

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Facultad de Ciencias Humanas



**“PROPUESTA PARA EL ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA RELACIÓN ENTRE LA
ACTIVIDAD PSICOLÓGICA Y EL RECUERDO”**

T E S I S

Como requisito para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Presenta:

Blanca Vanessa López Aguilar

Director

Dr. Darcy Raúl Martínez Montor

Mexicali, Baja California

Diciembre 2022.

Agradecimientos

Al profesor Darcy, por sus enseñanzas, paciencia y empatía, quien me ayudo y facilito las herramientas necesarias para la realización de este trabajo, además de compartirme parte de su sabiduría y conocimientos al respecto, gracias por ser mi guía durante el proceso.

A mi familia, quien me apoya incondicionalmente y me acompañan en todo momento, parte de mis logros son gracias a ustedes, por las oportunidades que me han brindado sin pedir nada a cambio, gracias por confiar en mí.

A mis amigos, que confían, y se emocionan por mis logros, que siempre me motivan para seguir, gracias por seguir a mi lado.

A quien, me recuerda día a día que confié en mí misma, gracias por llegar a mi vida.

A quienes no alcanzaron a ver este trabajo terminado, hasta donde quiera que estén, con mucho cariño, gracias por ser mi ejemplo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. EL ESTUDIO DEL RECUERDO Y LA MEMORIA	7
1.1 El recuerdo, la memoria y sus usos en el lenguaje ordinario	7
1.2 Historia natural del recuerdo y la memoria	10
1.3 El estudio del recuerdo en psicología	15
1.4 Teorías de la memoria como proceso	22
1.5 Limitaciones de las perspectivas tradicionales para el estudio del recuerdo	27
CAPITULO II. El recuerdo y su relación con la actividad psicológica	30
2.1 El concepto de actividad en psicología	30
2.2 Relación entre actividad, conducta y recuerdo	32
2.3 El papel del recuerdo desde la perspectiva interconductual	36
2.4 Clasificación de los niveles de actividad psicológica	38
CAPÍTULO III. Abordaje metodológico	47
Planteamiento del problema, objetivo y justificación	47
Método	49
Participantes	49
Aparatos e instrumentos	50
Situación experimental	50
Diseño experimental	50
Procedimiento	52
Análisis de datos	57
Conclusiones preliminares	58

REFERENCIAS	63
ANEXOS	67

Introducción

El presente documento constituye un esfuerzo por abordar el fenómeno del recuerdo, centrándose en su relación con el nivel de actividad que estuvo implicado en el episodio de aquello que “se quiere recordar”. En ese sentido, este trabajo tiene dos intenciones principales: por un lado, la revisión de los antecedentes en el estudio del recuerdo desde la ciencia psicológica y, por otra parte, desarrollar una propuesta metodológica para la evaluación experimental de tal fenómeno. Es con esta finalidad, que el documento se encuentra conformado por tres capítulos.

En el Capítulo 1 se inicia con una descripción respecto de la identificación del fenómeno del recuerdo y los términos relacionados en las expresiones cotidianas, de tal manera que permita ubicar las características del fenómeno y algunas de sus implicaciones conceptuales. El tratamiento consiste en la delimitación del fenómeno de interés, así como el desarrollo histórico que ha tenido la noción de recuerdo y, dicho sea de paso, uno de sus términos más relacionados, el de la memoria. En este apartado se exponen brevemente algunas aproximaciones teóricas que han tratado de abordar el fenómeno del recuerdo en lo general y, el denominado proceso de la memoria en lo particular. El capítulo concluye con un análisis acerca de las implicaciones de las aproximaciones tradicionales para el estudio del recuerdo y la memoria, así como sus limitaciones conceptuales y empíricas.

El Capítulo 2 expone las principales aportaciones teóricas y empíricas acerca del fenómeno del recuerdo y sus relaciones con la actividad psicológica. Este apartado se enfoca en describir la manera en que se ha concebido que distintas variables alteran o afectan aquello que las personas recuerdan en una situación determinada. Específicamente, se describen algunos estudios empíricos en los que se evaluaron los efectos de distintas formas de actividad implicada en las situaciones y las condiciones de recuerdo posteriores a la

actividad. Este capítulo cierra con la descripción de la relación del recuerdo y la actividad psicológica desde una perspectiva interconductual, enfocándose en la descripción de la propuesta clasificatoria de Ribes (2018), con respecto a los cinco niveles de contacto funcional, como formas diferenciadas de actividad psicológica.

El Capítulo 3 describe una propuesta metodológica que permite la indagación experimental de ciertas características del fenómeno de interés. Se delimita el problema de investigación, tanto en su dimensión conceptual como metodológica, el objetivo del estudio y las razones que hacen relevante a la propuesta. Además, se definen el método, participantes, diseño de investigación, procedimiento y el tipo de análisis de datos. En este punto, es necesario resaltar las condiciones prácticas que incidieron en el alcance de este proyecto de investigación, las cuales no permitieron su aplicación empírica para la obtención de resultados. Debido a la contingencia derivada de la pandemia mundial de COVID-19, desafortunadamente no se contó con la disponibilidad de recursos materiales ni humanos para aplicar empíricamente esta propuesta metodológica. Específicamente, a la fecha de término de este trabajo, las instalaciones universitarias siguen cerradas para cualquier tipo de actividad, incluyendo los espacios de aplicación como aulas y laboratorios. Aunado a ello, las medidas sanitarias no recomiendan la concurrencia de personas en espacios cerrados, más allá de las actividades esenciales definidas por las autoridades.

Es en este contexto, que el último apartado del Capítulo 3 desglosa algunas conclusiones preliminares que permitan visualizar al lector las implicaciones de los resultados que puedan obtenerse más adelante, cuando las condiciones lo permitan, a la vez que anticipar futuras líneas de indagación experimental acerca de este fenómeno.

CAPÍTULO I. EL ESTUDIO DEL RECUERDO Y LA MEMORIA

1.1 El recuerdo, la memoria y sus usos en el lenguaje ordinario

Los términos y expresiones relacionadas con lo psicológico han surgido, tal como proponen diversos autores (Ribes, 2009, 2018; Ryle, 2005), a partir de las prácticas del lenguaje ordinario. Se puede entender al lenguaje ordinario como la forma en que los individuos interactúan entre sí a partir de un marco convencional, el cual solo tiene sentido dentro de la práctica misma y no como significados universales o inmanentes. Al reconocer eso, Ribes (2009) ha señalado que para estudiar cualquiera de los fenómenos que interesan a los psicólogos, se debe partir de identificar su uso en las prácticas cotidianas. Por ello, si se quiere estudiar el recuerdo, se partirá de identificar algunos usos que se dan en ese contexto.

Es común que las expresiones relacionadas con el recuerdo se presenten más en forma de verbo (recordar) que en sustantivo (recuerdo). Por ejemplo, en su forma verbal y conjugada, la gente suele decir, “recuerdo que en esa película actuaba Leonardo DiCaprio” o “¿recuerdas cómo se llama la maestra de tu hijo?”. En el caso del recuerdo como sustantivo, las personas suelen decir “¡oh, qué bonitos recuerdos de nuestro viaje a Londres!” o “guardo muy buenos recuerdos de tu abuelo”. En cualquiera de las expresiones recién mencionadas, lo que se resalta es que recordar siempre se refiere a un término que implica relacionar un evento o episodio que ocurrió en el pasado para nombrarlo, mencionarlo o describirlo en un episodio presente. Eso implica también que es un acto lingüístico y, por lo tanto, un fenómeno exclusivamente humano. Ahora, es importante dar un paso más allá en este análisis, dado que, como señalaré a lo largo del documento, las expresiones relacionadas con recordar y el recuerdo se encuentran íntimamente cercanas con otro término, la memoria. De hecho, no es casual que en el idioma inglés la palabra equivalente a recuerdos sea *memories*. Se puede

ilustrar esta relación si, por ejemplo, alguien es capaz de recordar algo que otros individuos no recuerdan, se le suele decir “qué buena memoria tienes”, o si, por el contrario, un individuo no recuerda algo que otros sí, él mismo dirá “qué mala memoria tengo”. Estas expresiones han tenido implicación en la psicología y otras disciplinas interesadas en el fenómeno, como describiremos a partir de ahora.

Constantemente se hace referencia al recuerdo como un acto que ocurre *debido* a la memoria, la cual es vista como un proceso que se desarrolla en alguna parte del sistema nervioso. Normalmente, se ha descrito que este proceso implica recibir cualquier tipo de información para almacenarla en alguna parte del cerebro, para que esta misma información puede ser extraída en un momento posterior. Además, debido a esta supuesta ubicación de la memoria en el sistema nervioso, se ha señalado que es el lugar del organismo donde sucede el recuerdo, por lo que, si una persona sufre un fuerte golpe en la cabeza puede ser motivo de la “pérdida de la memoria”. Para Tomasini (2015), ese tipo de nociones serían, al parecer, una demostración de que el evento mental llamado “recuerdo” efectivamente sucede en el cerebro. Para este autor, el problema ahora sería establecer la relación que de hecho se da entre el evento “recordar” y el estado cerebral al que supuestamente corresponde. Como él señala, “desafortunadamente, es menester reconocer que acerca de esta correlación no se sabe absolutamente nada” (Tomasini, 2015, p. 13).

Otra de las implicaciones que conlleva concebir a la memoria como almacén, es que el acto de recordar se entienda como una forma de traer algo del pasado. En este punto es importante aclarar la dimensión del recuerdo y su relación con el pasado, para evitar confusiones conceptuales. Por ejemplo, si una persona recuerda que ha tomado clases con un maestro que reprobó a la mayoría de la clase, efectivamente esos eventos ocurrieron en algún punto del pasado y no volverán a ocurrir. Sin embargo, el acto de recordarlo al momento en

que alguien más pide recomendaciones acerca de ese mismo maestro, se da en tiempo presente como parte de un episodio lingüístico. Esto va en concordancia con lo que señaló Gilbert Ryle, “recordar tiene ciertas características comunes como imaginar. Recuerdo únicamente, lo que yo mismo he visto, oído, hecho y sentido, de la misma manera que me imagino viendo, oyendo, haciendo y dándome cuenta de las cosas. Mi recuerdo puede ser relativamente vívido, fácil y relacionado con otras cosas (Ryle, 2005, p. 295).”

Como se mencionó anteriormente, también es común señalar que se tiene una “buena” o “mala memoria” por recordar u olvidar, respectivamente, algún elemento del pasado. Si hay dos personas platicando acerca de su infancia, pero solo uno de ellos es capaz de mencionar ciertos detalles, la otra persona le dirá “qué buena memoria tienes”. Sin embargo, un malentendido de estas expresiones, es considerar que efectivamente se está describiendo un proceso cerebral, y no que se trata solamente de una expresión que describe el episodio presente. Incluso, en ese mismo ejemplo, no significa que las otras personas que hayan estado presentes en el acontecimiento recordarán lo mismo, ya que cada uno pudo haber estado en diferentes actividades o interesado en diferentes cosas. Aún así, lo común es que se expliquen este tipo de fenómenos a partir de la capacidad de retener más información.

Otra de las situaciones en las que se suele estar implicado el recordar y la memoria en la vida cotidiana es en el ámbito escolar, en el cual las personas tienen que, por ejemplo, estudiar para un examen. En estas situaciones es común que se señale que el estudiante debe “memorizar” la información de la clase, con el objetivo de aprobar un examen. En ese contexto, es claro que la noción de memorizar implica, siempre, que el individuo tiene el objetivo de recordar aquello con lo que interactúa y que, en la mayoría de los casos, dirige sus esfuerzos para recordar lo que desea. En esos casos, el recuerdo no se concibe como algo

espontáneo, sino como algo que se practica y que se busca no olvidar. Es decir, como un proceso que implica ciertas estrategias o actividades para “retener lo aprendido”.

El hecho de que se puedan reconocer los fenómenos del recuerdo y los términos relacionado con la memoria en las prácticas cotidianas actuales, implica que en el desarrollo histórico y cultural, este fenómeno y varias de las intuiciones aquí descritas han estado presentes durante siglos. Por lo tanto, a continuación, se describirán algunos aspectos de la historia natural del fenómeno del recuerdo y la memoria en distintas épocas.

1.2 Historia natural del recuerdo y la memoria

Es interesante hacer un recuento histórico de cómo ha sido visto el fenómeno del recuerdo, así como el uso de las expresiones relacionadas con la memoria en las prácticas cotidianas hasta el día de hoy. La revisión se centrará particularmente en las distintas metáforas que se han utilizado para explicar cómo es que los recuerdos permanecen en el individuo. Las maneras en que los acontecimientos o la información se registraba en sus pensamientos para no olvidarlos. A lo largo del tiempo los individuos, entre ellos los filósofos, han concebido a la memoria como una pieza de cera, una pizarra, un pergamino de escritura, o más recientemente, como una computadora que puede archivar información, para luego tener acceso a ella en un momento posterior (Draaisma, 1995).

Iniciando el recorrido en la Grecia del siglo IV a. de. C., se creía que la memoria se podía representar como una pieza de cera. Eso puede observarse en el Teéteto de Platón, en el que uno de los extractos del diálogo da voz a Sócrates, y en él se lee lo siguiente:

Concédeme entonces, en atención al razonamiento, que hay en nuestras almas una tablilla de cera, la cual es mayor en unas personas y menor en otras, y cuya cera es

más pura en unos casos y más impura en otros, de la misma manera que es más dura unas veces y más blanda otras [...] si queremos recordar algo que hayamos visto u oído o que hayamos pensado nosotros mismos, aplicando a esta cera las percepciones y pensamientos, los grabamos en ella, como si imprimiéramos el sello de un anillo. Lo que haya quedado grabado lo recordamos y lo sabemos en tanto que permanezca su imagen. Pero lo que se borre o no haya llegado a grabarse lo olvidamos y no lo sabemos (Platón, 1988, p. 276).

En este pasaje se detallan las propiedades atribuidas a la memoria, concebida como una tablilla de cera sobre la cual las experiencias se imprimían por acción cuasimecánica, cuya fuerza de impresión determinaba la longevidad del recuerdo, y en la que el olvido se presentaba una vez que este registro se disipaba con el paso del tiempo. Esta era una manera sencilla de entender el recuerdo, en la que se observaba que pasado algún un tiempo, si ya no se tenía acceso a ese recuerdo, era debido a que se había borrado.

