

La evaluación desde la perspectiva cognitivo-conductual

M.C. Martorell

Valencia

RESUMEN

En el trabajo se realiza un análisis crítico de diversos métodos psicodiagnósticos de que dispone la psiquiatría en la actualidad. Se comenta la controvertida evaluación de la inteligencia y de la personalidad rompiendo una lanza por métodos progresivamente más válidos con mayor fundamento científico.

Palabras clave: Psicodiagnóstico. Tests psicológicos.

Dado que el Psicodiagnóstico no ha renunciado a ninguna de sus tareas originales y que, a su vez, sus tareas y campos de acción son cada vez mayores y más variados, es fácil comprender la repercusión que ello ha tenido en su desarrollo: multiplicación de estrategias de exploración. Muchas veces se ha dicho que el Psicodiagnóstico «es más que tests». Ello significa que las estrategias e instrumentos de evaluación trascienden con mucho lo que puede definirse exactamente como un test. Se reivindican aquí la importancia de antiguos instrumentos como la entrevista o la observación y la auto-observación de conducta, o bien, se crean nuevas estrategias. Es evidente en este sentido que Psicodiagnóstico «es más que tests» y un adecuado tratamiento de él en la actualidad debe dar cuenta de esta diversidad instrumental.

Al Psicodiagnóstico se le concibe en la actualidad como un PROCESO compuesto de diversas etapas, y que tiene como fin el colaborar en la toma de decisiones acerca de acciones que recaen directa o indirectamente sobre las personas. Aunque esta formulación puede parecer a primera vista trivial, ha significado una profunda revolución dentro de la disciplina. Debemos a Cronbach y Gleser (1957 y 1965) una primera formulación lúcida y comprensiva de esta nueva perspectiva y que aparece reflejada en su libro «Psychological Tests and Personnel Decisions». Ahora bien ¿Qué significa en concreto esta alternativa? Una respuesta, aunque breve, a esta cuestión que se acaba de plantear supone reenfocar el Diagnóstico pasando de un centrarse primordialmente en los Instrumentos a un centrarse en la Solución de Problemas, dicho en otras palabras, supone quitar la hegemonía al concepto de Validez y pasarla al concepto de Utilidad. En efecto, la investigación en el Psicodiagnóstico Clásico se proponía como máximo logro crear y disponer de instrumentos de una máxima validez, entendida ésta, sobre todo, en su sentido predictivo o criterial. Sin embargo, es muy cierto que el instrumento es sólo un medio y que en determinadas situaciones puede llegarse a un diagnóstico poco válido con instrumentos válidos, por lo tanto, se hace necesario, distinguir entre VALIDEZ DEL INSTRUMENTO y lo que podríamos llamar VALIDEZ DEL DIAGNOSTICO, donde el concepto de Utilidad, en sentido técnico, tiene un lugar central. Con ello no se

cuestiona ni se rechaza la importancia de trabajar con instrumentos válidos. Por el contrario, lo que se pretende con ello es poner de relieve que la validez del instrumento es una condición necesaria pero no suficiente de la validez de un diagnóstico. Un diagnóstico se enfrenta siempre a problemas concretos y situaciones concretas que nunca reproducen exactamente las condiciones de validación de los instrumentos (Cronbach, 1975). Un diagnóstico es siempre, en este sentido, «idiográfico» y, como es sabido, los estudios de validación de los instrumentos son por lo general de base «nomotética». Pero lo que importa en último término en un Psicodiagnóstico es el valor de Utilidad de los resultados obtenidos y de las decisiones que con ellos se tomen, problema en el cual participan variables que no están consideradas en los estudios de validez, así como por ejemplo Tasa Bases y Valores de Utilidad.

Tras esta rápida visión del enfoque actual del Psicodiagnóstico pasamos a centrarnos en lo que es y en lo que representa la Evaluación Cognitivo-Conductual. Así pues, hay que señalar que el interés por las experiencias subjetivas y el propio pensamiento no es algo nuevo, sino que por el contrario, es algo que desde muy antiguo ha preocupado tanto a científicos como a legos y ha sido causa de numerosas especulaciones. Concretamente puede decirse que los psicólogos han estado siempre interesados en la evaluación cognitiva pero, sólo recientemente, esto ha sido llevado a la práctica de una forma más sistemática centrandolo su interés en la relación existente entre lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual y las consecuencias ambientales.

Es a partir de la década de los 70 cuando aparece un marcado interés por la Evaluación Cognitiva, tanto en lo que se refiere a la Personalidad como a la Inteligencia. El estudio de las experiencias a nivel cognitivo está cargado de dificultades y es justo reconocer que, potencialmente, de fallos. Ello es producto, entre otras cosas, del hecho de no poder observar directamente el objeto de estudio (lo cognitivo) ya que sólo podemos obtener información de él a través de los Autoinformes de los

sujetos y sólo en algunos casos pueden ser inferidos los procesos cognitivos a través de conductas verbales y no verbales.

Pero ¿qué se entiende por cognitivo? ¿Por qué surge esta «nueva» corriente con tanto énfasis? Estas y otras cuestiones consideradas básicas tratarán de ser respondidas a lo largo de este trabajo.

En términos generales puede decirse que la Psicología Cognitiva es aquella que se ocupa de los procesos relacionados con el conocimiento. Esto que parece tan simple ha generado una serie de controversias, especialmente entre los psicólogos conductistas —los cuales muestran una fuerte oposición de carácter metodológico— y los psicólogos cognitivos —cuyos planteamientos metodológicos son más flexibles, sin que por ello pierdan el carácter científico de su orientación—.

Frente a la rigidez del conductismo, para quienes la conducta sólo podía ser explicada en términos de estímulos y respuestas en un ambiente «visible» (medio físico), lo que suponía un reduccionismo metodológico a ultranza, surgen una serie de alternativas que se hacían necesarias para que la Psicología no desapareciera dentro de él (Zaccagnini y Del-Claux, 1982). Estos planteamientos, surgen ante el hecho de que hay conductas tan importantes como el habla, la motivación, la memoria, la atención, etc., que no pueden ser explicadas en base a simples respuestas motoras, sino que ponen de manifiesto la existencia de «algo» más y ese «algo» está haciendo referencia a «procesos internos» y a «procesos superiores».

Para poder abordar este tema es necesario, por las implicaciones que tiene, que el psicólogo, en este caso el psicólogo cognitivo, conozca el funcionamiento de la memoria. Ello se justifica porque el sujeto que aprende, en realidad, es un procesador activo de información, el sujeto no es un mero receptor de lo que ocurre a su alrededor, sino que cuando adquiere información sobre el entorno la elabora en función de contenidos que ya posee. El sujeto elabora e integra en función de una serie de conocimientos previos, por ello que el

evaluador, desde esta perspectiva, debe centrarse en el QUE ocurre cuando el sujeto adquiere una información nueva y en el COMO la elabora y la emite. Por lo tanto, se pone énfasis en como el sujeto es capaz de seleccionar, elaborar, transformar y recuperar la información. El Psicodiagnóstico, desde esta perspectiva, asume el modelo interpretándolo, no sólo en función de los déficits que el sujeto presenta, sino haciendo especial hincapié en lo que de positivo posee y a partir de este punto planifica los posibles mecanismos de intervención.

Dada la complejidad que conlleva este tipo de evaluación, resultan de suma importancia, las bases metodológicas de los mismos. Es de destacar los serios problemas que se presentan a la hora de establecer la fiabilidad y la validez de los procedimientos utilizados, problemas que no se pasan por alto en este trabajo.

Originalmente, la evaluación cognitiva se ha basado en la información obtenida a través de los Autoinformes, con todas las limitaciones que supone la evaluación realizada con este método (Cone, 1986; Meichenbaum y cols. 1979; Meichenbaum y Goodman, 1981; Fernández-Ballesteros, 1986). Concretamente Meichenbaum y cols. (1979) y Meichenbaum y Goodman (1981) señalan que, entre todas las limitaciones son quizás las referidas al propio sujeto las más relevantes. En concreto, estos autores están haciendo referencia a la falta de capacidad de comprensión por parte del sujeto, y consideran que está relacionada con los «mediadores». Tres son las situaciones descritas por ellos y que son las siguientes:

- Que el sujeto NO MEDIE, o sea, que no regule verbalmente su conducta.
- Que el sujeto NO PRODUZCA espontáneamente mediadores significativos.
- Que el sujeto NO COMPRENDA la naturaleza de su conducta y en función de ello hacen una serie de consideraciones importantes.

