



Revista
Latinoamericana
de Psicología

II. Libros

En esta sección se incluirán reseñas de los últimos libros de psicología publicados en diversos idiomas. Cada reseña tendrá un carácter evaluativo más que descriptivo.

Las reseñas pueden enviarse a la dirección de la Revista Latinoamericana de Psicología. Para el aspecto formal del trabajo, favor tener en cuenta las normas acostumbradas en las reseñas; en caso de duda es conveniente consultar un número anterior de la RLP.

En la selección de los trabajos para publicar en esta sección se tendrá en cuenta la importancia del libro, qué tan reciente es y en qué forma puede ser útil a los psicólogos de nuestro continente.

La crítica debe hacerse a la obra, no al autor; en ningún caso la integridad científica de un escritor puede ponerse en tela de juicio en una reseña. Tampoco es preciso presentar un resumen del libro. Una evaluación no necesita ser una crítica negativa; es conveniente tener en cuenta la forma en la cual el autor enfoca los problemas, si contribuye a la clarificación de algún asunto, los tipos de lectores a los cuales se dirige el libro y la importancia de la obra desde el punto de vista de la psicología en general.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* (1ª ed.). Buenos Aires : Amorrortu Editores, pp. 290.

Ganador de la edición 2001 del William James Book Award, de la APA, luego de ocho años se publica en castellano el libro *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Su autor, el Dr. Michael Tomasello, es director del Departamento de Psicología Comparada del Desarrollo en el Instituto de Antropología Evolutiva Max Planck. Desde este departamento, Tomasello y sus colegas han venido realizando estudios sistemáticos sobre las capacidades cognitivas de los niños, los primates y, recientemente, también de los perros domésticos (e.g. Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005; Hare & Tomasello, 2005).

A lo largo del desarrollo del libro, el autor trata de responder a preguntas acerca de cuáles son las diferencias de las capacidades cognitivas de la especie humana con respecto a nuestros parientes más cercanos, los primates. Estas preguntas dieron lugar a fascinantes enigmas evolutivos: ¿cómo el *Homo sapiens* comenzó a fabricar herramientas novedosas?, ¿cómo comenzó a utilizar símbolos para comunicarse y organizar su vida social?, ¿cómo surgen nuevas prácticas y organizaciones sociales?

Aunando los aportes de la psicología cultural, la psicología del desarrollo y la psicología evolucionista, Tomasello busca responder a esas preguntas desde un marco interdisciplinario, argumentando que nuestra filogenia nos ha dotado de un conjunto básico de capacidades cognitivas que nos permiten durante la ontogenia “ingresar” a la cultura. Desde las primeras páginas aparecen estudios que contrastan a los humanos con los primates; estos últimos pueden desarrollar ciertas habilidades de aprendizaje cultural y social dentro de un contexto humanizado. Pero lo que no pueden es transmitir culturalmente estas capacidades y crear su propia cultura; aquí es donde aparece el concepto clave “efecto de trinquete” (*ratchet effect*), una transmisión social que impide el deslizamiento hacia atrás, que permite que los logros culturales modificados se mantengan sin cambios hasta que haya una nueva modificación o mejora.

En el libro se revisan las habilidades que separan a los primates de los demás mamíferos, para luego delimitar claramente las diferencias con los humanos. Las evidencias halladas permitirían sugerir que los primates comprenden en el ámbito físico las clases de relaciones en general. Este sería un primer paso importante para la capacidad de poder comprender las relaciones intencionales que los seres animados tienen con el mundo exterior, y las relaciones causales que los objetos inanimados y los acontecimientos tienen entre sí. Según el autor, en definitiva los primates no humanos son organismos que comprenden clases de relaciones en general, habilidad que diferencia a estos primates de los demás mamíferos, pero todavía no comprenden el mundo en términos de intencionalidad y causalidad, como sí lo hacen los humanos. Para esto se reseñan y destacan los trabajos que estudian imitación, utilización de herramientas, e investigaciones en señalamiento gestual, atención conjunta, lenguaje y matemática, entre otros.

El libro está dividido, en orden cronológico, en los siguientes capítulos:

1. Un enigma y una hipótesis: se presenta el argumento central del libro; los procesos históricos (en el sentido vygotskiano) y ontogenéticos, que son los que crearon los productos y procesos cognitivos característicos del ser humano.

