajo interdisciplinario.

Psicología y Neurociencia en Costa Rica: proyecto de labor conjunta

Para fortalecer y consolidar la existencia del PIN, actualmente se gestiona la transición del programa hacia la figura de Centro de Investigación en Neurociencias¹. Esta transformación representa un paso importante, dado que adquiere un marco definido y de mayor solidez dentro de la constitución organizativa de la UCR. Además, permite una mayor proyección a nivel internacional, principalmente en el marco de la vinculación que a la fecha se ha establecido con entes como la FALAN.

Una visión retrospectiva de la labor realizada, evidencia el aporte que la interdisciplinariedad ha brindado a la conformación del PIN. El talento humano representado por investigadores y estudiantes provenientes de la Psicología ha potenciado la producción científica y la proyección en el campo de la acción social del PIN.

A nivel nacional, el PIN se constituye como el referente de la investigación en Neurociencias. Reflejo de ello ha sido el interés de investigadores y estudiantes que se acercan para formar parte del equipo del programa y para colaborar en las investigaciones que se desarrollan. La propuesta de consolidar el PIN como referente nacional representa retos importantes, entre los cuales se encuentra la limitada oferta de espacios donde profesionales en Psicología puedan acceder a una formación académica más especializada en Neurociencias. Hasta el momento, esta limitación ha sido subsanada por la existencia de opciones como la maestría académica en investigación, ofrecida por el Instituto de Investigación Psicológica (IIP), así como la maestría académica en ciencias cognoscitivas, adscrita al IIP y a Escuela de Filosofía de la UCR, la cual cuenta con una línea de investigación en Neurociencias y una parte de su equipo docente e integrantes de la comisión del programa de este posgrado son investigadores del PIN.

Como proyección a futuro esperamos que la reincorporación de dos de los investigadores formados en Psicología, quienes actualmente realizan sus estudios de doctorado en el exterior, se convierta en un eslabón más que consolide la interacción Psicología-Neurociencias. Lo ideal sería un acercamiento formal entre la Escuela de Psicología y el PIN a través de la inscripción de proyectos de investigación conjuntos, la creación de redes de trabajo y colaboración docente, para beneficiar ambas instancias con todos los actores involucrados, incluyendo investigadores, docentes y estudiantes de grado y posgrado.

Con el fin de fortalecer una plataforma académica que facilite la inserción de estudiantes en la investigación en Neurociencias, se ha propuesto, como una alternativa

¹A partir del 10 de octubre del 2012, el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica aprobó la transición del PIN hacia la figura institucional de Centro de Investigación en Neurociencias.

inicial, el énfasis en Neurociencias dentro de la Maestría en Ciencias Cognoscitivas de la Universidad de Costa Rica. Este esfuerzo se consolidó en el primer ciclo del 2012 al impartir un curso colegiado de Neurobiología del Aprendizaje y la Memoria, gracias al interés y apoyo de su director Mauricio Molina, de docentes e investigadores de la maestría y autoridades del Sistema de Estudios de Posgrado.

Consideramos que es posible cumplir con las metas propuestas, siempre y cuando se conserve la motivación y el respeto por el trabajo desde las diferentes disciplinas y suponemos que esto tendrá implicaciones en el ámbito académico, científico, tecnológico y social de Costa Rica (Programa de Investigación en Neurociencias, 2011).

Reflexiones finales

Con sus fortalezas y sus limitaciones, la experiencia indica que el campo de la Neurociencia se consolida como una posibilidad real de inserción y trabajo para la Psicología en Costa Rica, al permitir una labor científica contextualizada a la realidad nacional y consolidarse como referente de otras aproximaciones a la investigación científica de alto nivel en el mundo.

La posibilidad de que profesionales en Psicología, Biología, Química, Filosofía, Estadística, Ingeniería, entre otros, trabajen juntos, es y ha sido una de las mayores fortalezas para el crecimiento y fortalecimiento del PIN. La construcción de proyectos en equipos de trabajo interdisciplinario ha permitido enriquecer los aportes de las propuestas, así como brindar puntos de vista en conjunto y desde múltiples niveles. Este acercamiento consideramos una necesidad para las Neurociencias en Costa Rica.

En la actualidad, las Neurociencias se mantienen en constante construcción. Al no limitarse a las bases bioquímicas del ser humano, sino integrar múltiples disciplinas, constituye un campo cada vez más fuerte e integrador. El conocimiento sobre el sistema nervioso y sus procesos no debe ser exclusivo de quienes se interesen por entrar al campo de la Neurociencia, sino que debería ser parte de las bases para entender al ser humano. Integrar información actualizada y adaptada a la realidad costarricense sobre elementos fundamentales de la base biológica, neuroquímica y cognición humana enriquece el quehacer de la Psicología dentro de sus diversas áreas de inserción: educativa, social, clínica, de asistencia social, etc.

La formación en Psicología y Neurociencia abre las posibilidades para adquirir conocimiento que propicia abordajes más integradores y que, a su vez, potencia un mejor entendimiento de la complejidad humana. Al final, no se trata solamente de que el profesional en Psicología cumpla con toda la formación necesaria para el trabajo en Neurociencias, sino que su conocimiento se complemente y enriquezca a partir del trabajo

conjunto. Esto no debe darse desde una posición superior o inferior, sino desde una postura igualitaria u horizontal, orientada hacia la construcción de lenguajes comunes que potencien el accionar de las investigaciones en todas las áreas.

Referencias

- Aadland, J., Beatty, W., & Maki, R. (marzo, 1985). Spatial memory of children and adults assessed in the radial maze. *Developmental Psychobiology*, *18*(2), 163-172. doi: 10.1002/dev.420180208
- Brenes-Sáenz, J. C., & Rodríguez-Villagra, O. (2005). El papel del estrés en la depresión: Hipótesis Neuroendocrinas. *Humanitas*, *1*(1), 66-78. Recuperado de <http://ucatolica.ac.cr/images/flippingbook/Humanitas/01/REVISTA%20HUMANITAS%201.pdf#page=66>
- Brenes, J. C., Padilla, M., & Fornaguera, J. (ene, 2009). A detailed analysis of open field-habituation and behavioral and neurochemical antidepressant like effects in post-weaning enriched rats. *Behavioural Brain Research*, *197*(1), 125-137. doi:10.1016/j.bbr.2008.08.014
- Brenes Saézn, J. C., Rodríguez Villagra, O., & Fornaguera Trías, J. (abr, 2006). Factor analysis of forced swimming test, sucrose preference test and open field test on enriched, social and isolated reared rats. *Behavioural Brain Research*, *169*(1), 57-65. doi:10.1016/j.bbr.2005.12.001
- Brenes, J. C., Rodríguez, O., & Fornaguera, J. (2008). Behavioural and neurochemical effects of environmental isolation in rats: Evidence towards resilience-vulnerability model of depression. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, *89*, 85-93.
- Brenes, J. C., & Fornaguera, J. (mayo, 2008). Effects of environmental enrichment and social isolation on sensitivity to natural reward: associations with depressive-like behavior and ventral striatum dopamine. *Neuroscience Letters*, *436*(2), 278-282. doi: 10.1016/j.neulet.2008.03.045
- Brenes, J. C., Rodríguez, O., & Fornaguera, J. (marzo, 2008). Differential effect of environment enrichment and social isolation on depressive-like behavior, spontaneous activity and serotonin and norepinephrine concentration in prefrontal cortex and ventral striatum. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, *89*(1), 85-93. doi: 10.1016/j.pbb.2007.11.004
- Brenes, J. C., & Fornaguera, J. (marzo, 2009). The effect of chronic Fluoxetine on social-isolation-induced changes on sucrose intake, immobility behavior and on serotonin and dopamine function in hippocampus and ventral striatum. *Behavioural Brain Research*, *198*(1), 199-205. doi:10.1016/j.bbr.2008.10.036
- Campos, D. (2012). *Polimorfismos del sistema dopaminérgico y el desarrollo de la memoria de trabajo*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- D'Antoni, M. (2009). Impacto y pertenencia. En M. D'Antoni, J. Escalante, L. Garnier, A. Monge y Z. Salazar & I. Vega (Eds.). *Caracterización de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica* (pp. 259-287). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

- Escuela de Psicología (2012). Plan de estudios (Reforma) 2010. Recuperado de http://www.psico.ucr.ac.cr/documentos/plan_de_estudios_vigente.pdf
- Esquivel Sibaja, A. (2011). Exploración de las respuestas conductuales de mirada, sacudida de cabeza y verbalización de las respuestas en el *Stroop* en niños preescolares costarricenses (Tesis de licenciatura). Universidad de Iberoamérica, Costa Rica. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/104812239/Exploracion-de-las-respuestas-conductuales-de-mirada-sacudida-de-cabeza-y-verbalizacion-de-las-respuestas-en-el-Stroop-de-Sol-y-Luna>
- Glassman, R. B., Garvey, K. J., Elkins, K. M., Kasal, K. L. & Couillard, N. L. (1994). Spatial working memory score of humans in a large radial maze, similar to published score of rats, implies capacity close to the magical number 7 ± 2 . *Brain Research Bulletin*, 34(2), 151-159. doi: 10.1016/0361-9230(94)90012-4
- Harrington, M. (2011). *The Design of Experiments in Neuroscience* (2ª ed.). EEUU: SAGE.
- Hernández, M., & Villalobos, F. (2012). Efectos del aprendizaje de piano por medio del método Bastein sobre las funciones ejecutivas de niños y niñas en edad preescolar (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2001). *Principios de neurociencia*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez-Mateo, M., Cabanis, M., Cruz de Echeverría-Loebell, N. & Krach, S. (ene, 2012). Concerns about cultural neurosciences: A critical analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36(1), 152-161. doi: 10.1016/j.neubiorev.2011.05.006
- Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva: ¿Una ciencia base para la Psicología?. *Psiquiatría Universitaria* 6(4), 449-453. Recuperado de [http://revistagpu.cl/2010/diciembre/GPU%202010-4%20\(PDF\)/TEO%20La%20neurociencia%20cognitiva.pdf](http://revistagpu.cl/2010/diciembre/GPU%202010-4%20(PDF)/TEO%20La%20neurociencia%20cognitiva.pdf)
- Mc Guigan, F. J. (1996). *Psicología experimental. Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Morgado Bernal, I. (dic, 2009). Psicología y Neurociencias: claves del progreso. *Cuadernos de NeuroPsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology* 3(2), 143-144. Recuperado de Dialnet-PsicologiaYNeurocienciaClavesDelProgreso-3997647.pdf
- Nájera, J. (2012). *Efecto del estrés agudo de tipo psicosocial en los componentes verbal y visuo-espacial de la memoria de trabajo en jóvenes adultos universitarios* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Padilla M., Cerdas, A., Rodríguez, O., & Fornaguera, J. (2009). Teoría de la Mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Padilla M., Rodríguez, O., & Fornaguera, J. (2009). Interacciones entre el entendimiento de falsa-creencia y el desarrollo de la habilidad verbal: diferencias entre los sexos en edad preescolar. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26(2), 317-344.

- Padilla-Mora, M., Cerdas, A., Alfaro, R., Rodríguez, A., Sibaja-Molina, J. & Fornaguera, J. (2011). Aportes de la Neurociencia al entendimiento del desarrollo en los primeros años de vida. En Programa Estado de la Nación, 2011, *Tercer Informe Estado de la Educación* (pp. 109-114). San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/sinopsis/informe-iii>
- Padilla-Mora, M., Sibaja-Molina, J., Cerdas, A. & Fornaguera, J. (2010). *Dificultades específicas de aprendizaje: un enfoque neurocognitivo*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Programa de Investigación en Neurociencias (2011). *Propuesta para la creación de un Centro de Investigación en Neurociencias* (Informe para la Vicerrectoría de Investigación). Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica.
- Rodríguez Villalobos, A. (2011). Actitudes parentales vinculadas con el desarrollo de la comprensión social, habilidad de falsa creencia y teoría de la mente avanzada (Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/91029556/Actitudes-Parentales-vinculadas-con-el-desarrollo-de-Comprension-Social-habilidad-de-Falsa-Creencia-y-Teoria-de-la-Mente-Avanzada-en-preescolares>
- Rodríguez, A., Padilla M. & Fornaguera, J. (2010). Authoritarian parenting received from mothers reveals individual differences in preschooler's false-belief, but not in advanced theory of mind. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66, 132-137.
- Rodríguez, O., Padilla M., & Fornaguera, J. (2010). Validez y confiabilidad de tres escalas para evaluar conductas sociales en preescolares y escolares. *Anales de Psicología*, 26(1), 104-111.
- Salazar, Z. (2009). La Escuela de Psicología en el contexto de la Universidad de Costa Rica. En M. D'Antonni, J. Escalante, L. Garnier, A. Monge, Z. Salazar (Ed.) & I. Vega, *Caracterización de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica* (pp. 259-287). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Sequeira-Cordero, A., Masís-Calvo, M., Mora-Gallegos, A., Fornaguera-Trías, J. (2012) Maternal behavior as an early modulator of neurobehavioral offspring responses by Sprague-Dawley rats. *Behavioral Brain Research*, 237, 63-70. doi:10.1016/j.bbr.2012.09.028
- Soto, F. & Saavedra, M. (2005). Variabilidad de los efectos de la motivación sobre las estrategias desarrolladas por ratas en el laberinto radial. *Revista de Psicología*, 14(1), 61-71.
- Vargas Chaverri, A. (2009). *Comportamiento prosocial y maquiavelismo en preescolares del nivel de transición en 2009* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Costa Rica). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/104811588/Comportamiento-Prosocial-y-Maquiavelismo-en-Preescolares-del-Nivel-de-Transicion-del-Año-2009-en-el-Jardín-de-Niños-Miguel-Obregon>
- Vargas, A., Padilla-Mora, M., Sandoval, C. & Fornaguera, J. (2010). Comportamiento Prosocial y Maquiavelismo en Preescolares. Ponencia presentada en *Procedimientos de ASADIPET: Primer Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Panamá.
- Vásquez-Cerdas, M., Campos-Ramírez, D., Gutiérrez-Doña, B., Fernández-Morales, H., Morales-Montero, F. & Cuenca-Berger, P. (2011). Abordaje integral de pacientes costarricenses afectados con la enfermedad de Huntington y sus familiares. *Acta Médica Costarricense*, 53(3), 136-143. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S0001-60022011000300005&script=sci_arttext

Villalobos-Pérez A., Echeverri-Echeverría, P., León-Sanabria, G., Brenes-Sáenz, J. C. & Quirós-Morales, D. (2008). Desarrollo de una escala psicométrica para medir factores de estrés, depresión y patrón de conducta tipo A. *Revista Cúpula*, 22(2), 34-41. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v22n2/art4.pdf>

Recibido 30 de agosto de 2012
Revisión recibida 19 de noviembre de 2012
Aceptado 10 de diciembre de 2012

Reseña de las autoras y los autores

Johanna Sibaja Molina es egresada de Psicología de la Universidad de Costa Rica. Labora como investigadora y técnica dentro del Programa de Investigación en Neurociencias. Correo electrónico: johanna.sibajamolina@ucr.ac.cr

Sharling Hernández Jiménez es estudiante de grado en las carreras de Psicología y comunicación colectiva de la Universidad de Costa Rica. Trabaja como asistente de investigación en el Programa de Investigación en Neurociencias, como asistente de docencia de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica y en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: shaherjim@gmail.com

Andrea Mora Gallegos es licenciada en Psicología de la Universidad Católica de Costa Rica. Se desempeña como investigadora del Programa de Investigación en Neurociencias y como docente de la Universidad Católica de Costa Rica. Correo electrónico: andreamorag@gmail.com

Mijail Rojas Carvajal es estudiante de grado en la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica. Labora como asistente de investigación del Programa de Investigación en Neurociencias y asistente de docencia de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

Jaime Fornaguera Trías es máster en fisiología y doctor en ciencias naturales con énfasis en Neurofisiología. Actualmente es el director del Programa de Investigación en Neurociencias y docente en el departamento de Bioquímica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: jfornagu@gmail.com

Psicología política: aportes a los derechos humanos de Costa Rica

Political Psychology: Contributions to Costa Rican Human Rights

Mirta González Suárez

Universidad de Costa Rica

Resumen

El artículo presenta un resumen de los avances contemporáneos de la incidencia política desde la Psicología costarricense con base en la difusión y la publicación de investigaciones y acciones que han impactado las políticas públicas. Se parte del análisis de las posiciones de derecha (neoliberal), centro e izquierda (socialista), para construir un abanico de avances logrados en derechos de las mujeres, derechos sexuales y reproductivos, derechos de las personas menores de edad, derechos de los hombres, derechos laborales, derechos de la población indígena, derechos de las personas catalogadas como "enfermas mentales", derechos de los grupos de diversidad sexual, derechos de la población migrante y derechos al apoyo psicológico en situaciones de desastres. Se destaca la importancia de que los grupos profesionales se manifiesten ante los grandes problemas nacionales, como lo plantea el Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación.