Así pues, si el sujeto comprende, entonces debe ser capaz de expresar sus propias experiencias y, además, debe estar motivado para ello. Si por el contrario, el sujeto no es capaz

de aportar la información que se requiere a nivel cognitivo, hay que investigar si ello es debido a: falta o fallo de operaciones implícitas o de reglas, a la no comprensión de los problemas que se le plantean, a la inhabilidad para expresarse verbalmente, etc. Por el contrario si el sujeto responde, no obstante, debe investigarse si las respuestas tienen que ver con experiencias verdaderas o por el contrario existe alguna alteración en su informe. Esto justifica la necesidad de especificar las condiciones bajo las cuales se obtiene el Autoinforme, hecho que ayuda a aumentar la credibilidad en este método.

En general dos son los tipos de Autoinforme más utilizados en la evaluación cognitiva. En el primero de ellos se recurre a la estrategia de que el sujeto describa sus experiencias a nivel cognitivo de forma totalmente libre. En el segundo, por lo contrario, se recurre a una lista de situaciones relacionadas con la conducta meta y el sujeto tiene que responder en función de sus propias experiencias. Hay que ser consciente de que tanto una como otra alternativa presentan ventajas e inconvenientes tanto desde un punto de vista práctico como metodológico.

Ericsson y Simon (1978) formulan una serie de recomendaciones básicas relacionadas con su uso y que son las siguientes:

1. En el proceso evaluativo debe recurrirse, en la medida de lo posible, a la memoria a corto-plazo.

2. Debe minimizarse la cantidad de información que tiene que ser muestreada, con el fin de que el sujeto pueda comprometer los procesos inferenciales relativos a su propia experiencia cognitiva y en relación con sus expectativas.

3. El sujeto debe describir sus experiencias de forma verbal ya que puede darse el caso de que no sea capaz de explicar su propia conducta.

4. Deben utilizarse otras estrategias para comprobar la validez de los datos verbales.

Adair y Spinner (1979) completan esta serie de recomendaciones con las siguientes:

1. El evaluador debe incidir en que la ex-

presión de sus propias experiencias, debe estar por encima de las justificaciones.

2. Que la expresión de los sentimientos puede servir para descubrir sus propias cogniciones y que ello puede generar, en algún momento, disonancia.

3. El evaluador debe ofrecer feedback al sujeto ya que ello puede aumentar la veracidad del Autoinforme.

El valor y el significado del Autoinforme puede mejorarse con la utilización de distintas estrategias de evaluación referidas al método (véase por ejemplo Campbell y Fiske, 1959; Cone 1986) ya que la discordancia puede deberse bien al método o bien a un fallo del sistema de regulación de las actividades cognitivas (Meichenbaum y Goodman, 1981). Entre las técnicas consideradas complementarias destacan:

1. Comprobación de conductas posteriores a la entrevista y a la cumplimentación de cuestionarios.

2. Favorecer la verbalización de pensamientos relacionados con la conducta objeto de estudio.

3. Observaciones directas que permitan, posteriormente, hacer inferencias acerca de los procesos cognitivos implicados.

4. Observación de conductas espontáneas, etc.

Estas comparaciones a través de métodos, pueden ayudar al investigador a realizar un estudio sobre la validez de los distintos métodos utilizados, especialmente en lo que se refiere a la validez convergente y discriminante (para mayor información véase, por ejemplo, Martorell, 1983).

Una característica importante a tener en cuenta en este tipo de evaluación es la relativa a la Autorregulación. En la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el área cognitiva, los investigadores han sido conscientes de que los Autoinformes hacen referencia a conductas que son o pueden ser reguladas de forma voluntaria por los sujetos y que dicha autorregulación ocurre más a menudo en situaciones calificadas como complejas o nuevas ya que ante tales circunstancias, el sujeto, recu-

rrer, de forma casi espontánea, a organizaciones ya presentes en él para hallar la solución a las situaciones planteadas. Como consecuencia de la utilización de estas estrategias, puede llegar a conocerse si existe algún tipo de alteraciones inadecuadas en la forma de actuar del sujeto a nivel cognitivo y, en algunos casos, además, permite llegar a conocer los procedimientos o caminos que el individuo utiliza para hallar la solución.

Hasta ahora, se han mencionado algunos de los problemas que se plantean en este tipo de evaluación y que están relacionados con la recogida de la información y con la interpretación de la misma. Sin embargo, en vez de considerar dichos problemas como una limitación deben plantearse más bien como un acicate que sirva como base de desarrollo de nuevas estrategias de evaluación que aumenten la credibilidad de los datos obtenidos.

Desde esta perspectiva de evaluación, lo que sí que es recomendable, independiente del método, es evitar la evaluación de un área cognitiva aislada ya que un mismo proceso cognitivo puede ser considerado tanto causa como efecto. De ahí el especial hincapié que se hace, cuando se incide de forma repetitiva, de que los procesos deben ser estudiados teniendo en cuenta la relación entre lo cognitivo, lo afectivo, las manifestaciones verbales, las manifestaciones conductuales así como las consecuencias que las intercorrelaciones tienen.

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Cuando nos planteamos el estudio de la Inteligencia, corremos el riesgo de perdernos dentro de un campo que, por sus características, no está bien delimitado y donde las bases teóricas que sustentan cada una de las alternativas son múltiples, así como los resultados obtenidos en función de ellas.

Sin embargo, en un intento de delimitación y centrándonos en una serie de hechos históricos pueden observarse dos hitos importan-

tes. El primero de ellos es el que pone de manifiesto que la teoría de la Inteligencia ha estado íntimamente ligada con su medida. El segundo, está relacionado con su evolución y dicha evolución se ha visto influida por hechos de carácter sociopolítico (Merluzzi, Glass y Genest, 1981; Silva, 1983, 1985; Martorell, 1986).

Cuando en la investigación brotan nuevos paradigmas, los investigadores tienen que buscar estrategias con el fin de poder evaluar nuevas facetas con la intención de que tanto las estrategias como los resultados sean los más adecuados, al tiempo que se pretende no volver a cometer antiguos errores.

La Psicología Cognitiva, desde una perspectiva amplia y en relación con el área que estamos interesados, puede definirse como el estudio de lo subjetivo en términos de representaciones mentales así como de los procesos que subyacen a las conductas observables. En un intento de aclarar el lugar que le corresponde a la Psicología Cognitiva, es casi imprescindible retrotraerse a viejos planteamientos y polémicas. En este caso me estoy refiriendo concretamente al modelo correlacional vs. modelo experimental. Para justificar el por qué se recurre a estos modelos o polémicas y no a otros diremos que es por el hecho de que muchos de los investigadores clasificados como experimentalistas, hoy en día, se les considera como cognitivos (Sternberg, 1984).

La división entre ambas alternativas, pese al trabajo presentado por Cronbach (1957), nunca ha sido clara y esta postura está revisada posteriormente por el propio autor (Cronbach, 1975). Tanto psicólogos experimentales como correlacionales, dependiendo de las metas que propongan, de las revistas en que publique, etc., en un momento dado son considerados cognitivos y en otros, en cambio, no. Así pues, la adjudicación de los investigadores a una u otra alternativa, es en muchos casos arbitraria. Por ejemplo, Galton, quien desarrolló el método correlacional, era un ávido experimentalista. Binet, quien propuso unas bases para medir la Inteligencia desde la perspectiva psicométrica, posteriormente puso

de relieve una serie de litaciones teóricas que conlleva dicho procedimiento y recurrió a la vertiente cognitiva. Guildford, claramente identificado con los psicólogos psicómetras, no sólo propuso una teoría de la Inteligencia sino que además describió los procesos implicados en ella.

Tras la expuesto se plantea la siguiente cuestión, ¿es correcto seguir manteniendo esta división? Pienso que la respuesta correcta en este caso es negativa ya que las principales diferencias que entre ellos pueden darse son, no tanto a nivel de la metodología utilizada, sino más bien en la forma en que ella se aplica.