2. Herencia biológica y cultural: se discute la posibilidad del desarrollo de una cultura en los primates no humanos, y cuáles son las diferencias con la cultura humana, presentando el concepto de evolución cultural acumulativa y el efecto de trinquete.
3. Atención conjunta y aprendizaje cultural: se tratan aspectos fundamentales del desarrollo de la cognición temprana infantil, destacándose el surgimiento de la atención conjunta y la cognición social, y el aprendizaje cultural temprano.
4. Comunicación lingüística y representación simbólica: se discute la adquisición del lenguaje, desarrollando las bases cognitivas e intersubjetivas de este proceso psicológico superior.
5. Construcciones lingüísticas y cognición de los sucesos: así como en el capítulo anterior Tomasello se centra en la palabra, aquí lo hace en las primeras construcciones lingüísticas como las holofrases, las construcciones insulares verbales y las abstractas y narrativas. Además, analiza la compleja relación entre lenguaje y cognición.
6. Discurso y redescipción representacional: se analiza la hipótesis de que la naturaleza de los símbolos lingüísticos, y el uso de estos símbolos en interacciones discursivas, proporcionan la base donde los niños construyen las representaciones cognitivas flexibles y multiperspectivistas que le dan a la cognición humana un carácter distintivo. También se analizan las relaciones entre comunicación y desarrollo cognitivo y el del conocimiento del mundo social y físico, la metacognición y la internalización de las perspectivas.
7. Cognición cultural: en este último capítulo se despliegan los tres marcos temporales propuestos para comprender el desarrollo cognitivo del niño: el tiempo filogenético, el tiempo histórico y el tiempo ontogenético, junto con una breve reseña de los procesos que se juegan en cada uno de ellos y la justificación de adoptarlos para el estudio de la cognición humana, evitando categorías filosóficas estáticas y categóricas.

En síntesis, desde el comienzo de su libro Tomasello presenta su hipótesis acerca de que el reconocimiento de las intenciones de los demás, y nuestra capacidad de aprender a partir de la cultura que nos precede es lo que nos hace distintos de los demás primates.

Ahora bien: posturas más parsimoniosas que las presentadas por este autor no son precisamente las más populares. Los seres humanos sin duda pueden tener adaptaciones especiales, es sólo que los datos empíricos no parecen ser suficientes para llevar necesariamente a estas conclusiones, debido a problemas metodológicos (Racine, Leavens, Susswein & Wereha, 2008). Específicamente, se critican las comparaciones entre primates y humanos cuando no hay control de las historias de crianza (e. g. Tomasello & Carpenter, 2005; Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007). Por otra parte, investigadores como David Leavens, de la Universidad de Sussex, piensan que las interpretaciones basadas en el efecto de las contingencias ambientales sobre la atención conjunta son viables y plausibles (Leavens, 2006). En esta línea de pensamiento, Moore & Corkum (1994) han planteado que las conductas de atención conjunta emergerían en forma independiente unas de otras, a partir de procesos asociativos de condicionamiento y aprendizaje social.

Más allá de las críticas, el trabajo del Dr. Tomasello es exhaustivo, y sugerido para cualquiera que esté interesado en la historia evolutiva y ontogenética de nuestra especie, y a su vez,

para aquél que busque herramientas acerca de cómo pensar e investigar los problemas característicos de la cognición humana, ya que tiende un puente entre la psicología cognitiva comparada y del desarrollo.

Referencias

- Hare, B. & Tomasello, M. (2005). Human-like social skills in dogs? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 439-444.
- Leavens, D. A. (2006). It takes time and experience to learn how to interpret gaze in mentalistic terms. *Infant and Child Development*, 9, 187-190.
- Moore, C. & Corkum, V. (1994). Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review*, 14, 349-372.
- Racine, T. P., Leavens, D. A., Susswein, N., & Wereha, T. J. (2008). Conceptual and methodological issues in the investigation of primate intersubjectivity. En F. Morganti, A. Carassa & G. Riva (Eds.), *Enacting intersubjectivity: A cognitive and social perspective to the study of interactions* (pp. 65-79). Amsterdam : IOS Press.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2005). The emergence of social cognition in three young chimpanzés. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70 (Serial No. 279).
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioural and Brain Sciences*, 28, 675-735.

Ángel Manuel Elgier
 Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 Correo electrónico: angelelgier@hotmail.com

De Castro, A. y García, G. (2008). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales*. Bogotá : Ediciones Uninorte, pp. 198.

El libro de De Castro y García (2008) tiene como finalidad socializar y esclarecer los parámetros en los que se sustenta la psicología humanista-existencial, como perspectiva con validez, solidez e impacto humano y científico, centrada en las ciencias humanas, además de establecerse como alternativa que propende por la salud mental y el desarrollo de las personas.

Es una obra única dentro de su género y de gran valor en el contexto local, no sólo por los términos que abarca: bases epistemológicas, antropológicas y teórico-técnicas de la psicología clínica de orientación humanista existencial, sino por su novedad, iniciativa y rigor metodológico en Colombia. Es escrita por Alberto de Castro Correa, psicólogo de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), *Master of Psychology* de la Universidad de Dallas (Estados Unidos) y doctorando en psicología del Saybrook Institute (San Francisco, California); es docente-investigador del Programa de Psicología de la Universidad del Norte. El coautor, Guillermo García Chacón, es especialista en psicología clínica de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá); psicólogo y magíster de la Universidad del Norte, y actualmente docente e investigador de la misma institución.

El libro es introducido por Emilio Romero, psicólogo y psicoterapeuta existencial chileno-brasileño, de gran renombre y experiencia internacional. Cumpliendo con la finalidad del libro, Romero contextualiza histórica y geográficamente la psicología humanista existencial, dando además un claro y no menos completo panorama de la misma en el Brasil y de lo que él ha apreciado en Colombia. Destaca de forma clara y concisa los fundamentos de la propuesta de los profesores De Castro y García, además de dar soporte histórico y epistemológico del enfoque del libro en mención.