En una revisión más contemporánea, Douwe Draaisma (1995) señaló que dichas concepciones clásicas acerca de la memoria y la capacidad de recordar siguen vigentes. El autor detalló que, si se dice que alguien tiene una buena memoria, es porque se concibe como un individuo cuya cera mental es “profunda, abundante, suave y trabajada hasta la consistencia correcta (pp. 24-25)”. A estos individuos les resultará fácil absorber los recuerdos y conservarlos durante mucho tiempo. Esta "capacidad de impresión", dice el autor, es una noción que se remonta a la metáfora de la tablilla de cera. Como se creía, existen individuos que olvidan rápidamente sus impresiones y pensamientos, mientras que hay otros cuyos recuerdos permanecerán por mucho más tiempo debido a las propiedades de su memoria.

Al respecto, Candel (2008) también mencionó que “la memoria era vista como una pizarra, la idea era que podían quedarse grabadas todas las impresiones y los pensamientos pasados, era que había que encontrar un lugar donde las experiencias pasadas quedan guardadas” (p. 121). Dicho así, se creía que si existía un lugar en que había ese espacio exclusivo para todo lo que se pensaba y que al ser registrado podría quedar guardado.

Draaisma también mencionó que, por otro lado, Aristóteles tenía la teoría de que la memoria era una reminiscencia, la cual dejaba una imagen en la memoria, pero al querer imprimirla esta no se presentaba como una imagen clara en la memoria, mismas que pueden tener una consecuencia con el crecimiento y con la decadencia de una persona, lo que explicaba como si “la imagen presentada no permanece en el alma, mientras que en la última no está impresa en absoluto” (p. 25).

Aristóteles también sostenía que la memoria era como una mesa de cera, pero le daba a ésta una dimensión fisiológica, en la que concebía a las imágenes que entraban al cuerpo a través de los sentidos, por lo que el recuerdo se presentaba en forma de imágenes o dibujos que estaban acompañadas de rasgos fisiológicos. Es decir, que las experiencias entraban al cuerpo por medio de los sentidos, pero que al ser recordados eran representadas por imágenes que eran como una “huella material” que permanecía de manera ineficaz y únicamente recordada como una imagen. El olvido se podría ver de tal manera en la que no se recuerda lo que no fue percibido por el sujeto (Candel, 2008).

Uno de los filósofos que desarrolló la noción acerca del recuerdo fue Agustín de Hipona, quien, en sus célebres *Confesiones*, hizo referencia a la naturaleza temporal de lo que se registra en la memoria, es decir, a su relación con el pasado, presente y futuro. Específicamente, destacó que existen episodios que acaecen en el pasado los cuales, sin embargo, pueden hacer referencia tanto al pasado, como al presente o al futuro. “lo que

recordamos desde el presente en el que somos, revivir un hecho que ya no es, hace imposible el recuerdo tal como lo vivimos” esto aclararía que hay situaciones en las que si recordamos algo pasado no nos hace volver al pasado, sino que simplemente lo recordamos para hacerlas presente pero solo representadas por imagen es propias (Candel, 2008). Lo que en pocas palabras es recordado por una imagen de la experiencia completa, por ejemplo, anteriormente se habló sobre el uso que se le da actualmente, en el que un sujeto recuerda que ha tomado clases con un maestro que reprobó a la mayoría de la clase, ese sería el mero recuerdo en “pasado”, pero lo recuerda al momento en el que alguien más pide recomendaciones acerca del mismo maestro, hace el comentario de su recuerdo en pasado al “presente” mencionando que ese maestro reprueba a la mayoría de los de la clase y seguramente agrega lo que solo posiblemente para él pasaría en un “futuro” si tomaran clases con ese maestro, primero el sujeto recordará la “imagen” del profesor sin necesidad de recordarlo tal cual es físicamente, posteriormente recordaría la calificación que obtuvo, pero no toda la experiencia que tuvo haciendo el examen y finalmente lo recordara como una mala experiencia que tubo, sin embargo no recordara todo el curso desde el primer día hasta el último con ese maestro. Con esto se creería que recordar sería volver a vivir solo por el hecho de poder recordar la experiencia del pasado.

También estableció que los recuerdos de impresiones sensoriales eran la experiencia original y que los recuerdos de conceptos o de nociones abstractas eran un acceso directo por nuestra actividad intelectual, como lo que mencionaba Descartes. Si eso fuera así, solo existirían dos maneras de poder recordar.

Posteriormente, durante la Edad Media, Tomas de Aquino concebía al recuerdo como una mera reducción o despojo de la percepción original, estableciendo hasta nuestros días la noción de que lo que recordamos no es exactamente igual a aquello que experimentamos en

el pasado. De esa manera, recordamos solo lo que tuvo sentido para nosotros y no necesariamente con los detalles específicos con la misma exactitud, sin todas las características posibles que nos rodeaban (Candel, 2008).

René Descartes también mencionaba que los recuerdos se establecían a partir de las “huellas” que la experiencia intelectual dejaba en el alma. Este filósofo caracterizó a la memoria humana como una facultad que implicaba tanto al cuerpo como al espíritu; lo espiritual, el recuerdo propiamente dicho, se construía a partir de las huellas que dejaba la experiencia intelectual. Descartes planteó que todo quedaba registrado en el alma como una huella (Candel, 2008).

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, con el surgimiento de las tecnologías computacionales, la metáfora de la memoria más recurrente, incluso hasta el día de hoy, consiste en segmentar los eventos del entorno bajo la etiqueta de piezas de información. Bajo este supuesto, se asume que dicha información es archivada, como si los individuos fueran una computadora que tiene cierta capacidad de almacenamiento, a la cual el sujeto tiene acceso en el momento en el que se requiere (Draaisma, 1995).

Al analizar con detenimiento las distintas concepciones históricas que se han mencionado, uno de los aspectos que destacan es que se asume que lo natural o evidente es que los eventos del pasado queden registrados de manera automática. Pareciera que las distintas metáforas tratan de explicar el olvido como una anomalía de la memoria, sin hacer referencia concreta sobre las condiciones que favorecen el recuerdo. En esa misma línea, Tomasini (2015) señaló que es de conocimiento ordinario que la llamada memoria no es perfecta, a la vez que tampoco hay duda de que una persona puede entrar en cualquier momento en lo que denominó “momentos de reminiscencias”. Es decir, no siempre el recuerdo es resultado de un acto dirigido para la obtención de información del pasado, sino

que resulta de algo espontáneo. El autor también señala que, en muchas ocasiones, resulta evidente que, para recordar algo experimentado, es necesario realizar cierto tipo de actividades. No se trata de asumir al individuo como una entidad que recibe las piezas del entorno por medios sensoriales.

Condensando lo descrito hasta el momento, si bien en la antigüedad se creía que para tener un buen recuerdo, ello dependía de la fuerza o capacidad de impresión, en el caso de las metáforas de la cera o los pergaminos, en la actualidad con la metáfora computacional no es distinto. Cabe aclarar que el problema no es el uso de metáforas en sí mismo, dado que como han señalado distintos autores (Ortega y Gasset, 2004; Pepper, 1942), estas figuras o esquemas son parte esencial para la construcción de nuevos planteamientos en la ciencia, de tal manera que se genere un análogo o símil para comunicar una idea nueva o concepto. Sin embargo, los mismos autores han reconocido que el problema es que los científicos llegan a considerar la propia metáfora como aquello que están estudiando, lo que resulta en una severa confusión, particularmente en psicología (Ribes, 2009). Por ahora, se hará una descripción breve de las propuestas teóricas y empíricas que han surgido desde la psicología como disciplina, para el estudio científico del recuerdo y, su noción relacionada, la memoria. Como llegará a notar el lector, la influencia de las metáforas tradicionales es clara en algunas de las aproximaciones a detallar, por lo que también se desarrollarán las implicaciones para la psicología.

1.3 El estudio del recuerdo en psicología

Desde sus inicios como disciplina, la psicología se ha interesado en el estudio empírico del recuerdo y la memoria. Una de las primeras aproximaciones fue la del investigador alemán Hermann Ebbinghaus, quien en 1885 publicó la monografía clásica

Memoria: una contribución a la psicología experimental. En ese texto, Ebbinghaus describió los experimentos que buscaban evaluar, la que él consideraba, una de las facultades mentales superiores. En sus palabras, el autor aclaró que: “el término memoria, debe entenderse aquí en su forma más amplia, lo que incluye el aprendizaje, la retención, la asociación y la reproducción” (1913, p. V). Su procedimiento general consistió en la exposición de un individuo a series escritas de sílabas sin sentido para que fueran *memorizadas* y reproducidas en un momento posterior. Como el autor aclaró, la intención de utilizar este tipo de información, es decir, las sílabas sin sentido, era que no hubiera ningún sesgo relacionado con asociaciones previas del material. Además, es importante resaltar que el propio Ebbinghaus fungió como sujeto experimental. Las medidas principales del experimento fueron el número de repeticiones, o intentos, requeridos para lograr la reproducción de una serie completa y el número de errores.

Entre los principales resultados de esos estudios, se encontró que mientras más extensa era la serie de sílabas, al sujeto le tomaba una mayor cantidad de repeticiones lograr reproducirlas sin errores. Al respecto, el autor notó que esta relación no era proporcional. Por ejemplo, en una de las condiciones al sujeto le tomó solo una repetición para reproducir una serie de 7 sílabas, pero para reproducir una serie de 12 sílabas le tomó 16 repeticiones, e incluso 30 repeticiones para reproducir una serie de 16 sílabas. Con ello, el investigador pudo afirmar que la extensión o el tamaño del material tiene un efecto sobre la dificultad para memorizarlo (Ebbinghaus, 1913).

Probablemente el aspecto más retomado por los psicólogos, fue el abordaje que Ebbinghaus (1913) le dio al problema empírico de la retención, y su contraparte, olvido. Al respecto, el autor señaló que, el tiempo que transcurre después de aprender o memorizar cierto material, es inversamente proporcional a la cantidad de material que se logrará

reproducir (i.e., recordar). En otras palabras, mientras más tiempo transcurra desde que se lograr aprender cierto material, menor cantidad de él se recordará. Además, logró identificar que dicha relación no era proporcional, señalando que la cantidad de material que olvidaba era mucho mayor en los momentos y horas inmediatas después de la tarea, y que dicho efecto de olvido iba disminuyendo a lo largo de las horas. Esto era, la cantidad de material que se olvidaba era mucho mayor al transcurrir la primera hora, que la diferencia entre, por ejemplo, lo recordado a las 7 y a las 8 horas, o a las 23 y a las 24 horas. La representación gráfica y matemática de dicha relación es conocida como “la curva del olvido”.

Tal como mencionó Montealegre (2003), los estudios de Ebbinghaus realizados hace más de 100 años, constituyen la base sobre la que se ha desarrollado la investigación en el ámbito de la memoria. Su procedimiento brindó las herramientas para abordar de manera sistemática un proceso que, en aquella época, se consideraba sumamente elusivo debido a su complejidad. Gracias a los datos obtenidos, se pudo afirmar que aquello que el individuo recordaba en un momento posterior se debía, en buena medida, a la cantidad de repeticiones realizadas durante su aprendizaje. Los aportes de Ebbinghaus permitieron alejarse de las concepciones tradicionales respecto de las diferencias en la capacidad memorística atribuidas a propiedades de la mente, enfocándose en las condiciones que favorecían o dificultaban el recuerdo.

Algunas décadas más adelante, destacan los aportes del psicólogo británico Frederic Bartlett, descritos en su obra *Remembering: a study in experimental and social psychology*, publicada en 1932. De este trabajo, lo primero que se resalta es la crítica de Bartlett al método utilizado por Ebbinghaus para el estudio de la memoria. Uno de los puntos de crítica se refiere, al uso de sílabas sin sentido. Al respecto, Bartlett señaló que el exceso de condiciones artificiales para el estudio del recuerdo no favorecía el análisis de las características

fundamentales del fenómeno, esto era, su aspecto social y de construcción de significado. Además, Bartlett detalló que el uso de material sin sentido era poco efectivo para evitar sesgos o asociaciones, dado que los individuos mostraban una tendencia a generar nuevas asociaciones o significados debido al contacto repetido con el material. Con la intención de superar tales dificultades, los estudios de Bartlett consistieron en el uso de materiales más complejos, tales como figuras geométricas, imágenes simples, dibujos de personas e incluso textos en verso o prosa. Este material era presentado bajo distintas condiciones a los participantes, a quienes se les solicitaba que prestaran atención para después poder reproducir/recordar distintos elementos del material. Durante la exposición al material, Bartlett notó que los participantes desarrollaban ciertas estrategias para brindarle significado a cada uno de los materiales a recordar. Por ejemplo, en algunas condiciones los participantes le ponían algún nombre a las figuras o imágenes, aunque fueran aparentemente muy simples. En otras condiciones, repetían constantemente de manera vocal alguno de los elementos representativos del material para recordarlo. En general, Bartlett (1932) observó que mientras mayor esfuerzo en brindar significado realizaban los participantes, más cantidad de material era recordado.

Como se puede observar, el tratamiento que Bartlett dio al problema del recuerdo representaba un esfuerzo por concebir el fenómeno como un proceso complejo, que implicaba una dimensión social. De hecho, el autor fue bastante claro en señalar que era un error en considerar que se podía aislar un proceso meramente individual de la actividad de recordar, al margen de las condiciones socioculturales que afectan el acto mismo. Además, Bartlett prefirió hablar acerca del estudio del acto de recordar (*remembering* en inglés), en vez de hacer referencia a la memoria como entidad o proceso unitario. A esto se refirió Montealegre (2003), cuando señaló que, en el sistema de Bartlett, el acto de recordar era

construido mediante los valores y expresiones culturales, los cuales llevan a los individuos a seleccionar distintos elementos de la información, para organizarla y asignarle significado.

Una de las perspectivas que también resaltó el valor de la dimensión socio-cultural de los fenómenos psicológicos fue la escuela soviética, cuyo mayor representante era Lev Semionovich Vygotski. Para este autor, la memoria era una función psicológica compleja, que no podía ser estudiada de manera lineal a lo largo de la vida del individuo. En contraste de lo que el sentido común pudiera sugerir, Vygotski propuso que el papel de la memoria es más predominante durante los primeros años de la infancia, que en etapas posteriores de la vida. Específicamente, el autor destacó que: “En la temprana infancia, la memoria es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se erigen las demás funciones [...] en el niño pequeño, el pensamiento está en muchos aspectos, determinado por su memoria [...] Para el niño pequeño, pensar es recordar” (Vygotski, 2009, p. 84).