Palabras clave: Psicología política, derechos humanos, movimientos sociales, posición política, ética

Abstract

The article summarizes the contemporary advances of Costa Rican psychologists' political influence based on papers and actions that produced an impact on public policy. Political stands, such as right-wing, center- and left-wing, are defined, since they must be taken into consideration to understand the relationship between psychologists and social issues. Some examples of social movements related to Psychology are as follows: Women's rights, Sexual and Reproductive Rights, Children and Teenagers' Rights, Men's rights, Labor rights, rights of the indigenous population, rights of those diagnosed as "mentally ill", rights of sexually diversity groups, rights of migrants, and the right to psychological support during and after natural catastrophes. Professional associations have a duty to use their knowledge to express their opinions on national problems, such as the Costa Rican Psychology of Liberation Group does, in providing a good example of political ethics.

Keywords: Political Psychology, Human rights, Social movements, Political stand, Ethics

Mirta González Suárez, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Mirta González Suárez, dirección electrónica: mirta.gonzalezsuarez@gmail.com

La Psicología política, según Garzón-Pérez (2008), sostiene que lo político es el elemento visible de la organización social al expresar las formas de concebir y sentir de las relaciones sociales y que el foco de análisis, en consecuencia, debe tomar en cuenta lo colectivo, las formas cognitivo-emotivas y de acción ante las distintas expresiones políticas de lo sociocultural, es decir, de la esfera pública. La autora resume como temas principales de la Psicología política los siguientes: (a) ideologías y actitudes políticas, (b) personalidad y liderazgo político, (c) participación política, (d) movimientos sociales, (e) poder y relaciones internacionales, (f) socialización política y (g) medios de comunicación y opinión pública.

Ignacio Martín Baró (1991) advierte sobre la Psicología política:

Surge la duda sobre si la Psicología política debe enfocarse hacia la psicología del quehacer político o si, más bien, debe examinar lo que pudiera llamar la política de la psicología, es decir, todo aquello que en la psicología y en el trabajo de los psicólogos esté determinado por intereses sociopolíticos o contribuya a articular en la praxis social esos intereses (p.40).

He afirmado (González Suárez, 2004) que la democracia une los intereses comunitarios con las consecuencias individuales, facilitando las posibilidades de la salud mental, de forma tal, que unifica la alianza de la Psicología con la política. Este nexo se ha elaborado como objeto de estudio bajo la denominación general de Psicología política. Existen variadas formas de interpretar este ámbito, ya sea como el estudio de las relaciones de poder o la construcción de estrategias -incluida la persuasión- para acceder al poder (González Suárez, 2008; Roiz, 1996; Brown, 2004).

La Psicología política y la acción política de la Psicología

Dorna (2002) afirma que la Psicología surge como colectiva y pasa, posteriormente, a tomar una posición individualista, es más, sostiene que la Psicología política es la base de la Psicología social y no al revés. Para explicar su afirmación señala tres hechos históricos:

Primer hecho histórico. Contrariamente a una creencia impuesta por el pensamiento dominante académico, la Psicología social no es la madre de la Psicología política. Los hechos muestran, más bien, lo contrario. La razón de este equívoco tiene sus antecedentes ideológicos: la Psicología política tiene un origen popular, tumultuoso y, a veces, hasta irascible [...] El rasgo común de estos pioneros es escuchar sin filtros institucionales los dolores y las pulsaciones de la sociedad. Su virtud: poseer una mirada penetrante y un pensamiento refractario a las modas teóricas de la época.

Segundo hecho histórico. La investigación en Psicología social se ha contentado con explorar los comportamientos individuales, mientras que la Psicología colectiva

de los pioneros ha perdido formalmente vigencia. Los procedimientos de laboratorio se han extendido como un inmenso lago artificial alimentado por las lluvias de la demanda social y la crecida de los ríos académicos, pero pese a su extensión considerable, solo tiene unos cuantos centímetros de profundidad.

Tercer hecho histórico. La metodología psicopolítica en sus orígenes contiene un sello indeleble: la transversalidad metodológica y la pluralidad teórica. En consecuencia, una de las tareas de los psicólogos actuales consiste en rescatar el legado cultural común (2002, pp.39-40).

Además, en este contexto, Dorna (2002) resalta el abandono de los objetivos iniciales de la Psicología: utilizar el conocimiento para cambiar las condiciones de vida y buscar directamente la solución a los problemas concretos de la sociedad. Más aun, sostiene que la Psicología política se puede convertir en el centro de reintegración de las ciencias sociales y señala que, tratar de definir la relación entre Psicología política y Psicología social fácilmente se puede convertir en una discusión bizantina.

Tal interconexión es avalada por Jost & Sidanius (2004), quienes sostienen que la Psicología política explora la frontera de los conocimientos abonados por ambas, las ciencias políticas y la Psicología, y constituye un subcampo dinámico referente a cómo las instituciones afectan y son afectadas por el comportamiento humano. La modalidad integradora frente a una visión parcial restrictiva es compartida por Dorna de la siguiente manera:

La modernidad se encuentra en un gran “impasse”: la ausencia del proyecto colectivo. Así, un análisis de la producción científica en las ciencias sociales demuestra la debilidad de las microteorías frente a la necesidad actual de explicaciones sociales. Desde la Psicología política se rescatan tres fuentes integrantes del análisis de la sociedad contemporánea: la construcción de las percepciones colectivas, el análisis de los antecedentes de la conducta sociable (incluyendo las variables históricas y temporales) y las contingencias de expectativas. El retorno del sujeto como parte de la problemática sociológica actual constituye una seria advertencia sobre la necesidad de reformular las transformaciones tecnológicas y las reflexiones sobre la política. La Psicología política se puede ver como una posibilidad de reintegración y de redefinición de las ciencias sociales, bajo la antigua apelación de ciencias humanas (2002, p.1).

En esta línea, Ibáñez Gracia (1983) afirma que la Psicología social es fundamentalmente política en cuanto incluye las áreas de (a) los efectos políticos de las intervenciones, (b) los condicionamientos políticos del saber y (c) los estudios de lo político. Es más, extiende su apreciación a la Psicología en general y concluye con una

recomendación específica, que esa debe orientar los instrumentos de análisis hacia la dilucidación de los funcionamientos y las regulaciones propias de los grupos dominantes. Tal sugerencia es de agradecer, pues, la Psicología costarricense carece de estudios referentes a las personas y elites en el poder estatal, mientras que es pletórica en investigaciones relacionadas con grupos vulnerables. La reflexión delimitante del objeto de estudio pierde vigencia al concebir a cada persona como sujeta política y una necesidad intrínseca por comprender los procesos que la afectan e incidir sobre ellos.

He enfatizado que la Psicología política no es simplemente un área más de la Psicología, sino que constituye un interés transversal que procura, por medio de la incidencia en los diversos ámbitos de poder, el desarrollo de la salud mental de la población (González Suárez, 2008). El presente trabajo se centra en esta opción al priorizar la interrelación entre el quehacer profesional como motor para el ejercicio de los derechos humanos y visibiliza algunos aportes políticos realizados desde el ámbito de la Psicología costarricense.

Sin embargo, los ejemplos presentados en este trabajo cubren apenas una proporción de las contribuciones realizadas en el campo. Consciente de la relevancia de esta tarea, así como de la dificultad de una integración global, el presente artículo delimita sus metas en los siguientes puntos: (a) resaltar ejemplos de labor que, en el ejercicio de la Psicología, incidan sobre los derechos humanos, en especial por medio de políticas públicas, (b) destacar la importancia de establecer vínculos entre la acción profesional y la acción política, (c) motivar a los grupos profesionales a visibilizar los aportes realizados y (d) aprender de las experiencias previas para el desarrollo, personal y social.

El sendero fijado, además, no se basa en las acciones de personalidades, sino en publicaciones que han motivado tanto el desarrollo de la Psicología como de políticas públicas. Se trata de ejemplos de sinergia entre el quehacer profesional, grupos organizados y el Estado. Los puntos antedichos constituyen el meollo del concepto de democracia como el proceso que, enmarcado en la participación ciudadana, procura la igualdad de oportunidades, tanto personal como grupal, para el logro del ejercicio de los derechos humanos sin exclusiones.

El contexto social de la acción política

El conocimiento se desenvuelve en un contexto histórico que provee de un marco de demandas y barreras para su desarrollo. Para el análisis de la historia de estas disciplinas Seoane Rey y Rodríguez González (1988) utilizan criterios académicos (teorías, métodos e investigación) y estructurales (institucionalización del campo) hasta sociológicos (científicos que acuñan y definen la disciplina).

Sin embargo, los anteriores omiten las posturas políticas que, especialmente en estados duramente represivos, se vinculan a etapas posteriores a los hechos, por lo cual Garzón-Pérez (1993) afirma que los criterios académicos y sociológicos resultan insuficientes para la concepción de lo político, pues, a tal efecto, se requiere analizar la realidad política a la par del pensamiento intelectual y cómo estos cronológicamente se influyen mutuamente. Según Garzón-Pérez, se trata, entonces, de extraer el desarrollo de la obra académica, aportada por formas similares de pensar y asociadas a coyunturas institucionales, que produjeron, a su vez, cambios en la sociedad. En el caso específico de España -permeada por la dictadura franquista- Garzón-Pérez destaca los temas relacionados con nacionalismos, identidades, socialización, participación democrática y contexto sociopolítico.

En el contexto histórico de Psicología política costarricense, Dobles (s.f.) destaca la construcción de un Estado Social de Derecho, producto de las luchas sociales de los años treinta y cuarenta, que permitió el desarrollo humano en un contexto de solidaridad con el bienestar general, el cual se ha visto minado por las políticas de los bancos internacionales y representados por los programas de ajustes estructurales a partir del gobierno de Monge (1982-1986) y que, según Dobles, prosigue hasta hoy socavando el engranaje estatal, por medio del desmantelamiento de la banca de desarrollo y de toda empresa estatal que produzca ganancia para beneficio de los grupos financieros privados, especialmente transnacionales. Otro elemento sustancial, según Dobles, que abona el Estado Social de Derecho, es la eliminación del ejército.

Afirmo que estas medidas repercuten directamente sobre las relaciones intra e interpersonales, donde el poder se presenta a nivel macrosocial (poder político-económico), cultural (costumbres y estereotipos), familiar y entre parejas e individual (al suponer que la persona lleva en sí los mandatos sociales). El hilo conductor de la Psicología política son las relaciones de poder y desde esta perspectiva he afirmado que “la Psicología política centra su acción en el estudio de la influencia que tiene la toma de decisiones, desde las estructuras de poder, sobre las personas y viceversa” (González Suárez, 2008, p.1).

Las relaciones de poder tienen mayor impacto y, por tanto, implican mayor responsabilidad cuanto más grande sea la cantidad de personas afectadas por las decisiones. A modo de ejemplo, está la promulgación de la Ley de Paternidad Responsable (2001), la cual ahora permite a la madre designar al padre en el momento de la inscripción de un nacimiento, en el entendido que el padre tiene diez días para realizarse la prueba de ADN para impugnar el apellido. El cambio sustancial de la ley es que el Estado cree, en primera instancia, la palabra de la madre y provee al presunto padre elementos para denegar su paternidad. En su primer año 2001, esta ley obtuvo un resultado significativo: de 76,401

nacimientos hubo 22,384 de padre no declarado, esta cifra disminuyó a 5,924 (de un total de 71,144) para el año 2002 y a 5,666 (de un total de 72,938) en el año 2003, lo que en términos porcentuales significa una merma de 29% a 7,8% para el período 2001-2003 (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica, 2003).

Debido al vínculo entre estructuras de poder e impacto personal, el presente trabajo enfatiza aquellos aspectos que evidencian la relación entre el quehacer psicológico y las políticas públicas. La incidencia se enmarca en el ámbito de la participación ciudadana -en este caso: profesional- cuyo efecto más concreto se expresa en la construcción de las políticas públicas, las cuales, a su vez, se definen como las directrices que toman los organismos oficiales de acuerdo con sus potestades. Desde luego, la incidencia parte de un posicionamiento político, tema que se desarrolla a continuación.

Posicionamiento político

Cada período histórico ha contado con intereses antagónicos que se profundizan cuando distintos grupos, que defienden alternativas diversas, demandan un compromiso con uno u otro polo. Por ejemplo, hacia el fin de la esclavitud, la posición política se refería a estar a favor o en contra del esclavismo o antes de la Revolución Francesa la discusión se centraba en el apoyo o no a la monarquía y, en nuestro tiempo, estas divergencias se resumen como de izquierda, centro o derecha (González Suárez, 2012). Si bien, el presente trabajo no cuenta con el espacio necesario para presentar variantes de estas posiciones, principalmente relacionados con la función del Estado, en la cual denomino la posición de izquierda socialista y la derecha neoliberal-capitalista. Existe, también, un grupo importante que no se define por una ni por otra, lo que, por omisión, implica la aceptación del status quo. Con anterioridad he hecho referencia al Estado Social de Derecho, que defino como aquel, cuya principal función es de garantizar el ejercicio de los derechos humanos sin exclusiones y que supone una directriz expresada en la posición política de la izquierda.

A continuación, se presentan algunos avances de la actividad psicológica en el desarrollo del Estado Social de Derecho. No se trata de señalar nombres, áreas de intervención o fechas, sino destacar algunas acciones concretas, que, en el marco de la participación conjunta con otros grupos sociales, han producido cambios relevantes hacia la inclusión social democrática.

La acción psicológica en la promoción de los derechos humanos

Los y las profesionales en Psicología han sostenido puestos políticos de alto nivel: diputaciones, ministerios y presidencias ejecutivas (p.ej., en el Patronato Nacional de la

Infancia). Han contado con líderes sindicales en diversas instituciones y existen incontables aportes de impulso a la movilización social que promueve la democracia por medio de uno de sus elementos indispensables: la participación en organizaciones de base.

Gracias a este compromiso generalizado, que es imposible señalar en todos sus esfuerzos, el presente trabajo se delimita a aquellos contemporáneos que no solo significaban el buen o excelente trabajo profesional, sino que iban más allá en la difusión y posible utilización de sus resultados como insumo en la formulación de políticas públicas de la mano de la organización ciudadana. Solicito, sin embargo, una sentida excusa, porque seguramente no se han incluido todas aquellas acciones que merecen ser señaladas, especialmente las que se realizan con humildad y sin publicación.

A raíz de lo anterior, el presente trabajo delimita a las y los profesionales bajo los siguientes criterios de inclusión: (a) labor desde la Psicología que produce un impacto social significativo en el presente siglo, (b) publicación de los procesos en revistas profesionales o medios masivos de difusión y (c) repercusión -de la mano con las organizaciones sociales- en la formulación de políticas públicas. Finalmente, se trata de visibilizar algunos nombres, en el entendido de que los cambios señalados no constituyen frutos individuales, sino que son producto de la sinergia establecida con las comunidades interesadas; la relevancia de recuperar la memoria histórica ha sido fundamentada a profundidad en el libro *Memorias del dolor* (Dobles, 2009). A continuación, se ofrece un resumen de los aportes escogidos:

Derechos de las mujeres

Si bien, desde la Psicología se ha criticado reiteradamente la discriminación hacia las mujeres, tanto en la teoría como en la práctica profesional, hay que reconocer que la toma de conciencia sobre tales hechos ha incentivado el estudio de temas ocultados, tales como el incesto, la violencia intrafamiliar, el sexismo y la culpabilización general de las madres (Ramellini Centella, 1995, 2003; Claramunt-Montero, 1997; González Suárez, 2000; Mesa Peluffo, en prensa). Estas denuncias, si bien, necesarias, hubieran quedado con una trascendencia mucho menor, si, quienes cuestionaban el sistema patriarcal, no hubieran desplegado, también, sus esfuerzos hasta lograr cambios concretos que implicaron protocolos jurídicos para eliminar, p.ej., la impunidad. Baste mencionar que Maricel Salas Torres (1996), cuya tesis en Psicología fue sobre hostigamiento sexual, logra que su lugar de trabajo -el Instituto Costarricense de Electricidad- fue la primer institución con un reglamento que especificaba el procedimiento administrativo para procesar denuncias por acoso sexual, el cual fue, a su vez, una base para la Ley contra el Hostigamiento en el Empleo y la Docencia (1995).

Los planes de incidencia mediante programas realizados en las Oficinas Municipales de la Mujer, creados para la información, orientación y atención a las mujeres con énfasis en violencia intrafamiliar y difusión de derechos, han sido ampliados por la psicóloga Heidy Hernández Romero (2006) con la elaboración de diseños institucionales operativos hacia la equidad e igualdad de género.

Un avance destacado en derechos de las mujeres ha sido la elaboración de agendas políticas del movimiento feminista, en las cuales se establecen las prioridades de lucha (González Suárez, 2010, 2011).