En el capítulo 1, los autores describen el soporte epistemológico de la investigación fenomenológica, aclarando que la misma se adhiere a una fenomenológica-hermenéutica, que comprende a las personas como seres en constante interacción con el mundo, que a su vez lo conforman y lo co-construyen. Enfatizan en el interés de comprender la experiencia por encima de la explicación, proveniente de las ciencias naturales, y rescatan aspectos como la intersubjetividad, la conciencia, la intencionalidad, y eluden la perspectiva de escisión sujeto-objeto.

El capítulo 2 presenta los fundamentos epistemológicos de la psicología fenomenológico-existencial, delimitando, como punto de partida, la revinculación de la esfera psicológica a la persona, desde su singularidad. Los autores retoman conceptos como la comprensión, la experiencia, la vivencia, el sentido y los valores que orientan el comportamiento, con respecto al contexto particular en el que se vive; lo anterior desde el mundo de la vida propuesto por Husserl, retomado por Merleau-Ponty y adaptado por Binswanger a la psiquiatría.

El capítulo 3 expone la perspectiva antropológica del enfoque y su relación con la psicología, a partir del análisis de la ansiedad como característica de la existencia, su potencial creador, y cuya relación con la libertad se constituye como fuente orientadora del potencial humano o de su obstrucción. De Castro y García comentan además aspectos relacionados con el deseo, la voluntad, el proyecto vital y la intencionalidad como bases motivadoras del ser humano, que constituyen el proceso de salud-enfermedad, en tanto relacionados con la ansiedad y la libertad.

Capítulo 4. Los autores aclaran la postura humanista-existencial frente a la psicopatología, el accionar psicodiagnóstico y la postura de la salud y enfermedad, resaltando la necesidad de comprender primero la intencionalidad de las personas y los síntomas, para llegar a su explicación. Adicionalmente, sobresale la forma en que ellos comprenden el proceso psicopatológico, pues destacan que es una respuesta facultativa e intencional de la persona por reafirmarse y consolidar un proyecto vital. En este proceso, dependiendo del enfrentamiento de la ansiedad, la libertad, los supuestos de la existencia, el deseo y la voluntad, la persona los enmascara en las formas psicopatológicas socializadas en los sistemas de clasificación.

Capítulo 5. De Castro y García exponen las bases de la psicoterapia fenomenológico-existencial, delimitando la importancia de poner las técnicas al servicio de la persona y descubrir el centro existencial que da soporte a su experiencia y acciones. Posteriormente, exponen las tareas fundamentales del psicoterapeuta, haciendo énfasis en: a) la comprensión de la experiencia, y sus formas, temporalidad, espacialidad, corporalidad, relación consigo mismo, materialidad y causalidad; b) los postulados de la terapia: presencia, actualidad, vivificación de las resistencias y creación de sentido; y c) las estrategias técnicas para crear

el sentido: experimentar el deseo, integrar el deseo a la conciencia o voluntad, y la decisión y responsabilidad del deseo en un marco temporal y ético.

En el capítulo 6 se expone la tarea comprensiva del terapeuta existencial y la forma particular de cumplirla. Los autores destacan la búsqueda de las vivencias inmediatas, los significados del mundo, valores, y la posibilidad de actualizarlos y resignificarlos. Resaltan también la posibilidad creadora del paciente y su mundo. Adicionalmente, exponen el acto comprensivo, el cual se centra en el compromiso del terapeuta, su acercamiento a las vivencias a través de la coparticipación de éstas, su involucramiento consciente y el conocimiento desde el interior de la perspectiva del paciente.

Los capítulos 7 y 8 describen las herramientas del terapeuta existencial, la entrevista y el acto comprensivo a través de ella realizado, resaltando especialmente la forma de aprehender el proceso y contenido de la experiencia del consultante; así mismo, los valores a consolidar o defender; el cómo se presentan en un presente continuo, y la intencionalidad o para qué de estos valores en su existencia. Destacan además las prácticas propias del terapeuta: la escucha, la acogida y la creación de empatía, así como las estrategias experienciales de presencia, trabajo en la actualidad, confrontación de las resistencias, creación de sentido, y la implicación de sensaciones corporales. De Castro y García resaltan especialmente el acto de comprensión real enmarcado principalmente en el espacio del encuentro genuino, en el cual la persona puede desarrollar y consolidar su proyecto; también la presencia o apertura experiencial que brinda el terapeuta, ya que permite la conversación real o vicaria, facilitadora de cambios vitales en los consultantes.

El libro finaliza realizando una síntesis no menos rigurosa de la finalidad del proceso en la psicología clínica existencial, haciendo énfasis en la facilitación de la experiencia real, concreta y contextualizada de la existencia del paciente, es decir, sus valores, intencionalidad, libertad y responsabilidad de elegir, la cual no sólo es la mejor forma de enfrentar lo concreto de su vida sino también del mundo que percibe y co-construye.

Se observa que, de acuerdo a la pretensión del libro: «...que sirviera como un texto guía para abordar los fundamentos existenciales de la psicología clínica, y no para ofrecer un manual de psicoterapia propiamente dicho» (p. 192), los autores cumplen suficientemente con la misma, haciendo de la obra un texto fácil de leer, comprensible, coherente y riguroso, frente a las fuentes en las que se soporta, dejando claros los puntos de partida, epistemológicos, antropológicos, teóricos y técnicos que contiene la psicología tanto existencial como humanista existencial.

