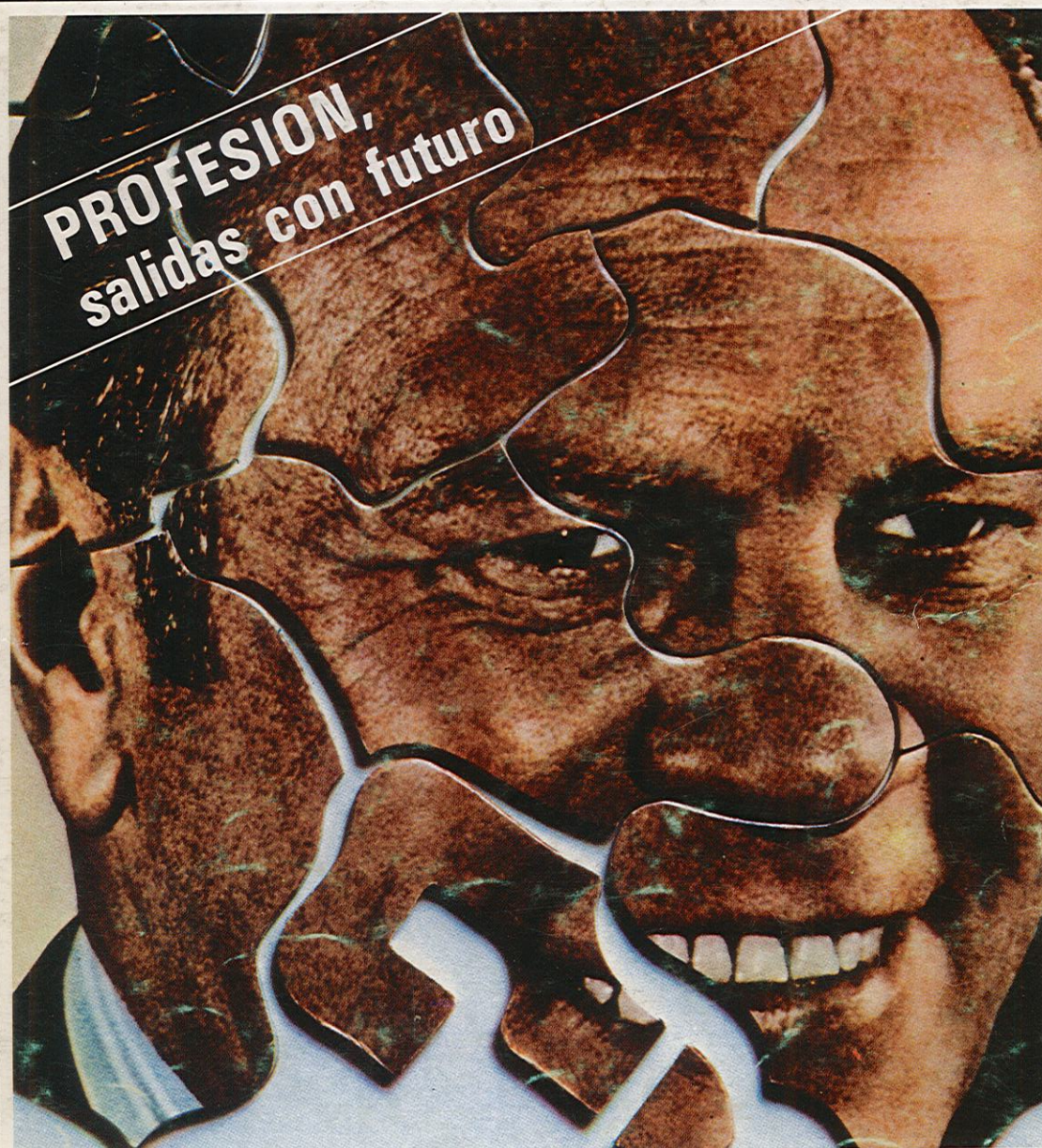




■ Qué es la psicología del deporte ■ El Tercer Ciclo y la formación de los psicólogos
■ Equipos sociopsicopedagógicos y escuela



Al servicio de todos
los compañeros
desde el año 1967

- Instrumentos de medida para el psicólogo escolar: Batería EOS (Castellano y catalán).
- Instrumentos de Reeducación: (Dislexia-Psicomotricidad).
- Línea Editorial Educativa.
- Cursos y Seminarios para psicólogos profesionales (Orientación práctica).
- Metodología y orientaciones para psicólogos escolares muy especialmente.
- Informática Educativa (Hardware y Software).

Si te dedicas seriamente a la Orientación Psicopedagógica y aún no nos conoces a fondo, pasate por el Gabinete y te enseñaremos técnicas y posibles aportes.

EOS:

C/ Orense, 12-1ª planta
Oficina 10
Teléfono: 455 33 28
28020 Madrid

Sumario

Editorial

- La Reforma Psiquiátrica no es la Reforma en Salud Mental 1

A fondo, profesión, salidas con futuro

- 1/El papel del psicólogo en la Seguridad Vial. *Dr. José María Prieto Zamora* 3
- 2/Sobre los aparatos y tests para la revisión psicológica de los conductores. *Ricardo Blasco y Roses Casas* 15
- 3/Con Martín Palacín, Director General de Tráfico ... 21
- 4/Programas de intervención en una residencia de ancianos. *Emilio Souto, José Luis González, M.V. Izal y Purificación Díaz* 23
- 5/La función del psicólogo en los Juzgados de Familia. *Vicente José Ibáñez y Rosa María López* 31
- 6/Con Liborio Hierro, Subsecretario de Justicia 37

Experiencias

- Qué es la psicología del deporte. *Francisco Fuentes Jiménez* 41

La profesión

- Situación de la psicología en Italia. *Giuseppe Fumai* 43
- Protección del título de psicólogo en Francia. *C. Bonnet* 45
- Situación de la psicología en Portugal. *J. Ferreira Marques* 47
- Difusión internacional de la psicología iberoamericana. *Gerardo Marín* 48

Reflexiones

- Conclusiones de la Memoria de los Equipos Socio-psicopedagógicos de la Región de Murcia. Curso 1983/84. *Conrado Navalón* 53

Dossier, el Tercer Ciclo Universitario y la formación de los psicólogos

- El Tercer Ciclo y la formación de los psicólogos. *Adolfo Hernández* 55
- Especialidades en psicología. El sistema P.I.R. y la especialidad clínica. *Alejandro Torres* 56
- La formación del psicólogo de la intervención social. *José María Rueda* 57
- La psicología como profesión. *Adolfo Hernández* 61

Documentación, pruebas de idoneidad

- Declaración de la Junta Rectora del Colegio 65
- Quiénes formaron las Comisiones que juzgaron la idoneidad 66
- Lista de aprobados 67
- Las pruebas de idoneidad en la opinión pública 68
- Comunicados de la Coordinadora de Profesores no idóneos 70
- Instancia ante las autoridades 71

Encuentros científicos 73

Asesoría jurídica

- Inclusión de los menores de 26 años como beneficiarios de las prestaciones sanitarias en el Régimen General de la Seguridad Social 77

Sala de lecturas 78

Entrevista

- Alvaro Marchesi 80

"Papeles del Colegio, Psicólogos" se distribuye gratuitamente a los colegiados de las delegaciones de Madrid, Aragón, Baleares, Euskadi, Galicia, Andalucía Oriental, Navarra, Norte, Las Palmas y Castilla-León.