El autor soviético llegó a la conclusión anterior partiendo de una serie de estudios y observaciones anecdóticas, en las que observó que cuando a un niño se le interrogaba con respecto a ciertos conceptos o categorías, los infantes tendían a describir situaciones concretas que habían experimentado anteriormente. Por ejemplo, al preguntarles sobre qué era una casa, ellos respondían que su casa era de color azul, con un patio atrás y que ahí vivían sus padres y sus hermanos. Lo anterior era distinto a lo que ocurría a partir de la adolescencia, cuando la memoria se amoldaba por medio de relaciones lógicas que permitían recordar el espacio de algún objeto, lugar, persona o circunstancia en particular, es decir que el recuerdo se veía influido por otras facultades, incluyendo las herramientas lingüísticas y simbólicas (Vygotski, 2009).

En el mismo trabajo, Vygotski distinguió dos procesos o formas en las que se expresaba la memoria. Él señaló que se debía distinguir entre lo que llamó memoria natural

o inmediata, en la que el individuo se relaciona directamente con estímulos externos, de la llamada memoria mediada, en la que el sujeto incorpora estímulos artificiales o simbólicos para evocar ciertas situaciones, particularmente de naturaleza lingüística. Al respecto, podría considerarse que el primer tipo de memoria, hace alusión al fenómeno estudiado de manera sistemática y precisa por el propio Ivan P. Pavlov (1927), quien llegó a señalar que el reflejo condicional era una manera de adentrarse al estudio de la memoria en su forma más elemental. Una interpretación similar es la que rescató Rahmani (1973), al señalar que la denominada memoria natural se encuentra determinada, y de alguna manera restringida, por las características propias del sistema nervioso.

Para ilustrar cómo se expresa la memoria natural o inmediata, se puede pensar en un episodio en el que un individuo, al despertar por la mañana, camina hacia la cocina y recuerda que tiene que desayunar, ya que observa una caja de harina para preparar hot cakes. Es decir, ve la caja y por eso recuerda que debe prepararse el desayuno. A diferencia de lo anterior, se puede ilustrar a la memoria mediada si, por ejemplo, el individuo al despertarse y mientras todavía se encuentra acostado en la cama, se dice a sí mismo, es decir, recuerda, que tiene que desayunar hot cakes y salir temprano de casa porque tiene una cita a las 8 de la mañana. En ese caso, a lo que está respondiendo es a su propia conducta lingüística, sin necesidad de estar en presencia de algún estímulo o señal externa.

Siguiendo con el desarrollo de los planteamientos de Vygotski, el psicólogo Alexander Luria señaló que el proceso de recuerdo a partir de la memoria mediada, permitía que el individuo organizara los elementos con los que interactuaba, sin necesidad de tenerlos presentes en ese momento, de tal manera que se ampliaban las posibilidades de la memoria. Eso le permitía, a su vez, comprender de una mejor manera la situación y facilitaba la retención. De acuerdo con Luria, lo que el individuo retenía era las ideas acerca de lo que

había percibido en un momento anterior, gracias al uso de las palabras como herramientas lingüísticas, y de esa manera orientar su actividad en un episodio particular (Montealegre, 2003).

Una de las situaciones de estudio que permitieron a Luria suponer lo anterior, fue aquella en la que se solicitaba a un niño que *memorizara* 10 palabras aisladas: *noche, bosque, casa, ventana, gato, mesa, torta, ruido, aguja y fuego*, y que las organizara con un orden lógico. Bajo esas condiciones, en una fase posterior el recuerdo se dio de manera relativamente fácil, incluso el niño recordaba las palabras una semana después. Para ello, Luria observó que el niño había organizado el material, a partir de la siguiente construcción verbal: “De noche en el bosque entró en la casa saltando por la ventana; un gato, brincó a la mesa y se comió la torta, más rompió el plato y se oyó el ruido, notó que un pedazo se le clavaba en la pata como si fuera una aguja y tuvo la sensación de una quemadura causada por el fuego”. Con ello, Luria concluyó que las capacidades verbales permitían al individuo la reorganización de los materiales con los que se interactúa, y de esa manera facilitar el momento del recuerdo (Montealegre, 2003).

Alexei Leontyev, investigador que también formó parte de la escuela soviética, retomó las nociones anteriores y propuso una serie de estudios empíricos. En sus experimentos con niños de edad preescolar, primaria y adolescentes, los participantes debían responder una serie de preguntas, pero con distintas restricciones respecto de las palabras que podían usar para responder. Cada participante debía resolver tres o cuatro tareas; en la primera debían responder rápidamente con una sola palabra; en la segunda, se presentaban dos reglas como dos colores prohibidos y no los podían responder ni repetir colores; en la tercera se mantenía la regla de la segunda tarea, pero se les proporcionaban fichas de colores a manera de apoyo; y en la cuarta tarea, las fichas de colores solo se proporcionaban como

apoyo hasta el final de la tarea. Lo que el investigador esperaba era observar las distintas maneras en que se desarrollaba la memoria mediada en el niño. En general, lo que Leontyev observó es que los apoyos externos como las fichas de colores, solo facilitaron el recuerdo de los niños de edad primaria, dado que les servían como herramientas para evocar las reglas de la tarea. Por el contrario, tanto los niños preescolares como en los adolescentes, se observó que no utilizaron el apoyo externo. Con tales resultados, se avanzó en la hipótesis de que el proceso de desarrollo de la memoria mediada inicia con la edad escolar (Leontyev, 1977).

Sin duda, las aportaciones de la escuela soviética, cuyos mayores representantes fueron Vygotski, Luria y Leontyev, sentó las bases para la identificación de las condiciones que favorecen el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Específicamente, se resalta la importancia relacionada con la manera en que los individuos recuerdan, determinada por su relación con las formas lingüísticas, dadas en un contexto de desarrollo socio-cultural exclusivamente humano. Por tal motivo, en apartado posterior se retomarán los estudios que buscaron identificar aquellas condiciones relacionadas con aquello que el individuo hace en una situación determinada y sus implicaciones para lo que se recuerda en un momento posterior.

1.4 Teorías sobre la memoria como proceso

Como se señaló en los apartados anteriores, desde la época de la Grecia clásica y hasta los psicólogos del siglo XX, la memoria ha sido el proceso, facultad o entidad sobre la que los distintos autores han desarrollado teorías para su descripción y los mecanismos que la describen. Por ahora, se describirán brevemente las principales teorías que han tratado de explicar la memoria, entendida como aquello que permite que las personas recuerden.

Teoría del esquema de la memoria

Esta propuesta de Bartlett (1932) sostiene que la memoria es un esquema que permite una codificación, almacenamiento y recuperación de información. Como ya se describió, esto le permitió al autor explicar el recuerdo de historias complejas, a la vez, proponer que la memoria podía ser estable y que la memoria era un proceso falible para la información.

En esa misma línea, Alba y Hasher (1983) mencionan que algunos investigadores proponían que “lo que está codificado, o almacenado en la memoria, está fuertemente determinado por un esquema de guía o marco de conocimiento que selecciona y modifica activamente la experiencia para llegar a una representación coherente, unificada, confirmadora de expectativas y consistente en el conocimiento de una experiencia” (p. 203). De esta manera, se entendería que la información que se recibe es codificada y almacenada en la memoria. Al encontrarse almacenada, es posible que se modifique, para posteriormente ser expresada de manera coherente al ser recordada. Por ejemplo, si un individuo se encuentra frente a un examen en la escuela, toda la información que leyó será plasmada en el examen de manera coherente y clara. Sin embargo, no escribirá en la primera pregunta todo aquello que leyó, sino que organizará aquello que recuerda a partir de las condiciones presentes, en ese caso, reactivo por reactivo.

La teoría de los esquemas propone que cuatro procesos están presentes cada vez que una persona se expone a un evento ambiental, a saber, selección, abstracción, interpretación e integración de información. Para la selección, decía Bartlett, solo aquellos conceptos que puedan vincularse con conocimiento previo, serán parte de la memoria. Después se presenta la abstracción, proceso que reduce la información que se ha seleccionado previamente. Mediante la abstracción, el individuo organiza conjuntos de conceptos que comparten significados similares para ser representados de una manera unificada, y de esa

manera permitiendo el recuerdo de eventos complejos. Posterior a la abstracción se presenta la interpretación, la cual se da por dos inferencias. La primera es la implicación pragmática, en esta se convierte la información explícitamente a información probable, y la segunda implica inferencias que se hacen durante la comprensión para concretar información a la que le faltan detalles. El último proceso es la integración, la cual ocurre en dos etapas. La primera se entiende como la formación de un nuevo esquema, y la segunda cuando el esquema se modifica. Es sencillo entender que, si por ejemplo, estudiamos y conocemos el significado del término “memoria”, pero conforme lees más integras más información al concepto o esquema, por ende éste se va modificando al integrar más información sobre el concepto (Alba & Hasher, 1983).

Teoría computacional de la memoria

Esta teoría explica de manera muy sencilla la memoria, al concebir al ser humano como un procesador de información que es almacenada en el organismo. Así, la memoria es el lugar en donde se guardan todo tipo de datos para puedan ser recuperados posteriormente. Esta explicación surgió como una metáfora, bajo la cual se supone que los individuos comparten características con las computadoras, como lo es la capacidad de procesar información. De esta manera, quien estudie a la memoria desde esta perspectiva, la explicará a partir de las características de un proceso computacional. Piedra (2011) señaló que, si esta teoría explica a la memoria como un proceso computacional, entonces consistiría “en operaciones simbólicas de naturaleza básica, entre las cuales están codificar, comprar, localizar, recuperar, almacenar, esto puede dar la capacidad a la mente” (p. 261).

Uno de los aspectos que resaltan de esta teoría se relaciona con el fenómeno del recuerdo, es decir, el olvido. Para algunos autores que se han sumado a ciertas líneas de

investigación con tales supuestos, el olvido puede deberse principalmente a que, en un episodio dado, se alcanza la capacidad máxima que puede retener la memoria de un individuo. Por lo tanto, el individuo tendría que liberar espacio eliminando información que no sea requerida en la situación particular, almacenando la información nueva y útil. Una propuesta que caracteriza tales suposiciones es la del reconocido psicólogo cognoscitivista George A. Miller (1963), quien propuso que, en un episodio dado, los individuos solo pueden retener una cantidad limitada de información, para lo cual propuso que la cantidad estándar implicaba siete elementos, lo que se conoce como el famoso *magic number seven*.

Teorías neurológicas de la memoria y el aprendizaje

Este conjunto de teorías concibe al cerebro como el centro de recepción de la información, la cual se percibe por medio de los distintos sistemas del organismo. Esa información se mantiene en el organismo en diferentes estructuras, para ser posteriormente recuperada cuando se desee. Una gran cantidad de los estudios en el ámbito de las neurociencias y la neuropsicología parten de tales supuestos. Para los neurocientíficos, el cerebro controla la conducta, por lo que los cambios conductuales se explican a partir de cambios asociados a nivel del sistema nervioso.

Para los investigadores en este ámbito, no se puede entender la memoria si no se estudia el sistema nervioso, en concreto el conjunto de tejidos y su distribución. Además, estos autores proponen que las neuronas recogen la información recibida desde los sistemas sensoriales como la vista, el olor, tacto, gusto y auditivo. La información que se recibe se encuentra en estructuras subcorticales, como lo son el tálamo, que se encarga de recibir información sensorial como imágenes, sonidos, gustos, y otros. Por su parte, el hipocampo se encarga de almacenar información nueva y para recordar los sucesos autobiográficos que

experimentó el individuo. En su caso, la amígdala se encarga del manejo de las emociones que se encuentran asociadas a los recuerdos. En síntesis, se asume que la información sensorial entra al individuo vía el tálamo, la cual es distribuida a las distintas estructuras corticales (Gluck *et al.* (2009).

Al respecto, cabe destacar que uno de los planteamientos más socorridos por los psicólogos interesados en la manera en que la gente recuerda, es el de la división de la memoria en: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. En el primer caso, lo que se recuerda depende de la atención que se prestó a la información al ser presentada, y cuyo recuerdo solo se mantiene de manera temporal. En el caso de la memoria a largo plazo, implica que la información a la que se expuso el individuo puede mantenerse por más tiempo, la cual se activa al recordar eventos pasados (Gluck *et al.* (2009).

Dentro de este marco de supuestos con respecto del fenómeno del recuerdo, así como los autores que el individuo puede ser capaz de recordar de manera sencilla y no presentar ninguna dificultad para recordar, también es posible que la memoria *falle*. Para los neurocientíficos, estos son los casos que denominan como interferencia, amnesia y falsa memoria. La interferencia se presenta cuando dos elementos de información son muy similares, por lo que se evocan al mismo tiempo en una situación dada, lo que confunde al individuo. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando un estudiante responde un reactivo de opción múltiple y se encuentra con opciones que son muy similares entre sí.

Por su parte, la amnesia también se concibe como una de las maneras en que se da la falla en la memoria. Al respecto, Gluck *et al.* (2009), definieron distintos tipos de amnesia, como la amnesia global transitoria, entendida como una pérdida temporal de memoria, la cual puede aparecer en cuestión de horas y disminuir en un lapso no mayor a un día. También definió a la amnesia funcional como aquella que se presenta cuando se presenta algún daño

o lesión en el cerebro. A otro tipo de amnesia la denominó *falsa memoria*, la cual se refiere al aparente recuerdo de eventos que, sin embargo, realmente no ocurrieron. Esta denominada falsa memoria se ha observado cuando un investigador agrega algún elemento al recuerdo, que no estuvo presente en la situación previa, el cual, sin embargo, el individuo reporta como un recuerdo real de algo que realmente ocurrió.