Pero lo que no hay que olvidar es que, en lo que aquí estamos interesados es en COMO los psicólogos cognitivos estudian los procesos mentales. Una característica importante de esta vertiente evaluativa es el énfasis que se pone en el análisis intensivo de las tareas y la idea básica que subyace en ella es la de tomar como referencia, en un principio, la ejecución del sujeto en tareas únicas, no aisladas, y estudiarlas con mayor profundidad haciendo especial hincapié en: tiempo de latencia, tiempo de reacción y estrategias implicadas en la tarea. En realidad todo esto forma parte del Modelo del Procesamiento de la Información (Pellegrino y Glaser, 1979; Sternberg, 1977, 1981 y 1984).

Los investigadores del entrenamiento cognitivo pueden seguir diferentes caminos en sus investigaciones, dependiendo de QUE entrenan y COMO entrenan. Una de las investigaciones más importantes realizadas en este sentido ha sido llevada a cabo por Feuerstein (1979) a la cual denominó «Potencial de Aprendizaje» y a través de ella puso de manifiesto la modificabilidad de las medidas cognitivas, o lo que anteriormente Vygostky (1977) llamó «Zona de Desarrollo Próximo», de ahí que no podamos decir que son «nuevos», sino que sus planteamientos pueden encontrarse a finales del s. XIX y principios del s. XX.

Tanto un autor como otro, al hablar de MODIFICABILIDAD, están haciendo referencia a la distancia entre el nivel REAL de desarrollo (capacidad para resolver un problema sin

ayuda) y el POTENCIAL del individuo para resolver dicho problema con la ayuda de otra persona. André Rey defiende, que una de las metas de los tests psicométricos debería ser el medir la posible potencialidad que el individuo tiene para el Aprendizaje. Ahora bien, es sabido que los tests psicométricos de Inteligencia tienen una meta estática: obtener un inventario de las diversas destrezas del sujeto, sin tener en cuenta la historia de maduración educacional y motivacional. Se trata ahora, en cambio, de ir en pos de una meta más dinámica: medir el grado de modificabilidad del individuo, con el fin de proporcionarle una serie de experiencias específicas de aprendizaje. Vernon se quejaba de que es curioso intentar predecir aprendizaje a través de tests que no implican aprendizaje alguno, sino que representan sólo un corte transversal de lo ya aprendido. Últimamente, en cambio, se han ido creando una serie de métodos cuya meta principal es, precisamente, evaluar el cambio operado en el sujeto, construyendo situaciones en las que la modificabilidad cognitiva puede ser elicitada y, por lo tanto, medida.

En los tests psicométricos clásicos se consideran semejantes el nivel manifiesto de funcionamiento y la capacidad del individuo para funcionar. Pero ambos deben distinguirse. Una seria limitación de los tests tradicionales es la de no dar cuenta del proceso que subyace a la variable rendimiento. No se puede distinguir con ello dónde está el error, en qué consiste y en qué fase del acto mental se encuentra. Sin embargo, es necesario distinguir entre nivel manifiesto de funcionamiento, capacidad de aprender y eficacia. Otro defecto de los métodos tradicionales de evaluación, es la de ir en pos de una puntuación global que resuma los resultados obtenidos.

Campllonch (1981) plantea la necesidad de realizar una revisión de los métodos psicométricos convencionales para la evaluación del retrasado mental. Considera que el momento actual está maduro para realizar una revisión y modificación de los métodos tradicionales. En concreto, se trata de desarrollar métodos que no tengan como fin primario una clasificación

descriptiva, apartándose del enfoque normativo para centrarse en la planificación de programas de adiestramiento y reeducación. Deben centrarse, ante todo, en la posibilidad de aumentar el desarrollo en las personas con handicaps intelectuales a través de una programación adecuada. Se trata, pues, de identificar deficiencias específicas en el desarrollo, de forma que sirvan de punto de arranque en la construcción de programas de reeducación de las potencialidades del individuo.

Así pues, frente a la postura denominada «Tradicional» puede observarse el surgimiento del enfoque «Modificador». Esta nueva perspectiva implica un centrarse en las diferencias intraindividuales y emprender un estudio lo más complejo y exhaustivo posible de cada individuo, con el fin de determinar COMO se produce en él el aprendizaje. Se pretende obtener una medida del POTENCIAL DE APRENDIZAJE, entendiendo por ello la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por un proceso de aprendizaje (Feuerstein, 1968). Esta alternativa debe presentar al menos las siguientes características (Feuerstein, 1979):

1. Debe producirse un cambio en la relación examinado-examinador. Los fallos deben constituir, no el techo de rendimiento, sino el punto de partida para el proceso de aprendizaje para así poder llegar a descubrir su «potencial». El examinador, desde esta perspectiva, apoya y ayuda al examinado. Está atento a las formas deficientes de funcionamiento e interviene para que el sujeto supere y llegue a demostrar, más allá, de ellas cuánto es capaz de aprender.

2. Debe producirse un cambio en la estructura de los tests de forma que permitan descubrir no sólo el grado de modificabilidad, sino también los puntos de resistencia que posee el individuo, para posteriormente ir incidiendo en ellos de forma especial.

3. Se impone un cambio en la interpretación de los resultados, ya que la evaluación debe basarse en los procesos más que en los resultados así como en respuestas singulares más que en el conjunto.

4. La evaluación del Potencial de Aprendizaje se basa en el método experimental y pone de relieve las diferencias que se operan dentro del individuo. En el estudio del Potencial de Aprendizaje se emplea, generalmente, el diseño experimental ABA (test-entrenamiento-retest), ya que es una de las mejores alternativas para:

- a. Medir la extensión del cambio.
- b. Controlar los medios por el que éste fue obtenido.
- c. Comprobar el tiempo y la generalización de los resultados.

Con todo ello se conoce la capacidad de modificabilidad que se plasma en un índice que representa la variabilidad de las capacidades intelectuales del individuo.

Según Feuerstein (1980), el desarrollo de la capacidad cognitiva de la persona es el resultado de la interacción del organismo con el ambiente ya que, en primer lugar, hay que tener en cuenta que el organismo está constantemente expuesto a fuentes de estimulación externa a él y en segundo lugar, que dicha estimulación externa está **MEDIATIZADA** por otros individuos quienes de modo intencional estructuran las distintas fuentes de influencia. En su totalidad, a este proceso el autor lo denomina «experiencias de aprendizaje mediatizado» (EAM). La aceptación de estos procesos mediatizados en el aprendizaje ponen de relieve la importancia de los aspectos cognitivos y al mismo tiempo sirven de marco de referencia a la hora de estudiar la reversibilidad y no reversibilidad de los mismos en individuos deficientes.

Ahora bien, ¿cuáles son las funciones cognitivas que aparecen perturbadas en el individuo como consecuencia de la carencia de experiencias de aprendizaje mediatizado? Tomando como referencia la bibliografía existente al respecto, puede llegarse a las siguientes categorías:

1. Deficiencia en la recogida de información.
2. Deficiencia en el proceso de elaboración de la misma.
3. Deficiencia en el proceso de comunicación de la información.

4. Deficiencias afectivo-emocionales.

Otra cuestión tan básica como la anterior se le plantea al evaluador y es la siguiente: ¿se pueden usar de forma indiscriminada los tests a la hora de evaluar el Potencial de Aprendizaje? La respuesta a esta cuestión es tajante ¡NO! Además hay que tener también en cuenta que incluso los tests que han sido creados o adaptados para ello no son equivalentes entre sí, esto pone de manifiesto la necesidad de realizar una clasificación de los mismos teniendo en cuenta dimensiones tales como estructura y objetivos que se pretenden evaluar. En este sentido Feuerstein (1980) nos ofrece un **MAPA COGNITIVO** en el cual describe los parámetros o dimensiones que sirven de base para la clasificación de dichas pruebas y que son los siguientes:

1. Contenido de las pruebas.
2. Operación mental implicada en su realización.
3. Modalidad o lenguaje en la que se expresa la actividad.
4. Fase en que la actividad mental específica tiene lugar.
5. Nivel de complejidad de la actividad mental exigida por la tarea.
6. Nivel de abstracción implicado.
7. Nivel de eficacia requerido.