Suscripción para todos los demás: cinco números, uno de ellos doble, 900 ptas. Número suelto: 200 ptas. Número doble: 300 ptas.

Editorial

La Reforma Psiquiátrica no es la Reforma en Salud Mental

A estas alturas de la gestión socialista, puede afirmarse que se está perdiendo una ocasión histórica para la realización de lo siempre prometido y siempre aplazado para mejor ocasión (que nunca llega), a no ser que felizmente sea en el vigésimo quinto año de los veinticinco que necesitan —según declaraciones del Presidente del Gobierno— para hacer el “cambio”. Menos mal que ya no son ciento dos años que decía el anterior presidente Suárez.

Estamos asistiendo impávidos a la dejación de las funciones mínimas que esperamos desarrollaría el Ministerio de Sanidad y tal parece que éste se hubiera trasladado a la sede del Consejo General del Colegio de Médicos, donde el “superministro” Rivera dicta la política a seguir en materia de Sanidad.

Como siempre, estamos asistiendo a la ceremonia que dirige el mismo grupo de presión: un sector del colectivo médico que controla la sanidad en España y que la seguirá controlando corporativamente en favor de sus intereses mientras no se considere la salud como un problema eminentemente político donde confluyen aspectos derivados del hecho de que el hombre es un ser ecológico, histórico y social.

El modelo de salud debe tener en cuenta las necesidades de la persona en todas sus dimensiones, no sólo la fisiológica y ni siquiera solo aquella psicológica que se deriva de los planteamientos psiquiátricos de la reforma de la salud mental.

Pero ya sabemos que el Ministro de Sanidad prefiere ir a homenajear a un médico a Barcelona en vez de asistir a la inauguración del I Congreso de Psicólogos, en el que se hablaba de Salud, y donde tenía anunciado un discurso inaugural.

De todas formas, pensamos que hay muchos aspirantes a Ministro que harían lo mismo en su lugar, asesorados por los amanuenses médicos de turno. Siguen identificando una profesión con las enfermedades y con todo un sistema sanitario. Así nos luce.

Parece ser que, al año y medio de haberse creado, se llena de nombres (que no de contenido) la Comisión para la Reforma Psiquiátrica (que no de Salud Mental) y se deja fuera de la discusión general de la reforma de la Sanidad española.

No se quiere dar cancha a los colectivos profesionales implicados en el tema que nos ocupa. Y esto se afirma, por ejemplo, el mismo día en que el Ministro Lluch se reúne con el Dr. Rivera y pacta concesiones importantes que desdibujan los principios en que debe asentarse la reforma sanitaria.

En la reforma psiquiátrica (dicen psiquiátrica, no de salud mental) cuyos mentores son más “rojos” que el propio ministro, no se deja juzgar a los Colegios Profesionales porque con toda seguridad propondrían exigencias corporativas. Pero los psiquiatras (que son médicos) ya están representados por el presidente del Consejo General de Colegios de Médicos, que también lo es de los psiquiatras.

Es decir, que a quien no se quiere dar cancha es únicamente a aquellos Colegios que no sean Médicos. No nos engañen, que ya somos mayorcitos.

De ahí que en lugar de dar contenido a una Comisión y hacer una planificación de temas a tratar, relacionar necesidades que plantea la Reforma y desarrollar los Grupos de Trabajo sectorizados que elaboren convenientemente propuestas viables, en vez de todo eso, se habla de personas con nombre y apellidos, que se representan a sí mismos y además que sean médicos psiquiatras. Y esto en primer lugar. Y en precario.

¿Qué se pretende? ¿Un coro de adeptos? ¿Que no haya contaminación de los técnicos que desde la Psicología puedan plantear criterios no necesariamente acordes con los intereses de la clase médica psiquiátrica?

Ya hemos visto lo que dan de sí “tinglados” como el INSAM, y ya hemos visto también como se han abortado experiencias tan importantes como Sevilla y Jaén, por hablar solo de algunas.

Y todo ello se afirma sin entrar a profundizar en los problemas que plantea para la concepción integral de la salud, que se está haciendo (lo poco que se está haciendo) al margen de los planteamientos generales de la Reforma de la Sanidad, manteniendo la dicotomía de la Edad Media entre el cuerpo y la mente, aunque bien es verdad que algo menos avanzado desde entonces: al final del siglo XX ya el alma no es sólo de Dios, sino de los médicos y, en nuestro caso, más concretamente de los psiquiatras.

Redacción y Administración:

Fernández de los Ríos, 87
Tfno.: 244 58 13. Madrid-15.

Distribución:

Secretaría de la Delegación de
Madrid del Colegio Oficial de
Psicólogos.

Edita:

Colegio Oficial de Psicólogos,
Delegación de Madrid.

Fotocomposición e impresión:

Stelvio, Impresores, Matilde
Hernández, 28. Madrid.

Junta Rectora de la Delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos:

Carlos Camarero
—presidente—
Alejandro Avila
—vicepresidente—
Adolfo Hernández
—secretario—
José María Prieto
—vicesecretario—
Antonio Pérez
—tesorero—

Y los vocales:

Julio Alvarez
Juan Carlos Duro
Consuelo Escudero
Luis Llavona
Victor Pérez
Pablo del Rio
Mariana Segura
Encarnación Vázquez

Responsable de Publicaciones y Documentación:

Adolfo Hernández

De este número de “Papeles del
Colegio”, se han editado 9.200
ejemplares.

Los editores no se hacen
responsables de las opiniones
vertidas en los artículos
publicados.

Depósito Legal:

M-27453-1981.
ISSNº 211-7851.