1.5 Limitaciones de las perspectivas tradicionales para el estudio del recuerdo

Como se ha expuesto hasta ahora, el fenómeno del recuerdo ha sido de sumo interés desde los orígenes de la disciplina psicológica. Con el advenimiento de las teorías y propuestas para estudiar el fenómeno, en definitiva, el concepto siempre se ha emparentado con la noción de memoria. Esto último, sin embargo, ha resultado en el surgimiento de serias complicaciones para el estudio de un fenómeno prácticamente omnipresente en el devenir cotidiano, el cual continúa haciendo referencias a entidades que aparentemente explican el recuerdo. En ese sentido, a continuación, se señalan algunos problemas derivados de las perspectivas tradicionales que han limitado la comprensión acerca del recuerdo.

Algunas de las confusiones a las que se hace referencia, es que un buen número de autores, asumen que hay una entidad o proceso interno, el cual es responsable de almacenar todo lo que percibimos, para después representarlas y reproducirlos, primero de manera interna y después hacia el exterior. Resulta paradójico que, aunque esta concepción implique el almacenamiento en algún “lugar”, no se especifique en que parte del organismo o de la mente se almacenan las experiencias. En particular, para los investigadores que se adscriben a la denominada neurociencia, es en el cerebro donde se procesa toda la información, por medio de distintas áreas. Bajo este supuesto, cada área se encarga de recibir, almacenar, retener o emitir la información percibida, respectivamente. De tal forma que, si se presenta

algún problema o fallo en lo que se recuerda, se asume que se debe a algún daño cerebral ocurrido en el individuo, lo que provoca que la persona no pueda retener la información recibida y, sea incapaz de recordarla.

Al respecto, Ribes (1990) señaló que los seguidores del “mito del fantasma en la máquina”, término que se le debe al filósofo británico Gilbert Ryle, han buscado de manera recurrente aquel sitio, corporal o mental, en el que la información se almacena, para posteriormente ser recuperada. Sin embargo, como Ribes aclaró, esa concepción es una metáfora que ha despertado la curiosidad de muchos, quienes se aferran de manera incansable para descubrir la realidad acerca de ese “fantasma”, que permite el almacenamiento de las experiencias pasadas, para que puedan ser recordadas en un momento posterior.

Si bien, como ya se comentó en un apartado anterior, las metáforas no son problemáticas en sí mismas, si se retoman como evidencia de entidades o eventos que realmente ocurren, ello solo confunde a quienes pueden estar interesados en el estudio empírico de los fenómenos. Pareciera que cuando los psicólogos se interesan en aquellos fenómenos que en el lenguaje ordinarios se identifican con el recordar, reconocer o acordarse, entre muchos otros relacionados, se asume que son procesos particulares y relativamente independientes, cuya única evidencia de su existencia recae en el hecho de que existen los términos para denominarlos (Ribes, 1990; 2018).

Tales concepciones han derivado en la suposición de que, en primer lugar, el recuerdo o recordar es solo un producto o consecuencia de una entidad o proceso autocontenido que es la memoria. En segundo lugar, que dicho proceso ocurre en una dimensión oculta o interna, ya sea que se tome de manera literal como un lugar dentro del cuerpo, particularmente del cerebro, o como una entidad interna en el sentido de lo mental no corpóreo. Todo ello, ha favorecido que los estudios empíricos, muchos de los que se han descrito aquí, consideren

que se puede estudiar el recuerdo a partir de ubicar o investigar las propiedades o características de la memoria. De ahí la gran cantidad de literatura y fuentes que hablan de las propiedades, características e, inclusive, facultades de la memoria, las cuales se definen prácticamente al margen de las condiciones bajo las cuales se da el fenómeno del recuerdo en las situaciones en que se presenta.

Una de las vías que se proponen para superar tales limitaciones, consiste en identificar las situaciones en las que se presenta el recuerdo, no de manera aislada, sino en los episodios que implican la interacción del individuo bajo distintas condiciones. Históricamente, al haber aislado a la memoria como la causa que produce el recuerdo, se restringieron en gran medida las posibilidades de indagar empíricamente el fenómeno, sin necesidad de tener que asumir que se estudian las propiedades de la memoria como entidad. Es por ese motivo, que a continuación se avanza en el análisis de aquellas condiciones o situaciones con las que el individuo interactúa las cuales, en un momento dado, permiten ubicar el fenómeno del recuerdo en su extensión situacional, empírica y lingüística. Tal como aclaró Ribes, “al recordar su no se reproducen eventos del pasado, sino que recordar es equivalente a hacer algo o decir algo en circunstancias pertinentes” (1990, p. 74).

CAPITULO 2. El recuerdo y su relación con la actividad psicológica

2.1 El concepto de actividad en psicología

En el capítulo anterior se revisaron algunas de las maneras en que el fenómeno del recuerdo ha sido concebido y estudiado a lo largo del tiempo. Se describieron las primeras investigaciones empíricas surgidas desde la psicología, además de reseñar brevemente algunas de las posiciones teóricas que se han planteado para explicar a la memoria, que la conciben como aquella entidad o proceso que produce el recuerdo. En virtud de las limitaciones que se resaltaron al final del apartado anterior, se propone una revisión de las posturas que han abordado el fenómeno del recuerdo, desde un abordaje empírico que favorece el análisis de las variables o dimensiones que modulan la manera y grado en que se presenta el recuerdo en un episodio dado. En especial, la revisión se centrará en la manera en que el estudio del recuerdo fue auspiciado por la noción de actividad, concepto fundamental en la psicología soviética desde los años 20 del siglo pasado.

Para Leontyev, la actividad se entendía como un “proceso específico que realiza un individuo de manera activa con la realidad”. La actividad se describe como una unidad molar en la vida del sujeto. Se trata de un sistema que tiene estructura propia, pasos, transformaciones internas y su propio desarrollo. El mismo autor aseguró, también, que “la actividad no puede existir sin un motivo” (citado en Talizina *et al.*, 2010). Es decir, la actividad es el proceso por el cual un individuo puede transformar su medio, con una relación que se da entre el sujeto y algún objeto u otro individuo, que activa la acción con la realidad. La actividad siempre dirige al individuo a participar de manera expresa para la realización de una tarea.

Davidov (1990) extendió tales consideraciones, concibiendo a la actividad como una expresión social propia del hombre, como objetivo del ser humano. El concepto de actividad abarca, desde esa concepción, una transformación activa de la realidad, la cual se dirige a una meta. Esta meta se establece a priori por el individuo, siempre influenciada o enmarcada por el contexto o situación social en la que se va realizar. Esta concepción deja fuera el comportamiento de los organismos no humanos, los que se muestran incapaces de planear o determinar metas antes de exponerse a la situación.

Aquella persona que realiza la actividad tiene la capacidad de optar por diferentes opciones o vías de acción que le ayuden a cumplirla (Shvyrev, 1990). Para que se presente un episodio de actividad, debe haber objetos previos que motiven o impulsen al individuo a realizar dicha actividad. Por ejemplo, si un estudiante quiere estudiar para un examen, necesita tener sus apuntes o una guía para poder estudiar, además de estar incentivado para aprobar el examen. Sin tales elementos, la actividad no se podría presentar, además de tener en cuenta que este proceso ocurre siempre bajo requerimientos sociales que van más allá de la situación inmediata.

Como se sabe, la estructura social está constituida por actividades, costumbres, leyes, entre otras cosas, las cuales modulan el comportamiento de los individuos. Por ejemplo, se dice que es necesario comer al menos tres veces al día y que de acuerdo al transcurso del día es el desayuno, la comida y la cena, por lo que las personas no cenarían en la mañana, aunque la actividad de ingerir alimentos es la misma. En algún momento se estableció el número de veces que es apropiado consumir alimentos al día. En este contexto, Shvyrev (1990) señaló que la actividad es impersonal, en el sentido de que no depende de quien es la persona que la realiza, es decir, aunque siempre es un individuo concreto quien realiza la actividad, la

circunstancia que establece la meta, en su sentido social, es independiente del individuo particular y se relaciona más con la función social del mismo.

Dicha dimensión impersonal de la actividad depende más de las condiciones de la propia meta y no de las características particulares del individuo. Sin embargo, a pesar de que la actividad está dirigida hacia una meta, no siempre se cumplirá con ella, esto debido a que, si no se lleva la secuencia del proceso planteado como meta, la actividad se verá afectada. Al respecto, Nikiforov (1990) señaló que “el logro de la meta atestigua que nuestro plan ideal de actividad es un reflejo adecuado de una de las posibles formas realistas de llegar a la meta. Una actividad está racionalmente basada en el conocimiento verdadero. Si una actividad resultaba irracional, se puede concluir que se basaba en falsas promesas” (p. 25). Un caso que ilustra lo anterior sería cumplir con las indicaciones de una receta médica, si no siguen las instrucciones prescritas por el médico, el estado de salud difícilmente mejorará. Todo lo contrario, la meta de mejorar la salud tardará mucho más tiempo de lo estimado.

2.2 Relación entre actividad, conducta y recuerdo

Un punto que resaltan los autores es que el concepto de actividad debe diferenciarse de la noción de conducta. Aunque ambos están relacionados, dado que la actividad depende en parte de la conducta, ésta no tiene una meta, sino que la conducta es solo la reacción que tiene el individuo ante las condiciones de estímulo, por lo que dependerá de la situación para que se presente la conducta relacionada a la situación y la actividad, durante la presencia de la situación la actividad controla por medio de la meta (Nikiforov, 1990).

La actividad dependerá siempre de la condición de meta establecida por el individuo con base en el requerimiento social, determinado por su función en el sistema concreto. A su vez, las conductas concretas que el individuo emite en cada situación pueden ser

relativamente heterogéneas y no están determinadas por una morfología particular. Es en sentido, que los teóricos han propuesto que el concepto de actividad permite establecer un puente entre la conducta individual y el sistema social como estructura, lo que, a su vez, posibilita el surgimiento de la creatividad y capacidades intelectuales de los individuos. Por lo tanto, aunque la meta que se establezca en un segmento de actividad sea impersonal, es esa circunstancia donde entra en juego la naturaleza creadora del individuo en concreto.

Para ilustrar el punto anterior, se tiene el caso de un profesor que enseña un nuevo tema a sus alumnos, como sería la resolución de divisiones aritméticas. La actividad implicada tendría como meta la resolución de las divisiones por parte de los estudiantes, las cuales implicarían una serie de conductas que el estudiante debe emitir para lograrla. Es posible que en los primeros ejercicios, la conducta de los estudiantes sea muy similar entre ellos, en la medida en que repiten los pasos seguidos por el maestro. Sin embargo, con el paso de los ejercicios, es posible que los niños logren realizar las divisiones aritméticas ante alguna situación de la vida cotidiana, sin necesidad de tener un cuaderno o lápiz disponibles. En ese caso, se estaría cumpliendo la meta de la actividad, aunque la conducta concreta es morfológicamente distinta que en el caso de los ejercicios en la clase.

En el ámbito que ocupa al presente trabajo, los investigadores han encontrado que la actividad, sus condiciones específicas y la conducta concreta que se emite en una circunstancia determina aquello que un individuo es capaz de recordar en un momento posterior. Es decir, aquello que el individuo realiza ante una situación con requerimientos sociales, la manera en que alcanza la meta y las conductas concretas que emite afectan aquello que recordará sobre dicha situación. Una de las intuiciones que explican este efecto es que para que el recuerdo se construya es necesario que exista una meta relevante, que permita

que el individuo establezca una relación activa con los objetos de la situación o con los otros individuos, lo cual solo se logra si está presente también un motivo.

Por lo anterior, se ha señalado que para que distintos aspectos de contenido sean recordados por el individuo en una situación concreta, ésta debe lograr que el individuo se involucre momento a momento con la circunstancia presente, lo facilitará la reconstrucción del recuerdo (Smirnov, & Zinchenko, 1969). Esa misma idea fue planteada originalmente por Pavel Blonskii, quién planteó que la memoria "es siempre una reflexión sobre un problema [...] recordar es un acto voluntario determinado por nuestras necesidades y requerimientos" (citado en Smirnov, & Zinchenko, 1969, p. 472). Ello va en concordancia con la noción popular de que solo se recuerda lo que le importa a un individuo o aquello que le implicó cierto grado de esfuerzo. Dichas nociones se han sustentado en una serie de estudios que fueron llevados a cabo en el contexto de la tradición soviética.

La relación entre la actividad y el recuerdo involuntario, es decir, aquel que se presente sin la solicitud expresa de retener información sobre la situación, fue ampliamente estudiada empíricamente por Zinchenko (1983). La situación experimental general consistió en una tarea de construcción de series de objetos e imágenes, la cual fue realizada por los participantes de distintas edades, desde preescolares hasta adultos. Al inicio de la tarea, a los participantes se les indicaba el objetivo de la misma y se les brindaba una serie de tarjetas que contenían, cada una, una imagen y un número en la parte superior. Los participantes eran divididos por grupos experimentales, los cuales diferían entre sí por las instrucciones recibidas para resolver la actividad. Mientras que a un grupo se le solicitaba que la construcción de series se enfocara en las características de las imágenes de las tarjetas, a otro grupo se le solicitaba que la construcción fuera a partir de los números de las tarjetas. Al concluir la tarea, el experimentador evaluó la fase de recuerdo. En ella, se le solicitaba a los participantes

que nombraran o recordaran tanto las imágenes como los números que les fuera posible. Se observó que, en ambos grupos, los participantes fueron capaces de recordar en mayor medida aquellos elementos que les habían sido requeridos para realizar la tarea, es decir, las imágenes o los números en las tarjetas, respectivamente.

En otro de los estudios de esa serie, Zinchenko (1983) evaluó el efecto del tipo de actividad involucrada sobre el grado de recuerdo en los participantes. En concreto, a los participantes del estudio se les solicitó que llevaran a cabo una serie de operaciones aritméticas a largo de varios ensayos. Para ello, dividió a los participantes en dos grupos. A uno de ellos se les solicitaba llevar a cabo las operaciones aritméticas con números de dos dígitos que eran previamente definidos por la tarea, mientras que al otro grupo se le solicitaba que, primero, escribiera los números de dos dígitos que ellos eligieran, para posteriormente realizar las operaciones aritméticas. Al igual en el estudio anterior, al finalizar la tarea los participantes fueron expuestos a una fase de recuerdo. Se observó que los participantes del grupo en el que tuvieron que generar sus propios números recordó una mayor cantidad de elementos, en comparación con los participantes que solo realizaron las operaciones aritméticas con los números que ya se les habían dado.