Derechos por la autonomía sexual y reproductiva de las mujeres

Por constituir un hecho particularmente opresor en la sociedad patriarcal, dentro de los derechos de las mujeres se incluye su capacidad de tener información y decidir autónomamente sobre su cuerpo (Lips, 2002). Destaca en esta lucha la Colectiva por el Derecho a Decidir, en la cual participan varias psicólogas. Ellas se definen como un grupo de mujeres comprometidas con la defensa, promoción y reivindicación del derecho a decidir plenamente sobre la propia sexualidad y reproducción, por medio de procesos de incidencia política, investigación y articulación de plataformas de acción. Crean, asimismo, en la importancia de un debate serio y respetuoso sobre la despenalización del aborto en Costa Rica (Colectiva por el Derecho a Decidir, 2012).

El estudio de Adriana Maroto Vargas titulado “Derechos sexuales y reproductivos en Costa Rica” (Maroto Vargas, 2004) y la publicación de la autora junto con Paola Brenes Hernández “Despenalización del aborto en Costa Rica: argumentos para los supuestos de violencia sexual y malformaciones incompatibles con la vida extrauterina” (Maroto Vargas y Brenes Hernández, 2008) y otras investigaciones sobre el tema (Brenes-Hernández, 2007; Brenes-Hernández y Robles-Delgado, 2009) argumentan reiteradamente acerca del derecho a decidir, a contar con información y apoyo y a incidir sobre las leyes penalizadoras. El tan estigmatizado tema del aborto ha sido revelado por Sylvia Mesa Peluffo en “(Re)pensar el aborto: hablan las mujeres, donde se rescata la voz de las afectadas” (Mesa Peluffo, 2012).

Derechos de las personas menores de edad

El paso del “enfoque de la situación irregular” al “enfoque de derechos” ha contado con la participación de muchas psicólogas. Entre ellas se destaca la investigación-acción para erradicar la violencia y el trabajo infantil dirigido por María Cecilia Claramunt-Montero (2010). Un aporte teórico relevante es su crítica al “psicologismo” y al “familismo”, por interpretar los problemas sociales como fruto de las dinámicas personales o familiares, lo que se deriva de una posición individualista. Otro aporte práctico-innovador aportada por Claramunt-Montero y otra por Rodríguez Fernández es una

Psicología que sale de las oficinas para desplazarse a las calles y las comunidades en búsqueda de personas menores de edad en situación de vulnerabilidad (Claramunt-Montero, 2005; Rodríguez Fernández, 2006). Este compromiso, con el ejercicio de los derechos, ha incentivado medidas jurídicas como la Ley contra la Explotación Sexual Comercial de las Personas Menores de Edad (2007).

La unión entre la asertividad de las madres y los derechos en la primera infancia fue potenciado por Teresita Cordero-Cordero en la Asociación Madres-Maestras de Costa Rica y Panamá. En estos proyectos la comunidad establece, desde una perspectiva unida a sus propias experiencias, los procesos de una socialización integrada a los derechos. A la actividad de apoyo a los grupos de preescolares, la autora incluye el empoderamiento de las mujeres, quienes cuestionan patrones autoritarios y proponen nuevas formas de relaciones que fomenten la equidad (Cordero-Cordero, 2005). Este enfoque centrado en el derecho a la igualdad de oportunidades se observa asimismo en la propuesta de “Arte inclusivo” impulsada por la psicóloga Zaida Benavidez-Vargas para potenciar los derechos de niños y niñas con alguna discapacidad (Benavidez-Vargas, 2011).

La superación del trato adultocéntrico de personas adolescentes, quienes tienen derecho a participar activamente en la construcción de sus proyectos de vida y de la sociedad ha sido planteado reiteradamente por las psicólogas Dina Krauskopf (1997) y Paulina Saavedra (1997).

El Programa de Atención Integral a la Adolescencia de la Caja Costarricense del Seguro Social promovió el enfoque de derechos en salud por medio del desarrollo de políticas públicas, labor en la que participaba el psicólogo Carlos Garita Arce, entre otros (Rodríguez Rojas, Sequeira Solano, Díaz Alvarado y Garita Arce, 1999).

El tema de la educación sexual con una perspectiva de género y de derechos es planteado por Irene Hernández-Carazo en su propuesta de talleres de aprendizaje para fomentar las relaciones de pareja basadas en la equidad de género en la población colegial, desde una perspectiva participativa y no adultocéntrica (Hernández-Carazo, 2012).

La omisión de la participación ciudadana en la consecución de los grandes cambios históricos es analizada por Josué Arévalo Villalobos, Mario A. Céspedes Badilla y John Van Wyk Mora (2012) en el seminario de graduación titulado Educación Cívica e Ideología y asesorado por psicólogos de la Universidad de Costa Rica. Aquí, la concepción de ser humano subyacente en los textos de educación cívica es cuestionada al promover una democracia meramente electoral desde antes de que los grupos de estudiantes puedan acceder a ese derecho.

Derechos de los hombres

El Instituto WEM (Instituto Costarricense para la Acción, Educación e Investigación de la Sexualidad, Pareja y Sexualidad), dirigido por psicólogos, ha develado la socialización patriarcal que exige el cumplimiento de requerimientos violentos para los hombres. Los psicólogos Álvaro Campos Guadamuz y José Manuel Salas Calvo se han destacado por sus estudios sobre masculinidad y los talleres dedicados a hombres con el objetivo de visibilizar y superar las conductas agresivas hacia las mujeres, en particular, y la familia y la sociedad, en general. Las políticas generales hacia ofensores sexuales se han nutrido de esta experiencia, no solo en el país sino en el mundo (Salas Calvo y Campos Guadamuz, 2004; Salas Calvo, 2005). El tema de la educación sexual ha sido elaborado, también, por estos autores en su libro *El placer de la vida. Sexualidad infantil y adolescente. Su pedagogía a cargo de personas adultas* (Salas Calvo y Campos Guadamuz, 2001).

La paternidad amorosa es presentada por la psicóloga Edda Quirós Rodríguez (2002) en su trabajo realizado en el marco educativo requerido por la Ley de Paternidad Responsable “Con la fuerza efectiva del deber y el querer: Hacia la construcción de paternidades presentes, nutricias y seguras. Documento de apoyo para la reflexión conceptual alrededor de las paternidades”, en el cual rescata no solo los deberes, sino también los placeres de ser un padre cariñoso.

Derechos laborales

El acompañamiento del psicólogo Alberto Sánchez y la psicóloga Camila Ordoñez a la Asociación de Trabajadoras Domésticas (ASTRADOMES) reconoce la lucha realizada por esta organización hasta lograr, después de muchos años, el cambio del Artículo 104 del *Código de Trabajo de Costa Rica* (1943) para que el trabajo doméstico fuera equiparado al resto de las ocupaciones. En colaboración con la Vicerrectoría de Acción Social y el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer de la Universidad de Costa Rica se han elaborado de forma participativa y horizontal con miembros de ASTRADOMES siete folletos para el empoderamiento, a saber: *Género y la construcción social del ser mujer, Historia, lucha y derechos humanos de las mujeres, La violencia contra las mujeres, Sexualidades de las mujeres, El hostigamiento sexual en el trabajo, Los derechos laborales de las mujeres trabajadoras domésticas y Autocuidado para las mujeres* (Ordoñez y Sánchez, en prensa).

Derechos de la población indígena

Las poblaciones nativas han recibido máximas discriminaciones, las cuales persisten en la actualidad (Mojica, 2011). El impulso a sus demandas requiere la mención de la

psicóloga Maritza Salazar Palavicini por su apoyo a la participación de grupos indígenas desde su propia voz, tan diversa y clara en cuanto a su unión con la naturaleza, visión que desecha las patentes sobre seres vivos por ser contrarias a su cosmovisión espiritual al considerar que, quienes cohabitan en la tierra deben recibir un trato respetuoso, “la tierra no nos pertenece, sino que somos nosotros y nosotras quienes pertenecemos a ella, a los lugares que, también, son habitados por otros seres” (Camac, sin fecha) y que, sin embargo, fueron aprobadas como requisito del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Centroamérica y República Dominicana (Salazar Palavicini, 1995).

Adriana Rodríguez Fernández extiende su acción psicológica para el empoderamiento de indígenas; aborda temas de igualdad de género y derechos de las mujeres, con el objetivo de reconocer y superar diversas formas de violencia que permanecen silenciadas. Los acercamientos incluyen formas de comunicación alternativas, tales como la fotografía, el teatro, la producción audiovisual y la radio para generar una memoria colectiva sobre la realidad del grupo indígena costarricense *bribri* (Rodríguez Fernández, 2012).

Derechos de las personas catalogadas como “enfermas mentales”

Dos bachilleres en Psicología, Andrés Dinartes Bogantes y Adrián Solís Rojas, coprodujeron, desde el año 2011, el programa radial *Podemos volar* en Radio U de Costa Rica y, por medio de entrevistas, facilitaron que la locución fuera asumida por uno de los grupos más excluidos del entorno social: las personas designadas como “enfermas mentales”. Desde el Hospital Nacional Psiquiátrico de Costa Rica y apoyado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, se escucha semanalmente este programa, el cual sensibiliza a la población y reivindica el derecho a la expresión ciudadana sin exclusiones. Por la defensa de los derechos humanos, la Defensoría de los Habitantes les otorgó la mención honorífica con el Premio al Mejoramiento de la Calidad de Vida 2011 (Dinartes-Bogantes y Solís Rojas, 2011).

Derechos ambientales

El medio ambiente es un elemento indispensable para la salud mental y así se deduce del artículo “Psicología ambiental y cambio social” (Leandro Rojas, 2010). La promoción de actividades relacionadas con la educación respetuosa del entorno, incluye, en el ámbito urbano, la descontaminación de la ciudad, en especial con respecto a las emisiones de automóviles, el reciclaje de basura y la construcción de ciclovías, aspectos que han contado con el apoyo del psicólogo Mauricio Leandro Rojas, quien, unido a otras instancias, impulsa alternativas a los entes políticos rectores costarricenses.

La cuidadosa relación con el medio ambiente rural, esencial para la seguridad alimentaria, ha recibido los aportes de la psicóloga Eva Carazo, quien ha retomado la

ampliada definición de violencia para incluir aquella que afecta la naturaleza en su publicación “Violencia hacia el medio ambiente: La urgencia de un cambio de rumbo” (Carazo, en prensa).

La organización comunal de los territorios costeros costarricenses es avalada por la psicóloga Victoria Quirós Ramírez e incluye la formación de redes en la Península de Nicoya. Como directora de la revista *Redes de la Península* colabora en la construcción de una red de comunicación y enlace entre las comunidades costeras costarricenses Cóbano, Lepanto, Isla Chira, Paquera y las Islas del Golfo de Nicoya. Su movilización por la aprobación del Proyecto de Ley de Territorios Costeros Comunitarios (2011), denominada popularmente TECOCOS, se encuentra activa y a la espera de su discusión en la asamblea legislativa. A raíz de la lucha con y por las comunidades costeras, Quirós resultó ganadora del concurso *Voces, imágenes y testimonios 2009 - Mujeres que luchan por su dignidad* del centro de comunicación *Voces Nuestras* (Quirós Ramírez, 2011).

Derechos de los grupos de diversidad sexual

La preferencia sexual ha sido profundamente discriminada por la Psicología y la Psiquiatría: La Asociación Americana de Psiquiatría, Estados Unidos, decidió hasta el año 1973 excluir la homosexualidad de su *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV). Tal acuerdo se tomó por una votación reñida, lo que es un ejemplo de la influencia política en cuanto a determinar el diagnóstico de psicopatologías.

La psicóloga Marisol Fournier-Pereira ha entregado su energía para propiciar, junto con otros colectivos, la visualización de los derechos de la población lesbiana, gay, bisexual, transgénero e intersexual, comúnmente denominado LGBTI, al coordinar publicaciones y demostraciones públicas, tales como marchas y actos, entre los que destaca el *Beso Diverso* (Fournier-Pereira, 2010).

Ante la discusión del proyecto de ley en Costa Rica sobre la unión civil de personas del mismo sexo, se realizó una investigación con la participación de un grupo de estudiantes que brindaron a la opinión pública elementos que permitieran analizar esta propuesta desde la perspectiva de los derechos humanos. El artículo se encuentra en *Wimb Lu*, revista electrónica de los/las estudiantes de Psicología de la Universidad de Costa Rica (González Suárez, 2009).

Derechos de las poblaciones migrantes

La condición de *pobre* unida a ser migrante -más aun cuando no se portan documentos- produce una severa vulnerabilidad, que ha sido planteada tanto en lo que respecta a inmigrantes como a los que se alejan de su país de origen por razones

económicas (Caamaño Morúa, 2007). Las referencias con respecto a las políticas públicas que afectan los derechos humanos de las personas migrantes han sido trazadas por los estudios de profesionales en Psicología, como Carmen Caamaño Morúa, Ignacio Dobles, Jazmín Agüero-Castillo y Yirlanny Navarro-Valverde, entre otros (Caamaño Morúa, 2010; Dobles, 2010b; Agüero-Castillo y Navarro-Valverde, 2011).

La situación de la trata de personas ha sido enfrentada por la psicóloga Ana Hidalgo, quien elaboró la minuta de la reunión realizada a la Presidenta de Costa Rica, Laura Chinchilla, titulada “Propuesta hecha por la Mesa de Mujeres Migrantes y Refugiadas”, el 4 de agosto del 2010 (Hidalgo, 2010, Hidalgo, Carcedo, Gutiérrez, Viquez y Solís, 2012).

Apoyo psicológico durante y post desastres

El momento de un desastre, que usualmente no es natural, sino social, implica, especialmente si no hay preparación previa, angustia y desolación ante las pérdidas (Bermúdez, 1993). La psicóloga Lorena Sáenz Segreda ha potenciado un grupo que se desplaza para asesorar a las poblaciones que han sufrido terremotos, inundaciones y otras situaciones difíciles de enfrentar. La experiencia desarrollada es solicitada por la Comisión Nacional de Emergencias de Costa Rica y su aporte es relevante para fomentar la reorganización comunitaria y realizar intervenciones ante traumas de duelos compartidos (Campos Guadamuz, Sáenz Segreda y Salas Calvo, 2001).

Por la democracia, la justicia y la diversidad

Una especial relevancia merece el Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación, que se reúne periódicamente para analizar, reflexionar y difundir publicaciones sobre temas como el autoritarismo, la represión y los efectos cotidianos del neoliberalismo. El grupo ha organizado diversos encuentros en Costa Rica, que han producido libros y artículos que enmarcan la labor de la Psicología en un marco ético y político (Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación, 2012). A continuación, se citan sus compromisos y principios:

El Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación define su accionar desde un compromiso ético y político claro, orientado hacia la liberación de las injusticias y a la vinculación con movimientos sociales y populares. Fomenta la diversidad y la apertura y la incorporación de lo artístico y lo corporal en el trabajo psicológico. Parte de una perspectiva crítica en cuanto a la formulación y el ejercicio del pensamiento y la práctica y, actuando con apertura, fomenta metodologías participativas. Perfila su lucha contra la desesperanza y defiende la vida. Considera imprescindible, también, fomentar el análisis concreto de las situaciones concretas, estimulando el análisis de escenarios y coyunturas.

El Colectivo fomenta los siguientes principios éticos: la diversidad, el compromiso crítico con las víctimas, la autocrítica, la horizontalidad, la construcción de conocimiento con el otro y la responsabilidad por la vida. La autogestión y, como ha escrito Galeano, el “sentipensar” y la búsqueda de la liberación colectiva (Colectivo de Psicología de la Liberación, 2012, p.1).

El legado del psicólogo Ignacio Martín Baró ha sido inspirador y su estudio se ha consolidado por medio de un análisis permanente, fruto del cual es el libro titulado *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal. Acciones, reflexiones y desafíos* (Dobles, Baltodano-Arróliga y Leandro-Zúñiga, 2007) y una página web (www.liber-acción.org) que promueve su comunicación y difusión internacional. Algunos de los retos de esta propuesta son, en las palabras de Dobles:

1. En primer lugar, una Psicología de la liberación debe procurar espacios para el encuentro con sectores populares organizados, con movimientos sociales, nutriéndose de sus experiencias y a la vez convirtiéndolos en interlocutores válidos, como una manera de historizar la propia praxis.
2. Debe ser, necesariamente, un esfuerzo colectivo, que involucre los esfuerzos de psicólogas y psicólogos de diversos países en intercambio y diálogo continuo, con los medios a su alcance.
3. Debe oponerse a las lógicas y estructuras de dominación, abordando no solo las consecuencias de las estructuras de poder y de la dominación, sino también la articulación misma de las estructuras de dominación.
4. Debe evitar caer en falsas dicotomías: la contraposición de lo clínico a lo social, de lo cualitativo a lo cuantitativo. Lo fundamental es encauzarse en la dirección de ir construyendo esa nueva praxis.
5. Debe evitar regionalismos estrechos. Más bien es necesario explorar los esfuerzos de psicólogas y psicólogos de los países del mundo desarrollado capitalista que también hacen y han hecho su propia historia de oposición a estructuras y lógicas de dominación. Este encuentro no está exento de contradicciones, como he señalado en otra parte (Dobles, 2000).
6. Debe ser un esfuerzo que no se acomode, académica, institucional o culturalmente en posturas defensivas, acomodándose complaciente en espacios marginales, sino que debe actuar en diversos escenarios en que se diriman asuntos cruciales de la vida de nuestros pueblos o de consecuencias de acciones de la propia psicología.