Frente al posible impacto externo del libro, éste brinda una perspectiva de apertura que permite la integración y diálogo de los modelos humanistas americanos con los fenomenológico-existenciales europeos y suramericanos. Igualmente hace comprensibles y plausibles los aportes desde otras perspectivas psicológicas, como la cognitiva-conductual, la sistémica y la psicoanalítica, pues plantean como punto de partida la comprensión para dar sentido a la explicación de los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención.

Ricardo A. Jaramillo-Moreno
Universidad de San Buenaventura (Cartagena, Colombia)
Correo electrónico: ricardojaramillom@gmail.com

Rengifo Herrera, F. J. (2009). *El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura*. Bogotá: Universidad del Rosario, pp. 196.

La Colección *Textos de Psicología*, editada por el Programa de Psicología de la Universidad del Rosario, nos presenta este libro, escrito con esmero y que invita al lector a sumergirse en una indagación cuidadosa, por momentos quizá un tanto ardua, pero siempre coherente en su línea de argumentación y generosa en la provisión de ideas útiles y promisorias.

Su autor, Francisco José Rengifo Herrera, es psicólogo de la Universidad del Valle, especialista en constructivismo y educación de la Flacso Argentina y candidato a magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Madrid y Flacso Argentina. Actualmente es el director del programa de Psicología de la Universidad de Ibagué.

Como lo explica el autor, en este texto se desarrollan «elementos conceptuales que pretenden... formular ciertos aspectos de la ontología del sujeto psicológico visto a la luz de la psicología cognitiva y de la psicología de la cultura, por una parte; por otra, pretende contribuir a la discusión sobre el sujeto cognoscente y consciente, así como el sujeto que se desarrolla y aprende, y finalmente, busca promover una serie de elementos sobre los procesos de intervención y de educación».

El centauro como imagen del hombre es particularmente sugerente. Ha estado en la mente de notables pensadores. Ortega y Gasset subrayaba con él la naturaleza animal y pensante de la condición humana, a veces unitaria, más frecuentemente escindida. Wilber lo ubica como el símbolo del hombre que ha diferenciado e integrado armónicamente *soma* y *psique*, haciendo de ellas no-dos. Rengifo nos refiere a Ángel Rivière y su comparación de la psicología con un centauro, es decir, su condición de ser a la vez ciencia natural y ciencia hermenéutica y, desde otra perspectiva, nos menciona a Wilhelm Wundt abogando por una psicología experimental y una psicología cultural inseparables, indivisibles e interdependientes. Esta interdependencia anima permanentemente el recorrido por las páginas del libro.

El texto se ha escrito justamente en este espíritu abierto al diálogo, sin exclusiones, sin refugiarse en Iglesias teóricas, divisivas y reduccionistas. Se aboga por una indagación no obstruida por lealtades incuestionadas a enfoques y teorías, que contribuya al desarrollo de una visión global del sujeto psicológico. Para ello nos invita a considerar el planteamiento de Valsiner sobre una investigación psicológica que practique la *separación inclusiva* en las consideraciones de la relación persona/ambiente. Esto es, ha de diferenciarse al sujeto del ambiente pero manteniendo éste en el análisis, dada su interdependencia nunca descartable. Por tanto, la eliminación de cualquiera de los dos elementos de la relación nos conducirá a un reduccionismo que nos conduce a la pérdida misma de la unidad de aquello que estamos estudiando.

A lo largo de sus páginas el autor teje su urdimbre conceptual tomando elementos de la obra de autores notables como Jaan Valsiner, en el campo de la Psicología de la Cultura, de Charles Sanders Peirce y su monumental obra en semiótica, de Vigotsky, especialmente en su comprensión de los vínculos entre la organización de la consciencia y los sistemas de signos, y de otras tantas fuentes no enumerables en una breve reseña.

Fundamentándose en elementos de la semiótica de Pierce, por ejemplo, su conocida concepción triúnica de signo, objeto e interpretante, Rengifo desarrolla sus reflexiones abarcando, entre otras temáticas, las cargas de afectividad implícitas en las mediaciones semióticas humanas; la cognición inconsciente y la modularidad de la mente (siguiendo las propuestas de Jerry Fodor); la construcción semiótica que entrelaza pasado, presente y futuro, y que contribuye a la génesis de la subjetividad en su relación con la intersubjetividad – la construcción intrapsicológica y su vínculo ineludible con la vida interpsicológica de la cultura. Todo esto en el intento de posibilitar una mirada hacia los primeros estadios de la psicogénesis humana, recordando que considerar como centauros al sujeto psicológico y a la psicología misma constituye el mejor antídoto frente al veneno de la absolutización de la cultura o de la biología en el intento de comprender la génesis de la *psique* humana.

Asumiendo los riegos de su acción, el autor nos explicita que sus estandartes en este texto son «declararse pragmatista, el hacer una búsqueda fundamentada en Kant, luchar contra el dualismo y la mente, sostener que el concepto más importante en psicología es el de función, así como querer mostrar que la semiótica es la vía regia a través de la cual podemos dar cuenta de la consciencia y de lo psicológico».