SEMINARIOS DE FORMACION CLINICA

- Psicodiagnóstico de Rorschach
- Psicodiagnóstico y Psicopatología Infantil
- Psicología Infantil
- Patología Infantil y de Adultos
- Terapia Humanista y Bioenergética

C/ Príncipe de Vergara, 11
28001 MADRID
Teléfono 276 40 90



CERHSA

C/ Gaztambide, 61-5.º 4.
28015 MADRID

CURSOS DE FORMACION

- Psicodiagnóstico de Rorschach. En tres niveles: Valoración, Interpretación, Especialización. Duración: 3 meses cada Curso.
 - Taller Guión de Vida (A. T.) 16 y 17 Noviembre
 - Peritación psicológica 16 y 17 Noviembre
 - Grafología 3 meses
 - La Sexualidad: Vivencia y Alteraciones 23 y 24 Noviembre
- Orientación muy práctica, amplia documentación y Certificado de asistencia

Información general:

Srta. Fernández. Teléfono 243 41 77



TEA Ediciones, S. A.
Publicaciones Psicológicas - Tests
Material educativo - Librería especializada

NOVEDADES EN DISTRIBUCION

A. TECNICAS DE EVALUACION

- BAS.—Batería de socialización (6/15 años)
Evaluación de la conducta social de niños y adolescentes a través de los juicios de sus padres y profesores.
- EDIL-1.—Exploración de Dificultades Individuales de Lectura (4/6 años)
Apreciación de la exactitud, comprensión y velocidad lectora.
- ITPA.—Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (3/11 años)
Detección de los trastornos de aprendizaje a partir del análisis de los procesos de comunicación.
- TAMAI.—Test Evaluativo Multifactorial (8/18 años)
Medida de diversas áreas de inadaptación y de las actitudes educadoras de los padres.
- ESCALAS DE CLIMA SOCIAL
Determinación de características socio-ambientales en centros escolares, trabajo, familia e instituciones penitenciarias.

B. TECNICAS PSICOPEDAGOGICAS

- PDA.—Programa de Desarrollo de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar
Series de ejercicios, sistemáticamente ordenados, para favorecer el desarrollo de las áreas más estrechamente ligadas al aprendizaje: Psicomotricidad, Percepción y Lenguaje.
- PORTAGE.—Guía Portage de educación preescolar
Programa basado en la utilización de fichas que incluye: estimulación precoz, socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motor.
- BP-3.—Batería Pedagógica, nº 3
Pruebas de lectura, ortografía, vocabulario, redacción y gramática adaptadas a los objetivos establecidos para el área de lengua en el ciclo medio de EGB.
- "El entrenamiento autógeno para niños, adolescentes y padres"
Exposición y explicación de ejercicios para facilitar la autosolución de problemas en la infancia y adolescencia.

MADRID - Fray Benardino de Sahagún, 24. Tel.: 458.83.11. BARCELONA - Muntaner, 462. Tels.: 201.82.50 y 201.15.55. BILBAO - Hurtado de Amézaga, 3. Tel.: 432.01.72. SEVILLA - Monte Carmelo, 6. Tel.: 27.94.11.



BIBLIOTECA DE PSICOLOGIA

ULTIMAS NOVEDADES

NOVEDAD

TEORIA Y PRACTICA PSICOSOMATICA

Por JUAN ROF CARBALLO. 650 páginas. 3.000 ptas.

Al principio, la **Medicina psicosomática** era como una crítica a una medicina que se iba despersonalizando en tanto desarrollaba una extraordinaria capacidad curativa.

Paralelamente fue un modo de pensar muy *discutido* y en parte acusado de interferir en el progreso de la Medicina.

Pese a los propósitos de que la Medicina psicosomática pasaría como una moda fugaz, ésta continúa su trayectoria *enriqueciéndose* con los resultados de las técnicas más avanzadas de la neurología, la bioquímica y de la endocrinología.

Hoy en día la Medicina psicosomática *se practica* intensamente en Holanda, Alemania, Norteamérica, Inglaterra, Italia, algunos países sudamericanos y Japón.

BIOLOGIA Y PSICOANALISIS. (3.ª edición)

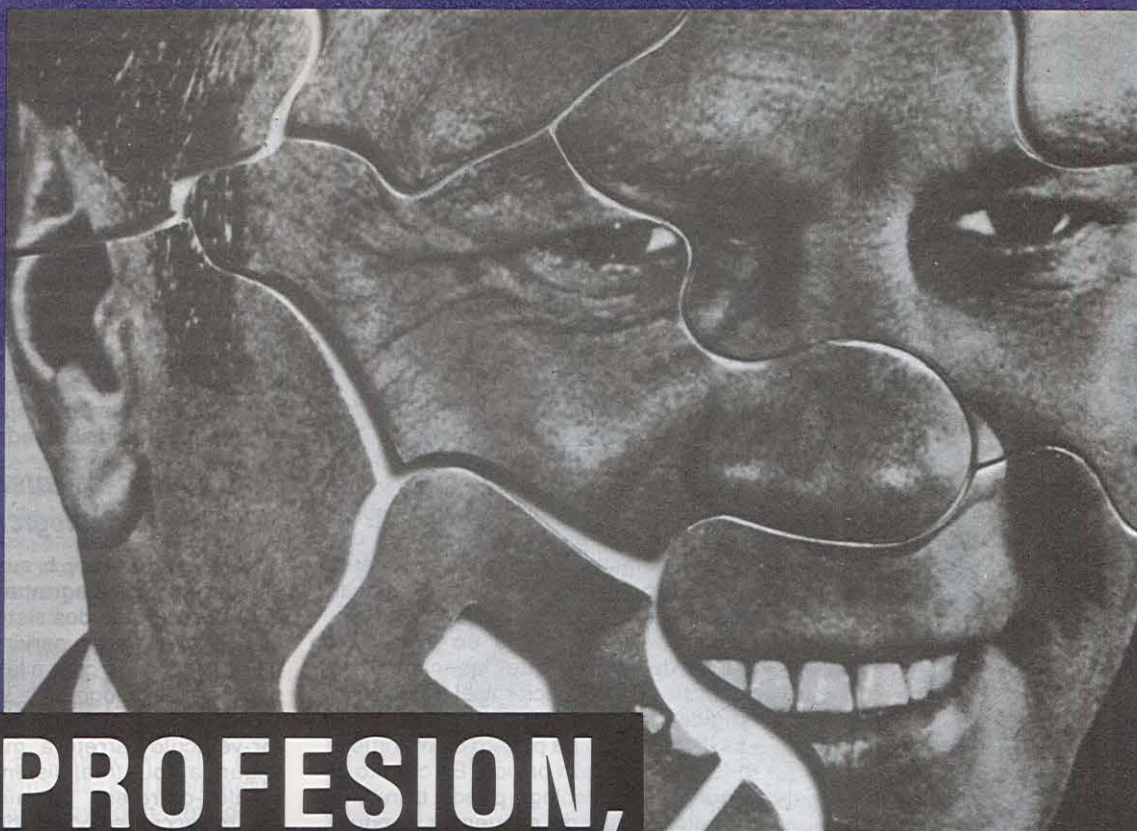
Por JUAN ROF CARBALLO. 638 páginas. 1.000 ptas.