7. Debe explicitar y promover una ética social para la Psicología (Dobles, 2010a, pp.220-221).

La labor del Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación constituye un ejemplo de incidencia política, nacional e internacional, el psicólogo Dobles, miembro de este colectivo, p.ej., ha denunciado reiteradamente la participación de profesionales en Psicología de los Estados Unidos en torturas:

Tenemos, hoy, el fuerte debate dentro del gremio de psicólogos estadounidenses que, como se sabe, son los profesionales preferidos por el Pentágono y la CIA, con sus *biscuits* (*Behavioral Science Consultation Teams*) para acompañar, asesorar y hasta conducir los interrogatorios de la llamada “Guerra contra el terrorismo” (Dobles citado en Dobles, 2008, p.23).

En otra publicación reitera que:

En esta lógica perversa, se trata, en lo sustancial, de violentar los derechos humanos respetando los derechos humanos. Es decir, con el beneplácito de las cortes y, ojalá, también, con la legitimidad otorgada por ciudadanías pasivas, atemorizadas. *Mutatis mutandis*, esta tendencia se expresa, también, en la creciente criminalización de las luchas sociales. Si el luchador social era antes un rebelde, un desadaptado, ahora es, simple y sencillamente, un criminal, cuando no un terrorista (Dobles, 2008, p.23).

Denuncias de este tipo tuvieron influencia para que, dentro de la misma Asociación Americana de Psicología se realizara un referéndum, el cual definió, por escaso margen, la falta de ética al intervenir psicológicamente en el contexto de torturas: el 41% votó a favor de continuar siendo parte de esta grave violación a los derechos humanos (Pope & Gutheil, 2009). A pesar de la directriz, todavía se cuestionan aspectos relacionados con la participación de profesionales en Psicología en situaciones similares (Lewandowsky & Stritzke, 2011).

Posicionamiento político de colectivos profesionales

El compromiso político se expresa en la definición de apoyo o rechazo ante las grandes disyuntivas sociales que afectan la salud mental. Como ejemplo se cita a continuación el acuerdo firme de la Asamblea de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica del 28 de septiembre de 2005, con respecto al Tratado de libre comercio (TLC) con los Estados Unidos:

Considerando que:

- El TLC provocará importantes cambios en Costa Rica.

- El Estado Social de Derecho costarricense construido con tanto esfuerzo -con instituciones fuertes, derechos a la salud, educación y garantías laborales- se verá afectado con la competencia entre países con muy distintos niveles de bienestar, tendiendo a equipararse con los de menor desarrollo humano y por tanto menores costos de producción.
- La forma antidemocrática e impositiva en que ha sido negociado y tramitado el TLC ha puesto a la población costarricense en una disyuntiva difícil, porque se quiere forzar la toma de decisiones sin una muy necesaria discusión nacional.
- Los niveles de desigualdad social entre los diferentes países, también, implican diferencias significativas en materia ambiental y ecológica en general.
- Los recursos naturales del país, eventuales reservas de gas y petróleo, pero fundamentalmente el agua, son de alto interés comercial para las transnacionales.
- Las experiencias del tratado EE.UU.-México y el Programa de Ajuste Estructural, aplicados en el país, señalan que, con el ingreso de transnacionales no se produce un aumento del empleo ni se disminuye la pobreza, hechos que son aún más graves cuando, además, se restringen los servicios estatales.
- Los problemas de nuestras instituciones se derivan fundamentalmente por los requisitos externos de disminución del Estado, unidos a la corrupción y mercantilismo de sus dirigentes.
- La sociedad costarricense no se ha puesto todavía de acuerdo en la gran agenda nacional que implique una mejor redistribución de la riqueza, una carga impositiva justa y un fortalecimiento de instituciones como la Caja Costarricense de Seguro Social, Instituto Costarricense de Electricidad, Instituto Nacional de Seguros y la educación.
- Es labor de la Psicología fomentar el análisis de las situaciones que van a afectar a las personas.

SE ACUERDA:

- Denunciar públicamente la fuerte manipulación realizada por medio de una propaganda continua, en la que se invierten millones y que busca convencer, de una forma poco ética, que con el TLC tendrán trabajo y mejores condiciones de vida.

-
- Advertir a la población que debe estar alerta y no dejarse manipular por propaganda engañosa, entre la que destaca el querer hacer creer que el TLC es equivalente a un partido de fútbol.
 - Exigir el cumplimiento de una agenda de desarrollo paralela tal como lo señala el Informe de Notables, como parte de una política nacional de desarrollo cuyo fin principal es el fortalecimiento del Estado Social de Derecho.
 - La Escuela de Psicología felicita al Consejo Universitario, a la Rectoría y al movimiento estudiantil por el fomento de espacios de comunicación y discusión acerca de las implicaciones del TLC (Acta de la Asamblea de la Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica, 28 de septiembre del 2005).

Los pronunciamientos como el anterior se enmarcan en la labor crítica y en pro del desarrollo social, pues, se basan en el compromiso ético de denunciar aquellas acciones que perjudican la salud mental de la población. El análisis de hechos concretos, que afectan la vida del país, parte del requisito de elaborar un currículum de la carrera de Psicología de cara a la realidad nacional (Cordero-Cordero, 2007).

Nuevamente, señalo que lo presentado no es, ni podría ser, un recuento exhaustivo de tantas luchas que han caracterizado la labor profesional de muchas psicólogas y psicólogos en Costa Rica. Baste apenas con considerar algunos ejemplos que motivan a un mayor compromiso con el bien común y la salud mental.

Responsabilidades políticas en el ejercicio de la Psicología

Tal como afirmé desde un inicio, la construcción del conocimiento científico no es ajena a las estructuras económica-políticas. El poder incide en la escogencia de los temas de investigación, en la selección de las perspectivas teóricas, la aceptación de los resultados, la elección de los criterios de evaluación, la difusión, el reconocimiento, profesional y académico, y las normas y prácticas sociales de los colectivos creadores de ciencia o conocimiento especializado (González Suárez, 2002, 2004). Lo anterior presenta el reto de una revisión profunda de la Psicología que considere, al menos, tres aspectos: (a) la problemática social, (b) el desarrollo del conocimiento y (c) la construcción de la sociedad futura.

El primer punto -la problemática social- parte del reconocimiento de ser personas inmersas en la sociedad y en el mundo con una visión política, multidisciplinaria y comprometida (Cordero-Cordero, 2007).

El segundo punto -desarrollo del conocimiento- implica una visión crítica que contraste la problemática social con la construcción de la ciencia. Este aspecto lo he

profundizado en mi artículo “Cien años de Psicología: Avanzando entre ratas, sectas y mitos” (González Suárez, 2001).

El tercer punto -la sociedad futura- se refiere al planteamiento de metas de desarrollo social en el marco de una estructura estatal democrática, reflexión indispensable que incluye el posicionamiento político.

El recuento de la incidencia de profesionales por medio de la organización social, indica la importante sinergia que puede realizarse al poner la Psicología al servicio del bien común. Esta no es, obviamente, la única posición: otro sendero es aquel que la ubica al servicio del lucro o de la persuasión política inescrupulosa (Dockendorff, Román y Energici, 2012).

Las posiciones indicadas en el párrafo anterior, si bien existen, no son consideradas en esta oportunidad, pero tampoco son ignoradas. En los medios de comunicación se presentaron parte de los resultados elaborados por la Fiscalía del Colegio de Psicólogos de Costa Rica con respecto a los exámenes de idoneidad para la posesión y portación de armas, cuyos principales hallazgos se expusieron en el Acta de la Asamblea General Ordinaria realizada el 30 de octubre del 2010. En esa actividad, el entonces fiscal del Colegio, Miguel Garita Murillo, indicó que, según datos del año 2009 y 2010, prácticamente todas las personas evaluadas habían aprobado el examen. A continuación un extracto difundido en la prensa:

En el 2009, se mantiene que 97,98% eran aptos y ahora está en el 97,60% (de enero al 15 de octubre del 2010) [...] En esa misma sesión el presidente del Colegio, Delio González Burgos, expresó su preocupación, porque “el 99% de las personas evaluadas son aptas para portar armas de fuego” [...] ”¿Serán realmente estos números el reflejo de nuestra sociedad que se arma contra la inseguridad y la violencia? o ¿no estamos haciendo bien las cosas?”, cuestionó González (Arley y Mora, 2011, p.6).

La dramática cantidad de certificados de idoneidad aprobados, en detrimento no solo de la seguridad ciudadana sino también del prestigio profesional, debería conducir a debatir a profundidad la calidad de los servicios. Además, la situación citada, lleva a cuestionar la actual Ley de Armas y Explosivos (1995), en la cual se asume de facto que un simple examen es garante del “buen uso” de un arma de fuego, cuando diversos estudios avalan la relación entre el acceso a estos instrumentos letales y el aumento de la violencia (Campos Guadamuz, 2010). Es decir, por un lado, los datos reflejan un manejo complaciente en la entrega de certificados y, por otro, señalan la inconveniencia general del armamentismo.

Otro hecho político que involucra al Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica es la fundación de un partido, el cual, bajo el nombre Partido por la Libertad, calificado como liberal, pasará a la historia como iniciado precisamente en el Colegio Profesional de Psicólogos, y que, a tal efecto, le alquiló su local. Así lo señala el siguiente artículo de difusión masiva:

Con un quórum de más de 100 asambleístas reunidos en el Colegio de Psicólogos, los nuevos libertarios conformaron su comité ejecutivo, encabezado por Andrés Rojas Solano en la presidencia y apoyados por el exdiputado Federico Malavassi, quien fungirá como “presidente suplente”. El PPL nació como la respuesta de un sector del Movimiento Libertario, que busca mantener la vigencia de los ideales libertarios en la política nacional, luego de que el movimiento fundado por Guevara previo a las elecciones de 1998 “perdiera el rumbo”, dijo Malavassi, ahora crítico de Guevara. El grupo está integrado, en su mayoría, por jóvenes que ya no encuentran cabida en el Movimiento Libertario, explicó el exdiputado y primer candidato a la presidencia de la República por el nuevo partido de ideología liberal (Acuña y Mata, 2011, parr.3-5).

Ambas situaciones son reflejo del impacto de las posiciones políticas sobre las decisiones profesionales cotidianas. La última, sin embargo, carece de sustento académico, pues sus visiones no son presentadas por medio de trabajos científicos como la primera en relación entre, p.ej., tenencia de armas y violencia, sino que se mantiene afianzada en procesos de hecho, los que parten del interés económico frente al bienestar social.

Cada persona y cada colectivo tiene su posición política, incluso, no definirla implica una escogencia. Mi propuesta de elaborar conjuntamente una agenda política de la Psicología está todavía vigente (González Suárez, 2001), con la salvedad de que la discusión pasa, necesariamente, por estructuras de poder e intereses particulares, tanto aquellos que desarrollan una esperanzadora utopía como quienes sostienen su pensamiento con signos económicos de competencia mercantil.

Referencias

- Acuña, R. y Mata, E. A. (21 de noviembre del 2011). Exlibertarios defraudados forman nuevo partido, el PPL. *La Nación*, Portada. Recuperado de <http://www.nacion.com/2011-11-21/Portada/Exlibertarios-defraudados-forman-nuevo-partido---el-PPL.aspx>
- Agüero-Castillo, J. y Navarro-Valverde; Y. (2011). *La emigración hacia Estados Unidos desde la zona de Los Santos: un abordaje desde la Psicología de la Liberación* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Arévalo Villalobos, J., Céspedes Badilla, M. A. y Van Wyk Mora, J. (2012). *Educación cívica e ideología. La concepción de ser humano subyacente en los textos de Educación Cívica* (Manuscrito inédito, seminario final de graduación). Universidad de Costa Rica, San José.

- Arley, A. y Mora, R. (24 de octubre del 2011). Aspirantes ganan con facilidad examen para portar armas. *La Nación*, p.6. Recuperado de <http://www.nacion.com/2011-10-24/Sucesos/aspirantes--ganan-con-facilidad-examen--para-portar-armas.aspx?Page=6>
- Benavidez-Vargas, Z. (2011). *Arte y creatividad en el niño y la niña con discapacidad*. (Manuscrito inédito, Escuela de Psicología). Universidad de Costa Rica, San José.
- Bermúdez, M. (1993). Vulnerabilidad social y organización ante los desastres naturales. *Revista de Ciencias Sociales*, 62, 131-141.
- Brenes-Hernández, P. (2007). *La reglamentación del aborto terapéutico en América Latina*. San José, Costa Rica: Colectiva por el Derecho a Decidir.
- Brenes-Hernández, P. y Robles-Delgado, R. (2009). Aborto terapéutico: conocimientos y aptitudes de estudiantes universitarios/as de medicina y enfermería (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Brown, J. A. (2004). *Técnicas de persuasión*. Madrid, España: Alianza.
- Caamaño Morúa, C. (2007). Hacia una concepción transnacional en el estudio y atención de la migración de los y las costarricenses. En C. Sandoval (Ed.) *"El mito roto", inmigración y emigración en Costa Rica* (pp.193-218). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Caamaño Morúa, C. (2010). *Entre "arriba" y "abajo": La experiencia transnacional de la migración de costarricenses en Estados Unidos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Camac, E. (sin fecha). *Pueblos indígenas aseguran la conservación*. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/ambi/Ambien-Tico/121/Caumac.htm>
- Campos Guadamuz, A., Sáenz Segreda, L. y Salas Calvo, J. M. (2001). *Desastres y salud mental. Una propuesta de evaluación e intervención en el ámbito comunitario* (Manuscrito inédito, Escuela de Psicología). Universidad de Costa Rica, San José.
- Campos Guadamuz, A. (2010) *Violencia social*. San José, Costa Rica: EUNED-ILANUD.
- Carazo, E. (en prensa). Violencia hacia el medio ambiente: la urgencia de un cambio de rumbo. En M. Sáenz y M. González Suárez (Eds.) *La violencia social en Costa Rica en los albores del nuevo milenio*. San José, Costa Rica: Guayacán.
- Claramunt-Montero, M. C. (1997). *Casitas quebradas: El problema de la violencia doméstica en Costa Rica*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Claramunt-Montero, M. C. (2005). *Explotación sexual comercial y trabajo infantil. Análisis de la respuesta estatal costarricense a las personas menores de edad y sus familias* (Tesis de maestría en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Claramunt-Montero, M.C. (2010). Violencia basada en género y derechos humanos: aproximaciones para trascender el enfoque psicologista de los programas de atención a las víctimas. En M. González Suárez (Ed.) *Teorías psicosociales* (pp.275-286). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Código de Trabajo de Costa Rica (1943). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Ley n.º 2 (27 de agosto de 1943).
- Colectiva por el Derecho a Decidir (2012). Recuperado de <http://colectiva.blogspot.com>
- Colectivo Costarricense de Psicología de la Liberación (2012). Recuperado de <http://psicologialiberacioncr.org/pag/>

- Cordero-Cordero, T. (2005). *Experiencias pedagógicas de las madres-maestras: comprendiendo el significado de las actividades del Jardín* (Tesis de doctorado en Educación inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Cordero-Cordero, T. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología en la Universidad de Costa Rica. un currículum de cara a la realidad. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga y V. Leandro Zúñiga (Eds.) *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: acciones, reflexiones y desafíos* (pp.376-382). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Dinartes-Bogantes, A. y Solís Rojas, A. (2011). *Informe Anual. Podemos Volar*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80832261/Informe-Labores-Podemos-Volar-2011>
- Dobles, I. (sin fecha). *Polarización y conflicto social en Costa Rica. Una perspectiva psicopolítica desde la Psicología de la liberación*. Recuperado de <http://psicologialiberacioncr.org/pag/wp-content/textos/Polarizacion%20y%20Conflicto%20Social%20en%20CR.Dobles%20y%20Escalona.pdf>
- Dobles, I. (nov, 2008). *Política, poder, globalización neoliberal. ¿Cómo abordar la dimensión política y el compromiso en psicología de la liberación?* Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación, Santiago de Chile, 8, 9 y 10 de noviembre, 2007.
- Dobles, I. (2009). *Memorias del dolor*. San José, Costa Rica: Arlekin.
- Dobles, I. (2010a). Ignacio Martín Baró y la Psicología de la liberación: un desafío vigente. En M. González Suárez (Ed.) *Teorías Psicosociales* (pp.207-230). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Dobles, I. (mayo, 2010b). *Identidades y políticas migratorias en Costa Rica: Discursos y acciones de instituciones y organizaciones*. Ponencia presentada al VII Congreso Nacional de Psicología. San José, Costa Rica, 17 al 21 de mayo, 2010.
- Dobles, I., Baltodano-Arróliga, S. y Leandro-Zúñiga, V. (2007). *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: acciones, reflexiones y desafíos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Dockendorff, C., Román, J. y Energici, M. A. (2012). La neoliberalización de la solidaridad en el Chile democrático: Una mirada comparativa sobre discursos solidarios en 1991 y 2006. *Latin American Research Review*, 45(1),189-202
- Dorna, A. (2002). La Psicología Política. Ausencia de proyectos políticos y la crisis de las ciencias sociales. *Psicología Política*, 24, 31-44. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N24-2.pdf>
- Universidad de Costa Rica, Escuela de Psicología (2005). Acta de la Asamblea de la Escuela de Psicología. (Pronunciamento del 28 de septiembre del 2005).
- Fournier-Pereira, M. (2010). *Las psicologías costarricenses ante la diversidad sexual: ¿desaparición de un discurso discriminatorio u ocultamiento de la heteronormatividad?* Ponencia presentada en las V Jornadas de Psicología Social, Universidad de Costa Rica. Recuperada de <http://psicologialiberacioncr.org/pag/wp-content/textos/PsicologiasCostarricensesAnteDiversidadSexual.Fournier.pdf>
- González-Suárez, M. (2000). *Sexismo en la educación: la discriminación cotidiana* (3ª impr). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- González-Suárez, M. (2001). Cien años de Psicología: avanzando entre ratas, sectas y mitos. *Actualidades en Psicología*, 17(104), 11-28.