Bajo su mirada crítica y su capacidad integradora como pensador reflexivo e investigador, Rengifo nos conduce poco a poco desde las cavilaciones teóricas hacia la investigación que integra elementos mismos que viene de presentar y nos despide con sus planteamientos sobre el lugar de la cultura en los procesos de formación de las nuevas generaciones de psicólogos.

Gustavo Lara Rodríguez
Universidad del Rosario (Colombia)
Correo electrónico: glara@urosario.edu.co

Corr, P. J. (2008). *Psicología biológica*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, pp. 684.

El reconocimiento del papel de la biología en el comportamiento humano ha sido determinante en el desarrollo de la psicología como ciencia. De hecho, «los procesos biológicos son el núcleo de nuestras propias experiencias, así como también son el núcleo de la psicología: integran los fundamentos de cada pensamiento, sentimiento y acción que realizamos y están implicados en cada efecto experimental del que se informa en las publicaciones psicológicas» (p. VIII).

Por lo tanto, el comportamiento puede explicarse como el producto de una serie de mecanismos e interacciones precisos provenientes de diversos sistemas biológicos: neurológico, endocrino, inmune, etc., pero también se reconocen los efectos del mismo sobre esos sistemas.

Psicología biológica es la primera edición en español, traducida por Mc Graw-Hill/Interamericana Editores S. A., del texto original en inglés de Philip J. Corr: *Understanding Biological Psychology*. Esta obra está estructurada en tres partes, a saber: (1) fundamentos, (2) enfoques y (3) aplicaciones.

El propósito de este texto es proporcionar elementos teóricos al lector para comprender la psicología biológica, permitiéndole apreciar «el papel central que desempeñan los procesos biológicos dentro de la psicología» (p. VIII). De esta manera, el autor presenta como objetivo de la obra «abarcar los aspectos esenciales desde la perspectiva biológica dentro de la psicología, desde un punto de vista conceptual». Esto lo logra haciendo un recorrido histórico, a nivel teórico y empírico, de hechos representativos para esta área de estudio, así como un análisis prospectivo de la misma.

Es un texto cuyo contenido es accesible y comprensible, pese a la alta complejidad del estudio y la explicación de la psicología biológica. Cada capítulo está desarrollado con base en un objetivo planteado al inicio, lo que lo hace especialmente útil para ser utilizado en contextos educativos.

Fundamentos. Es la primera parte del texto, en la que se busca introducir al lector en algunos de los aspectos fundamentales de la psicología biológica, respaldados por un marco teórico y empírico. Esta parte a su vez está dividida en seis capítulos: (1) evolución y genética, (2) estructura y función cerebral, (3) neuronas y neurotransmisión, (4) sistemas sensoriales y motores, (5) sistema neuroendocrino, y (6) aprendizaje y plasticidad neuronal.

En el capítulo 1, “Evolución y genética”, se explica la teoría de la evolución de Darwin, mediante la selección natural, se describen los principios de la genética mendeliana, se presenta la estructura del ADN y su relación con el código genético. Se revelan también algunos ejemplos de mutaciones genéticas (hemofilia, fenilcetonuria, enfermedad de Huntington, neurofibromatosis), y finaliza con una crítica a las ideas evolucionistas actuales.

En el segundo capítulo, “Estructura y función cerebral”, se da a conocer la diferencia entre neuronas y células gliales, se describen sus funciones y la estructura de los sistemas nerviosos periférico y central, y se hace una presentación general de las principales estructuras y regiones cerebrales, así como de los factores que inciden en su desarrollo. Finaliza con el significado de la función de lateralización, la relación estructura-función y una presentación de caso del cerebro de Albert Einstein.

En el capítulo 3, “Neuronas y neurotransmisión” se hace una descripción de la estructura y la función de las neuronas, la señalización intracelular, se señala el modelo de llave-cerradura característico de la neurotransmisión y se describe la acción de los fármacos presentando la psicofarmacología de la enfermedad, haciendo énfasis en el neurodesarrollo, los efectos tóxicos de la excitación de neurotransmisores, para finalizar con el tema de la adicción, diferenciándola de la dependencia.

En cuarto capítulo, “Sistemas sensoriales y motores” repasa la variedad de receptores sensoriales, presenta los principales sistemas sensoriomotores, explica la diferencia entre la estimulación física de los receptores y la experiencia perceptual, conceptualiza las ilusiones y describe las acciones que desarrollan el sistema nervioso central y el sistema nervioso periférico para mediar las acciones motores.

En el capítulo cinco, “Sistema neuroendocrino”, se trata la diferenciación entre glándulas, hormonas y células blanco, explicando además cómo actúan. Así mismo, hace un resumen de

las principales glándulas y hormonas endocrinas y su papel en la diferenciación y activación sexual; se explica el papel de las hormonas en el estrés y se despliegan las principales fuentes de interacción de los sistemas inmune y endocrino, analizando sus efectos sobre la enfermedad. En el sexto y último capítulo de esta primera parte, “Aprendizaje y plasticidad neuronal”, se describen los variados tipos de aprendizaje y la forma de medirlos, se discute la teoría de Hebb sobre el análisis neuronal del aprendizaje, se describe el enfoque de las redes neuronales, sintetizando sus fortalezas y debilidades. Se explica también el concepto de plasticidad neuronal, y finalmente, se discuten los beneficios de combinar las simulaciones conductuales computarizadas y los enfoques neuronales del aprendizaje.