Con base en tales antecedentes, los psicólogos soviéticos concluyeron que la actividad se encuentra mediada por aquellos instrumentos y elementos de la situación que hacen posible alcanzar la meta como requerimiento. Dichos instrumentos serían todas las opciones posibles que el individuo tiene para alcanzar la meta, por lo que el individuo se involucra en la actividad en la medida en que determina aquellos instrumentos, elementos y conductas concretas que va a ejecutar y que le permitirán cumplir con la actividad. Es en esa medida que cualquier variación en tales condiciones, afectará aquello que el individuo recuerde de la situación en un momento posterior.

2.3 El papel del recuerdo desde la perspectiva interconductual

Los avances en el estudio empírico de las condiciones de la actividad del individuo que afectan aquello que recordará en un momento posterior obedecen, en gran medida, a la posibilidad de concebir al recuerdo, no como un fenómeno o proceso oculto de tipo mental, sino como una forma de interacción en tiempo real. A pesar de ello, los esfuerzos de la psicología soviética dieron por hecho la naturaleza del recuerdo, sin ahondar en la construcción teórica o conceptual que resolviera las confusiones a las que llevaba la concepción tradicional del recuerdo y su reificación en la forma de memoria.

Uno de los avances conceptuales más relevantes en ese sentido ha sido desde la perspectiva interconductual. Sobre el comportamiento, Kantor destacó que “el mundo natural se ve como un campo integrado de factores, todos los cuales participan en el desarrollo de eventos, es decir, el mundo es un campo de múltiples factores, con todos sus factores interdependientes, que comprenden un todo integrado” (citado en Fryling & Hayes, 2010, p. 54). Además, Kantor negó la posibilidad de que las entidades hipotéticas tuvieran algún valor en el dominio científico, dado que se trata de entidades no pueden ser investigadas, al menos no desde la perspectiva de la ciencia. Al respecto, Fryling y Hayes señalaron que “las teorías cognitivas que se basan en entidades hipotéticas que no pueden observarse en espaciotemporal del mundo natural no alcanzan nuestros objetivos de ciencia natural” (2010, p. 56). Aun así, los neurocientíficos que estudian la memoria no lo hacen desde un enfoque psicológico, sino biológico, de ser lo contrario existieran más estudios sobre la memoria desde un enfoque conductual.

Un análisis conceptual sobre lo enigmático que resulta que, en los episodios que involucran a la memoria, un individuo sea capaz de regresar a un evento pasado, Fryling y Hayes aclararon que “si el pasado solo existe como una construcción del pasado en tiempo

presente, nuestra comprensión del pasado requiere una comprensión más profunda del evento psicológico presente y de toda su complejidad” (p. 57). Desde esa vertiente, lo relacionado con la memoria y el recuerdo constituye un fenómeno válido y legítimo de investigación desde el enfoque interconductual, siempre considerándolo como un episodio de interacción en tiempo real.

Dado que, para Kantor, “el comportamiento es un flujo continuo de interacción, y que cada flujo involucra toda su historia en ese momento” (citado en Fryling y Hayes, 2010, p. 57), no resulta inconsistente pensar que un objeto o evento con el que se tuvo contacto en un momento anterior, evoque una respuesta presente si ese mismo objeto o evento se presenta ahora, es decir, aunque exista una brecha temporal entre ambos se trata de un solo segmento de interacción, extendido en tiempo. Por lo tanto, la memoria se manifiesta como una respuesta ante los objetos o eventos de estímulos que se encuentran presentes en la situación, los cuales tendrían un papel en la historia de interacción del individuo hasta ese momento. De esa manera, desde una perspectiva interconductual, queda claro que este tipo de episodios no constituyen *un viaje al pasado*, como tradicionalmente se ha concebido, sino que el individuo interactúa siempre con objeto presente.

Algunas consideraciones adicionales descritas por Fryling y Hayes se relacionan con la contraparte del recuerdo, es decir, el olvido. Al respecto, los autores sostienen que “uno de los factores más prominentes involucrados en el olvido son las condiciones de asociación poco desarrolladas” (p. 61). En otras palabras, el olvido puede ocurrir debido a que, a pesar de que el individuo haya interactuado con un objeto o evento en el pasado, no responderá a él o no de la misma manera, aunque se exponga a él en tiempo presente. Una forma de ilustrarlo ocurre cuando, una persona conoce a otra y le dice su nombre, el cual no recuerda al encontrarse con ella en un momento posterior.

2.4 Clasificación de los niveles de actividad psicológica

Ahora que se ha expuesto la manera en el que el fenómeno del recuerdo ha sido estudiado en psicología a lo largo del tiempo, sin duda, es de reconocer la importancia que han tenido dos elementos. El primero de ellos, la posibilidad de identificar que aquellas condiciones que están presentes en un episodio de interacción psicológica, determinan aquello que el individuo recordará en un momento posterior. En segundo lugar, la perspectiva interconductual que plantea que el recuerdo no se da como resultado de un proceso oculto de retención de información ni de regreso al pasado, sino como interacción en tiempo presente. Con ello en mente, aún quedaría pendiente analizar los elementos que estructuran un episodio de interacción, de tal manera que fuera posible la categorización de diferentes tipos o niveles de actividad psicológica. Una propuesta contemporánea que parte de la perspectiva interconductual es el esquema de los cinco tipos de contacto funcional de Emilio Ribes (2018).

En un inicio, el esquema de los tipos de contacto funcional se planteó como la superación del paradigma de condicionamiento, el cual había dividido históricamente al comportamiento bajo el esquema de dos procesos: el condicionamiento respondiente y el condicionamiento operante. Dicho paradigma tuvo una trascendencia histórica al grado que los psicólogos que la compartían asumieron que la totalidad de fenómenos psicológicos podía ser ubicado en cualquiera de los procesos de condicionamiento. Una serie de argumentos propuestos por Ribes y López (1985) resaltaron las limitaciones de dicho paradigma, a la vez que propusieron una nueva taxonomía que permitiera ubicar distintos niveles de interacción psicológica, que superaran la dicotomía respondiente-operante y que se basaran en la noción de campo interconductual de Kantor y Smith (1975). Una extensión de tales consideraciones conceptuales y teóricas fue propuesta por el propio autor de forma reciente (Ribes, 2018).

Lo primero que Ribes (2018) destacó es que un campo constituye un sistema que contiene elementos interrelacionados y que las propiedades de los elementos son funcionales para el campo, por lo que la función de cada elemento solo tendrá sentido dentro de la organización del sistema completo (Ribes, p. 99). Es decir, que el campo es un sistema que contiene elementos funcionales, que solo tendrían sentido en el sistema completo.

Bajo tal concepción de campo, ninguno de los elementos que forman parte del sistema son conceptualizados como la causa ni la consecuencia. En la medida en que todos los factores del campo están interrelacionados, no tendría sentido proponer que alguno de ellos es la causa del resto de los factores. Sobre dicha premisa, el campo interconductual supera el esquema tradicional que supone a las condiciones de estímulo como causa y a la dimensión conductual como la consecuencia. Tal como el propio autor los señaló, la ciencia no se encargará de “buscar agentes externos a las relaciones a estudiar, sino que busca lo que determina las relaciones en las condiciones y circunstancias que dan lugar en ellas” (Ribes, 2018, p. 101).

Un campo interconductual está conformado, por lo menos, por dos entidades, el individuo y un objeto u otro individuo. Se trata de un sistema configurado por cambios en la funcionalidad y de afectación mutua que tienen sus elementos entre sí. El sistema se transforma de manera continua como resultado de la propia interrelación de sus elementos, identificados a partir de un individuo y de la otra identidad que con la que se encuentra en contacto (Ribes, 2018). Con ello, se tiene que un campo interconductual se concibe como una totalidad que integra la interacción individuo-objeto, por lo que se supera la noción tradicional de que lo psicológico es solo el segmento conductual del individuo. Desde tal perspectiva, lo psicológico es siempre una interacción, que no se puede ubicar solo en el individuo o solo en el objeto o medio.

Dado que un elemento central del campo interconductual se identifica por la relación de interdependencia entre los cambios en el individuo y la manera en que interactúa con los cambios en los objetos u otros individuos, se tiene que el sistema de contingencias es el concepto que da cuenta de los cambios de reactividad de un individuo relativos a los cambios en los objetos. Así, se tienen dos tipos de relaciones de contingencia: las contingencias de ocurrencia, que se definen como “la condicionalidad que se establece entre la ocurrencia de otro cambio, como acontecimiento físico-químico o biológico, siempre incluyen cambios en los objetos y acontecimientos del ambiente y en la reactividad del individuo” (Ribes, 2018, p. 104); y por otro lado, las contingencias de función, las cuales se definen como “relaciones que constituyen una organización funcional de los elementos que puedan ocurrir, representan los cambios que tienen lugar en las propiedades funcionales de los elementos que entran en relación circunstancial, y se desarrollan a partir de las contingencias de ocurrencia” (Ribes, 2018, p. 105).

A partir de este esquema, Ribes describió cinco tipos de contactos funcionales con distintos tipos de contingencias de ocurrencia y de función como estados del campo, así como también menciona que cada contacto tiene tres características que determinan la contingencia. La primera característica es la configuración especial “representa el conjunto de relaciones condicionales de interdependencia establecidas entre todos los elementos del campo y es equivalente a la organización de las contingencias de ocurrencia y de función”. La segunda característica es la mediación, la cual “se refiere al elemento del campo que constituye el factor funcional que articula el conjunto de elementos, sin la ocurrencia de la mediación no se establecerían las contingencias de función como primer momento en la organización de un campo”. Y la tercera característica es el desligamiento funcional, el cual “se identifica con una forma de relación de los elementos en el tiempo y espacio, que se

traduce en la ampliación, extensión, modificación y transformación de sus propiedades funcionales relativas” (p. 111). Este último concepto, el de desligamiento funcional se concibe como la relativa independencia que muestra el segmento conductual del individuo con respecto de las condiciones establecidas por la situación concreta.

Estos contactos funcionales son: contingencias de acoplamiento, contingencias de alteración, contingencias de comparación, contingencias de extensión y contingencias de transformación. Los contactos funcionales implican un nivel de complejidad e inclusividad progresivos, es decir, que los contactos de acoplamiento constituyen el nivel de menor complejidad, mientras que el contacto de transformación se concibe como el más complejo, pasando por el resto de los niveles. Es, además, inclusivo, en la medida en que, por ejemplo, el contacto de alteración incluye como parte de sus elementos a un contacto de acoplamiento, a la vez que, también, el contacto de transformación incluye en sus elementos al resto de los contactos funcionales de nivel inferior.

Contacto de acoplamiento

En el contacto funcional de primer nivel, el de acoplamiento, se tiene que el individuo orienta su actividad respecto de objetos o acontecimientos de estímulo pertinentes a las condiciones disposicionales momentáneas. Las contingencias de acoplamiento amoldan la reactividad del individuo a las circunstancias de ocurrencia de los cambios ambientales relativas a un objeto o individuo que cumple la función de mediador. Este contacto emerge si el individuo reacciona y actúa diferencialmente ante las circunstancias concretas de la situación, sin embargo, no las modifica. Además, en este tipo de contacto de acoplamiento, la ocurrencia de los eventos medioambientales es independiente de la ocurrencia o no de la actividad del individuo. El desligamiento funcional, es decir, la independiencia de la actividad del

individuo con respecto de las contingencias presentes, se da al momento en que se configuran las contingencias de función (Ribes, 2018).

El caso paradigmático, aunque no limitado a él, sería el de los fenómenos estudiados por Ivan Pavlov a partir de sus investigaciones sobre el reflejo condicional (1927). Bajo tal paradigma, se tiene que el segmento de respuesta del individuo, ese caso el reflejo alimentario que incluye la salivación, se desliga funcionalmente de su responsividad biológica de la comida como mediador, para presentarse ante un evento que originalmente no está establecido, que es el caso del sonido del metrónomo. En este ejemplo, que sería uno de los más elementales de este tipo de contacto, la respuesta del organismo se amolda a las relaciones de condicionalidad que establecieron entre los eventos de estímulo, pero no las modifica.

Contacto de alteración

En el segundo nivel, en el contacto de alteración, la actividad del individuo modifica las condiciones de la situación presente, es decir, altera la configuración de las circunstancias de los eventos, objetos o individuos involucrados. Cabe aclarar que el comportamiento del individuo como parte de las contingencias de ocurrencia no modifica la relación a todos los objetos y acontecimientos de estímulo presentes. En este nivel de contacto funcional, es un segmento de la actividad del individuo el que actúa como mediador, el cual articula la relación con los objetos y acontecimientos de estímulo. Es decir, es una parte del comportamiento del individuo la que se convierte en fundamental para que se establezca el tipo de contacto particular, por lo que los objetos o eventos medioambientales son dependientes de aquello que hace el individuo. El desligamiento funcional se identifica a partir de la configuración cambiante del desplazamiento del individuo en tiempo y en el

espacio, las cuales se pueden presentar como formas de manipulación que realiza el individuo de las condiciones o contingencias de ocurrencia presentes en la situación (Ribes, 2018).

Al igual que con el contacto anterior, es posible ubicar algunos casos paradigmáticos para ilustrar este tipo de contacto. Para ello, se puede citar el caso de los estudios llevados a cabo por Edward Thorndike (1898) y su procedimiento de la caja problema en el que se encontraba un animal hambriento. En esa situación, el segmento conductual del organismo es aquel que actúa como mediador del contacto, en la medida en que aquel acto que ejecuta, como jalar una de las tiras de la caja, es el que da como resultado que la puerta de la caja se abra y el animal pueda salir. El desligamiento funcional se observa como la independencia que muestra el individuo para desplazarse en el espacio y distribuir la temporalidad de sus actos.

Contacto de comparación

En el tercer nivel, en los contactos de comparación, la circunstancialidad de las ocurrencias de los objetos o eventos de estímulo en la situación depende de la relación que se establece entre un segmento del comportamiento del individuo y otros objetos o estímulos que son relativamente externos a la circunstancia presente. Uno de los elementos importantes de este tipo de contacto funcional es que la configuración de la situación se da como una relación entre los objetos presentes y otra relación entre la actividad del individuo y los objetos o estímulos con los que compara sus propiedades. En este tipo de contacto, el elemento mediador son las propiedades relevantes de los objetos y la función de discriminación comparativa que forma parte de la actividad del individuo. La independencia de la actividad del individuo con respecto a la situación presente, es decir, el desligamiento funcional, se da

como la posibilidad de establecer la comparación o discriminación entre los objetos y eventos, la cual sea independiente de las propiedades de estímulo absolutas (Ribes, 2018).