- González-Suárez, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista Educación*, 26(2), 169-183. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44026217.pdf>
- González-Suárez, M. (2004). Desarrollo académico y derechos humanos. *Linhas, Revista do programa de Mestrado em Educacao e Cultura Universidade do Estado de Santa Catarina*, 5(1), 49-67. Recuperado de <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1241/1053>
- González-Suárez, M. (2008). *Psicología Política*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- González-Suárez, M. (Comp.) (2009). Proyecto de Ley de Unión Civil entre Personas del Mismo Sexo. Posiciones a favor y en contra. *Revista Electrónica de Estudiantes de Psicología Wimblu*, 1, 11-30. Recuperada de http://www.revistawimblu.com/docs/I_2012/1_2012.pdf
- González-Suárez, M. (Comp.) (2010). *Teorías psicosociales*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- González-Suárez, M. (2011). Agenda política del movimiento de mujeres. Demandas de inicios del Siglo XXI. *Revista Reflexiones*, 90(1), 9-22. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/reflexiones-90-1/reflexiones-90-1-01.pdf>
- González-Suárez, M. (2012). *Política, crimen y ¿castigo? Manual para construir una democracia real*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Garzón-Pérez, A. (jun, 1993). Psicología política en España. *Boletín de Psicología*, 39. Recuperado de <http://personal.telefonica.terra.es/web/adelagarzon/publicaciones/Psicologia%20Politica%20en%20>.
- Garzón-Pérez, A. (may-ago, 2008). Teoría y práctica de la Psicología política. *Informació Psicològica*, 93, 4-25. Recuperado de <http://personal.telefonica.terra.es/web/adelagarzon/publicaciones/Teoria%20y%20Practica%20de%201a%20Psicologia%20Politica.pdf>
- Hernández-Carazo, I. (2012). *Acciones y estrategias para fomentar las relaciones de pareja basadas en la equidad entre los géneros: construcción desde un proceso participativo con personas adolescentes del IPEC, Arabela Jiménez de Volio* (Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, San José). Recuperada de <http://www.bd.cdmujeres.net/documentos/acciones-estrategias-fomentar-relaciones-pareja-basadas-equidad-generos-construccion>
- Hernández Romero, H. (2006). *Diseño operativo del plan de acción: Para la Igualdad y Equidad de Género de la Oficina Municipal de la Mujer en la Municipalidad de Cartago* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Hidalgo, A. (2010). *Aspectos de seguridad y necesidades específicas de protección de las mujeres migrantes en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.oim.or.cr/espanol/Descargas/ASPECTOS%20DE%20SEGURIDAD%20DE%20LAS%20MUJERES%20MIGRANTES%20EN%20COSTA%20RICA.pdf>
- Hidalgo, A., Carcedo, A. Gutiérrez, G., Víquez, N. y Solís, K. (2012). *La trata de mujeres: Una manifestación de la violencia contra las mujeres*. San José, Costa Rica: Organización Internacional de las Migraciones. ISBN: 978-9968-542-39-5. Recuperado de http://www.mujeresenlas migraciones.info/index.php?option=com_sobipro&pid=62&sid=97:La-Trata-de-Mujeres-una-Manifestacion-de-la-Violencia-Contra-las-mujeres&Itemid=122
- Ibáñez Gracia, T. (1983). Los efectos políticos de la Psicología social. *Quaderns de Psicologia*, II, 95-106. Recuperado de <http://psicovirtual.uab.cat/revistes/index.php/quaderns/article/view/519/493>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2003). *Estadísticas vitales*. San José, Costa Rica: INEC. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradc/groups/public/documents/icap/unpan031613.pdf>

- Jost, J. & Sidanius, J. (2004). *Key Readings in Social Psychology: Political Psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Krauskopf, D. (1997). *Informe Nacional sobre la Salud Sexual y Reproductiva en la Adolescencia Costarricense*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Leandro Rojas, M. (2010). Psicología ambiental y cambio social. En M. González Suárez (Ed.) *Teorías psicosociales* (pp.275-286). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Lewandowsky, S. & Stritzke, W. (dic, 2011). Influence, scholarship and ethics. *Analysis of Social Issues and Public Policies, ASAP*, 11(1), 35-38. doi: 10.1111/j.1530-2415.2011.01236.x
- Ley contra el hostigamiento en el empleo y la docencia (1995). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, Ley n.º 7476 (3 de febrero de 1995). Publicada en *La Gaceta* n.º 45 (3 de marzo de 1995).
- Ley contra la explotación sexual comercial de las personas menores de edad (2007). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, Ley n.º 8590 (18 de julio del 2007). Publicada en *La Gaceta* n.º 166 (30 de agosto de 2007).
- Ley de armas y explosivos (1995). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, Ley n.º 7530 (10 de julio de 1995). Publicada en *La Gaceta* n.º 159 (23 de agosto de 1995).
- Ley de paternidad responsable (2001). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, Ley n.º 8101 (16 de abril del 2001). Publicada en *La Gaceta* n.º 81 (27 de abril del 2001).
- Lips, H. (2002). *A New Psychology of Women. Gender, Culture and Ethnicity*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Maroto Vargas, A. (2004). *Derechos sexuales y derechos reproductivos en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Asociación Demográfica Costarricense. Recuperado de http://www.redeser.org/informe_resultados_asociacion.pdf
- Maroto Vargas, A. y Brenes Hernández, P. (2008). *Despenalización del aborto en Costa Rica: argumentos para los supuestos de violencia sexual y malformaciones incompatibles con la vida extrauterina*. San José, Costa Rica: Colectiva por el Derecho a Decidir. Recuperado de http://www.colectiva-cr.com/sites/default/files/Docs/publicaciones/Despenalizacion_del_aborto_en_Costa_Rica.pdf
- Martín Baró, I. (1991). Métodos en Psicología política. En M. Montero (Coord.) *Acción y discurso problemas de psicología política en América Latina* (pp.39-58). Caracas, Colombia: EDUVEN.
- Mesa Peluffo, S. (en prensa). Implicaciones de la justificación social de la violencia contra las mujeres. En M. Sáenz y M. González Suárez (Eds.) *La violencia social en Costa Rica en los albores del nuevo milenio*. San José, Costa Rica: Guayacán.
- Mesa Peluffo, S. (2012). *(Re)pensar el aborto: hablan las mujeres* (Tesis del posgrado en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica, San José/ Universidad Nacional Sistema de Estudios de Posgrado). Recuperado de <http://www.bd.cdmujeres.net/documentos/re-pensar-aborto-hablan-mujeres>
- Mojica, F. (2011). Etnocidio simbólico, vulnerabilidad e integración desigual Gnöbe y Nicaragüense en Costa Rica: Referentes teóricos y metodológicos para su comprensión. *Coris Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 33-57. Recuperado de http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/cienciassociales/revista_coris/articulos/etnocidio_simbolico.htm
- Ordoñez, C. y Sánchez, A. (en prensa). *Fortaleciendo el empoderamiento de las mujeres trabajadoras domésticas*. San José, Costa Rica: ASTRADOMES, Vicerrectoría de Acción Social, Centro de Investigación en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica, San José.
- Proyecto de Ley de Territorios Costeros Comunitarios n.º 18148, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2011). Recuperado de

- http://www.asamblea.go.cr/Centro_de_Informacion/Consultas_SIL/Pginas/Detalle%20Proyectos%20de%20Ley.aspx?Numero_Proyecto=18148
- Quirós Rodríguez, E. (2002). *Con la fuerza efectiva del deber y el querer: hacia la construcción de paternidades presentes, nutricias y seguras. Documento de apoyo para la reflexión conceptual alrededor de las paternidades*. San José, Costa Rica: Instituto Nacional de las Mujeres/Comisión Nacional de Paternidad Responsable del Consejo Nacional de Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <http://www.inamu.go.cr/documentos/linkDiaPadreJun.pdf>
- Quirós Ramírez, V. (Productora). (2011). *Territorios Costeros, Testimonio de Victoria Quirós, Costa Rica* [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=0pEwVwYkVvA>
- Pope, K. & Gutheil, T. (abr, 2009). Contrasting ethical policies of physicians and psychologists concerning interrogation of detainees. *BJM*, 338, b1653. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.b1653>
- Ramellini Centella, T. (1995). *La invasión de los cuerpos: el incesto*. Heredia, Costa Rica: Casa de la Mujer, Universidad Nacional.
- Ramellini Centella, T. (2003). *Las víctimas en primer lugar. Modelo de atención integral en salud con personas víctimas de violencia sexual*. San José, Costa Rica: Organización Panamericana de la Salud.
- Rodríguez Fernández, A. (2006). *Vivencia y construcción de la maternidad en niñas y adolescentes vinculadas a la explotación sexual comercial* (Tesis de licenciatura en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Rodríguez Fernández, A. (1 de febrero del 2012). *Mujeres contra las violencias: compartiendo y construyendo con mujeres indígenas bribris*. Centro de Investigación y Estudio de la Mujer, Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ciem.ucr.ac.cr/spip.php?article71>
- Rodríguez Rojas, J., Sequeira Solano, M., Díaz Alvarado, M. y Garita Arce, C. (1999). *Sexualidad adolescente: un estudio sobre sus conocimientos, actitudes y prácticas. Zona rural Guatuso* (PROYECTO COS/98P/04). San José, Costa Rica: Programa de Atención Integral a la Adolescencia. Recuperado de <http://www.unfpa.or.cr/>
- Roiz, M. (1996). *Técnicas modernas de persuasión*. Madrid, España: Pirámide.
- Saavedra, P. (1997). *No solo queremos hablar: queremos que nos oigan. Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes* (Informe final de investigación inédito). Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica, San José.
- Salas Calvo, J. M. y Campos Guadamuz, A. (2001). *El placer de la vida. Sexualidad infantil y adolescente. Su pedagogía a cargo de personas adultas*. San José, Costa Rica: WEM/UNFPA.
- Salas Calvo, J. M. y Campos Guadamuz, A. (2004). *Explotación sexual comercial y masculinidad*. San José, Costa Rica: OIT/IPEC. Recuperado de http://www.institutowemcr.org/articulos/articulos/Explotaci_sexual_comercial_masculinidad.pdf
- Salas Calvo, J. M. (2005). *Hombres que rompen mandatos. La prevención de la violencia*. San José, Costa Rica: Lara Segura & Asociados. Recuperado de http://sidoc.puntos.org.ni/isis_sidoc/documentos/10668/10668_00.pdf
- Salas Torres, M. (1996). Los significados psicosociales del acoso sexual en las mujeres en el ambiente de trabajo: el caso del ICE (Tesis de licenciatura en Psicología). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Recuperado de <http://genero.bvsalud.org/lildbi/docsonline/get.php?id=313>
- Salazar Palavicini, M. (1995). *El paradigma de las tradiciones bribri de Costa Rica y la psicología* (Tesis de maestría en Psicología inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Seoane Rey, J. y Rodríguez González, Á. (1988). *Psicología política*. Madrid, España: Pirámide.

Recibido 30 de agosto de 2012
Revisión recibida 01 de noviembre de 2012
Aceptado 10 de diciembre de 2012

Reseña de la autora

Mirta González Suárez obtuvo su doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Es catedrática de la Universidad de Costa Rica y representante de las organizaciones sociales ante la Junta Directiva del Instituto Nacional de las Mujeres de Costa Rica. Forma parte como miembro del Consejo Internacional de la revista *Feminism & Psychology*. Cuenta con más de 40 publicaciones profesionales, siendo las más conocidas *El sexismo en la educación*, *La discriminación cotidiana*, *Psicología política* y *Teorías psicosociales*, todas publicadas por la Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Muybridge y Gesell: Pioneros de los métodos de investigación visual en Psicología

Muybridge and Gesell: Pioneers of Visual Research Methods in Psychology

Edgar Salgado García

Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Costa Rica

Resumen

La investigación psicológica se ha beneficiado, a lo largo de la historia, de los aportes que ha hecho la tecnología de captura de imágenes, tanto fijas como en movimiento. Esto ha permitido estudiar los detalles del comportamiento humano, así como de especies no humanas, con el fin de describir sus acciones y establecer patrones de conductas en distintas etapas del desarrollo. Eadweard Muybridge, fotógrafo y precursor de la cinematografía, y Arnold Gesell, psicólogo y médico pediatra, fueron pioneros del uso de esta técnica, en ámbitos un tanto distintos, pero relacionados entre sí. Asimismo, numerosos investigadores en la historia de nuestra ciencia, se han visto influidos por sus aportes. Este artículo pretende resaltar el trabajo de estos personajes y motivar a profesionales y estudiantes de psicología a tomar consciencia sobre la relevancia de aprovechar los métodos visuales en la investigación empírica, considerando, además, sus implicaciones éticas.

Palabras clave: Eadweard Muybridge, Arnold Gesell, cinemanálisis, métodos de investigación, historia de la psicología, psicología del desarrollo humano

Abstract

Throughout history, research methods in Psychology have benefited from the use of visual technology, in the form of still and motion pictures. This has allowed psychologists to study the details of human and non-human behavior, with the goal of describing their actions and establishing patterns at differing developmental stages. Eadweard Muybridge, a photographer and cinematographer, and Arnold Gesell, a psychologist and medical pediatrician, were both pioneers in the use of this technique, in somewhat different, but nevertheless, related scenarios. Additionally, a number of scientists throughout the history of psychology have been influenced by their contributions. The goals of this paper are to highlight the work of these important, historic figures, while motivating professional psychologists and students of psychology, to become aware of the role of empirical research, its related ethical issues, and the importance of using current visual technologies for research and professional training.

Keywords: Eadweard Muybridge, Arnold Gesell, cinemanalysis, research methods, history of psychology, developmental psychology

Edgar Salgado García, Vicerrector de Investigación y Desarrollo, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica.

Dirigir correspondencia en relación con este artículo a Edgar Salgado García, dirección electrónica: esalgado@ulacit.ac.cr

El 9 de abril de 2012, la página principal de Google, el más utilizado motor de búsqueda de Internet, rindió homenaje a Eadweard Muybridge, con un “*doodle*” que ilustraba el registro cinematográfico de un caballo en pleno trote. La imagen en movimiento celebraba el 182 aniversario del nacimiento del británico, emigrante a los Estados Unidos, que dedicó su vida a la fotografía y algo más. Quizás, no muchas personas conocían de este personaje, quien, a través de los años, cambió de nombre en varias oportunidades, se dedicó a vender libros, inventó un aparato que sirvió de inspiración del actual proyector cinematográfico, y que bien puede considerarse uno de los iniciadores de la investigación visual en las ciencias del comportamiento.

En el año 2011, la Universidad de Yale conmemoraba el centenario de la fundación de su *Child Study Center*, fundado por el prestigioso psicólogo y médico estadounidense Arnold Gesell. Un apasionado por el estudio del desarrollo infantil, dedicó su vida a observar a cientos de infantes, al desarrollar un método denominado por él “*cinemanálisis*”. Al tiempo que estudiaba a los niños en su laboratorio, Gesell era un curioso observador de todo cuanto le rodeaba, incluso de las amigables ardillas y pájaros que rondaban en su jardín.