“Enfoques” es el título de la segunda parte del texto, cuyo objetivo es exhibir las metodologías utilizadas en psicología biológica y así mismo, las posibilidades de acción para el psicólogo interesado en esta área del conocimiento. Así, se presentan tanto los contextos teóricos para el empleo de estas técnicas, como algunas de sus posibles aplicaciones en la actualidad. Nuevamente, esta parte está constituida por seis capítulos que se presentan a continuación:

- (1) Neuropsicología, en el que se describen las principales fuentes de daño cerebral y las deficiencias cognitivas que ello conlleva, se analiza la especialización del cerebro, se presentan los fundamentos de la evaluación neuropsicológica y unas breves generalidades de las pruebas más utilizadas, se introduce brevemente el tema de las lesiones experimentales a través de la técnica de estimulación magnética transcranial, y se habla sobre la importancia de las disociaciones sencillas y dobles.
- (2) Psicofisiología, en el que se describen algunas generalidades relacionadas con la confiabilidad y la validez de la medición de las funciones psicológicas, el papel de los procedimientos psicofisiológicos en el condicionamiento clásico y en la detección de mentiras, el valor de la psicofisiología en la evaluación de la integridad de los sistemas cerebrales y, finalmente, una corta descripción de la forma como los análisis psiconeuroinmunológicos permiten evaluar las reacciones al estrés agudo.
- (3) Neuroimagenología, capítulo en el que se describen y explican los fundamentos, las técnicas, los tipos y las aplicaciones de los diferentes métodos neuroimagenológicos. Además, se presentan las diferencias entre neuroimágenes estructurales y funcionales y las limitaciones de esta disciplina para relacionar la función y la estructura.
- (4) Neurofisiología, es un capítulo en el que se describen las técnicas de registro y estimulación, los métodos, fortalezas y debilidades de la investigación de lesiones, las técnicas de marcaje en la localización de circuitos neuronales, y, por último, se discute sobre la tecnología de las células madre en el tratamiento de las enfermedades degenerativas, culminando con una discusión ética de la investigación invasiva.
- (5) Psicofarmacología, es un capítulo en el que se abordan diversas temáticas relacionadas con la farmacocinética y la farmacodinámica, tocando temas como la toxicidad, la eficacia y la seguridad.
- (6) Psicogenómica, es el último capítulo de esta segunda parte, que se desarrolla en torno a temas como la heredabilidad, las influencias genéticas y diversos tipos de estudios genéticos, el genoma humano, y los efectos ambientales en los diseños genéticos.

“Aplicaciones”. Es el título de la tercera y última parte de este texto, elaborada con el objetivo de aplicar la teoría previamente desarrollada en las dos primeras partes, en el análisis del comportamiento normal y anormal. Está constituida por cinco capítulos, en los que se presentan casos y ejemplos ilustrativos de la aplicación de la psicología biológica a la comprensión y estudio de casos clínicos. Los temas que se abordan son: la depresión, la ansiedad y la esquizofrenia para trabajar el comportamiento anormal, y la personalidad y la cognición para hacerlo en el comportamiento adaptativo.

En síntesis, se trata de un texto de elección para la enseñanza de esta área de la psicología, que ofrece un contenido de alta calidad.

Ximena Palacios Espinosa
Universidad del Rosario (Colombia)
Correo electrónico: ximena.palacios@gmail.com

Cabrera, E. P. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá : Editorial Magisterio, pp. 136.

Desde hace unas décadas la investigación ha demostrado que las interacciones entre los alumnos, debidamente organizadas por el docente, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. Como algunos autores socioculturales han reclamado, el profesorado debe aprender a manejar esas interacciones con el fin de convertir su aula en una comunidad donde los alumnos no solo aprenden de las ayudas ofrecidas por el propio profesor —que a la fuerza serán débiles y poco ajustadas, por el gran número de alumnos a atender—, sino que también aprenden gracias a las ayudas mutuas proporcionadas por ellos mismos, bajo la supervisión del docente.

Se conocen bien las potencialidades del aprendizaje entre iguales: mejora del rendimiento; alto nivel de razonamiento, creatividad y transferencia de los aprendizajes; uso pedagógico de las diferencias entre los alumnos; desarrollo de competencias sociales o aumento de la autoestima. También se han constatado las ventajas para el docente, permitiéndole hacer un uso positivo de la diversidad del alumnado, a la vez que realizar actividades difíciles de implementar en la gestión tradicional del aula (observación de los alumnos con posibilidades de evaluación continua o ayuda inmediata y ajustada a los alumnos que la solicitan). Por eso, el aprendizaje entre iguales está considerado como una metodología privilegiada para una enseñanza de calidad.