Se puede ejemplificar este tipo de contacto con algunos casos experimentales que se han denominado discriminación condicional. En esas situaciones, el individuo responde ya no solo a las propiedades absolutas de los objetos, por ejemplo, a la luz roja, solo por el hecho de tener tales características, sino que su comportamiento estará determinado en relación a un elemento que es relativamente externo a ese componente, como sería un sonido de distinta intensidad. Por ello, se tendría que el individuo responde a la luz roja condicionalmente a la presencia o ausencia del sonido. Ya no existe una respuesta unívoca a la luz roja solo por sus propiedades físico-químicas.

Contacto de extensión

A partir del cuarto nivel, el del contacto de extensión, se tiene una peculiaridad que resulta fundamental. Mientras que los tres niveles de contacto funcional hasta ahora descritos pueden estructurarse como parte del campo interconductual de individuos humanos y no humanos, los contactos de extensión solo se establecen en los humanos. Lo anterior se debe a que los segmentos de la actividad del individuo son auspiciados por un medio de tipo convencional, en la forma de lenguaje. Debido a la naturaleza misma de este componente lingüístico y convencional, la conducta del individuo extiende los límites espaciales y temporales de los objetos involucrados en la situación presente. Por lo tanto, el mediador en este tipo de contacto es el segmento lingüístico y el desligamiento funcional es la ampliación que extiende los límites de aquello con lo que el individuo interactúa. Es decir, el individuo responde ya no solo a lo que está presente en la situación concreta, sino que por medio del lenguaje, agrega o extiende aquello con lo que interactúa. De acuerdo con Ribes (2018), este

tipo de contacto generalmente se estructura a partir de dos individuos, uno de los cuales aporta el segmento conductual lingüístico que cumple como mediador, aunque también es posible que estos contactos de extensión se estructuren en un solo individuo que *actúa* como mediador y mediado de forma simultánea.

Aquellos casos que tradicionalmente se han denominado como conversaciones o instigación verbal pueden ubicarse en ese tipo de contacto. Se tendría que, ante una situación con objetos presentes en tiempo real, el segmento conductual lingüístico de uno de los individuos introduce algo nuevo a la situación, por lo que cambia por completo el sistema de relaciones con el que interactúa.

Contacto de transformación

En el quinto nivel, el contacto de transformación, se tiene a la forma más compleja de interacción psicológica. Al igual que en el nivel de contacto funcional anterior, el lenguaje convencional constituye un elemento fundamental para su estructuración. Sin embargo, en este contacto de transformación, los segmentos lingüísticos producidos por el individuo son completamente independientes de los objetos o eventos de la situación presente. Es decir, el desligamiento funcional se da como una independencia completa del responder del individuo con respecto de las condiciones y límites espacio-temporales, a la vez que se establece como una relación entre segmentos exclusivamente lingüísticos que se presentan en dos momentos temporalmente distintos, por lo que esta relación entre segmentos constituye el mediador. En este tipo de estructuración dejan de ser relevantes los límites de la situación e, incluso, las propiedades de los objetos o eventos, por lo que se tiene que el individuo interactúa con su lenguaje por medio del lenguaje. El resultado de este tipo de contacto son productos exclusivamente lingüísticos.

Al ser el tipo de contacto más complejo, tradicionalmente se ha caracterizado al contacto de transformación como aquellas interacciones que se dan en los contextos de los lenguajes técnicos, como podrían ser la matemática, la lógica o la gramática. Esto es, aquellos episodios en los que el individuo interactúa de forma lingüística con objetos que son también productos lingüísticos. Sin embargo, eso no implica que este tipo de contacto se estructuren solo en esos ambientes o formen parte exclusiva del dominio técnico, filosófico o científico. Caso ilustrativos en distintos contextos pueden ser encontrados directamente en la propuesta del autor (Ribes, 2018).

CAPÍTULO III. Abordaje metodológico

Planteamiento del problema, objetivo y justificación

Como el lector ha podido advertir hasta el momento, el estudio del fenómeno del recuerdo y la memoria tiene una larga historia, desde los primeros acercamientos de filósofos interesados en ello, como desde el nacimiento de la psicología como disciplina científica. Desde la psicología, sin embargo, la mayoría de los abordajes teóricos y metodológicos para el estudio del fenómeno del recuerdo han soslayado el papel que tienen las condiciones de actividad sobre cómo se recuerda, cuánto se recuerda y qué se recuerda. Una gran cantidad de investigaciones que se han realizado en el ámbito de la memoria, ignoran o pasan por alto el papel que tiene la actividad que realizan los individuos en las situaciones en las que “deben” recordar algo. Tal como ya se comentó en apartados anteriores, pasar por alto las condiciones de actividad en las que está implicado el fenómeno del recuerdo puede derivar en deficiencias teórico-metodológicas. A pesar de estas dificultades, también se ha podido destacar la labor de algunos investigadores, principalmente desde la tradición de la psicología soviética, quienes han aportado una importante cantidad de evidencia empírica acerca de la relación funcional que puede establecerse entre las distintas condiciones de actividad psicológica y el recuerdo.

De manera más directa, sin embargo, para fines del presente estudio, se retoman las intuiciones recién mencionadas con respecto del papel de la actividad psicológica y su relación con el recuerdo, pero partiendo de la propuesta interconductual de Ribes (2018). En particular, resulta pertinente retomar el modelo clasificatorio de la actividad psicológica en cinco niveles de contacto funcional, a saber: acoplamiento, alteración, comparación, extensión y transformación, los cuales implican tipos de actividad psicológica de complejidad progresiva. De esta manera, se puede advertir que, bajo este modelo, es posible

identificar, exponer a los individuos a distintos contactos funcionales, tiene algún tipo de efecto sobre aquello que se recuerda de la situación en un momento posterior.

Con lo anterior en mente, el objetivo de la presente tesis es desarrollar una propuesta metodológica para evaluar el efecto de distintos contactos funcionales sobre el grado de recuerdo en una situación de resolución de problemas por computadora. Específicamente, se tratará de dar respuesta a la pregunta, ¿cuál es el efecto de exponer a un individuo a distintos contactos funcionales de acoplamiento, alteración y comparación sobre el grado de recuerdo en una situación? Un estudio experimental con tales características se considera pertinente por, al menos, tres razones.

La primera de ellas, se relaciona con el hecho de que, históricamente, han sido pocos los estudios que han considerado el valor empírico de las condiciones de actividad psicológica y su relación con el recuerdo en una situación dada. La mayoría de los estudios descritos en el área de la memoria, plantean a un individuo en una situación estática, en la que las principales variables de interés han sido tanto la morfología de la “información que se tiene que recordar”, como los intervalos entre la presentación de los estímulos o información y el momento del recuerdo. Estos últimos tipos de estudios han dado pie a las clasificaciones tradicionales de los tipos de memoria, de corto o largo plazo, con las confusiones que ya se mencionaron en apartados anteriores (Ribes, 2018).

La segunda razón se relaciona con el hecho de que, aunque bajo ciertas tradiciones teóricas en psicología se han propuesto abordajes empíricos y metodológicos para el estudio de la relación entre la actividad y el recuerdo, los supuestos teóricos que dieron pie a tales investigaciones no han permitido la sistematización bajo un modelo clasificatorio de tipos de actividad que implica una lógica más o menos precisa. Por mencionar solo algunas de tales dificultades, desde la tradición soviética se propuso una clasificación cuasiintuitiva de tipos

de actividad, pero no se sistematizó al grado de integrarse un modelo teórico más general. Por lo tanto, retomar la propuesta interconductual y el modelo clasificatorio de los niveles de contacto funcional, permite integrar las intuiciones acerca de la relación del tipo de actividad psicológica y el recuerdo.

La tercera razón de un estudio con tales características, en el contexto del modelo clasificatorio de los niveles de contacto funcional (Ribes, 2018), deriva de la pertinencia de evaluar empíricamente los tres niveles de contacto funcional menos complejos, es decir, acoplamiento, alteración y comparación, dado que, a nivel metodológico, resultan con menores dificultades para su mapeo empírico. Además, como se mencionó en el apartado correspondiente del Capítulo 2, los últimos dos niveles de contacto funcional implican una incidencia significativa del lenguaje convencional, por lo que podrían dificultar su abordaje metodológico en un estudio exploratorio como el que aquí se propone. En suma, se considera pertinente iniciar con el mapeo experimental de los tres niveles funcional menos complejos y analizar su relación con el grado de recuerdo implicado.

Método

Participantes

Los participantes serán 12 estudiantes de licenciatura, de entre 19 y 25 años, de ambos sexos, quienes se encuentran cursando una de las carreras en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en la ciudad de Mexicali, Baja California. La participación será voluntaria con previa invitación de uno de los profesores que les imparten asignaturas. Todos los participantes serán informados acerca de las condiciones generales del estudio y firmarán un formato de consentimiento informado. Ninguno de los participantes tendrá experiencia en la resolución de la tarea experimental.

Aparatos e instrumentos

Se utilizará una computadora de escritorio marca HP Pavilion modelo All-in-one, la cual cuenta con monitor LCD de 24 pulgadas, teclado, ratón y bocinas integradas. Se utilizará una videocámara marca Panasonic modelo HV3000, con la cual se grabará la fase de recuerdo. El software de la tarea experimental será programado en lenguaje e interfaz Visual Basic, el cual correrá en un ambiente Windows 10. La tarea experimental constará de varias pantallas en las que se mostrarán los elementos visuales y lingüísticos de la actividad. Además, se utilizará un formato impreso que servirá para que los participantes escriban aquellos elementos que recuerden de la tarea experimental previa.

Situación experimental

Las sesiones experimentales se llevarán a cabo en los cubículos individuales del Laboratorio para la Investigación Experimental del Comportamiento (LEXCOM) de la FCH, los cuales contarán con aislamiento de ruido exterior e iluminación y ventilación adecuadas. En cada cubículo habrá un escritorio con la computadora y una silla. La videocámara se colocará en un tripie en la esquina del cubículo, de tal manera que no se encuentre a la vista del participante durante la resolución de la tarea experimental. Las sesiones se realizarán en horario matutino y tendrán una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos, y se llevarán a cabo en dos días consecutivos.

Diseño experimental

Los participantes serán divididos en dos grupos experimentales, los cuales serán conformados de manera equitativa y aleatoria. Los grupos se designarán como: Grupo

Actividad (GA) y Grupo Sin actividad (GSA). Todos los participantes serán expuestos a cuatro fases experimentales (ver Tabla 1). Para el GA, las fases 1, 2 y 3 consistirán en la resolución de una actividad en la computadora que implicará distintos niveles de contacto funcional en cada caso. Específicamente, en la Fase 1 resolverán la actividad en un nivel de contacto funcional de acoplamiento, en la Fase 2 la actividad implicará un nivel de contacto funcional de alteración y en la Fase 3, el nivel de contacto funcional será de comparación. Las tres primeras fases del experimento se llevarán a cabo durante el primer día de aplicación del estudio. En la Fase 4, la cual se realizará en el segundo día de aplicación, a los participantes del GA se les solicitará que completen el formato impreso de recuerdo (ver Anexo 1). Para el caso del GSA, las tres primeras fases experimentales consistirán únicamente en la exposición de los participantes a un video que muestre la resolución de las actividades que los participantes del GA realizaron, de manera similar a un grupo de control acoplado (Brady, 1958). Las condiciones de la Fase 4 para el GSA serán idénticas a las del GA.

Grupo	Fases experimentales			
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Grupo Actividad (GA) n= 6	Contacto de acoplamiento	Contacto de alteración	Contacto de comparación	Prueba de recuerdo
Grupo Sin Actividad (GSA) n= 6	Exposición acoplamiento	Exposición alteración	Exposición comparación	
Sesiones	1	1	1	1
Días	1 ^o	1 ^o	1 ^o	2 ^o

Tabla 1. Diseño experimental de grupos acoplados.

Procedimiento

Cada participante será recibido por el encargado y dirigido de manera individual al cubículo de trabajo del LEXCOM. Se invitará al participante a tomar asiento y se le indicarán de manera verbal las características generales del estudio, de acuerdo con el siguiente guion: “Bienvenido, antes que nada, agradecemos tu colaboración para ser parte de esta investigación académica. Las actividades se llevarán a cabo durante dos días consecutivos, tanto el día de hoy como mañana, a la misma hora, y tendrán una duración aproximada de 20 minutos cada día. La actividad que realizarás será por medio de la computadora, la cual te brindará las indicaciones para llevarla a cabo. Al finalizar las sesiones, te informaremos mayores detalles sobre el objetivo del estudio. Por ahora te comentamos que se trata una actividad relacionada con la creatividad artística. No se trata de una prueba para evaluar inteligencia, personalidad ni aptitudes, por lo que puedes sentirte libre para responder lo que gustes. Por ahora, iniciarás la actividad presionando el botón de Inicio en la pantalla. ¿Antes de empezar la actividad, tienes alguna pregunta? De no ser así, me retiro del cubículo y estaré afuera por si te surge alguna duda”. Una vez que el participante presione el botón de Inicio, se le presentarán las siguientes instrucciones en la pantalla. Si el participante pertenece al GA, se le mostrará el siguiente texto en la pantalla:

“Hola. Esta es una actividad en la que tendrás la oportunidad de ser un productor de cine y crear una película. Llevarás a cabo la actividad en tres fases. A continuación, se te mostrarán diferentes pantallas que te indicarán los pasos a seguir en cada una de las fases. No existen respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que disfrutes la actividad y expreses toda tu creatividad. En caso de que tengas alguna duda, puedes llamar al encargado en cualquier momento. Presiona el botón inferior cuando estés listo para comenzar.” Si el participante pertenece al GSA, se le mostrará un texto idéntico al anterior,

excepto que se le agregará el texto siguiente antes de “Presiona el botón”: *“Durante el día de hoy, se te presentarán los videos tutoriales para realizar la actividad posteriormente”*.