Resume la moderna *evolución de las ideas psicoanalíticas*, principalmente de su aplicación terapéutica, se recogen las aportaciones más recientes que la *Neurofisiología experimental* ha hecho al conocimiento de esa "encrucijada" del "cerebro interno", en la que se regulan tanto el equilibrio endocrino como los sistemas de defensa biológica, se integra el "tiempo personal" y se ponen en marcha los procesos superiores de la vida psíquica, tales como la memoria y el aprendizaje.

Libro cuyos postulados no pueden ser ignorados por nadie que se interese por el enigma del hombre, desde el sociólogo, el psicoterapeuta y el pedagogo al teólogo o al médico general.

EDITORIAL DESCLEE DE BROUWER, S. A.

Henao, 6 — Teléfonos 424 68 43 - 423 30 45 — 48009 BILBAO



PROFESION, salidas con futuro

1

El papel del psicólogo en la Seguridad Vial

DR. JOSE MARIA PRIETO ZAMORA (*)

EL desarrollo de la profesión en España suele ir con paso más raudo que la correspondiente investigación básica. Resulta más fácil firmar y poner en marcha una normativa legal que proveer de fondos a los investigadores que pudieran cotejar o calibrar a la larga la efectividad de tales medidas. Esto conlleva el que titulados recién licenciados se topan con posibilidades de trabajo en ámbitos para los cuales no han recibido la más mínima referencia específica a lo largo de la carrera.

La aplicación de los conocimientos psicológicos a la seguridad vial es un menester harto antiguo, tanto fuera como en nuestro país, como ha puesto de relieve recientemente la Tesis Doctoral de J. Soler. El Real Decreto 1467/82 procedió a fijar unos límites determinados de la intervención psicológica en la obtención y renovación de los carnets de conducir que pillaron por sorpresa a buena parte de los colegiados. La nueva legislación pendiente de aprobación amplía el alcance de dicha intervención.

Ahora bien, la identidad profesional del psicólogo que se aboca a los temas de seguridad vial no puede constreñirse a la mera aplicación de la normativa. En este trabajo, el primero de una serie que abordará además aspectos metodológicos y temas específicos, se exponen las líneas genéricas que marcarían las coordenadas de la intervención profesional. De esta guisa se pretende que los psicólogos atiendan no solamente los árboles (las pruebas psicotécnicas), sino que tengan fundamentalmente en mente el bosque (los problemas psicológicos subyacentes al buen desempeño de conductores y peatones en el tráfico diario).

Desde esta perspectiva, la psicología en España está dando un notable paso hacia adelante en lo que a la profesión se refiere. En otros países, los escasos psicólogos que se ocupan de estos temas, trabajan prioritariamente en cen-

(*) Coordinador de Psicología y Seguridad Vial en el Colegio Oficial de Psicólogos. Vice-secretario de la Delegación de Madrid.

tros de investigación, sea estatales, sea universitarios. Aquí se están poniendo los medios para una decantación profesional original y prometedora. El desarrollo de las posibilidades manifiestas es un reto asumido, pues en cierto modo hay una palabra empeñada a través de las evaluaciones que se están realizando. La responsabilidad de nuestros logros y aportaciones está aquí y ahora en nuestra mano y en nuestra iniciativa a partir de los conocimientos científicos y el marco disciplinar asumidos a lo largo de la carrera universitaria.

En esta labor el psicólogo tiene delante dos interlocutores válidos: la Administración y el ciudadano. En cuanto al primero, los resultados de esta intervención pueden traducirse en cambios en legislación, en modificación de códigos, pautas de señalización, etcétera. Igualmente se le pueden indicar cuáles son las carencias que se observan en el conductor y en el peatón medio de suerte que las campañas generales de educación vial estén teledirigidas hacia objetivos concretos cuyas deficiencias ha puesto de manifiesto la investigación básica. En cuanto al segundo, el psicólogo puede brindarle la modificación de esquemas conductuales ineficaces, con la mira puesta en

el decremento de las infracciones, los incidentes y los accidentes de tráfico. Hay un tercer interlocutor, los fabricantes de coches, ya que con frecuencia en los diseños priman criterios de estética y no de eficacia en la conducción por parte del sujeto que se sienta al volante.

En la Delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos se está acumulando información proveniente de otros países que está a disposición de los colegiados que la demanden. Incluso existe la posibilidad de vehiculizar el intercambio de formación de postgrado, buscando la financiación pertinente. Algunos centros extranjeros están abiertos a esta posibilidad.

El marco de intervención psicológica

Las figuras 1a y b suministran, en términos de diagramas de flujos, la configuración de dos sistemas diferenciados que pueden servirnos de marco de referencia de cara a la definición del papel del psicólogo en la seguridad vial. La primera se refiere al sistema conductor-vehículo-carretera, mientras que la segunda apunta al sistema peatón-vehículos-carretera. La minimización de las infracciones y accidentes que se deriven de la conducta dinámica sea del

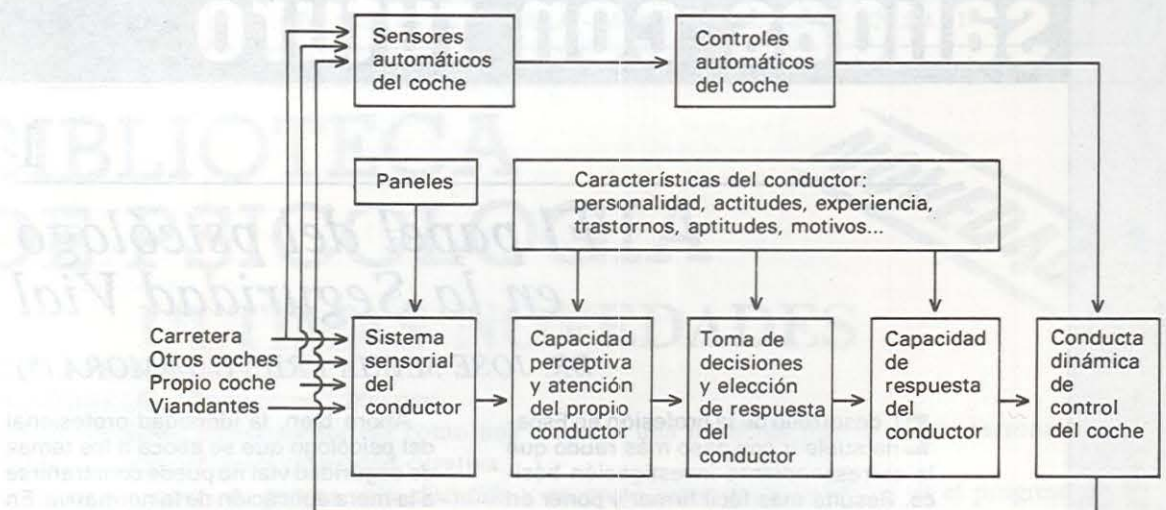


Figura 1 a: El funcionamiento del conductor en el sistema conductor-vehículo-carretera (D. Shinar, 1978).