¿Qué podrían tener en común Muybridge, artista, aventurero e inventor, creador de minuciosas colecciones fotográficas de animales y personas, con Arnold Lucius Gesell, eminente científico y profesor universitario, quien en 1934 publicó un Atlas de la Conducta Infantil? Me abocaré a responder esta pregunta a lo largo del presente artículo. Pero antes, interesa plantear algunas otras interrogantes, que servirán de punto de partida para analizar el tema de fondo que nos convoca, que tiene que ver con los métodos visuales de investigación en Psicología.

La Psicología como ciencia remite a una concepción acerca del objeto de estudio y de las formas válidas de acercarse a él y conocerlo. A esta noción le llamamos “*epistemología*” y es preciso tomarla en cuenta como una cuestión fundamental. Ciertas formas de generar conocimiento se consideran válidas al interior de una comunidad científica y, precisamente, sus alcances y limitaciones están definidos por la postura epistemológica que se adopte. Esta postura, además, está influida por factores históricos y culturales. Durante mi formación en esta disciplina, prácticamente nunca me vi expuesto a métodos de indagación que utilizaran registros visuales. No podría hablar por todos los colegas de nuestro gremio -al menos en Costa Rica-, pero podría apostar a que son pocas las experiencias en este sentido que podrían relatarnos.

Desde hace décadas existe en el Hospital Nacional Psiquiátrico de Costa Rica lo que en Latinoamérica llamamos una “*cámara de Gesell*”. Asimismo, en el tercer piso del ya vetusto edificio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, desde

que inicié mis estudios en la década de los ochenta, existía un dispositivo similar, en un salón que se utilizaba como aula para impartir los cursos de la carrera de Psicología. El Poder Judicial de Costa Rica cuenta con cámaras de Gesell y son varias las empresas de investigación de mercados que las tienen entre sus instrumentos de trabajo. En 2007, la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica inauguró su propia cámara. En 2011, la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica construyó y habilitó una de las cámaras de Gesell más modernas del país. En la actualidad, son varias las universidades que ofrecen la carrera de Psicología, que las tienen a su haber.

Así, me asalta una duda razonable: ¿cuántos estudiantes y docentes conocen el origen de una cámara de Gesell? Es más, si les preguntáramos por qué se denomina de esa forma, ¿podrían responder? ¿Y si les dijéramos que Gesell no usó una cámara sino un “domo”, parecido a los iglús que habitan los esquimales? Lo que ahora conocemos como cámara de Gesell no se concibió solamente como un recurso de enseñanza o aprendizaje, si bien, esta es una función de gran importancia. Fue, y debería al menos continuar siendo, el “caballo de batalla” de los métodos visuales de investigación psicológica. ¿Estamos aprovechándola en su máximo potencial?

Hagamos, pues, un breve recorrido por dos personajes históricos que nos pondrán en perspectiva sobre esta poderosa herramienta de conocimiento. Les invito a asumir que la Psicología constituye una ciencia en virtud de que genera teorías a partir de la observación, y que nuestros sentidos son, de muchas formas, limitados en su capacidad para aprehender el mundo. Los científicos han creado instrumentos, como el microscopio (Leeuwenhoek), el telescopio (Galileo), y otros tantos, que han permitido aumentar los poderes de los sentidos y, en consecuencia, alimentado la mente humana para dar cuenta de los más interesantes fenómenos, desconocidos para el ser humano antes de su invención. Se trata de abrir una ventana a un universo nuevo.

Eadward Muybridge y el zoopraxiscopio

Corría el año 1872, y Muybridge, ya asentado en la ciudad californiana de San Francisco, recibía el desafío del Gobernador del Estado, Leland Stanford, para zanjar, de una vez por todas, un enigma que era origen de acalorados debates en la época. Entre los aficionados a la equitación se discutía si los caballos, al trotar, levantaban en algún momento sus cuatro patas del suelo al mismo tiempo o si siempre mantenían alguna de ellas en contacto con la tierra. El ojo humano no podía captar el fluido movimiento del animal como para llegar a una conclusión definitiva.

Por ello, Muybridge, experto fotógrafo, ideó una forma para generar un conjunto de imágenes sucesivas que permitieran un registro detallado de los movimientos del caballo.

En una pista de carreras instaló muchas cámaras en distintos lugares, las cuales tomaban una fotografía cada una, mediante dispositivos que se activaban con el paso del caballo por los diferentes puntos. De esta manera, logró crear una serie de imágenes que, al mostrarse en secuencia muy rápidamente, se ponían en movimiento. Al examinar la secuencia en cámara lenta pudo, al fin, determinar que, efectivamente, había un momento en que las cuatro extremidades del caballo se separaban completamente del suelo.

Para 1878, Muybridge construyó un proyector, en el cual se insertaba un disco de vidrio con la secuencia de fotografías que, al girar, mostraba las imágenes en movimiento. A esta máquina Muybridge la llamó el “zoopraxiscopio”. Invito a quienes leen, a buscar la etimología de la palabra, y examinar sus componentes “zoo”, “praxis” y “scopio”, los cuales aluden a raíces griegas que, al juntarse, describen bien la función del aparato.

Se considera que esta invención de Muybridge fue un antecedente directo del cinematógrafo construido, algunos años después, por Thomas Alva Edison. Al respecto, dice Robinson (1973):

Edison conversó con Muybridge, cuyo zoopraxiscopio evidentemente le dio la idea de una máquina que pudiese registrar y reproducir imágenes de la misma forma que su fonógrafo grababa y reproducía el sonido. Sin demora, encargó a su jefe de laboratorio británico, W. K. L. Dickson, la tarea de desarrollar algo en este sentido y emitió, además, la primera de una serie de advertencias para proteger las investigaciones tentativas que sobre él se hicieran en su establecimiento en West Orange, Nueva Jersey (p.15).

Durante años, Muybridge fotografió el movimiento de distintos tipos de animales, llegando a producir valiosísimos archivos, que hoy se conservan en publicaciones y videos (Kingston University, 2012).

Si bien su interés inicial fue hacia el registro del movimiento de animales, ya en marzo de 1879, Muybridge inició la fotografía de la figura humana; y para 1884, al firmar un contrato con la Universidad de Pennsylvania, se abocó a la fotografía de personas, lo cual dio como resultado dos volúmenes de fotografías (Kingston University, 2012). Sus fotos capturaron los movimientos de hombres, mujeres y niños, realizando diferentes acciones, como correr, saltar, participar en actividades atléticas (como la esgrima) e, incluso, todo tipo de actividades cotidianas.

Pero, ¿cómo contribuyeron las grabaciones de Muybridge a las ciencias del comportamiento, y en especial a la Psicología? Sin ser psicólogo ni tener formación científica, Muybridge nos ofrece una lección primordial, que podríamos relacionar con la importancia de la evidencia empírica en el estudio de la conducta. Muchos son los casos, a

lo largo de la historia de nuestra disciplina, en los que la especulación, el mito, la tradición o la observación anecdótica, no sistemática, han dado lugar a “teorías” que se han defendido vehementemente, incluso llegando a incorporarse como parte de la corriente principal, o lo que en inglés se denomina el “*mainstream*” de la Psicología y otras ciencias sociales o naturales.

Con su tesonera labor, Muybridge demostró que es preciso observar, y si nuestros sentidos no tienen la capacidad para hacerlo con la minuciosidad requerida, el ingenio del ser humano puede fabricar instrumentos capaces de generar los datos precisos, ya sea mediante la creación de nuevos adelantos tecnológicos, el perfeccionamiento o el uso innovador de los ya existentes, pueden permitir al ser humano captar los fenómenos de interés para estudiarlos y construir así modelos conceptuales más contundentes.

Algo similar hizo Arnold Gesell, desde la psicología misma, y de ahí la conexión que intentamos establecer entre estos dos personajes. Sobre el uso de los registros cinematográficos en la investigación sobre el desarrollo humano, afirmaba Gesell (1928):

La cámara es, en algún sentido, más poderosa que el ojo del psicólogo. El ojo puede ver, pero no puede grabar. Ni siquiera en el arcano visual de la corteza más eidética se pueden almacenar imágenes permanentes inmutables para su referencia retrospectiva. Esto es precisamente lo que la cámara puede hacer por nosotros. Puede proveernos registros ópticos en serie – registros que no se desvanecen con el tiempo ni se deforman con prejuicios, sino que perpetúan con fidelidad imparcial la configuración del evento original (p.157).

Arnold Gesell y el domo de observación del comportamiento infantil

En 1939, el Dr. Gesell le ofreció una nuez a una ardilla gris que se acercó, juguetona, a la ventana de su casa. Segundos después, la ardilla enterraba la nuez en el jardín y, transcurridos solamente otros pocos instantes, un pájaro azul picoteó la tierra, para robarla y volar rápidamente y guarecerse, al fin, en un gran árbol cercano. Esta observación cotidiana se plasmó en un comentario de menos de una página, el cual fue publicado en la prestigiosa revista *Science* (Gesell, 1939).

¿Acaso Gesell intentaba dar cuenta, y a la vez reflexionar, sobre el principio de la “permanencia del objeto”, que había estudiado meticulosamente en un gran número de niños pequeños, entre los ocho y los 12 meses de edad, en su laboratorio de la Universidad de Yale, en New Haven, Connecticut? La noción de permanencia del objeto se desarrolla en la edad citada y se refiere a la capacidad que tiene el niño de suponer que un objeto permanece o “está allí”, a pesar de haber sido escondido, quedando fuera de su vista.

De igual forma, esta anécdota nos da una idea del acucioso interés de Gesell por la observación como método de conocimiento. Durante sus más de 30 años al frente del Centro para el Estudio Infantil, o *Child Study Center*, de esta prestigiosa universidad, Gesell se convirtió en uno de los estudiosos más reconocidos del desarrollo humano en la primera infancia. Había construido un domo, del tamaño de un pequeño aposento, dentro del cual él, u otros investigadores, interactuaban con los niños para observar detenidamente su comportamiento ante distintos estímulos y situaciones. Fuera del domo, recubierto por una película, o cedazo, que no permitía a sus ocupantes ver a quienes estaban en el exterior, observaban estudiantes, investigadores y padres y madres de los niños.

El domo fue modificado con el tiempo, hasta que utilizó unos espejos de una sola vía, es decir, que dejaban a las personas que se situaban afuera ver con toda facilidad lo que tenía lugar adentro, mientras que quienes estaban en el domo, no podían ver a los de afuera. El efecto se lograba no solamente con el uso de un vidrio especial, sino también con la diferencia de iluminación entre el interior, más iluminado y el exterior más oscuro.

Este fue el origen de lo que hoy llamamos “cámara de Gesell”, siendo realmente un “domo de Gesell”, o *Gesell dome* en inglés. En efecto, tenía la forma de un pequeño iglú (se puede ver un video original de la época, en el sitio web *Critical Past*, 2012).

Pero, ¿quién fue Gesell?: Arnold Lucius Gesell nació en 1880, en el pueblo de Alma, Condado de Buffalo, en el estado de Wisconsin. Luego de obtener su doctorado en Psicología de Clark University, en 1906, Arnold Gesell pasó varios años trabajando como profesor de secundaria y en escuelas. Hacia 1910, Gesell había consolidado un interés por el estudio de los niños, especialmente de aquellos con problemas de desarrollo, y consideró que sería ideal capacitarse además en el campo médico (Miles, 1964). Por ello, ingresó a la Universidad de Wisconsin a estudiar medicina, pero poco después, recibió la invitación de un profesor de la Universidad de Yale, para integrarse a la Facultad de Educación como docente. Gesell vio una gran oportunidad, ya que en Yale había una excelente escuela de medicina. Así, podría enseñar en la universidad y, a la vez, continuar allí su preparación médica. En 1911, fundó la Clínica de Desarrollo Infantil en la Universidad de Yale, y prosiguió sus estudios de medicina hasta graduarse en 1915.

La formación de Gesell fue muy variada, en el tanto fue graduado de la escuela, obtuvo un doctorado en Psicología y más tarde el de Medicina. Sus estudios normativos sobre el desarrollo humano se consideran una piedra angular de la práctica clínica de la Psicología y la Pediatría. Sus contribuciones se hicieron sentir en disciplinas como la educación especial y la psicopedagogía. Autores como Fagan (1987) lo han considerado como el primer psicólogo escolar de los Estados Unidos.

En 1960, la prestigiosa revista *Child Development* dedicó un número a los aportes de Gesell. En una nota de ese número, en celebración de su cumpleaños 80, el médico Benjamin Pasamanick se refirió así a sus aportes:

Él y su equipo de devotos investigadores llenaron los intersticios de hipótesis y teoría con volúmenes de datos cuantitativos, normativos y naturalísticos. Los patrones de cada edad clave, una tras otra, fueron definidos, descritos y relacionados con los patrones precedentes y subsecuentes, para construir un cuerpo de conocimiento que ha sido incorporado en las actividades cotidianas de pediatras, neurólogos infantiles y psicólogos (Pasamanick, 1960, p.242).

El trabajo de Gesell se extendió más allá de la descripción de los hitos del desarrollo; impulsó programas educativos para niños con discapacidades, produjo documentales educativos para padres de familia y escribió libros sobre crianza y educación en la familia. Poco después de recibir su doctorado en medicina y asumir un puesto docente en la Universidad de Yale, fue nombrado además director de higiene infantil del estado de Connecticut (Weizmann, 2010).

Gesell otorgó mucha importancia a los procesos internos de maduración y su papel en el desarrollo, lo cual hizo que algunos pensaran que sus teorías eran limitadas. El auge del conductismo, con su énfasis en el papel de los factores ambientales, opacó paulatinamente las teorías biologistas que tomaron fuerza durante la primera mitad del siglo XX, sobre todo con la influencia del Darwinismo. Por ejemplo, en una revisión de un libro sobre Gesell, a principios de los noventa, Gene Cary (1990) afirmaba:

Gesell tuvo mucha dificultad para aceptar que la conducta podía apartarse de su curso predeterminado, ya sea por obstrucción o por la crianza. Uno se pregunta cómo fue capaz de impedir que otros puntos de vista invadieran el suyo propio a través de los años. Él no solamente no incorporó el desarrollo emocional en sus explicaciones, sino que también propuso con vehemencia que el desarrollo se ve mínimamente afectado por la experiencia emocional, la cultura o las distorsiones en la afiliación social. Las teorías de Gesell carecen de integralidad y de investigación creíble. Su trabajo está desactualizado con respecto de los problemas actuales, como la multiplicidad de estilos de vida, la mayor consciencia sobre el abuso infantil y la influencia cultural. Sin embargo, él inició sus investigaciones en un tiempo en el que el mundo estaba hambriento por conocimientos sobre la crianza de los niños. No solamente interpretó ese conocimiento de forma que fuese palpable, sino que, también, en el proceso, se hizo un defensor de los niños (p.300).

Más recientemente, autores como T. C. Dalton (2005) han defendido los aportes de Gesell, mediante el análisis de su correspondencia con sus colaboradores y con otros científicos, así como las numerosas publicaciones, tanto académicas como de divulgación, que realizó a lo largo de las más de cuatro décadas que estuvo al frente del programa de investigación de Yale. Así, Dalton afirma que la postura de Gesell tuvo diferentes matices, y que él sí dio importancia a la interacción social y las experiencias en el proceso de desarrollo, siendo su aporte, precisamente, el poner sobre el tapete la sana discusión sobre el papel que juegan los factores ambientales y genéticos:

Su intento por construir una escala basada en la secuencia de la relación observada entre las conductas motoras y cognitivas llevó a los investigadores a tomar una mayor consciencia y a ser más explícitos acerca de los procesos subyacentes del crecimiento. Él demostró además, que las perspectivas clínicas y experimentales podían combinarse para dar como resultado teorías de una magnitud mucho mayor que cuando tales enfoques se emplean de forma independiente. Gesell intentó llegar a un equilibrio entre los excesos del conductismo y el psicoanálisis freudiano, aunque tendió a dar un mayor peso a los factores maduracionales. Y quizás el mayor legado de Gesell es haber propiciado una rivalidad intelectual acerca del desarrollo temprano, que puso el debate de la naturaleza versus la crianza bajo un intenso escrutinio y examen científico. El debate resultante ha llevado a muchos investigadores contemporáneos a admitir que la utilidad de esta dicotomía ha quedado obsoleta como constructo teórico (Dalton, 2005, p.201-202).

Seguidamente, veremos cómo Gesell se centró en aspectos cuantitativos, formales, descriptivos y normativos del curso del desarrollo infantil. Elaboró normas, que por décadas han sido referentes obligatorios de la neurología, los estudios del desarrollo y la psicología clínica y educativa. Las repercusiones del trabajo de Gesell alcanzan incluso áreas como la rehabilitación y la educación especial. Todo ello fue posible gracias al método de análisis visual que promovió y perfeccionó durante su estancia en la Universidad de Yale.