A pesar de ello, de haberse constatado desde el ámbito de la investigación psicoeducativa la necesidad de incorporar el aprendizaje entre iguales en las aulas de los centros escolares, todos sabemos que aún las estructuras de trabajo individual y competitivo gobiernan en general nuestras prácticas. Entre las razones que el profesorado esgrime sobre las dificultades para utilizar de forma regular el aprendizaje cooperativo está, en un lugar preferente, la falta de formación para ello. Organizar el trabajo en grupo, cambiar el rol docente durante su desarrollo y evaluarlo, no es fácil. A menudo las experiencias del profesorado se frustran al ver que el trabajo en equipo tampoco es sencillo para los estudiantes, y algunos de

ellos intentan trabajar menos bajo la potencial disipación de responsabilidades que puede comportar el grupo. El trabajo en equipo no es, pues, elemental ni para el docente ni para los estudiantes. Ambos tienen que aprenderlo, lo cual sólo es posible a partir de generar prácticas de aprendizaje entre iguales, con el apoyo suficiente para desarrollar esas habilidades sociales complejas que requiere el trabajo con otros.

Ya desde los años ochenta, se constató que el aprendizaje entre iguales podía verse como un continuo, en un extremo del cual se situaría la tutoría entre iguales (parejas de alumnos con diverso grado de conocimiento y con una actividad estructurada que permite que ambos -tanto el tutor como el tutorado- aprendan). Un poco más allá, y con mayor nivel de mutualidad y simetría en las interacciones entre los miembros del equipo, estaría el aprendizaje cooperativo (equipos de alumnos que, a partir de una estructura de trabajo planificada por el docente y que suele comportar distribución de información o de roles, trabajan juntos para conseguir un objetivo didáctico). En el otro extremo del continuo, y con unas interacciones caracterizadas por la mutualidad y la simetría, encontramos el aprendizaje colaborativo (equipos que, con un mayor grado de autonomía organizativa y sin una estructuración externa de sus relaciones por parte del docente, trabajan juntos para lograr un objetivo didáctico). Es necesario prevenir sobre el carácter académico de estas distinciones y entender que en las aulas, contextos siempre ricos y complejos, las prácticas de aprendizaje entre iguales conllevan a lo largo de su desarrollo momentos de los tres escenarios. Entender esto nos puede ayudar a evitar acalorados –y estériles a mi modo de ver– debates entre un término y otro.

Existen muchos manuales para la formación del profesorado en el aprendizaje entre iguales; un buen número de ellos, además, fundamentados en investigaciones basadas en experiencias escolares, si bien la práctica totalidad están escritos en inglés, puesto que las principales escuelas de autores de la temática se encuentran en el ámbito anglosajón. Pero existen también buenos libros con ese cometido escritos en la comunidad iberoamericana, pensados y dirigidos a nuestros contextos escolares. Sin embargo, la mayoría de ellos se sitúan en las partes del continuo correspondientes a la tutoría entre iguales y al aprendizaje cooperativo. Más allá de la influencia que los autores estadounidenses, británicos e israelíes hayan ejercido, seguramente ello se debe a que los métodos de aprendizaje cooperativo (diseños didácticos para fomentar el trabajo en equipo) ofrecen, sin ninguna duda, buenas guías para llevar a la práctica el aprendizaje entre iguales.

Quizá de una forma errónea se piense que el trabajo colaborativo no requiere una formación del profesorado –y de los estudiantes– y que se trata simplemente de poner juntos a un grupo de alumnos para que resuelvan una tarea. Lejos de esto, la colaboración en el aula precisa de una planificación y actuación deliberada del profesorado. Ofrecer guías conceptuales y prácticas en ese sentido es el cometido del libro de Elsa Piedad Cabrera Murcia, investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulado *La colaboración en el aula: más que uno más uno*.

La autora, después de definir “colaboración”, plantea cuáles son las condiciones del aprendizaje colaborativo, distinguiendo las formales (propiedades de la situación) y las de fondo (propiedades del grupo). Estas últimas son las que deben evolucionar los alumnos para aprender a colaborar y la autora las gradúa en tres niveles: el básico (habilidades esenciales como turnos, tono de voz o respeto al material), el intermedio (tomar conciencia

de las interacciones propias y de los demás) y el avanzado, que conlleva el despliegue de competencias comunicativas que comportarán la metacognición.

Emplazando al profesorado a encontrar sus propios procedimientos, la autora presenta una manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar esas condiciones colaborativas, basada en el reconocimiento de conductas de los tres niveles señalados; la práctica guiada, a través de la reflexión sobre la interacción y los roles en el sí de los grupos; y la retroalimentación proveniente de la autoevaluación del grupo y de la evaluación docente.

El elemento clave para la calidad del trabajo colaborativo se encuentra, según la autora, en la discusión o intercambio de opiniones para alcanzar un resultado negociado entre todos los componentes del grupo. Evitar la discusión comportaría una “vía baja”, en la cual los miembros del grupo se limitarían a buscar información y acuerdos a través de aceptaciones simples. El fomento de la discusión, sin embargo, implica el ofrecimiento de informaciones, despliegue de conocimientos y rutas de razonamiento para alcanzar acuerdos argumentados y negociados.