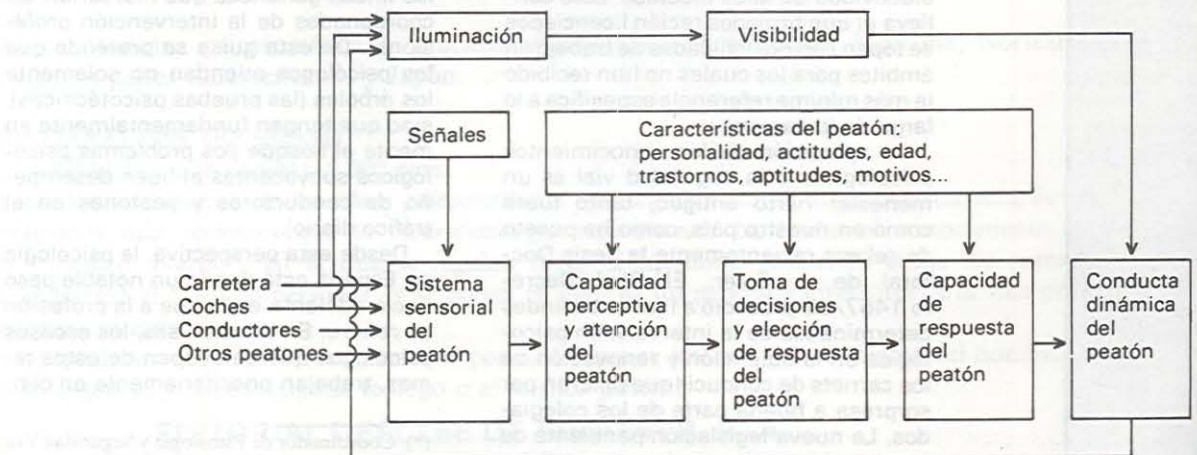


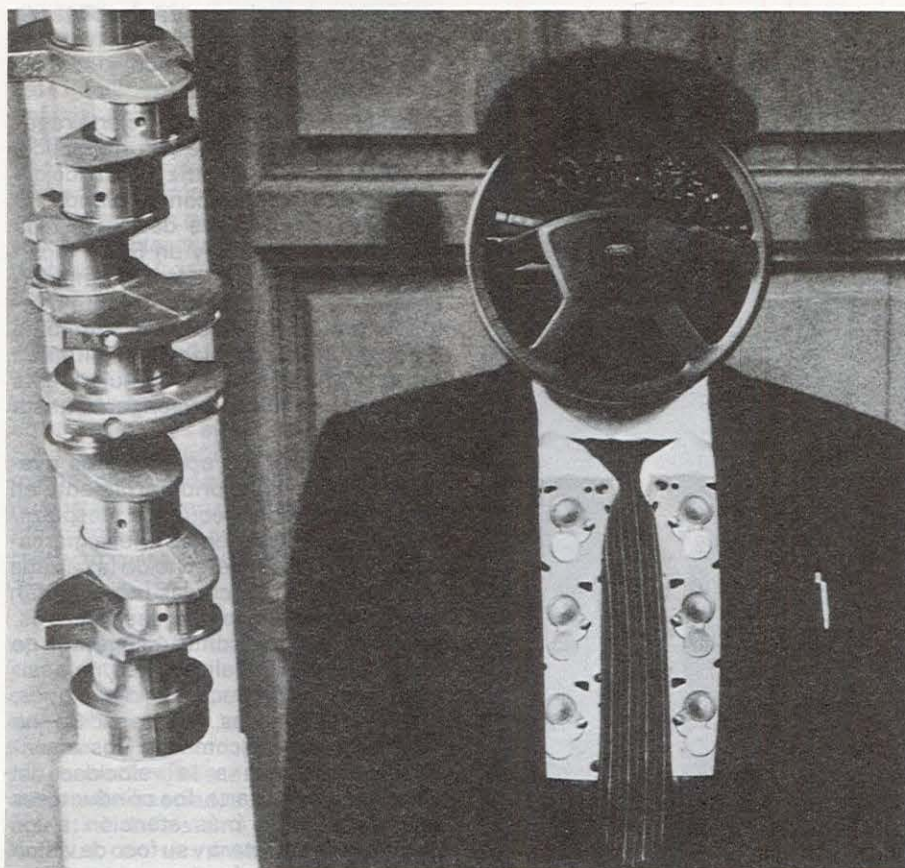
Figura 1 b: El funcionamiento del peatón en el sistema peatón-vehículos-carretera.

peatón, sea del conductor, se convierte en el criterio que da pie a la intervención psicológica en este contexto social. Es, de un modo global, nuestra permanente Variable Dependiente. Pero en realidad son las características del conductor o del peatón, su capacidad perceptiva, su toma de decisiones, su capacidad de respuesta efectiva, etcétera, las que constituyen nuestras Variables Independientes, cuyo abordamiento sistemático va a facilitar nuestra comprensión de esta actividad humana, lo cual se traducirá en explicaciones y predicciones de la conducta que permitan tomar medidas precautorias, iniciar campañas específicas de educación vial, cambiar señales o normas incoherentes para el procesamiento humano, modificar patrones de conducta, errores o desadaptados, etcétera; recalcar, en fin, una vez más, el cometido social que subyace a nuestra profesión como psicólogos.