El “cine manálisis”

En su artículo de 1935, titulado “*Cinemanalysis: A method of behavior study*”, Gesell presenta un breve recorrido por la historia de la cinematografía, a partir del trabajo inicial de Daguerre (que data de 1834), con sus placas metálicas capaces de “fijar las imágenes de la naturaleza”, hasta Sellars, quien en 1861, en Philadelphia, tomó fotografías sucesivas de su hijo y las colocó sobre un disco giratorio para dar así la impresión de movimiento.

En este texto, Gesell menciona el zoopraxiscopio de Muybridge y se refiere a las imágenes móviles que realizó del trote de los caballos, para ello utilizó 24 cámaras situadas a lo largo de una pista de carreras y luego develó los pormenores del movimiento de estos animales. Gesell (1935) define aquí el cinemanálisis como “el estudio analítico de los cuadros individuales o cronofotografías” (p.550). Las cronofotografías eran, precisamente, cada una de las fotografías secuenciales de un objeto o persona en movimiento, que permitían registrar la progresión de acciones y que, con la tecnología disponible en esa época, ya era posible observar en cámara lenta, avanzarlas o retrocederlas, con el fin de hacer un análisis minucioso. Sin embargo, para Gesell era imprescindible ser capaz de detenerse en un cuadro específico, lo cual era un tanto engorroso con los proyectores de películas, para ello ideó un dispositivo que lo permitía y, más aún, que proyectaba las imágenes no en la pared, sino sobre un vidrio colocado sobre un escritorio, lo cual facilitaba la labor del analista.

Al emplear una cámara de 16 milímetros, se realizaba la filmación en el “domo”, dentro del cual el experimentador presentaba distintos estímulos al bebé, con el fin de observar sus reflejos, conductas de prensión de objetos o la atención que prestaba a los objetos o sonidos, entre otros. Para Gesell, con una proyección de 16 cuadros por segundo, era posible realizar un análisis adecuado, con la cual llegó a definir tres niveles de observación analítica:

1. Cámara lenta: Este es uno de los principales métodos del cinemanálisis y para ello se utilizó el aparato que proyectaba las imágenes sobre un escritorio, con palancas que permitían regresar la película, para concentrarse en las conductas de interés. Este aparato podía proyectar la filmación en cámara lenta, con lo cual se podía ver cada detalle de los movimientos del niño.
2. Fases selectivas de patrones de conducta: Consiste en la observación de fases de 20 segundos, las cuales se analizaron varias veces, para elaborar una descripción escrita de cada episodio.
3. Fases de patrones micro: Este es el nivel de análisis más minucioso, en el cual se inspeccionaron cada uno de los 320 cuadros individuales de la filmación de 20 segundos, en los cuales se registraron los movimientos para cada una de las partes del cuerpo: cabeza, ojos, boca, brazos, dedos, pies, tórax, etc.

Concluía Gesell (1935) su artículo sobre el cinemanálisis al decir lo siguiente:

No se sugiere que la multiplicación de las minutas analíticas, por sí misma, vaya a hacer avanzar nuestra comprensión de la conducta. Pero, sí se puede afirmar sin temor que existen problemas fundamentales de la forma y la dinámica de la conducta, que no se resolverán hasta que hayamos penetrado sistemáticamente esas diminutas

manifestaciones, las cuales se hacen visibles solamente a través de la microscopía del cinemanálisis (p.561).

Recientemente, Curtis (2011) se ha dado a la tarea de analizar la relación entre las teorías del desarrollo de Gesell y la elección de su método de estudio basado en la cinematografía. Gesell reflejó acaso el ideal de la observación pura, objetiva y exacta al que aspiraban las ciencias humanas, que pretendían modelarse a semejanza de las ciencias exactas. Algo así, como hacer de la imagen un objeto tangible, quedó plasmada en la afirmación que hizo Gesell sobre los patrones de comportamiento de los niños, captados por la cámara de cine, los cuales consideró “tan tangibles como un tejido” (Curtis, 2004).

Otros pioneros

El uso del registro cinematográfico se convirtió durante el siglo XX en un método riquísimo para el estudio del comportamiento humano, sobre todo, en el ámbito de la psicología del desarrollo. Podría decirse que el trabajo pionero de Muybridge y Gesell fue una especie de detonante del interés de muchos investigadores e investigadoras, tanto en los Estados Unidos como en Europa.

La psicóloga alemana Charlotte Bühler (1893-1974) fue una de ellas. En 1924, viajó a los Estados Unidos para trabajar en la Universidad de Columbia en Nueva York con Edward Thorndike, una de las figuras más importantes de su tiempo, en el área de la psicología del aprendizaje. Durante varias pasantías de investigación que realizó en dicho país, tuvo la oportunidad de conocer el centro de desarrollo de Gesell y los estudios del desarrollo infantil que este llevaba a cabo con ayuda del cinemanálisis. Lo anterior, sin dejar de mencionar a teóricos muy respetados que aportaron a la psicología del desarrollo y la psicología social, como René Spitz, médico y psicoanalista, y Kurt Lewin, creador de la teoría de campo, quienes adoptaron también la grabación de imágenes en movimiento como método de observación y de análisis (Kreppner, 2010).

En la antropología es fundamental mencionar la contribución del estadounidense John Collier (1913-1992), quien nació en Nueva York y se educó en las artes de la pintura y la fotografía. Más tarde, incursionó en la educación y la antropología social, siendo durante muchos años profesor de la Universidad Estatal de San Francisco en su país natal. Por esos azares del destino, falleció durante unas vacaciones en San José, Costa Rica. En 1967, vio la luz su libro “Antropología visual: La fotografía como método de investigación”. Collier utilizó la fotografía no solo para captar imágenes de los miembros de distintas comunidades en países como Ecuador, Perú, Estados Unidos y Canadá, sino también como una forma de elicitar respuestas por parte de las personas. Con uno de sus hijos publicó, en 1986, una

edición revisada de su libro de 1967, el cual se considera un referente en el uso de los métodos visuales de investigación etnográfica.

Investigación visual en Psicología en la actualidad

Pain (2011) ha definido los métodos visuales como “el uso de un medio que es predominantemente visual para generar conocimientos o intervenciones terapéuticas” (p.343). El uso de métodos para crear registros visuales del comportamiento, tanto humano como animal, individual y social, se ha dado en variadas disciplinas desde la Psicología hasta la antropología, la etnografía educativa (Woods, 1986) y la etología.

La consolidación durante las últimas décadas del siglo XX y a principios del XXI de los métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales produjo un interés cada vez mayor en el uso de la fotografía y, sobre todo, el video para el análisis de fenómenos psicosociales. Aunado a esto, el desarrollo de las tecnologías informáticas ha llevado al diseño de *software* que permite realizar el análisis cinematográfico. ¡Si tan solo Gesell hubiese podido ver esto! El cinemanálisis ha recorrido un largo camino, desde los proyectores con palancas y mecanismos hasta las computadoras con una capacidad de almacenamiento inimaginable en la época de Gesell (y mucho menos en la de Muybridge), en las que hoy se pueden llevar a cabo todo tipo de manipulaciones de las imágenes, así como, en cuestión de segundos, análisis cuantitativos y cualitativos. Tal como señalan Knoblauch, Baer, Laurier, Petschke y Schnettler (2008):

No solo la asombrosa expansión y el mejoramiento de las tecnologías visuales (miniaturización, bajo costo, capacidad de almacenamiento, etc.), sino también un giro teórico, que amplió la aceptación del enfoque cualitativo, hicieron que la fotografía, el cine y el video fueran bienvenidos como herramientas de investigación en otros campos. Aceptado como una forma subjetiva y reflexiva de producción de datos cualitativos, los métodos basados en la fotografía y el video están actualmente incorporados en los principales campos de la investigación, incluyendo la sociología, los estudios de la salud y la enfermería, la investigación educativa, la criminología, la geografía social y cultural, los estudios culturales y de los medios, la psicología social y discursiva, la administración y los estudios organizacionales, las ciencias políticas y el análisis de políticas (pp.1-2).

He venido enfatizando el uso de los registros visuales, sobre todo, de imágenes en movimiento (video) como una fuente de datos en sí misma, es decir, de captar el objeto de estudio para su análisis en detalle. Sin embargo, el campo de las tecnologías visuales en psicología y en otras disciplinas sociales, naturales y organizacionales, puede tomar diferentes formas. Por ejemplo, el análisis de películas comerciales de ficción, el análisis

de programas televisivos y anuncios, la producción de documentales, el uso del video o de la fotografía para motivar respuestas en participantes de estudios cualitativos o experimentales e, incluso, el análisis de videos hechos y colocados en redes sociales por el público (Chenail, 2008).

Rosenstein (2002) sugiere que el uso del video en las ciencias sociales se puede clasificar en tres grandes categorías: (a) como un método para la recolección y el análisis de datos, (b) como una forma para brindar retroalimentación y (c) como un medio de comunicación (p.ej., videoconferencia) para la capacitación profesional a distancia. De hecho, la posibilidad de grabar videos puede ser de gran importancia actualmente para los estudiantes de Psicología, en el tanto, el video puede utilizarse para el desarrollo de destrezas clínicas y de técnicas de intervención en distintas áreas, como educación, criminología, abordajes grupales y otras. Al discutir las grabaciones con sus profesores y compañeros, tienen ante sí una gran oportunidad de aprendizaje.

En cuanto a *software* se cuenta con una importante “caja de herramientas” desarrollada bajo el concepto de “CAQDAS” (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis/Análisis de datos cualitativos ayudado por computadora*). Numerosos paquetes informáticos están disponibles. Para quienes se interesen en profundizar en este tema, sugiero la lectura del artículo de Silver y Patashnick (2011), en el que se hace un recuento de las funcionalidades de estos recursos informáticos para el análisis del video.

Ahora bien, ¿cuáles temas se trabajan actualmente en el uso de los métodos visuales de investigación en Psicología? Son varios: por un lado, se intenta modelar los procesos de percepción humana de las imágenes a través de algoritmos, que pueden llevar a las computadoras a reconocer tipos de imágenes (por ejemplo, caras, figuras humanas o animales) y clasificarlas (Micallef, 2011). Además, se trabaja en el análisis de secuencias de movimientos complejos, con el fin de reconocerlos, clasificarlos y predecirlos. Al respecto, señalan Salah y Gevers (2011):

El análisis automático de conductas humanas complejas es (...) uno de los más grandes retos de la recuperación de registros multimedia. Algunas conductas son simples (como caminar), y pueden detectarse fijándose en pistas sencillas. Algunas conductas son complejas (como coquetear) y requieren un conocimiento extenso y procesamiento del contexto (p.vii).

El uso de herramientas computacionales para el análisis de datos visuales es un campo fascinante hoy en día, y reafirma el largo recorrido que ha hecho el “cinemanálisis”. No obstante, el ojo humano es el principal instrumento de observación y, para ello, es preciso considerar aspectos como la confiabilidad de las observaciones, es decir, cómo

determinar que los registros que hace un observador concuerdan con los de otros que miran el fenómeno de manera independiente. Este es un tema de gran relevancia actual en la Psicología y otras ciencias sociales, tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa, el cual se viene discutiendo (y refinando) desde hace varios años, sobre todo en el caso de las investigaciones cualitativas (Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002).

Para finalizar, recomiendo la síntesis que hace Rosenstein (2002) en las páginas 30 y 31 de su artículo, sobre los usos del video en las ciencias sociales. Es un excelente punto de partida para conocer sobre su utilidad potencial como método de investigación o formación en nuestra disciplina, como también en otras relacionadas.

Aspectos éticos de la investigación con métodos visuales

No obstante, la importancia que tuvieron en su momento y los aportes que hoy rescatamos de los precursores del uso de los registros fotográficos y cinematográficos, hay un tema muy importante que no puedo dejar de abordar. Se trata de las implicaciones éticas que surgen de este tipo de estudios, así como los cuestionamientos sobre sus alcances y las teorías que derivaron de su análisis.

Por ejemplo, Malamud (2010) se ha referido a la asociación entre las fotografías de animales en movimiento que hizo Muybridge con los intereses de algunos políticos estadounidenses del momento, incluido Stanford, quienes habían construido una línea de ferrocarriles en el oeste; así, las fotografías de Muybridge fueron utilizadas para publicitar este negocio, asociando el vigor de los animales con la imponencia de las locomotoras. De igual forma, Malamud atribuye a Muybridge haber sido “un ladrón de almas”, tal como lo creían las tribus nativas norteamericanas, para quienes la toma de una fotografía significaba un despojo de su esencia. Dice este autor:

¿Acaso estas imágenes desplazan el movimiento real del caballo verdadero? ¿Hemos usurpado el movimiento del animal? Habiendo penetrado en el secreto del animal, su fuerza y velocidad, ¿ejercemos algún tipo de control sobre él? Curiosamente, los animales se reducen, atrapados en la mecánica, la física de la fotografía. Están hechos no de carne, sangre y pelo, sino de albumen de plata y papel... Destajados por Muybridge y su aparato, ellos no pueden más que correr y correr. Su fuerza y movimiento no parecen ser más de ellos, sino de Muybridge, y nuestros. Algo de su naturaleza salvaje ha sido atrapado, aislado y anulado. Aunque los espectadores humanos aprenden mucho más sobre los caballos, creo que los caballos mismos pierden algo en esta transacción (Malamud, 2010, p.5).

Muybridge se dio a la tarea de fotografiar a personas indígenas, tanto en los Estados Unidos como en la propia Centroamérica, a la cual hizo un viaje en 1875, y adoptó durante ese tiempo el nombre de Eduardo Santiago Muybridge (Burns, 1986).

Para algunos, las fotografías de Muybridge reflejaban la ideología estadounidense de la época, en la cual se intentaba resaltar la supremacía del hombre blanco sobre otras etnias consideradas “primitivas”, lo cual se interpreta a partir de, por ejemplo, el hecho de que Muybridge en su colección de fotos “*The Human Figure in Motion*”, que contiene casi 5000 imágenes de personas realizando 160 tipos diferentes de acciones, hubiera fotografiado solamente modelos blancos, excepto por uno solo, de extracción mulata. Sin embargo, a este último fue el único al que le colocó líneas o coordenadas, que se utilizaban, por lo general, para las mediciones antropométricas de las personas “diferentes de los blancos”.

Pero, para otros, las fotografías de Muybridge contribuyeron a generar consciencia sobre las brechas sociales y las verdaderas condiciones de vida de los grupos que fotografió en sus viajes, en especial los guatemaltecos, lo cual contradecía la noción imperante en los Estados Unidos sobre las bondades de los regímenes liberales, oligárquicos que gobernaban en ese país y en muchos otros de Latinoamérica. Otras críticas que ha recibido el trabajo de Muybridge tienen que ver con su reproducción de los estereotipos de género, en el tanto los modelos masculinos llevaban a cabo actividades atléticas y de despliegue de fuerza corporal, mientras que las modelos femeninas se presentaron realizando tareas domésticas o cuidando niños (Malamud, 2010).

Por su parte, y como vimos anteriormente, sobre Gesell se han dado a conocer no pocas críticas. Algunas de ellas se centraron en el peligro de que sus datos se tomaran como apoyo de la eugenesia, dado que, prácticamente, la totalidad de sus fotografías y películas sobre el desarrollo de los infantes fueron de niños blancos y de que no incluyó representación de las numerosas etnias de los Estados Unidos. Esto podría poner en entredicho la generalidad de sus observaciones, e inclusive, alimentar teorías que consideraban a las personas de raza blanca como superiores a otras. Específicamente, la colaboración de Gesell en un libro escrito en los años treinta por el genetista C. B. Davenport, quien sostuvo teorías eugenésicas, suscitó varias dudas. Sin embargo, recientemente, Weizmann (2010) ha afirmado que Gesell siempre se mantuvo cauteloso sobre la extensión de sus normas de desarrollo a otros grupos étnicos y que no estuvo de acuerdo con las conclusiones a las que Davenport llegó en su libro, a saber, que los niños de etnias distintas a la blanca tenían deficiencias en el desarrollo y la inteligencia, por lo que, supuestamente, no era conveniente mezclar sus genes con los descendientes de europeos.

En cuanto al uso de fotografías y videos, queda siempre una duda en cuanto a otro aspecto central y es la invasión de la privacidad que supone la grabación. Gesell, en algún momento, llegó a diseñar un ambiente hogareño en el que podrían filmarse las interacciones cotidianas de sus ocupantes, por ejemplo, familias (¿algo así como un “*Big Brother*”?).