Como conclusión puede decirse que el concepto de modificabilidad cognitiva puede ser definido como «la capacidad que tienen los individuos para cambiar la estructura de su funcionamiento cognitivo». El cambio, para que pueda ser considerado como tal, debe ser estable ya que se supone que es el producto del aprendizaje. Por ello la metodología utilizada en el Potencial de Aprendizaje puede ser considerada como adecuada para evaluar la variabilidad intraindividual así como para conocer las estrategias cognitivas que el sujeto puede aprender y que mayor estabilidad puede alcanzar a través del tiempo (Martorell, 1983).

Tal y como ya se ha señalado, esta alternativa puede ser útil para conocer los aspectos del funcionamiento cognitivo que pueden ser entrenables o modificables, sin embargo, hay

que señalar que su utilidad práctica aparece mucho más clara que la base teórica que lo sustenta desde la perspectiva cognitiva (Sternberg, 1981). Cuando los métodos de adiestramiento o modificabilidad fallan hay que plantearse las siguientes cuestiones: el proceso objeto de entrenamiento, ¿es un componente de la Inteligencia?, si es así, ¿es entrenable o modificable? ¿se está aplicando el método adecuado?

En un intento de responder a las cuestiones planteadas y en relación con el área de Inteligencia hay que señalar los siguientes puntos:

1. La metodología del Procesamiento de la Información, no ofrece ningún método para estudiar de forma sistemática las relaciones o las diferencias que aparecen en la ejecución.

2. Por medio de estas alternativas, no se evita la sobrevaloración de los componentes específicos.

3. Aparecen dificultades relacionadas con el lenguaje que utiliza.

4. No se ha analizado la función de los componentes ni su interacción.

5. En su investigación, se han limitado utilizar unas pocas tareas psicométricas.

6. Por último, los componentes, que teóricamente intervienen en la ejecución de la tarea han sido poco definidos.

A pesar del avance surgido en estas investigaciones, sin embargo, no ha quedado claro cual es la «unidad básica» de análisis de la Inteligencia. Es más, es difícil afirmar que es más básico si el «factor» o los «componentes», por lo que al respecto surgen una serie de controversias. Por ejemplo, para Carroll (1981), será el «factor» el responsable de las diferencias individuales en la ejecución, mientras que para Sternberg (1977) serán los «componentes». En este sentido Yela (1984) señala la conveniencia de adoptar perspectivas multiparadigmáticas ya que ningún enfoque por sí mismo da cumplida cuenta de la acción humana, de ahí que en un momento dado haya que recurrir a distintas orientaciones con el fin de dar una respuesta lo más adecuada posible.

EVALUACIÓN DE LA PERSONALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

En general, la medida de la Personalidad persigue los mismos objetivos que la medida de la Inteligencia. Estos objetivos son: discriminar entre individuos y hacer predicción de su ejecución o conducta en otros contextos. Uno de los principales problemas que nos encontramos a la hora de evaluar la Personalidad es la falta de criterios que permitan saber que es lo que se está evaluando. Es cierto que, al igual que ocurre con la Inteligencia, son muchos los modelos que, desde distintas perspectivas, han intentado determinar QUE es lo que la define, con el fin de saber QUE es lo que hay que evaluar y saber sobre QUE hay que intervenir. Sin embargo, no se ha llegado a un acuerdo o visión unitaria de QUE es lo que hay que evaluar y COMO hay que evaluarlo.

Recordemos también aquí que el campo relacionado con lo cognitivo no es algo nuevo dentro de la Psicología, desde esta perspectiva. Si en el momento actual renace de nuevo este acercamiento, es por la concienciación que dentro de este área se da sobre el concepto de individualidad, unicidad y, en definitiva, sobre la Identidad Personal (Ibáñez y Galdon, 1985). Son muchos los hechos que ponen de relieve la importancia de los diferentes caminos existentes para su estudio, aún dentro de las teorías tradicionales de la Personalidad (Pervin, 1984, a). Mientras que las teorías tradicionales de la Personalidad tienden a enfatizar la estabilidad y la consistencia, la corriente cognitiva y teorías del Procesamiento de la Información, enfatizan la variabilidad y flexibilidad; mientras que en el primer caso se enfatiza la generalización de la predicción a través de personas, la motivación y lo dinámico, el Sí-Mismo como agente causal y unitario de concepto, en el segundo caso se enfatiza la predicción para situaciones específicas, las limitaciones que surgen en los procesos cognitivos, y el Sí-Mismo como un componente de esquemas múltiples.

Si se realiza una revisión de las teorías de la personalidad y de las áreas o focos de investigación existentes, se observa como, realmente, existen una serie de controversias y problemas (Pervin, 1985). Por ejemplo, Scherest (1976) dice que, la teoría de la Personalidad, está en decadencia y Phares y Lamiell (1977) dirán que este campo está pasando un período de crisis. En revisiones posteriores, Loevinger y Knoll (1983) ofrecen un punto de vista pesimista en relación con los avances realizados en este área y Meehl (1978) se cuestiona si, verdaderamente, la impresionante teoría de la Personalidad es posible. Rorer y Widiger (1983), en una revisión realizada sobre la estructura y evaluación de la personalidad, ofrecen una visión más crítica y optimista, ya que si bien reconocen las negligencias que aparecen en su historia también señalan el incremento de conocimiento que se ha producido en este sentido. Si bien es cierto, la visión optimista aparece cuando se mira hacia el futuro, sin embargo, cuando se vuelve la vista al pasado el panorama se oscurece.

Pinillos (1981) en un intento de esclarecer la situación descarta la existencia de cuatro alternativas u orientaciones surgidas dentro de la Psicología y que han repercutido en la forma de comprender y enfocar el estudio de la Personalidad:

- Psicología Dinámica.
- Psicología Humanista.
- El Conductismo.
- Paradigma de las Diferencias Individuales o Dimensionales.

Un esfuerzo más en nuestro medio está representado por Ibáñez y Belloch (1983), quienes basándose en un criterio empírico formulan las siguientes etapas o puntos de referencia:

1. 1927-1940: búsqueda de identidad.
2. 1940-1946: período del funcionalismo.
3. 1947-1959: dominio de la vertiente Profesionalismo vs. Academicismo.
4. 1961-1966: Dominio de lo «anormal» como criterio.
5. 1967-1975: se produce una vuelta a lo clínico y una búsqueda de una percepción unitaria.

6. 1976-1978: Período de perplejidad y crisis.

Este planteamiento tan minucioso, puede llevar a discusiones desde otras perspectivas, pero como todo estudio basado en datos existentes hace pensar en las posibles discrepancias que, de forma bastante frecuente, se dan entre los resultados de carácter objetivo y lo que «uno mismo cree» que está ocurriendo.

Tal y como ya se ha indicado, uno de los principales cismas que aparecen dentro de la Psicología está relacionado con el concepto de Personalidad. Recordemos que desde una perspectiva tradicional la Personalidad se concebía a partir de procesos o estructuras internas de naturaleza personal que determinaban la conducta externa del individuo. Según esta perspectiva, los individuos muestran una conducta característica a través de diversas situaciones y a través de un amplio espacio de tiempo ya que ello depende de un rasgo interno de Personalidad.

Frente a esta postura, surgió otra diametralmente opuesta y que dio origen, en su evolución, a la postura situacionista (véase por ejemplo, Krauskopf, 1978). Nos estamos refiriendo en concreto a Watson, quien consternado por los muchos conceptos mentalistas, conceptos que poseían una pobre definición empírica, propuso que la Psicología se limitase al estudio de lo observable, a los estímulos y a las respuestas. La Personalidad, dijo, es sólo el estudio de la conducta (Watson, 1930), no es una cosa interna. Ello supuso la adopción de una postura extrema que, sin embargo, desencadenó una serie de investigaciones.

Como señalan Bem y Allen (1974) estos resultados se unieron a otros de la época que estaban basados en pruebas de papel y lápiz y cuya finalidad era la de evaluar el poder de generalización de los rasgos. De nuevo los resultados obtenidos fueron bajos (.30), lo que apoyaba la tesis conductista de que la conducta estaba determinada por el ambiente, por la situación y que además ésta era específica para cada una de las situaciones. Este planteamiento (persona-situación) fue origen de una importante controversia en los años 30. Poste-

riormente este énfasis disminuyó; sin embargo, ello no fue indicativo de que se hubiesen unificado posturas, sino de que la controversia, en ese punto, había perdido interés, hecho que es bastante frecuente en la historia.