No es éste el momento de ahondar con detalle en el comentario de estas figuras; no obstante, merece la pena recalcar que corresponden ambas al paradigma E-O-R. El conductor tiene que atender a las demandas que le plantean los estímulos que provienen tanto de la carretera como de los indicadores en el panel frente al volante, que le informan sobre el funcionamiento del vehículo. Esta información es transducida a través del sistema sensorial que los convierte en perceptos con significado para el conductor; éste lleva a cabo una reestructuración y representación cognitiva que según distintas peculiaridades del individuo (estado de alerta, experiencia, edad, patrones comportamentales preferentes, etcétera) da pie a una actuación eficaz o ineficaz en la conducción. Algo similar cabe afirmar respecto al peatón, con la salvedad del papel específico que juega la iluminación en su propia visibilidad, así como en su discriminación de estímulos. El resultado se traduce en una actuación adaptativa como viandante.

Merece la pena subrayar que se trata, en ambas figuras, de sistemas abiertos y como tales resueltos dinámicamente en interminables procesos de intercambio. Ahora bien su funcionamiento adecuado depende básicamente de la idoneidad de las estructuras involucradas, por lo que la intervención psicológica debe centrarse en los componentes humanos de sendos sistemas. Recordando trabajos precedentes (Prieto y Murga, 1983) éste es uno de los temas típicos de la psicología del trabajo cuando se ocupa de la interacción hombre-máquina efectiva.

Subrayo este último aspecto para darle la importancia que se merece. La psicología del trabajo (que incluye la industrial y la de las organizaciones en su acepción más genérica) se ha ocupado con cierta asiduidad de desentrañar la amalgama de comportamientos humanos que favorecen la seguridad física y psíquica en el ambiente y entorno de los trabajadores, poniendo como ob-



jetivo en la intervención la reducción de la accidentabilidad laboral entre otros aspectos.

Suelen distinguirse dos componentes desde el punto de vista psicológico:

a) los factores humanos que subyacen a gran parte de los accidentes, tales como la fatiga, la disminución de la atención, errores en la toma de decisiones urgentes, olvido de la normativa vial, preocupaciones, estados de ánimo transitorios, etcétera.

b) los factores individuales o característicos peculiares de aquellos sujetos pluri-accidentados que permiten entrever que el accidente no es una secuela del azar.

Es, pues, la psicología del trabajo el marco más pertinente, puesto que tanto los factores humanos como los individuales han sido objeto de estudio sistemático en el contexto del desempeño laboral adecuado y la evitación de accidentes, aspectos ambos que el resto de la psicología no suele tomar en consideración.

Funciones del psicólogo en Seguridad Vial

NO voy a ser exhaustivo, pero voy a reseñar sucintamente algunas de las que entiendo son primordiales.

1. Análisis del quehacer:

Se entiende por tal en psicología del trabajo el estudio detallado de los requerimientos, demandas y condiciones de una ocupación concreta. Se suele proceder mediante dos tipos de enfoques: **cualitativo** (a base de descripciones verbales sobre los cometidos

realizados) o **cuantitativos** (centrándose en unidades específicas de conducta, actividades, tareas, etcétera).

En seguridad vial la conducción, el accidente, el tráfico y el comportamiento peatonal pueden ser objeto de un análisis desde esta perspectiva, ya que todas ellas son actividades humanas complejas en que tienen lugar la interacción personas-personas, personas-vehículos, y vehículos-vehículos. De ahí que el psicólogo pueda recurrir a las técnicas habituales: **observación** (efectiva o filmada), **entrevista** (individual o de grupo), **debates en grupo**, **cuestionarios** (estructurados o abiertos), **análisis de incidentes críticos** (infracciones y accidentes), **sondeo de ficheros** (conductores, infractores, accidentados), etcétera. Esta intervención da lugar a una descripción de los pormenores de cada una de las tareas involucradas en la conducción, el accidente, el tráfico y la actuación peatonal con vistas a diseñar modalidades de entrenamiento específico y modificación de pautas de conducta inadecuadas a la eficacia en seguridad vial.

En esta línea, y siguiendo la pauta del diagrama de flujos de la figura número 1, se han podido desglosar como relevantes en el quehacer vial, las siguientes tareas y actividades:

LA capacidad perceptiva y de atención se sustenta sobre el **escudriñamiento visual** (y auditivo), la **identificación correcta de indicadores y situaciones**, y la **forma de atención y su distribución**.

LA mayor parte de los trabajos que han estudiado el escudriñamiento visual se han centrado en la gama de



movimientos oculares que posibilitan la exploración del campo visual y en la capacidad normal de visión y adaptación al deslumbramiento.

Los ojos se desplazan con cierta regularidad en lo que parece ser una especie de estrategia oculomotriz de barrido del paisaje que se está contemplando. El 95% del tiempo suele dedicarse a la fijación de la mitad y un 5% al movimiento ocular que puede ir acompañado de giros de la cabeza preferentemente. Durante una exploración normal la duración media de fijación se sitúa en torno a 0,5 segundos si el sujeto está fatigado ésta puede prolongarse hasta 3 segundos.

En carretera, los **conductores avezados** fijan la vista prioritariamente en lejanía, con pequeños desplazamientos para retener las líneas marcadas en el margen derecho de la calzada y al retrovisor. En curvas incrementan las fijaciones en los bordes laterales, pudiendo percibir con 3-4 segundos de antelación las señalizaciones, la posición de otros conductores o peatones, situaciones críticas, etcétera. Se ha observado que acomodan los movimientos oculares a la velocidad del vehículo. Por su parte, los **conductores noveles** prestan más atención a los bordes de la carretera y su foco de visión no lo sitúan preferentemente en la lejanía, sino a unos 100-200 metros adelante del vehículo. Consultan más frecuentemente los indicadores de la consola, siendo además sus movimientos oculares independientes de la velocidad. Estos análisis de la tarea han permitido desarrollar programas de refuerzo positivo o negativo, según se presente los estímulos centrales o periféricos en línea recta o en curva, lográndose mejoras en las pautas de conducción. Smith y Cummings (1956) desarrollaron incluso un método de entrenamiento perceptivo centrado en cinco reglas: mirar a la lejanía, captar el entorno de la situación, escudriñamiento sistemático frontal y retrovisor, urdir escapatorias en casos de urgencia y, finalmente, dejarse ver.

Así mismo se ha constatado que la capacidad de visión normal del sujeto humano queda menguada tanto al mirar un coche que se mueve como al mirar desde un coche en movimiento. A 70 Km/h. el conductor tiene reducida su agudeza visual a la mitad, habiéndose comprobado que el cansancio y la edad dan pie a decrementos notables y, por ende, a errores de estimación. Algo parecido cabe decir respecto al deslumbramiento: el conductor puede tardar entre 3 y 10 segundos en recuperar la visión adecuada dependiendo de la edad, cansancio y entrenamiento para desviar la vista con antelación.