El libro se cierra con una interesante guía para llevar a la práctica las aportaciones anteriores, con un primer apartado dirigido a las habilidades de los alumnos (habilidades básicas para la interacción, para el trabajo en equipo, y el uso de competencias para resolver tareas en grupo); y un segundo centrado en el rol del profesor (crear un ambiente de aprendizaje, estimular el interés y la motivación; explicar el trabajo colaborativo, actuar mientras los alumnos trabajan en grupo y enseñar a través de la evaluación).

Sin duda, el libro constituye una buena aportación en la tarea de formar a nuestros docentes para que comprendan las bases del aprendizaje entre iguales y encuentren guías prácticas que los animen a utilizar la interacción entre sus alumnos como una fuente de aprendizaje.

David Durán
Universitat Autònoma de Barcelona, España.

McGrath, J. E. & Tschan, F. (2004). *Temporal matters in social psychology: examining the role of time in the lives of groups and individuals*. Washington, DC : American Psychological Association, pp. 227.

Por mucho tiempo tanto Joseph McGrath como Franziska Tschan separadamente hacían hincapié en evitar una mirada estática de los procesos psicológicos de individuos y grupos, esfuerzos que confluyen en una obra en común. Joseph Edward McGrath, fallecido en 2007, se desempeñó como académico de la Universidad de Illinois, Urbana Champaign. En su recorrido como investigador especializado en psicología de grupos pequeños arribó a un paradigma comprensivo de gran potencia para las ciencias de la naturaleza que posteriormente está teniendo un importante arraigo en ciencias sociales: los sistemas complejos. Arrow, McGrath y Berdahl (2000) proponen una definición didáctica de los sistemas complejos como aquellos que no son ni tan rígidamente ordenados ni altamente

desordenados, exhibiendo comportamientos que caen en la región intermedia entre el orden fijo y el desorden absoluto. Siguiendo en esta línea, McGrath se concentra en el presente libro en la dinámica que presentan los grupos pequeños a través del tiempo.

Por su parte, Franziska Tschan es académica del Instituto de Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la Universidad de Neuchâtel, en Suiza. Su trabajo se aboca al plano aplicado de la psicología social en equipos de trabajo, en el cual se puede encontrar una diversidad de temáticas que van desde la eficiencia de equipos hasta la evaluación de requerimientos emocionales en el trabajo, pasando por la evolución personal en el transcurso de la vida en éste.

Sin duda la mezcla de los recorridos investigativos de ambos autores, como también una sutil complementariedad entre los abordajes temáticos de tradición estadounidense y europea, se ven felizmente reflejadas en este excelente tratado de aspectos temporales en la investigación psicológica. Pese que el subtítulo de la obra la clasifica dentro de la psicología social, en su contenido también se encuentran tópicos importantes para la psicología individual.

Uno de los aspectos más destacables del libro se encuentra ya en su estructura. En efecto, la dimensión temporal está abordada de la siguiente manera: a) dominios (conceptual, sustantivo y metodológico), b) niveles (individual y grupal), c) funciones (como variable dependiente, variable independiente, variable interviniente y factor metodológico) y d) tipo de Procesos (desarrollo, adaptativo, experimental u operacional). Estas distinciones están abordadas y referenciadas en cada capítulo del libro, permitiendo, a su vez, dar cuenta de los febles límites que muchas veces el investigador constata en la aproximación a su objeto de estudio.

Llama la atención que los autores elegantemente finalizan cada capítulo mediante *afterthoughts*, en el que plasman poéticamente algunas reflexiones sobre las temáticas que abordaron anteriormente de manera teórica.

Los lectores interesados en investigación probablemente se concentrarán en los dos capítulos finales, en los cuales se encuentran ideas frescas para mirar el tiempo desde una perspectiva distinta. Particularmente me resultaron muy iluminadoras las distinciones que los autores proponen para la investigación psicosocial en el futuro. Ahora bien, en este punto me queda una expectativa no suficientemente satisfecha pues sólo se encuentran menciones al trabajo con análisis de series temporales (Arima) y con modelos markovianos sin profundizar en ellos. Esto no resta mérito alguno a la obra pues se encuentra perfectamente referenciado dónde se puede encontrar más información al respecto (McGrath & Altermatt, 2000).

Sin duda alguna es un privilegio poder dar cuenta del último libro escrito por uno de los más grandes investigadores de la psicología de grupos. Los autores se esmeran por ser tanto exhaustivos como sintéticos al abordar los tópicos de su obra, indicando claramente las fuentes en las cuales se basan, lo que permite al lector ahondar más sobre los aspectos que le interesa indagar. Indiscutiblemente es una obra que los psicólogos, principalmente aquellos implicados en investigación, se verán fuertemente inspirados, dando nuevas pistas para mirar la clásica dimensión temporal en los fenómenos psicológicos.

Referencias

- McGrath, J. E., Arrow, H. & Berdahl, J. L. (2000). The study of groups: Past, present, and future. *Personality & Social Psychology Review*, 4 (1), 95-105.
- Tschan, F., Rochat, S. & Zapf, D. (2005). It's not only clients: Studying emotion work with clients and co-workers with an event-sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 195–220.

Ariel Quezada Len
Universidad Adolfo Ibáñez (Viña del Mar, Chile)
Correo electrónico: ariel.quezada@uai.cl