Ya en la década de los 60, este interés fue renovado por Mischel (1968). El retomó de nuevo la alternativa de que no hay consistencia en las conductas a través de las situaciones. Su argumento se basaba en la revisión realizada sobre estudios anteriores. Esta postura ha generado, como la anterior, una gran cantidad de literatura tanto apoyándola como criticándola (véase por ejemplo Bem y Allen, 1974; Block, 1971 y 1977; Epstein, 1979; Magnuson y Endler, 1976 y 1977; Kenrick y Stringfield, 1980 y Rushton, Jackson y Paunonen, 1981). Concretamente Epstein (1979), tras una amplia revisión de estudios, concluye: «hay suficiente estabilidad intersituacional en la conducta de los individuos sin tener que especificar situaciones que las eliciten. Esto demuestra la utilidad del concepto». Diener y Larsen (1984) también presentan resultados que ponen de manifiesto la estabilidad temporal y de la consistencia transituacional de las respuestas afectivas, conductuales y cognitivas, aunque enfatizan la complejidad de la persona, la situación y los efectos que causan las respuestas.

Como consecuencia de la postura de Mischel, empieza a surgir una nueva alternativa. En ella se dice que ambas posturas tienen razón y que la conducta está en función tanto de la persona como de la situación (Endler y Magnusson, 1977). Esta posición, llamada interaccionista, sugiere que hay variables causales de la Personalidad y variables causales de las situaciones al tiempo que existe una interacción entre ambas. Esta perspectiva, que es positiva, en el sentido de que elimina posturas antagónicas y ofrece una nueva alternativa, no indica de forma clara como debe ser considerada la relación Personalidad-Situación en una estructura teórica. El interaccionismo, ha dejado impreciso de qué consta la Personalidad y cómo afecta ésta a la conducta. También ha dejado imprecisos los principios me-

diantes los cuales la situación afecta a la conducta del individuo (Staats, 1980).

Aunque es numerosa la literatura que ha generado la controversia Persona-Situación, el problema no está aún resuelto; sin embargo, en el momento presente, parece existir un cierto consenso entre los investigadores que existe evidencia tanto sobre la consistencia como sobre la variabilidad. Epstein (1981) sugiere que los teóricos de rasgos así como los situacionistas pueden probar que esto es correcto ya que la conducta puede ser específica de una situación y puede ser generalizada a través de situaciones. Similarmente, Mischel (Mischel y Peake, 1983, a, b) sugiere que la conducta, en función de la situación, es discriminativa al tiempo que es coherente llegando a mostrar un patrón o perfil las conductas características del individuo.

La Psicología en general, ha sido influida por el desarrollo de la vertiente cognitiva y la Psicología de la Personalidad no constituye una excepción dentro de ella. En concreto han influido en la Psicología de la Personalidad por una parte los aspectos cognitivos-sociales derivados de la Psicología Social (Hastorf e Isen, 1982; Wyer y cols., 1984) y, por otra, el desarrollo alcanzado por la Modificación de Conducta en el área cognitiva desde la perspectiva de la intervención (Wilson y Franks, 1982).

La vertiente cognitiva de la Personalidad (Procesamiento de la Información), enfatiza conceptos tales como ESQUEMA (Neisser, 1967; Norman y Rumelhart, 1975), PLANOS (Schank y Abelson, 1977), PROTOTIPOS (Rosch, 1978), SCRIPTS (Abelson, 1981; Schank y Abelson, 1977; Tomkins, 1979). La variable persona, enfatizada por los psicólogos personalistas cognitivos, incluye categorías relacionadas con personas y situaciones, escripts y atribuciones implícitas en las teorías de la Personalidad (Cantor y Kihlstrom, 1982) así como tipos de estrategias, expectativas, valores, planes, competencias y sistema autorregulatorio (Mischel, 1981). El Modelo Cognitivo de Procesamiento de la Información, también es contrastado, desde esta perspectiva,

con las teorías de Rasgos poniendo un énfasis especial en las conductas específicas situacionales, en el poder discriminativo y en la flexibilidad de la conducta humana así como en la importancia que el estímulo tiene dentro de la vida del sujeto (Cantor y Kihlstrom, 1981 y 1982). Retrocediendo un poco en el tiempo puede muy bien observarse que tanto Kelly con su Teoría de los Constructos Personales como Rogers con su Teoría Personalista se anticiparon a este desarrollo actual y a esta forma de concebir la Personalidad.

En cuanto al CONTENIDO de este modelo de concebir la Personalidad, íntimamente relacionado con el Procesamiento de la Información, se hace hincapié en como el individuo atiende, codifica, almacena y retoma la información que posee (incluyendo el Sí-Mismo) así como situaciones y eventos. En este sentido es sumamente importante el conocimiento de como el individuo interpreta su propio mundo y cuales son los determinantes de su toma de decisiones. Entre los aspectos más importantes que están implícitos en esta teoría destacan los relacionados con la Teoría de la Atribución. Dicha teoría se centra en los eventos que ocurren y cómo éstos son asociados implicando las áreas cognitivas, afectivas y motivacionales (Abelson, 1983; Abramson y cols. 1980; Weiner, 1982).

De particular interés para el psicólogo de la Personalidad, es la investigación sobre la estructura del Sí-Mismo (Self), como estructura cognitiva y, como ésta, influye sobre la información, el recuerdo y el juicio acerca de los demás (Bandura, 1982; Fong y Markus, 1981; Markus y Sentis, 1982; Markus y Smith, 1981; Marx y cols., 1983; Martorell, 1986). Las primeras investigaciones realizadas en torno al concepto de Sí-Mismo, se centraron, de forma especial, en los aspectos cognitivos del mismo, pero actualmente el interés se centra en el rol que desempeña lo afectivo en la organización de la información autorrelevante (Fiske, 1981).

Esta vertiente del Sí-Mismo, está tomando auge tanto desde la perspectiva de la Psicología de la Personalidad como desde la vertien-

te, más específica, del Psicodiagnóstico por las implicaciones que el concepto tiene en la ejecución de los individuos. En la evaluación de este aspecto forma parte otra serie de conceptos, como por ejemplo: Autoestima, Autoevaluación, Autoconcepto, Auto percepción que a veces son utilizados por los autores como sinónimos y a veces como conceptos diferentes (véase por ejemplo, Martorell, 1986).

Son numerosas las polémicas surgidas en torno a la relación existente entre: cognición, emoción y conducta. La relevancia del problema de las relaciones entre ellas, está en función de la conceptualización y bajo qué paradigma se investiga la Personalidad. Muchos son los investigadores que afirman que, la cognición, tiene primacía sobre la emoción y/o los determinantes de cómo se experimentan o experimentan los eventos que nos rodean (Abramson y cols., 1980; Mandler, 1982; Weiner, 1982; Weiner y cols., 1982). El énfasis se centra en COMO lo cognitivo, especialmente la Atribución, precede y determina las emociones. Dos son las tendencias que nos encontramos ante este planteamiento. La primera de ellas es la que defiende que la emoción tiene primacía sobre la conducta y puede ser un determinante de la cognición (Zajonc y cols., 1982). El segundo es el relativo a la correlación entre cognición y emoción, hecho muy importante (Clark y Fiske, 1982; Izard y cols., 1984). En este sentido Kiesler (1982) señala que precisamente, el estudio de esta relación podría ser un punto teórico importante de la década de los 80 (véase Bower, 1981; Bower y Cohen, 1982). La influencia de la emoción sobre lo cognitivo, puede ser estudiada bajo varios aspectos: expectativas y toma de decisiones (Isen y cols., 1982), atribución (Stenphan y Gollwitzer, 1981), conocimiento de las estructuras temáticas de las historias (Dyer, 1983) y procesamiento de la información autorrelevantes (Wright y Mischel, 1982). Por último señalar que existen evidencias sobre la influencia que la emoción y el humor o estado de ánimo tiene sobre conductas tales como amabilidad y agresión (Rosenhan, 1981; Berkowitz, 1983).