DE cara a la identificación correcta de indicadores y situaciones se ha puesto de relieve que el sujeto humano sigue dos pautas de comportamiento diferenciado: una meramente **reactiva** (afin al paradigma del aprendizaje por condicionamiento: se emiten respues-

tas que son las de rigor tras la visión de determinadas señalizaciones) y otra de **re-estructuración** al dictado de los significados implícitos (afin al paradigma cognitivo: agrupamiento de indicios que permiten inferir cuál es el margen de riesgo que se está corriendo, velocidad de otros coches, las distancias idóneas, la oportunidad del adelantamiento...).

En el **conductor novel** se constata el predominio de la modalidad reactiva que absorbe buena parte de su atención disponible; en el **conductor avezado** prima más bien la modalidad cognitiva, lo que le permite ir relajadamente atento a los eventos de la ruta, relegando la modalidad reactiva a la ejecución de automatismos que serán ajustados a la interpretación que haga de la realidad observada.

El comportamiento de los **peatones** parece asimismo adecuarse a estas dos modalidades: el niño al cruzar una calle, sobre todo en un lugar que no le sea familiar, se desplazará al paso de peatones o musitará para sí mismo la consigna aprendida ("primero mirar a la izquierda, luego a la derecha...") antes de ejecutar su acción (se ha observado, no obstante, que los niños muy pequeños utilizan estas fórmulas aprendidas como rituales mágicos sin que hagan las verificaciones esperadas). El adulto interpretará las distancias entre vehículos en términos de su velocidad así como de la propia agilidad en la marcha antes de proceder a cruzar en el lugar elegido.

En este contexto hay cancha para la intervención psicológica en el desarrollo y afianzamiento de estrategias y mapas cognitivos pertinentes.

LOS trabajos empíricos consultados indican que tanto el peatón como el conductor varían la atención que prestan al tráfico en función del riesgo que perciben en el mismo, oscilando entre un **mínimo** (en pasajes solitarios) un **moderado** (según la densidad del tráfico) a un **máximo** (emergencias). Incluso, en una investigación realizada por Johansson y Rumar (1966) se constató que, deteniendo a los conductores a 600 m. de una señal, solo entre el 55% al 78% recordaban avisos de peligros para ellos (piso deslizante, control de policía, límite de velocidad) y no llegaba al 20% quienes recordaban señales que anunciaban peligros para los demás (paso de peatones, precaución...).

Los **conductores noveles** tienden a prestar gran parte de su atención al propio quehacer de conducir, estando enfrascados en la tarea en sí. Los **conductores avezados** distribuyen su atención en asuntos ajenos que no interfieren con la tarea principal. Adecuarán la atención disponible a las oscilaciones en las exigencias de la conducción y del entorno vial. Con muestras de conductores de autobuses se comprobó que aquellos que habían tenido accidentes cometía más errores en pruebas de atención selectiva al escuchar mensajes presentados dicotícamente por auri-

culares (Kahneman y col, 1973) y pasan por alto más información.

Lo importante parece radicar en que las actividades secundarias no interfieran con la tarea de conducir. Son las condiciones del tráfico más que el propio sujeto, las que tienden a graduar el nivel y distribución de la atención que se preste.

La toma de decisiones y la elección de respuestas requieren tres tipos de actividad relativamente diferenciadas: el adelantarse a los acontecimientos, el barruntar las consecuencias de las posibles líneas de actuación a seguir, el decidirse rápidamente, a través de un árbol de decisión, por una opción concreta.

TANTO el conductor como el peatón se desenvuelven acumulando indicios pertinentes a la actuación en curso, ocupados en prever acontecimientos antes de que sea demasiado tarde. El conductor **avezado**, al no estar tan pendiente de los mecanismos de la conducción, presta la mayor parte de su atención a los eventos y señales que puedan surgir tanto en el fondo lejano como en la vertiente periférica de su campo de visión, captando selectivamente detalles que, según su experiencia y conocimientos, puedan ser relevantes. El **peatón adulto**, al cruzar una calle, comienza a caminar cuando el último coche no ha pasado aún, acomodando su paso a la velocidad de aquel, mientras que los niños o no estudian estratégicamente la situación o, si lo hacen, empiezan a andar cuando ya ha pasado el último vehículo previsto, perdiendo así algunos segundos cruciales para su más corto paso de marcha.

Para poder entrever de antemano los acontecimientos críticos el ser humano se sirve tanto de las normas formales que subyacen al tráfico vial como de las leyes físicas que rigen la dinámica de los vehículos y las personas. Actúa por inferencias a partir de indicios empíricos a los que asigna coherencia.

La intervención psicológica puede ceñirse aquí al desarrollo de esquemas y pautas de asimilación o acomodación pertinentes al conjunto de signos viales captados.

La previsión de las consecuencias que pueden dimanar de la propia actuación o de la ajena es la siguiente tarea que el sujeto humano debe llevar a cabo. Suele guiarse por procedimientos parecidos a los seguidos en la anticipación de acontecimientos, siendo esta vez el discernimiento de escapatórias el objetivo de su aplicación cognitiva. Desde el punto de vista **estructural**, el almacén a corto y a largo plazo de la memoria parecen jugar en esta fase un papel importante; desde el punto de vista de **los procesos** la riqueza y variedad de la codificación y descodificación de la información aferente entran también en liza por cuanto el sujeto debe efectuar una categorización de opciones, teniendo en cuenta su viabilidad. La imaginación también tiene aquí su baza, ya que se opera con estímulos