Al darle click en comenzar, se expondrá a los participantes a las tres primeras fases experimentales de acuerdo con el arreglo siguiente. Durante la Fase 1, a los participantes del GA se les solicitará realizar una actividad que implique un nivel de contacto funcional de acoplamiento. En la pantalla de la computadora, al inicio de esta fase, se mostrarán las siguientes instrucciones: *“El primer paso para iniciar con la creación de tu película es elegir el género adecuado para desarrollarla, por lo que a continuación se te presentarán 20 pósters de películas de distintos géneros. A un lado de las imágenes, se te indican cinco géneros a los que pueden pertenecer las películas que se muestran. Por ahora, se te solicita que relaciones cuál es el género que va con cada póster. Para hacerlo, solo tienes que dar click sobre la palabra que indica el género y después presionar sobre el póster que crees que corresponde. Puedes seleccionar el mismo género para la cantidad de pósters que consideres adecuado. Al terminar de relacionar todos los posters con el género, da click sobre tu poster y género favorito y presiona el botón “Elegir película”*. Al seleccionar el género se mostrará el título y el género seleccionado.

Durante esta Fase 1, se le mostrarán al participante 20 imágenes, las cuales consistirán en carteles de películas de distintos géneros (ver Figura 1). A un costado de las imágenes, se encontrarán 20 nombres de películas ficticias, los cuales estarán compuestos por dos palabras en todos los casos, de 9 letras cada una. El participante podrá presionar con el mouse uno de los nombres y seleccionar aquella imagen que considere corresponde con el título de acuerdo con el género. La actividad no tendrá límite de tiempo ni mostrará ningún contador relacionado. Cuando el participante haya completado la actividad con las 20 imágenes y sus nombres, se activará un botón que tendrá el siguiente texto: *“Terminar esta fase y continuar*

a la fase 2”. Al presionar este botón, el participante se expone a la Fase 2 del experimento, la cual consistirá en la actividad en un nivel de contacto funcional de alteración.

Durante la Fase 2, al participante se le presentarán en la pantalla 20 imágenes, las cuales mostrarán fotografías de distintas personas (ver Figura 2). Al lado de las imágenes, se mostrarán 20 nombres propios, los cuales corresponderán a distintos personajes y, en todos los casos, estarán compuestos por nombre y apellido de 9 letras cada uno. Además, se mostrarán una serie de 5 palabras que corresponderán al rol o papel que desempeñarán cada uno de los personajes. En esta fase del experimento, el participante tampoco tendrá límite de tiempo ni se mostrará ningún contador relacionado. Al momento en que el participante inicie la Fase 2, se le mostrará el siguiente texto: *“Ahora que ya tienes el género y título de tu película, es momento que elijas a los personajes que participaran en ella y a su vez nombrarlos y asignarles el rol que desempeñaran en la película. Para su elección presiona sobre alguna de las fotografías, al hacerlo la imagen estará seleccionada, debes continuar con elegir su nombre, de la misma manera haz click sobre el nombre que quieres para el personaje previamente seleccionado, así mismo para la selección del rol, puedes seguir seleccionando hasta que tengas a todos los personajes necesarios para tu película, en caso de que quieras eliminar a uno de los personajes seleccionados, vuelve a dar click sobre la imagen y nombre que desees eliminar. Una vez que seleccionaste todos tus personajes y los nombraste se activará el botón “Elegir personajes”*. Cuando el participante haya completado la actividad con las 20 fotografías, los nombres de los personajes y sus roles, se activará un botón que tendrá el siguiente texto: *“Terminar esta fase y continuar a la Fase 3”*. Al presionar este botón, el participante se expone a la Fase 3 del experimento, la cual consistirá en la actividad en un nivel de contacto funcional de comparación.

Al iniciar la Fase 3, nuevamente se le presentarán al participante 20 imágenes, las cuales mostrarán fotografías de distintos lugares o locaciones (ver Figura 3). Estos lugares o locaciones tienen características diferentes que pueden adecuarse al género de la película y a los personajes seleccionados previamente. Para seleccionar alguna de las locaciones, el participante deberá presionar sobre la imagen con el mouse. De la misma manera que en la fase 1 y 2, la actividad no tendrá límite de tiempo ni mostrará ningún contador relacionado. Al iniciar la Fase 3, al participante se le mostrará el siguiente texto: *“Ya estás por terminar la película, lo único que falta es que elijas una locación para que se desarrolle la historia de tu película. Para seleccionar el lugar adecuado para tu película solo da click sobre la imagen. Una vez seleccionado el lugar se activará el botón “Elegir locación” da click para finalizar”*. Cuando el participante presione el botón, concluirá la actividad y se le mostrará una pantalla en la que verá el resultado de la película (ver Figura 4). Además, esta última pantalla tendrá el siguiente texto: *“Felicidades. Aquí tienes el resultado final de tu película. Seguramente será todo un éxito en taquilla. Ahora que has concluido con la actividad, puedes informar al encargado que has terminado. Muchas gracias por participar”*. Al finalizar, el encargado agradecerá nuevamente al participante y le indicará que deberá presentarse el día siguiente para continuar con la actividad.

Para tener un registro visual que se mostrará a los participantes del GSA, la pantalla será grabada durante las tres fases de actividad de los participantes del GA.

En el caso de los participantes del GSA, las fases 1, 2 y 3 serán muy similares a las del GA, excepto que a ellos únicamente se les mostrará la grabación de la actividad realizada por los participantes del GA. Específicamente, al Participante 1 del GSA se le mostrará la grabación de la actividad realizada por el Participante 1 del GA, al Participante 2 con su respectivo y lo mismo con el Participante 3. Al inicio de la Fase 1, a los participantes del

GSA se les informará que, para realizar la actividad de desarrollo de una película, será necesario ver un video tutorial (ver Figura 5) que les muestre la manera en que pueden crear una película con el propósito de despertar su creatividad artística. La instrucción principal mostrará el siguiente texto: *“Hola. A continuación, se te mostrará un video tutorial para que puedas ver cómo elaborar una película como un productor de cine, y despiertes tu creatividad. El video se dividirá en tres fases. En caso de que tengas alguna duda, puedes llamar al encargado en cualquier momento. A continuación, puedes reproducir el video presionando el botón inferior cuando estés listo para comenzar. Y al finalizar se les mostrara el siguiente texto: “Ahora que terminaste de ver este tutorial, estamos seguros de que podrías convertirte en un gran productor de cine y ser capaz de explotar tu creatividad artística. Ya que has concluido de ver el video, puedes informar al encargado que has terminado. Muchas gracias por participar”.*

Durante el segundo día de aplicación de estudio se llevará a cabo la Fase 4 del experimento, la cual consistirá en la Prueba de recuerdo. Esta fase será idéntica para los participantes de ambos grupos experimentales. Al igual que en el primer día, cada participante será recibido por el encargado y dirigido de manera individual al cubículo de trabajo del LEXCOM. Se le invitará al participante a tomar asiento y se le indicará de manera verbal las características de la actividad esta fase, de acuerdo con el siguiente guion: *“Bienvenido nuevamente. Antes de empezar, agradecemos de nuevo tu colaboración en esta investigación académica. Como te comenté el día de ayer, las actividades se llevarán a cabo durante dos días consecutivos. Por lo que con la actividad que realizarás el día de hoy concluirá tu participación. Te comentamos que lo que realizarás el día de hoy es completar este formato, el cual está relacionado con la actividad que realizaste en la computadora el día de ayer. Antes de empezar la actividad, ¿tienes alguna pregunta? De no ser así, me retiro del*

cubículo y estaré afuera por si te surge alguna duda”. Una vez que el participante este en cubículo sentado, tendrán frente al él un lápiz y el formato de la Prueba de recuerdo (ver Anexo 1). Las instrucciones mostradas en el formato serán las siguientes: *“Con base en la actividad que realizaste el día de ayer en la computadora, a continuación, se te pide que escribas lo que recuerdes: los títulos de las películas en la primera columna, los nombres de los personajes en la segunda y las locaciones en la tercera columna. Cuando consideres que has terminado de recordar todos los elementos, puedes llamar al encargado”*.

Cuando el participante concluya con la Prueba de recuerdo, el encargado le dará nuevamente las gracias y le explicará con detalle los objetivos de la investigación.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, se tomarán en cuenta las respuestas escritas del participante en la Prueba de recuerdo durante la Fase 4. Se considerarán cuatro medidas conductuales, a saber:

Número de aciertos. Se tomarán como aciertos todos los elementos que sean escritos con exactitud. Se tomarán como aciertos aquellos elementos que, por su gramática, puedan dar lugar a fallas ortográficas, pero que fonéticamente se ajusten al texto original (por ejemplo, escribir “avez” en lugar de “aves”).

Errores por omisión. Se considerarán en este caso todos aquellos elementos que el participante omita totalmente, es decir en los que deje el espacio en blanco.

Errores por comisión total. Se consideran en este caso todas las respuestas incorrectas en las que el participante escriba algo que no se relaciona con ninguno de los elementos solicitados (por ejemplo, escribir “Regina González” o “Roberta”, si el elemento era “Romina Gutiérrez”).

Errores por comisión parcial. Se considerarán aquellos casos en los que el participante escriba un segmento, pero que no sea la totalidad del elemento de manera correcta. Puede ser la primera palabra o la segunda (por ejemplo, escribir “Regina Gutiérrez”, si el elemento correcto era “Romina Gutiérrez”).

Conclusiones preliminares

Como se comentó desde el inicio, el presente documento tuvo como finalidad la revisión de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas que han estudiado el fenómeno del recuerdo, de tal manera que se pudiera proponer una estrategia de investigación para abordar el recuerdo y su relación con el nivel de actividad psicológica. Con esta revisión, fue posible identificar que, dentro de la psicología, una de las nociones que más se relacionan con el recuerdo se basan en el término memoria, el cual ha sido considerado como un proceso mental o cognoscitivo, y que se ha redefinido una y otra vez por distintas disciplinas, sin llegar a un concepto claro. Por el contrario, estas nociones generaron que el fenómeno se siga concibiendo con una base metafórica que se refiere a un almacén o proceso de almacenamiento de ideas o información (Draaisma, 1995).

Por el contrario, un análisis desde la perspectiva interconductual (Fryling & Hayes, 2012; Kantor & Smith, 1975; Ribes, 2018), permitió la identificación de las características del fenómeno del recuerdo, relacionándolo con la manera en que se presenta en las prácticas del lenguaje ordinario. En concreto, se delimitó que el recuerdo siempre se da como un segmento lingüístico, en un episodio que implica la interacción con algo que ocurrió con cierta brecha temporal y, que siempre se trata de un fenómeno exclusivamente humano (Ribes, 2018; Ribes, 1990). Dicho análisis también permitió ubicar al recuerdo como parte de un segmento de interacción que se extiende en el tiempo, el cual parte de un episodio en

el que los individuos interactúan de cierta manera con los elementos de su entorno. Derivado de estas intuiciones, se planteó la posibilidad de que el nivel de actividad psicológica implicado en un episodio pueda estar relacionado con aquello que el individuo recuerda en un momento posterior a dicho episodio. De esta manera, el abordaje empírico partió de la clasificación de Ribes (2018) de los niveles de contacto funcional. En concreto, estos niveles describen formas diferenciadas y de complejidad progresiva, en la que un individuo puede interactuar psicológicamente con los objetos del entorno. Para fines del presente trabajo, el análisis se concentró en los tres primeros niveles de contacto funcional, a saber, acoplamiento, alteración y comparación.

En ese contexto, el objetivo de la presente tesis fue proponer una preparación metodológica que permita evaluar el efecto de distintos niveles de contacto funcional sobre el grado de recuerdo en una situación de resolución de problemas por computadora. Para ello, se propuso una preparación experimental en la cual un grupo de participantes serán expuestos a una tarea en la computadora, en la cual tendrán lugar contactos funcionales de acoplamiento, alteración y comparación, en ese orden. Sobre este aspecto, cabe resaltar dos puntos que pueden llamar la atención del lector.

En primer lugar, es importante señalar que, hasta la fecha y debido a lo relativamente reciente de los planteamientos teóricos de los cuales deriva esta propuesta (Ribes, 2018), existen pocas preparaciones experimentales que permitan la evaluación de los distintos niveles de contacto funcional. A pesar de que dicha propuesta puede entenderse como una reformulación de la Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985) en su versión original, las nuevas definiciones propuestas para los niveles de contacto funcional tienen implicaciones que van más allá de un mero cambio de terminología. Por eso, se considera que uno de los

aspectos relevantes de este trabajo es la posibilidad de indagar experimentalmente los niveles de contacto funcional bajo la nueva reformulación teórica.

En segundo lugar, la decisión de evaluar únicamente los tres niveles de contacto funcional propuestos por Ribes (2018), dejando de lado los contactos funcionales de extensión y transformación, se debe a sus características definitorias. Como lo ha señalado el propio autor, los últimos dos niveles de contacto funcional implican una interacción exclusivamente lingüística y convencional con los objetos del entorno, por lo que su complejidad dificulta su abordaje empírico. Por lo tanto, y en virtud de estas características, se consideró pertinente no aumentar la complejidad de los contactos funcionales implicados en la situación dado que, en sentido estricto, no es el objetivo principal de la investigación propuesta. Sin embargo, eso no significa que futuras indagaciones experimentales puedan evaluar los niveles de contacto funcional como el de extensión y transformación, y su relación con el grado de recuerdo posterior.

La manera en la que tiene lugar el segmento del recuerdo, en la preparación experimental propuesta, se evalúa a partir de las respuestas lingüísticas que el individuo emita ante lo que aquí se denominó como prueba de recuerdo. En realidad, esta condición implica simplemente que el individuo se expone a condiciones distintas a las que tuvieron lugar en el episodio de contacto funcional, y en las que tiene que recordar elementos que estuvieron presentes en la situación previa. Al respecto, se considera que esta manera de concebir al recuerdo facilita su evaluación, en la medida en que son elementos lingüísticos que ya estaban presentes en el segmento anterior. Es decir, las respuestas lingüísticas que el participante debe recordar son segmentos que se le presentaron como tal en la tarea previa. Futuras indagaciones experimentales deberán indagar la manera en que el recuerdo se presenta ante situaciones en las que los elementos presentes en la situación previa no tenían morfologías

lingüísticas. Es decir, solo por poner un ejemplo, situaciones en las que los individuos deben recordar aspectos como el color de un objeto, la forma o las relaciones, que fueron presentadas como elementos escritos.