La relación entre estos tres aspectos, indudablemente es muy compleja. Aparece de forma más clara cuando se hace referencia a la relación entre Atribución y Emoción, aunque quedan cuestiones por responder respecto a si se ha llegado a establecer una relación causal entre ellas. Una teoría relevante en este tema es la propuesta originalmente por Duval y Wicklund (1972) y modificada posteriormente por Wicklund (1975 y 1978). Estos autores parten del supuesto de que la atención está totalmente dirigida hacia Sí-Mismo o totalmente dirigida hacia acontecimientos externos. En el primer caso, surgen discrepancias entre el Sí-Mismo-Ideal y el Sí-Mismo-Real. Ello da lugar a un sentimiento «emocional-negativo» y la persona tiende a resolver este conflicto comportándose de forma que se reduzca la discrepancia entre ambos o bien no reconociéndola. Este planteamiento desemboca en la Teoría sobre Locus de Control. Teoría considerada de Rasgo único, punto sobre el que no nos vamos a detener.

LA PSICOLOGÍA COGNITIVA Y LOS TESTS

Los psicólogos cognitivos, que estudian las aptitudes mentales y la Personalidad, han investigado sobre la amplitud de rango de las tareas, algunas de las cuales, han servido de base para la construcción de los instrumentos. A través de ellos pueden explicarse muchos de los procesos así como su amplitud y complejidad.

El rango del campo estudiado por los psicólogos cognitivos en la investigación de la Inteligencia y de la Personalidad, es casi tan amplio como el estudiado por los psicólogos psicómetras. Sin embargo, hay que señalar que el uso que los psicólogos cognitivos han hecho de los tests psicométricos, al utilizarlos como criterio para sus propias tareas, ha interferido en la utilización de sus propios datos como base para modificar, en caso necesario, el contenido de sus propios instrumentos. Pero a pesar de todas sus limitaciones, es

cierto que, la contribución de los psicólogos cognitivos respecto a la selección del contenido de los tests, no es completamente pesimista. Algunas de las investigaciones recientes realizadas desde la vertiente cognitiva, sugieren nuevas líneas y, teniendo en cuenta el nivel alcanzado por las investigaciones parece éste el momento indicado para empezar su aplicación.

En general se considera que los caminos a seguir son tres, aunque continúe utilizándose, como criterio, los ítems de los tests psicométricos, relacionados con el CI:

1. El primero de ellos es el referido a la utilización de la estrategia de completación de frases (Clark y Chase, 1972). A través de esta estrategia, se puede obtener información sobre un tipo de nivel de inteligencia general (Hunt y cols., 1975) y, además es posible que se obtenga también información sobre la estrategia que el sujeto utiliza para resolver problemas verbales vs. espaciales (McLeod, Hunt y Mathews, 1978; Mathews, Hunt y McLeod, 1980). Este tipo de tarea es fácil de aplicar y, normalmente, se utiliza para examinar el rango de edad, nivel de aptitudes y condiciones mentales.

2. En este punto, se hace referencia a la medida de la inteligencia fluida mediante el uso de tareas que utilizan nuevos conceptos (Snow, 1980; Sternberg, 1981).

3. Por último se hace referencia a la medida de la inteligencia cristalizada (véase por ejemplo, Sternberg, Powell y Kaye, 1982).

En realidad los psicólogos cognitivos, no han sido mejores sugeridores de la clase de contenidos que, de forma fiable, deben considerarse para la construcción de los instrumentos. No existe un acuerdo unánime sobre cual es la clase de contenido que debe figurar en ellos para medir de forma más correcta el funcionamiento tanto intelectual como a nivel de personalidad.

La contribución de los psicólogos cognitivos al contenido de los tests ha sido más bien débil. Sin embargo, su aportación en relación con la validación de los mismos, especialmente en lo que se refiere a la validez de constructo,

ha sido importante.

Cuando se toma en cuenta la Evaluación Tradicional, existe una diferencia importante respecto a esta alternativa (cognitiva). Mientras que en la Evaluación Tradicional, tanto inteligencia como Personalidad, se evalúa a través de CONSTRUCTOS en la Evaluación Cognitiva, las características y aptitudes, son concebidas como un PROCESO y como tal se evalúan. Además, los psicólogos cognitivos, han desarrollado, como consecuencia, técnicas que parecen ser completamente adecuadas para aislar procesos mentales (Ericsson y Simon, 1980; Newell y Simon, 1982; Pachella, 1974; Siegler, 1976; Sternberg, 1979 y 1977). Autores tales como Carroll (1976 y 1981) y Sternberg (1980), han tratado la cuestión relativa a la extensión que supone la idea de FACTOR, frente a la noción más reducida que supone la idea de PROCESO y, destacan, que en el estudio de las aptitudes mentales, puede ser mayor interés el estudio de los PROCESOS que el estudio de los FACTORES.

Basándonos en esta orientación cognitiva el conjunto de las puntuaciones se interpreta de forma diferente al realizado desde la orientación psicométrica. La mayor diferencia entre ambas se da cuando, en la primera de ellas, se aíslan una serie de subpuntuaciones basadas en los PROCESOS, en vez de trabajar con las puntuaciones totales las cuales están basadas en FACTORES o RASGOS.

Las puntuaciones referidas a los procesos, no sólo permiten mejorar el diagnóstico, destacando los puntos débiles, sino que también permiten construir o planificar programas de entrenamiento basados en esos mismos procesos, tal y como se ha expuesto en el apartado dedicado a Potencial de Aprendizaje. La principal dificultad que se encuentra en el desarrollo de estos programas, está relacionada con la definición, por ejemplo de que es el «razonamiento», pero, sin embargo, resulta relativamente fácil, concebir el entrenamiento de habilidades específicas aunque la dificultad vuelve a aumentar, cuando de lo que se trata es del estudio de la transferencia de unas ejecuciones a otras.

Pero la cuestión que aquí se plantea es la siguiente, ¿es necesario modificar los tests ya existentes? La mayoría de los psicólogos cognitivos, han señalado, que pese a todas las limitaciones de los tests existentes, en el momento presente, es mejor contar con ese punto de referencia que no tener ninguno. Sin embargo, eventualmente, debe pensarse en la modificación de los tests y ello por varias razones:

1. La primera razón, está relacionada con su CONTENIDO. Las investigaciones realizadas sobre los datos obtenidos, ponen de manifiesto la importancia de poseer medidas basadas en la ejecución de nuevas tareas, para lo que se hace necesario el estudio de nuevos contenidos que evalúen procesos en vez de características generales.

2. En cuanto a la VALIDEZ DE CONSTRUCTO, la investigación cognitiva, ha demostrado que los tests deben ser entendidos o mejor dicho, interpretados, en relación con las medidas de los procesos implicados en el constructo y no en relación con el constructo en general.

3. Por último, resulta cada vez más posible medir los procesos implicados en la ejecución por medio de caminos técnicos, cada vez más rápidos y objetivos, lo que provee de nuevas bases, en primer lugar, para el diagnóstico y, en segundo lugar, para los programas de entrenamiento.

CONCLUSIONES

Aunque en general ha habido una gran explosión de publicación de datos, existen serias restricciones a la hora de interpretar los resultados desde la perspectiva cognitivo-conductual (Rorer y Widiger, 1983). Concretamente uno de los problemas más debatido está relacionado con la utilización del Autoinforme. Hay autores que realizan duras críticas y muy pocas veces recurren a su uso (por ejemplo Bandura, 1978; Mischel, 1985; Averrill, 1983). Otros, sin embargo la importancia de la introspección y del autoinforme especialmente cuando lo que se quiere es medir

cambios de estados internos (véase, por ej. Nisbett y Wilson, 1977 y Wilson y cols., 1981).

Como bien habrá podido observarse a lo largo del trabajo, la perspectiva del estudio y evaluación de la Inteligencia y de la Personalidad, está pasando por un momento de nuevos planteamientos que conllevan al cuestionamiento del significado, concepto, métodos de evaluación, diseños metodológicos, aplicaciones prácticas, etc. Ello no es indicativo de que la Psicología, en general, y el Psicodiagnóstico, en especial, estén pasando por un período de crisis importante, más bien pienso que lo que está ocurriendo es un replanteamiento serio de unas tendencias que ya existían, desde una perspectiva científica. Ello no supone ni mucho menos un rechazo de todo lo que puede ser clasificado como Tradicional, en sentido amplio, sino que por el contrario, hay que aceptar lo que se ha demostrado válido y subsumirlo en estas nuevas vertientes y, es más, en muchos casos puede ser utilizado como base para desarrollos posteriores (recuérdese el caso del Potencial de Aprendizaje). Si bien es cierto, esta continua inquietud investigadora, nos lleva a un replanteamiento continuo de conceptos, métodos y objeto que perseguimos en nuestra disciplina, lo que pone de manifiesto una de sus facetas y es que el Psicodiagnóstico no es una disciplina estática sino una disciplina dinámica ya que está en continua evolución en un intento de adaptarse a las necesidades del momento dada su vertiente práctica y aplicada, además de teóricas.