En este sentido, resulta interesante traer a colación dos ejemplos adicionales relacionados con el uso de registros visuales en la historia de la Psicología y sus implicaciones éticas: el experimento de *Little Albert*, llevado a cabo por John B. Watson, considerado uno de los primeros psicólogos en utilizar la filmación como recurso para la investigación y los estudios sobre privación afectiva en monos, realizados por el investigador del comportamiento de primates Harry F. Harlow.

John B. Watson, el otrora afamado, y luego venido a menos, fundador del conductismo norteamericano, hizo grabar una película del conocido experimento en el que participó *little Albert*, el bebé de nueve meses al que él y su asistente, Rosalie Rayner, enseñaron a temer a una rata blanca, mediante la técnica del condicionamiento. Este experimento, realizado en 1920, y casi universalmente reseñado en los textos de historia de la Psicología, ha sido seriamente cuestionado desde la ética de la investigación (Bartlett, 2012; Beck, Levinson y Irons, 2012; Cherry, 2012a).

Otros experimentos, de los que hay registros cinematográficos y que han resultado sumamente objetables, fueron los llevados a cabo por Harry Harlow (1959) en la década de los cincuenta del siglo pasado, sobre el “amor” en pequeños monos Rhesus (Cherry, 2012b). Harlow mantuvo por largos periodos de tiempo a varios de estos monitos sin su madre, solamente para observar sus reacciones ante distintos estímulos. Aunque fueron investigaciones que, en su época, pudieron haber sido aceptables, hoy los vemos como un acto de innecesaria crueldad para con los animales.

Es interesante, en estos y otros muchos casos, cómo la filmación no solamente sirvió la función de perpetuar los datos para su análisis, sino que permitió también evidenciar prácticas reñidas con las normas éticas y los principios morales. De hecho, las críticas a los estudios de Harlow fueron uno de los pilares de los movimientos contemporáneos en contra del maltrato de animales.

En la actualidad, las investigaciones, aplicaciones clínicas o sesiones de entrenamiento que se registran mediante fotografía o video, deben apegarse a estrictos códigos de ética. De igual forma, las situaciones a las que se exponen las personas que participan en todo tipo de investigación o intervención psicológica deben abstenerse de causar daños o invadir la privacidad. Para ello, es indispensable estar al día con las normativas existentes, como el Código de Ética del Colegio Profesional de Psicólogos de

Costa Rica, así como los códigos internacionales para la investigación psicológica, tanto en humanos como en animales (Knapp, 2011; National Research Council, 2011).

Las personas que participen en sesiones clínicas, entrevistas o cualquier situación en el contexto de intervenciones o investigaciones psicológicas deben conocer de antemano el propósito de la actividad, qué se hará en ella, por qué se les va a fotografiar o a filmar, qué se hará con esos registros y quiénes tendrán acceso a ellos. Deben estar, además, en condición de poder negarse a ser fotografiados o grabados en video. Resulta, también, imprescindible que las personas den su consentimiento mediante la firma de un documento en el que se expliquen claramente los detalles anteriores. Los padres o tutores también deben hacerlo cuando se trate de menores de edad, y se deben seguir cuidadosamente las normas éticas y legales que atañen a esta población.

Conclusiones

Muybridge y Gesell nos ofrecen, ambos, ejemplos claros de la importancia de recurrir a la observación sistemática como fuente de los modelos conceptuales y teorías en el estudio del comportamiento. Nos ilustran, además, cómo el uso de instrumentos puede ser vital para aumentar las capacidades de los sentidos y poder captar, así, detalles que serían muy difíciles advertir en el ejercicio de la observación. No obstante, y tal como lo discutí brevemente en este ensayo, surgen críticas acerca de la pertinencia del registro visual como dato, la descontextualización que puede generar, la invasión de la privacidad que supone, así como la naturaleza misma de las situaciones a las que se ha sometido a los sujetos, sean estos humanos o animales.

Presenté, además, una semblanza de dos pioneros del uso de registros visuales, tanto estáticos como en movimiento, en el contexto histórico en que llevaron a cabo sus trabajos, y cómo han influido en las ciencias del comportamiento, la medicina e incluso la tecnología y las artes (en el caso de Muybridge).

Son muchas las lecciones que podemos aprender de ellos, desde la importancia de desarrollar un espíritu investigativo a partir de los datos, y no solo de la especulación o el recuento anecdótico, tan comunes en la historia de nuestra disciplina, hasta las consideraciones éticas que debemos tener a la hora de utilizar la observación como método. Tal como señala Robson (2011), es preciso salvaguardar el derecho a la privacidad de los participantes, y apegarnos a las normas éticas no solo al solicitar su consentimiento desde el principio, sino, también, a lo largo de todo el proceso.

La observación apoyada en técnicas de registro visual puede ser un aliado de la práctica clínica, así como de las demás áreas de trabajo de la Psicología, o como la

investigación básica y aplicada. El zoopraxiscopio de Muybridge y el domo de Gesell son ahora piezas de museo. Mas, su legado está presente en el moderno *software* de visualización y edición de video, así como en las cámaras de Gesell (ahora ya sabemos un poco de su historia), equipadas con cámaras digitales, micrófonos y robustos dispositivos de almacenamiento. Lo mismo podemos decir del cinemanálisis de Gesell, transformado en técnicas apoyadas en *software* para el análisis cuantitativo y cualitativo. En la actualidad, complejos algoritmos y métodos heurísticos, para reconocer y clasificar imágenes, permiten, a quienes llevan a cabo investigaciones en psicología social, clínica o del desarrollo, analizar secuencias y patrones de comportamiento humano o animal de una forma inimaginable en tiempos de los dos personajes que he reseñado.

El ingenio de Muybridge y Gesell, protagonistas de esta breve historia, puede convertirse en una fuente de inspiración para llevar adelante la investigación y la formación profesional en Psicología como ciencia empírica, algo de lo que, a veces, nos olvidamos. Tanto estudiantes y profesores universitarios, como investigadores en nuestra disciplina y en las demás ciencias sociales tienen, hoy, a su alcance tecnologías muy útiles, que, implementadas de forma metódica y ética, pueden contribuir sustancialmente a mejorar sus intervenciones y construcciones teóricas.

Referencias

- Bartlett, T. (25 de enero 2012). A new twist in the sad saga of Little Albert. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/blogs/percolator/a-new-twist-in-the-sad-saga-of-little-albert/28423>
- Beck, H. P., Levinson, S. & Irons, G. (2009). Finding little Albert: A journey to John B. Watson's infant laboratory. *American Psychologist*, 64(7), 605-614.
- Burns, E. B. (1986). *Eadweard Muybridge in Guatemala, 1875: The Photographer as Social Recorder*. Berkeley/Los Angeles, EEUU: University of California Press.
- Cary, G. L. (abril, 1990). Revisión del libro *Arnold Gesell: Themes of his Work*, por L. B. Ames. *American Journal of Psychotherapy*, 44(2), 299-300.
- Chenail, R. J. (2008). YouTube as a qualitative research asset: Reviewing user generated videos as learning resources. *The Weekly Qualitative Report*, 1(4), 18-24.
- Cherry, K. (2012a). *The Sad Tale of Little Albert. New Evidence Suggests Little Albert was Neurologically Impaired*. About.com Guide. Recuperado de <http://psychology.about.com/od/classicalconditioning/a/sad-tale-of-little-albert.htm>
- Cherry, K. (2012b). *The Science of Love: Harry Harlow and the Nature of Affection*. About.com Guide. Recuperado de http://psychology.about.com/od/historyofpsychology/p/harlow_love.htm

- Collier, J. & Collier, M. (1986). *Visual anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque, NM, EEUU: University of New Mexico Press.
- Critical Past (2012). *Dr. Arnold Gesell demonstrates 28 week old child's ability to pick up large blocks at Yale University, New Haven, Connecticut* [Video]. (Video original publicado en enero, 1946). Recuperado de http://www.criticalpast.com/video/65675064242_Doctor-Arnold-Gesell_Yale-University_28-week-old-baby_demonstration_large-blocks
- Curtis, S. (2004). As tangible as tissue: Arnold Gesell, infant behavior, and film analysis. En *Abstracts of the History of Science Society, Austin Meeting, 18- 21 November 2004*. Ponencia presentada en la Annual Conference of the History of Science Society, EEUU. Recuperado de <http://www.hssonline.org/Meeting/oldmeetings/archiveprogs/2004archiveprogs/abstracts.pdf>
- Curtis, S. (sept, 2011). Tangible as tissue: Arnold Gesell, infant behavior, and film analysis. *Science in Context*, 24(3), 417-442. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0269889711000172>
- Dalton, T. C. (2005). Arnold Gesell and the maturation controversy. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(4), 182-204.
- Fagan, T. K. (1987). Gesell: The first school psychologist. Part I. The road to Connecticut. *School Psychology Review*, 16(1), 103-107.
- Gesell, A. (1991). Cinemanalysis: A method for behavior study. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 152(4), 549-562. doi: 10.1080/00221325.1991.9914712 (Reimpresión del original *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 47(1), 1935, 3-16).
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York, EEUU: MacMillan.
- Gesell, A. (1939). What did the blue jay do with the nut? *Science*, 89(2298), 35.
- Harlow, H. F. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200(6), 64-74.
- Kingston University and Kingston Museum and Heritage Service (2012). *Eadweard Muybridge: Defining Modernities*. Recuperado de <http://research.kingston.ac.uk/muybridge/>
- Knapp, S. J. (2011). *APA Handbook of Ethics in Psychology*. Washington, DC, EEUU: American Psychological Association.
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S. & Schnettler, B. (sept, 2008). Visual analysis: New developments in the interpretative analysis of video and photography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 14.
- Kreppner, K. (2010). The role of observational methodology and the application of film in early American and European developmental psychology. En A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, EEUU: Information Age.
- Malamud, R. (2010). Eadweard Muybridge: Thief of animal souls. *The Chronicle of Higher Education*, 56(39), B11-B14.
- Micallef, T. (2011). *Perception based image classification*. (Tesis de maestría, inédita). Departamento de Ingeniería, University of Bristol, Inglaterra.

-
- Miles, W. R. (1964). *Arnold Lucius Gesell, 1880-1961: A biographical Memoir*. Washington, DC, EEUU: National Academy of Sciences.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), Art. 2.
- National Research Council. (2011). *Guide for the care and use of laboratory animals* (8a ed.). Washington, DC, EEUU: The National Academies Press.
- Pain, H. (2011). Visual methods in practice and research: A review of empirical support. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 18(6), 343-350.
- Pasamanick, B. (1960). Arnold Gesell on his eightieth birthday. *Child Development*, 31, 241-242.
- Robinson, D. (1973). *The History of World Cinema*. New York, EEUU: Stein and Day.
- Robson, S. (2011). Producing and using video data in the early years: Ethical questions and practical consequences in research with young children. *Children & Society*, 25(3), 179-189. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00267.x
- Rosenstein, B. (2002). Video use in social science research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3). Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_3Final/html/rosenstein.html
- Salah, A. A., & Gevers, T. (Eds.). (2011). *Computer analysis of human behavior*. Londres, Inglaterra: Springer-Verlag.
- Silver, C. & Patashnick, J. (enero, 2011). Finding fidelity: Advancing audiovisual analysis using software. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 37.
- Weizmann, F. (summer, 2010). From the 'village of a thousand souls' to 'race crossing in Jamaica': Arnold Gesell, eugenics and child development. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 46(3), 263-275. doi: 10.1002/jhbs.20440
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. New York, EEUU: Routledge.
- Yale School of Medicine Child Study Center (2011). *Celebrating 100 Years of Child Study at Yale*. Recuperado de <http://www.childstudycenter.yale.edu/centennial/index.aspx>

Recibido 03 de julio de 2012
 Revisión recibida 10 de setiembre de 2012
 Aceptado 02 de octubre de 2012

Reseña del autor

Edgar Salgado García obtuvo su Bachiller en Psicología de la Florida State University, la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR) y su Máster en Análisis y Terapia de la Conducta de la Southern Illinois University at Carbondale, Estados Unidos. Ha sido profesor de la Escuela de Psicología de la UCR, investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas (UCR) y Director de la Escuela de Psicología de Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Ha publicado artículos en diversos medios académicos, como la revista Actualidades en Psicología, del Instituto de Investigaciones Psicológicas (UCR), la revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales (UCR), la Revista Costarricense de Psicología, la Revista Iberoamericana de Educación Superior y la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Actualmente, se desempeña como Vicerrector de Investigación y Desarrollo en la ULACIT, en donde labora desde hace diez años.

NORMAS EDITORIALES

Presentación de manuscritos

La *Revista Costarricense de Psicología* acepta para ser publicados trabajos originales, inéditos y que no han sido sometidos a consideración para su publicación en otros medios de publicación.

El manuscrito se entrega en formato *word*, por correo electrónico a la editorial de la revista (revistacientifica@psicologiacr.com, con copia al director: avillalobos@psicologiacr.com) y una copia impresa que se entrega a la *Revista Costarricense de Psicología*, Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica, Tres Ríos, Pinares de Curridabat, o al Apartado Postal 8238-1000, San José, Costa Rica.

Además, se entrega un currículum de no más de dos páginas, una carta de motivos firmada y dirigida al director de la revista y la Declaración jurada, que la editorial le proporciona, para dar fe pública de que el trabajo es original e inédito, que cumple con las normas internacionales de ética y que sigue el formato de recomendaciones del *Manual de publicaciones* de la *American Psychological Association* (APA, 2010, 3ª ed. en español, <<http://www.apa.org>>). En la carta, el autor/ la autora principal transfiere los derechos de autor (*copyright*) a la revista, eso en el caso de la aceptación del manuscrito.

La editorial otorga un número de identificación del manuscrito (ID) en cuanto su entrega esté completa de acuerdo con los requisitos de la editorial.

Evaluación de manuscritos

El Consejo Editorial somete el manuscrito a revisión por dos árbitros externos (*peer review*) que ayudan a determinar la idoneidad del artículo para los fines de la revista. En el caso de dictámenes contradictorios, el consejo puede solicitar el criterio de un tercer árbitro externo.

Todos los evaluadores y autores se mantienen anónimos (doble ciego).

En el caso de que los dictámenes de los pares externos indiquen una aceptación parcial con reestructuración del manuscrito, se le pide a la autoría entregar las reestructuraciones dentro de un plazo de 30 días. La editorial revisa el manuscrito reestructurado y transcurrido un plazo no superior a los tres meses, el Consejo Editorial comunica su aceptación o rechazo. La autoría tiene derecho a la apelación. Si el Consejo Editorial lo considera necesario lo envía a revisión con otros árbitros.

Independientemente de su aceptación o rechazo, los manuscritos entregados no se devuelven.

NORMAS EDITORIALES

Formato de manuscritos

Todo trabajo debe seguir estrictamente el formato del *Manual de Publicaciones* de la *American Psychological Association* (APA, 2010, 3ª ed. en español, <<http://www.apa.org>>).

El orden de la presentación de la información es el siguiente: Portadilla (cornisa, título, pie de autor, fecha y nota de autor), resumen, corpus de trabajo, referencias, apéndices, tablas, figuras, en páginas separadas y en este orden (con solo una tabla o figura por página), y enumeradas secuencialmente.

Se aceptan trabajos con un máximo de 30 páginas a doble espacio incluyendo referencias, tablas, imágenes, anexos, etc., digitados en hojas tamaño carta con márgenes de por lo menos 2,54 cm, alienados a la izquierda, letra *Times New Roman*, 12-pts, impresos en un solo lado.

El título y el resumen del artículo deben de presentarse en español y en inglés. El título se incluye con un máximo de 12 palabras y el resumen entre 150 y 250 palabras redactado en un solo párrafo, seguido de cinco a ocho palabras clave.

El manuscrito debe estar preparado con cuidado y limpieza y aferrarse a los lineamientos de la APA para encabezados, párrafos, enumeraciones, tablas, abreviaturas, ortografía, matemáticas y estadísticas o unidades de medición, etc.

Se hace especial énfasis en que los manuscritos sigan estrictamente el formato APA de citación textual, citas de referencias en el texto y lista de referencias.

En el caso de investigaciones empíricas (cuantitativas o cualitativas), la revista sigue el formato genérico de la APA: título, resumen (*abstract*) y palabras clave (*keywords*), introducción, método, resultados, discusión, reconocimientos, referencias, apéndices.

En el caso de artículos teóricos, la revista se rige por el formato recomendado por la Sociedad Alemana de Psicología (Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V., DGPs, <<http://www.dgps.de/en/dgps/>>): título, resumen (*abstract*) y palabras clave (*keywords*), introducción, prefacio, corpus del trabajo, tópico 1, tópico 2, tópico n..., discusión (opcional), referencias, apéndices.

Las reglas y las construcciones gramaticales propias del idioma español deben respetarse mediante un formato de español universal. Puede consultarse el libro: Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Recuperado de <<http://www.asale.org/ASALE/pdf/folletonvagramatica.pdf>>.