Con respecto a los posibles resultados, una de las cuestiones esenciales del estudio es si habrá una diferencia entre los elementos que recuerden los individuos con respecto de aquellos niveles de contacto que tuvieron lugar en un episodio previo. En este punto, es posible anticipar algunos elementos de análisis. En los estudios que fueron descritos en apartados previos, se pudo observar que las diferencias en cuanto a lo que tenían que hacer los individuos en una situación dada tuvieron un efecto sobre aquello que recordaban. Esto, aunado con la evidencia en el área de los estudios comparativos de tareas contingentes y no contingentes, en las que el sujeto tiene que hacer algo o solo es expuesto, pareciera sugerir que, a mayor nivel de interacción con la situación, más cosas se recordarán acerca de ella. Aún así, se considera que el diseño de investigación particular permitirá extender las implicaciones de lo anterior, de una manera más precisa. Esto es, no solo comparando condiciones en las que el individuo hace versus en las que no hace nada sino, además, delimitando distintos niveles de interacción o de “hacer”.

En este orden de ideas, se puede anticipar que los participantes del grupo que implica la exposición a la actividad en distintos niveles de contacto funcional, tendrán más posibilidad de involucrarse con cada elemento de la tarea. Lo anterior, a diferencia de los participantes a quienes sólo les pedirá que observen un tutorial, es decir, el vídeo de aquello que fue realizado por otro individuo. Los resultados que se obtengan a partir de la propuesta aquí planteada, permitirán un abordaje diferente al fenómeno del recuerdo, en comparación con los estudios tradicionales. Específicamente, desde la perspectiva interconductual no se

han estudiado de forma exhaustiva estas dimensiones del fenómeno, por lo que se espera que la presente propuesta metodológica despierte el interés en esta línea de investigación

En general, la revisión del estado que guarda la investigación en el área, muestra como una necesidad teórica y conceptual tomar en cuenta la actividad psicológica involucrada al momento de estudiar el recuerdo. Finalmente, se espera que en un futuro las condiciones sanitarias sean más favorables, de tal suerte que permitan la aplicación empírica de la propuesta presentada en este documento, para obtener resultados y, a partir de ello, tener un panorama más amplio sobre el fenómeno de interés.

Referencias

- Alba, J., & Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93(2), 203-231.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Blonskii, P.P. (1977). The problem of recall. *Soviet Psychology*, (15)4, 3-14.
<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-040515043>
- Brady, J. (1958) Ulcers in "executive" monkeys. *Scientific American*, 199(3), 95-104.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican1058-95>
- Candel, M. (2008). Paradojas de la memoria. *Convivium: Revista de filosofía*, 21(1), 121-130.
- Davydov, V. V. (1990). On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. En V. P. Lektorsky (Ed.), *Activity: the theory, methodology and problems* (pp. 75-82). Paul M. Deutsch Press.
- Draaisma, D. (1995). *Metaphors of memory*. Cambridge University Press.
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Teachers College Press.
- Fryling, M., & Hayes, L. (2010). An interbehavioral analysis of memory. *European Journal of Behavior Analysis*, 11(1), 53-8.

- Gluck, M. A., Mercado, E. y Myers, C. E. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. McGraw-Hill
- Kantor, J. R., & Smith, N. (1975). *The science of psychology: an interbehavioral survey*. Principia Press.
- Leontyev, A. N. (1977). *The development of mind*. Publications MIA.
- Miller, G. A. (1963). *Language and communication*. McGraw-Hill.
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 12(1), 133-141.
- Nikiforov, A. L. (1990). Activity, behavior and creativity. En V. P. Lektorsky (Ed.), *Activity: the theory, methodology and problems* (pp. 23-32). Paul M. Deutsch Press.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras completas: tomo II*. Taurus.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Pepper, S. (1942). *World hypotheses: prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. University of California Press.
- Piedra, L. (2011). Propuesta de la memoria en psicología: un estado de la cuestión y sus implicaciones en la enseñanza universitaria. *Ciencias económicas*, 29(1), 259-274.
- Platón (1988). *Diálogos: tomo V*. Editorial Gredos.
- Rahmani, L. (1973). *Soviet Psychology: philosophical, theoretical, and experimental issues*. International Universities Press.

- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Trillas.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica: ¿cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 1(2), 7-19.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Shvyrev, V. S. (1990). The concept of activity as a philosophical category: the problems involved. En V. P. Lektorsky (Ed.), *Activity: the theory, methodology and problems* (pp. 23-32). Paul M. Deutsch Press.
- Smirnov, A., & Zinchenko, P. (1969). Problems in the psychology of memory. En M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *Handbook of Contemporary soviet psychology* (pp. 452-502). Basic Books Publishers.
- Talizina, N., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, 230, 4-8.
- Thorndike, E. (1898). Animal intelligence: an experimental study of the associate processes in animals. *American Psychologist*, 2(4), 1-46.

Tomasini, A. (2015). Memoria y recuerdo. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 4, 7-9.

Zinchenko, I. P. (1983). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 22(2), 55-111.

ANEXOS

INSTRUCCIONES: Base a la actividad que realizaste el día de ayer. A continuación, se te pide que completes los títulos de las películas, nombres y roles de los personajes y, los lugares que tenías de opciones para realizar tu película. Escribe las que mayormente recuerdes.

Fase 1: Géneros/títulos	Fase 2: personajes: nombre/rol	Fase 3: Locaciones
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.
13.	13.	13.

14.	14.	14.
15.	15.	15.
16.	16.	16.
17.	17.	17.
18.	18.	18.
19.	19.	19.
20.	20.	20.

Anexo 1. Formato de recuerdo de fase 4.

BIENVENIDO

Hola. Esta es una actividad en la que tendrás la oportunidad de ser un productor de cine y crear una película. Llevarás a cabo la actividad en tres fases. A continuación, se te mostrarán diferentes pantallas que te indicarán los pasos a seguir en cada una de las fases. No existen respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que disfrutes la actividad y expreses toda tu creatividad. En caso de que tengas alguna duda, puedes llamar al encargado en cualquier momento. Presiona el botón inferior cuando estés listo para comenzar.

INICIAR

FASE 1: “El primer paso para iniciar con la creación de tu película es elegir el género adecuado para desarrollarla, por lo que a continuación se te presentarán 20 pósters de películas de distintos géneros. A un lado de las imágenes, se te indican cinco géneros a los que pueden pertenecer las películas que se muestran. Por ahora, se te solicita que relaciones cuál es el género que va con cada póster. Para hacerlo, solo tienes que dar click sobre la palabra que indica el género y después presionar sobre el póster que crees que corresponde. Puedes seleccionar el mismo género para la cantidad de pósters que consideres adecuado. Al terminar de relacionar todos los posters con el género, da click sobre tu poster y género favorito y presiona el botón “Elegir película”



Figura.1: Fase uno de la tarea experimental, elección de género.

FASE 2: Ahora que ya tienes el género y título de tu película, es momento que elijas a los personajes que participaran en ella y a su vez nombrarlos y asignarles el rol que desempeñaran en la película. Para su elección presiona sobre alguna de las fotografías, al hacerlo la imagen estará seleccionada, debes continuar con elegir su nombre, de la misma manera haz click sobre el nombre que quieres para el personaje previamente seleccionado, así mismo para la selección del rol, puedes seguir seleccionando hasta que tengas a todos los personajes necesarios para tu película, en caso de que quieras eliminar a uno de los personajes seleccionados, vuelve a dar click sobre la imagen y nombre que deseas eliminar. Una vez que seleccionaste todos tus personajes y los nombraste se activará el botón “Elegir personajes”.





PERSONAJES Y ROL

Ester Ventura
Cintia García

Isaac Valdez
Ulises Nuñez

Martín Cruz




Mujer rebelde de familia acomodada
Estudiante con problemas para socializar
Soldado estratega condenado a muerte

Enfermera voluntaria de la guerra
Hombre capaz de salvar vidas

ELEGIR PERSONAJES

TERMINAR ESTA FASE Y CONTINUAR A LA FASE 3

Figura 2. Fase dos, elección de personaje y rol para la película.

FASE 3: Ya estás por terminar la película, lo único que falta es que elijas una locación para que se desarrolle la historia de tu película. Para seleccionar el lugar adecuado para tu película solo da click sobre la imagen. Una vez seleccionado el lugar se activará el botón “Elegir locación” da click para finalizar.

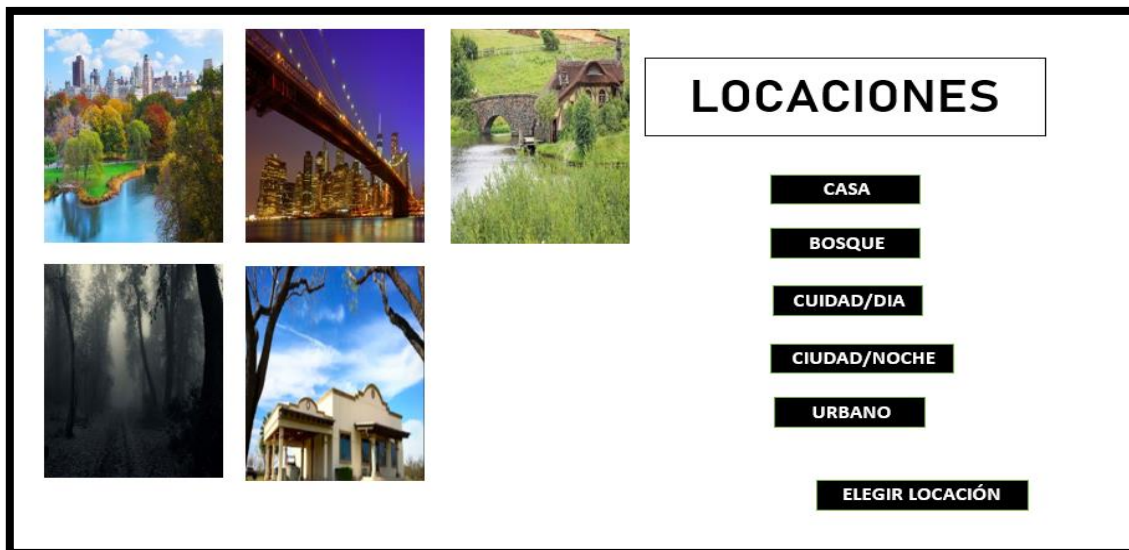


Figura 3. Fase tres, elección de locación.

Felicidades. Aquí tienes el resultado final de tu película. Seguramente será todo un éxito en taquilla. Ahora que has concluido con la actividad, puedes informar al encargado que has terminado. Muchas gracias por participar.

 Titulo*Género*	Personaje *  Rol*	
	 Locación*	

Figura 4. Muestra de la tarea finalizada.

BIENVENIDO

Hola. El video que estas por ver, es un tutorial que tiene como propósito que tengas la oportunidad de aprender a crear una película como un productor de cine, y despiertes tu creatividad. El video se dividirá en tres fases. En caso de que tengas alguna duda, puedes llamar al encargado en cualquier momento. A continuación, puedes reproducir el video presionando el botón inferior cuando estés listo para comenzar.

INICIAR

*****Tutorial*****



Género	
Acción	ELEGIR
Terror	ELEGIR
Comedia	ELEGIR
Drama	ELEGIR
Guerra/bélica	ELEGIR

ELEGIR PELICULA

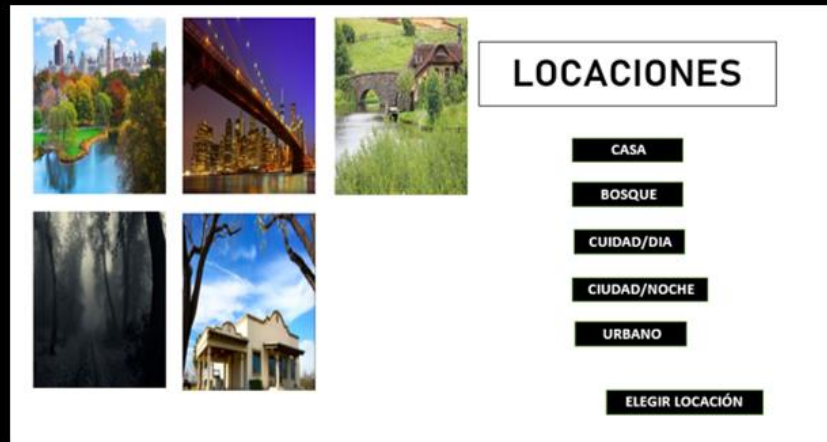
*****Tutorial*****



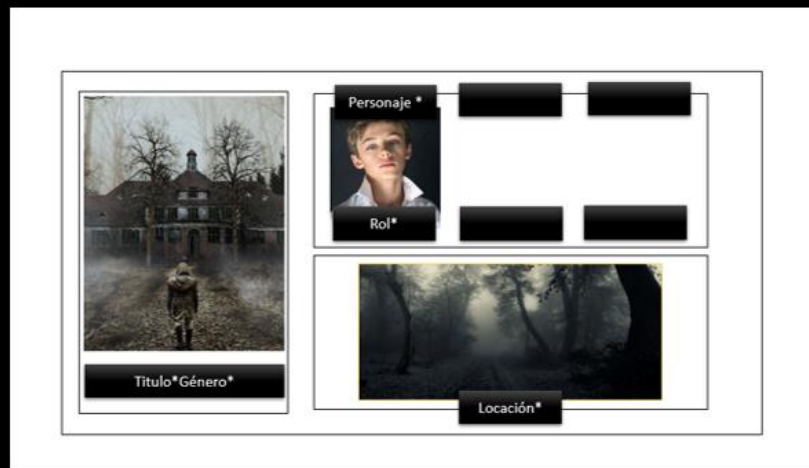
PERSONAJES Y ROL	
Cristal Ventura	ELEGIR
Isac Valdez	ELEGIR
Martin Cruz	ELEGIR
Cintia García	ELEGIR
Ulises Nuñez	ELEGIR

ELEGIR PERSONAJES

*****Tutorial*****



*****Tutorial*****



Ahora que terminaste de ver este tutorial, estamos seguros de que podrías convertirte en un gran productor de cine y ser capaz de explotar tu creatividad artística. Ya que has concluido de ver el video, puedes informar al encargado que has terminado. Muchas gracias por participar.

Figura 5. Tutorial presentado a los participantes del GSA.