Bibliografía

- ABELSON, R.P.: *Psychological status of the script concept*. Am. Psychol. 1981; 36: 715-729.
- ABELSON, R.P.: *Whatever became of consistency Theory?* Soc. Psychol. Bull. 1983; 9: 37-54.
- ABRAMSON, L.Y. y cols.: *Learned helplessness in humans*. En M.E. Garber y P. Seligman (Dir.). *Human helplessness*. N.Y.: Academic. 1980.
- ADAIR, J. y SPINNER, B.: *Subject's access to cognitive processes: Demand characteristics and verbal report*. Univ. of Manitoba. 1979.
- BANDURA, A.: *Reflections on self-efficacy*. Adv. Behav. Res. Ther., 1978; 1: 237-269.
- BANDURA, A.: *Self-efficacy mechanism in human agency*. Am. Psychol., 1982; 37: 122-147.
- BEM, D.J. y ALLEN, A.: *On Predicting some of the people some of the time*. Psycho. Review. 1974; 81: 506-520.
- BERKOWITZ, L.: *Aversively stimulated aggression*. Am. Psychol., 1983; 38: 1135-1144.
- BLOCK, J.: *Lives Through time*. California: Bacroft Books. 1971.
- BLOCK, J.: *Advancing the psychology of personality: Paradigmatic shift or improving the quality of research*. En D. Magnusson y N.S. Endler (Dir.), *Personality at the crossroads current issues in interactional psychology*, N.J.: Erlbaum. 1977.
- BOWER, F.H.: *Mood and memory*. Am. Psychol., 1981; 36: 129-148.
- BOWER, F.H. y COHEN, P.R.: *Emotional influences in memory an thinking: cata and theory*. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Dir.). *Affect and Cognition*, N.J. Erlbaum. 1982.
- CAMPBELL, D. y FISKE, D.: *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. Psychol. Bull., 1959; 56: 81-105.
- CAMPLONCH, J.: *Evaluación del retraso mental*. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobes (Dir.). *Evaluación Conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. 1981.
- CANTOR, N. y KIHLMSTROM, J.F.: *Personality, Cognition and Social Interaction*. N.J.: Erlbaum. 1981.
- CANTOR, N. y KIHLMSTROM, J.F.: *Cognitive and social processes in personality*. En G.T. Wilson y C.M. Franck (Dir.). *Contemporary behavior therapy: conceptual empirical foundations*. N.Y.: Guilford. 1982.
- CARROLL, J.B.: *Ability and task difficulty in cognitive Psychology*. Educ. Researcher, 1981; 10: 11-21.
- CLARK, M.S. y FISKE, W.G.: *Prototypic typology and the borderline personality disorder*. J. Abnormal Psychol., 1982; 92: 263-275.
- CONE, J.D.: *Psychometric considerations*. En M. Hersen y A.S. Bellack (Dir.). *Behavioral Assessment*. N.Y.: Pergamon. 1981.
- CONE, J.D.: *Algunas observaciones sobre las comparaciones entre métodos en evaluación conductual*. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carrobes (Dir.). *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. 1986.
- CRONBACH, L.J.: *The two disciplines of scientific psychological tests*. Psychol. Bull., 1957; 52: 281-302.
- CRONBACH, L.J.: *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. Am. Psycho., 1975; 30: 116-127.
- CRONBACH, L.J. y GLEESER, G.C.: *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana. Ill. Univ. of Illinois Press. 1975.
- DIENER, E. y LARSE, R.J.: *Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses*. J. Perso. Soc. Psychol., 1984; 17: 907-1109.
- DYER, M.G.: *The rol of affect in narratives*. Cogn. Sci., 1983; 2: 211-242.

- EPSTEIN, S.: *The stability of behavior. On predicting most of the people much of the time.* J. Pers. Soc. Psychol., 1979; 37: 1097-1126.
- EPSTEIN, S.: *The stability of confusion: A reply to Michel and Peake.* Psychol. Rev., 1981; 90: 179-184.
- ERICSSON, K.A. y SIMON, H.A.: *Retrospective verbal reports as data.* Carnegie Mellon University. 1978.
- ERICSSON, K.A. y SIMON, H.A.: *Verbal reports as data.* Psychol. Rev., 1980; 87: 215-251.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.: *Los autoinformes como datos de conducta cognitiva en evaluación conductual.* Anal. y Modif. de Cond., 1986; 12: 31-32, 27-40.
- FEUERSTEIN, R.: *The learning potential assessment device.* En B.W. Richards (Dir.). *Proceeding of the 1st congress of the Scientific study of mental deficiency.* Reigate: M. Jackson. 1968.
- FEUERSTEIN, R.: *The dynamic assessment of retarded performers.* Baltimore: Univ. Park Press. 1979.
- FEUERSTEIN, R.: *Ontogeny of learning man.* En M.A. Brazier (Dir.). *Brain mechanisms in memory and learning: From the single neuron to man.* N.Y.: Raven Press. 1979.
- FEUERSTEIN, R.: *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.* Baltimore: Univ. Park Press. 1980.
- FISKE, D.W.: *Measuring the concepts of personality.* Chicago: Aldine. 1981.
- FONG, G.T. y MARKUS, H.: *Self-schemas and judgment about others.* Soc. Cogn., 1981; 1: 191-204.
- HASTORF, A.H. e ISEN, A.M.: *Cognitive social Psychology.* Amsterdam: Elsevier. 1982.
- IBÁÑEZ, E. y BELLOCH, A.: *Interaccionismo y psicología de la personalidad.* Anal. y Modif. de Cond., 1983; 9: 20, 47-68.
- IBÁÑEZ, E. y GALDON, M.J.: *Una historia interminable de la psicología de la personalidad.* En M.J. Baguera y A. Belloch (Dir.). *Extraversión, Psicoticismo y Dimensiones de la Personalidad.* Valencia: Pronolibro. 1985.
- ISEN, A.M. y cols.: *Some factors influencing decision-making strategy and risk taking.* En M.S. Clark y S.T. Fiske (Dir.). *Affects and Cognition,* N.J.: Erlbaum. 1982.
- IZARD, C. y cols.: *Emotions, cognition and behavior,* N.Y.: Cambridge Univ. Press. 1984.
- KENRICK, D.T. y DARCHIK, A.: *Interactionism, idiographics, and social psychological invasion of personality.* J. Persons. 1983; 51: 286-307.
- KIESLER, C.: *Comments.* En M.S. Clark y S.T. Fiske (Dir.). *Affect and cognition.* M.J.: Erlbaum. 1982.
- KRAUSKOPF, J.: *Comment of Enderl y Magnusson's. Attempt to redefine personality.* Psychol. Bull. 1978; 85: 280-283.
- LOEVINGER, J. y KNOLL, E.: *Personality: Stage, traits, and the self.* Ann. Rev. Psychol. 1983; 34: 195-222.
- MAGNUSSON, D. y ENDLER, S.: *Personality at the crossroads: Current Issues in interactional Psychology.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. 1977.
- MAGNUSSON, D. y ENDLER, N.S.: *Interactional Psychology: Present status and future prospects.* En D. Magnusson and M.S. Endler (Dir.). *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology.* N.J.: Erlbaum. 1977.
- MANDLER, G.: *Cognitive underpinnings of affect.* En M.S. Clark y S.T. Fiske (Dir.). *Affect and cognition.* N.J.: Erlbaum. 1982.
- MARKUS, H., CRANE, M., BERNSTEIN, S. y SILADI, M.: *Self-schemas and Gender.* J. of Persn. and Soc. Psycho. 1982; 42: 38-50.
- MARKUS, H. y SMITH, J.: *The influences of self-schema on the perception of others.* En N. Cantor y J.F. Kihlstrom (Dir.). *Personality, cognition and social interaction.* N.J.: Erlbaum. 1981.
- MARTORELL, M.C.: *Evaluación de la deficiencia mental.* En F. Silva y M.C. Martorell (Dir.). *Lecciones de psicodiagnóstico (II).* Valencia: Rubio. 1983.
- MARTORELL, M.C.: *Perspectivas actuales del psicodiagnóstico: Psicología cognitiva y Procesamiento de la información.* Valencia: Mimeo. 1986.
- MARX, H.W., SMITH, I.D. y BARNES, J.: *Multitrait-multimethod analysis of interpretations based upon the SQD: Student-teacher agreement on multidimensional rating of student self-concept.* Am. Educ. Research J. 1983; 20: 333-357.
- MATHEWS, N.N., HUNT, E.B. y MCLEOD, C.M.: *Strategy choice and strategy training in sentencepicture verification.* J. of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1980; 19: 531-548.
- MCLEOD, C.M., HUNT, E.B. y METHUEWS, N.N.: *Individual differences in the verification of sentence-picture relationships.* J. of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1978; 17: 493-507.
- MEEHL, P.E.: *Theoretical risks and tabular asteriks: Sir Karl, Sir Ronald and the slow progress of soft psychology.* J. Consult Clin. Psychol. 1978; 16: 806-834.
- MEICHENBAUM, D. y cols.: *Metacognitive assessment.* Univ. of Wisconsin. 1979.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, S.: *Critical questions and methodological problems in studying children's private speech.* En G. Zivin (Dir.). *Development of self-regulation through speech.* N.Y.: Wiley. 1981.
- MERLUZZI, V., GLASS, C.R. y GENERT, J.: *Cognitive assessment.* N.Y.: The Guilford Press. 1981.
- MISCHEL, W.: *Personality and Assessment.* N.Y.: Wiley. 1968.
- MISCHEL, W. *Personality and cognition: something borrowed, something new?* En N. Cantor y J.R. Kihlstrom (Dir.). *Personality, cognition and social interaction.* N.J.: Erlbaum.
- MISCHEL, W. y PEAKE, P.K.: *Analyzing the constructions of consistency in personality.* En M.M. Page (Dir.). *Personality: current theory and research.* Lincoln: Univ. of Nebraska. 1983 a.
- MISCHEL, W. y PEAKE, P.K.: *Some facets of consistency: replies to Epstein, Funder and Bem.* Psychol. Rev.,

- 1983 b; 90: 394-402.
- NEISSER, U.: *Cognitive Psychology*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts. 1967.
- NEWELL, A. y SIMON, H.A.: *Human problem solving*. N.J.: Prentice-hall. 1972.
- NISBERT, R.E. y WILSON, T.D.: *Telling more than ne can know: verbal reports on mental processes*. Psychol. Rev., 1977; 83: 231-279.
- NORMAN, D.A. y RUMELHART, D.E.: *Explorations in cognition*. S.F.: Freeman. 1975.
- PACHELLA, R.G.: The interpretation of reaction time in information-processing research. En B.H. Kantowitz (Dir.). *Human information processing: tutorials in performance and cognition*. N.J.: Erlbaum. 1974.
- PELLEGRINO, J.W. y GLASER, R.: Cognitive correlates and components in the analysis of individual differences. En R.J. Sternberg y D.K. Dtterman (Dirs.). *Human intelligence: Perspective on its theory and measurement*. N.J.: Ablex. 1979.
- PERVIN, L.A.: *Personality: Theory and research*. N.Y.: Wiley. 1984.
- PERVIN, L.A.: *Personality: Current controversies, issues and directions*. Ann. Rev. Psychol., 1985; 36: 83-114.
- PHARES, E.J. y LAMIELL, I.T.: *Personality*. Ann. Rev. Psychol. 1977; 28: 113-140.
- PINILLOS, J.L.: *Manual de Psicología*. Madrid: E.D.A.P. 1981.
- RORER, L.G. y WIDIGERM, T.A.: *Personality structure and assessment*. Ann. Rev. Psycho., 1983; 34: 431-463.
- ROSCH, E.: Principles of categorization. En B.B. Rosch (Dir.). *Cognition and categorization*. N.J.: Erlbaum. 1978.
- ROSENHAN, D.L.: Emotion and altruism. En J.P. Rushton y M.P. Sorrention (Dirs.). *Altruism and helping behavior*. N.J.: Erlbaum. 1981.
- RUSHTON, J.P., JACKSON, D.N. y PAUNOMEN, S.V.: *Personality: Nomothetic or idiographic? A response to kenrick and Stringfield*. Psychol. Rev., 1981; 88: 582-589.
- SCHANK, R.C. y ABELSON, R.P.: *Scripts, plans, goals and understanding*. N.J.: Erlbaum. 1977.
- SCHEREST, L.: *Personality*. Ann. Rev. Psychol., 27, 1-28. 1976.
- SIEGLER, R.S.: Three aspects of cognitive development. Cognitiv. Psychol., 1976; 8: 481-520.
- SILVA, F.: *Lecciones de psicodiagnóstico (I)*. Valencia. 1983.
- SILVA, F.: *Psicodiagnóstico: Teoría y aplicación*. Valencia: Rubio. 1985.
- SNOW, R.E.: Aptitud processes. En R.E. Snow, P.A. Federico y W.E. Montague (Dirs.). *Aptitude, learning and instruction: Cognitive process analyses of aptitude (V. I)*. N.J. Erlbaum. 1980.
- STAATS, A.W.: «Behavioral interaction» and «interactional psychology» theories of personality: Similarities, differences, and the need for unification. British J. of Psycho., 1980; 71: 205-220.
- STEPHAN, W.G. y GOLLWITAER, P.M.: *Affect as a mediator of attributional egotism*. J. Exp. Soc. Psychol., 1981; 17: 443-458.
- STERNBERG, R.J.: *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. N.J.: Erlbaum. 1977.
- STERNBERG, R.J.: *The nature of mental abilities*. Am. Psychol., 1979; 34: 214-230.
- STERNBERG, R.J.: *Intelligence and nonentrenchment*. J. of Educ. Psychol., 1981 a; 73: 1-16.
- STERNBERG, R.J.: *Testing and cognitive psychology*. Am. Psychol. 1980 b; 36: 1181-1189.
- STERNBERG, R.J.: What cognitive psychology can (and cannot) do for tests development. En B.S. Plake (Dirs.). *Social and technical issues in testing. Implications for test constructions usage*. London: Lawrence Earlbaum. 1984.
- TOMKINS, S.S.: *Script theory: Differential magnification of affects*. Nebraska Symp. Motiv., 1979; 26: 201-236.
- VYGOTSKY, P.: *Pensamiento y lenguaje*. B.A.: La Pleyade. 1977.
- WATSON, J.B.: *Behaviorism*. Chicago: Univ. of Chicago Press. 1930.
- WEINER, I.B.: *The emotional consequences of causal attributions*. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Dirs.). *Affect and Cognition*. N.J.: Erlbaum. 1982.
- WEINER, I.B. y cols.: *Pity, anger, and guilt: An attribution analysis*. Pers. Soc. Psychol. Bull., 1982; 8: 226-232.
- WICKLUND, G.: *Current crises of psychology*. Heinemann. 1978.
- WILSON, T.D. y cols.: *Awereness and self-perception: verbal reports on internal states*. J. Pers. Soc. Psychol. 1981; 40: 53-71.
- WILSON, G.T. y FRANKS, C.M.: *Contemporary behavior therapy: Conceptual and empirical foundations*. N.Y.: Guilford. 1982.
- WRIGHT, J. y MISCHEL, W.: *Influence of affect on cognitive social learning person variables*. J. Pers. Soc. Psychol., 1982; 43: 901-914.
- WYER, R.S. y cols.: *Handbook of Social cognition*. N.J.: Erlbaum. 1984.
- YELA, M.: La inteligencia y la acción verbal. Sistema de procesamiento, desarrollo evolutivo y dimensiones factoriales. En J. Mayor (Dir.). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra. 1984.
- ZACCAGNINI, J.L., DELCLAUS, I.: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. En I. Delclaus y J. Seoane (Dirs.). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide. 1982.