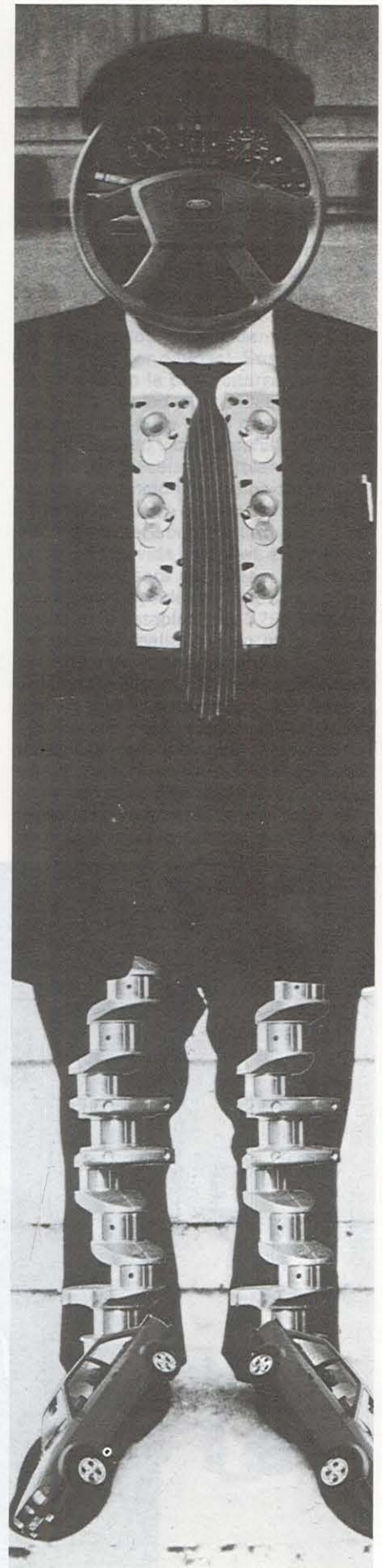
ausentes desde el punto de vista perceptivo y las verbalizaciones apenas si tienen cabida. La inteligencia fluida está igualmente involucrada por cuanto implica agilidad para establecer rápidamente relaciones, educación de correlatos a partir de alternativas, mantenimiento de un gran abanico de opciones al razonar, elaboración de categorías abstractas y resolución efectiva de problemas.

Fine, Malfetti y Shoben (1965) elaboraron una prueba específica para discernir la capacidad del sujeto para seleccionar respuestas apropiadas a situaciones difíciles del tráfico mostrando correlaciones altas con el desempeño al volante de conductores debidamente clasificados. Estos resultados, no obstante, dicen muy poco respecto al modo como los sujetos son precavidos respecto a las condiciones del tráfico.

EL decidirse por una opción concreta, a través de un árbol de alternativas, en el breve lapso de tiempo que transcurre entre la aparición de la emergencia y su resolución, es la siguiente tarea que debe abordar el sujeto. Además, éste, en tal momento, se halla afectado por sensaciones de tensión, aprensión y sobresalto asociadas a una activación repentina del sistema nervioso autónomo que, en términos de Spielberg (1972), se describe como ansiedad-estado y que a partir de un umbral tiende a bloquear el rendimiento.

Desde el punto de vista psicológico es éste un tema de "resolución de problemas mal definidos" por su contenido y origen, pero que es situación habitual en el tráfico diario. Las estrategias suelen ser bifásicas: equilibrio de indicios y alternativas de respuesta de un lado, sondeo de medios y fines disponibles con la mira en la fijación de un orden de prioridades de otro. La intervención parte de una taxonomía de situaciones que darían pie a una selección de reglas genéricas viables. Pero la interferencia de la ansiedad-estado no ha sido tomada en consideración, por las dificultades evidentes para su suscitación en condiciones de laboratorio.

Normalmente, en el tráfico diario, el conductor y el peatón toman las decisiones que les corresponde con un mínimo margen de incertidumbre ya que son quehaceres archisabidos. Son los pasajes críticos, en los que priva la incertidumbre, donde la rapidez en la toma de decisiones y elección de respuestas es demandada con carácter prioritario. Paradójicamente, cuanto más inesperado es un acontecimiento más tiempo se toma el organismo humano para emitir la respuesta oportuna cuando no se trata de un acto reflejo. En un experimento de campo realizado por Johanson y Rumar (1971) con sujetos voluntarios, se les indicó que, durante un trayecto de 10 kilómetros, sonaría una bocina junto al auto. Debían frenar tan rápidamente como les fuera posible. El 50% de los conductores tardaron 0,66 s, mientras que los más lentos necesitaron hasta 2 s. Funcionando las luces de



los vehículos delanteros el tiempo promedio de reacción oscila entre 0,8 y 0,9 s, pero si la luz de frenado no funciona este lapso se eleva a 1,6 segundos. Plummer y King (1973) llevaron a cabo un experimento de laboratorio con películas y diapositivas en color en que presentaban distintas configuraciones de giros a la izquierda permitidos; comprobaron que cuanto más compleja era su interpretación mayor era el tiempo de demora en la decisión y mayor la probabilidad de error en la ejecución que indicaban los sujetos. Los resultados apuntan que para lograr un buen funcionamiento de un "árbol de decisión" el sistema debe funcionar según la coherencia esperada por los usuarios. Esto conlleva dos consecuencias: primera, que la Dirección General de Tráfico y la de Carreteras observen protocolos idénticos en la planificación de señales y recorridos; segunda, que la educación vial difunda a los usuarios el substrato de los códigos implícitos.

La capacidad de respuesta del sujeto humano ha sido uno de los temas predilectos de estudio de la psicología en el presente siglo. Ahora bien, son pocos los trabajos centrados en las respuestas psicomotoras, que son las realmente relevantes en el contexto de la seguridad vial. El punto de partida viene marcado por los trabajos de Fleishman (1954) y de M. Pascual y M. Yela (1968, 1975) en España. El énfasis se sitúa en las secuencias de actividad sensorial-motora que traduce eficazmente la decisión y respuesta elegida. Se sabe que en los conductores avezados estos patrones están automatizados en buena parte, mientras que en los noveles son objeto de un desentrañamiento vez por vez hasta su adquisición. La normativa fijada por el Real Decreto en su anexo de las variables psicológicas evaluadas se centra prioritariamente en este componente del sistema conductor-vehículo-carretera, desconociendo en la práctica los otros ya comentados. La labor de pronóstico psicológico está ligada casi exclusivamente a la predicción de tiempos de reacción, anticipación y coordinación... de cara a situaciones emergentes, cuando la capacidad de respuesta del conductor está constreñida a las amplias exigencias que plantea la tarea vial por sí misma.

Los estudios realizados por la firma Honda Corporation señalan los siguientes índices como pertinentes:

0,4 s	+ 0,25 s	+ 0,1 s	= 0,75 s
Percepción y decisión	Actuación en pedal	Funcionamiento del freno	Tiempo de respuesta efectiva total

Estos cálculos están hechos con personas de 20 años. A los 50 el tiempo de respuesta global se incrementa a 0,86 s como promedio. Si el sujeto está cansado, ha bebido, ha ingerido drogas... estos índices se multiplican por un factor que oscila entre 2 y 5. A 60 Km/h. el vehículo habrá recorrido 12,5 metros (en 0,75 s) y 15,5 (en 1 minuto) sin contar en ello la fuerza de inercia del

coche en desplazamiento ni el coeficiente de fricción que estará a su vez condicionado por las condiciones del asfalto (a 100 Km/h. ambas distancias recorridas serán de 20,8 y 27,8 metros respectivamente).

El control de la trayectoria vendrá determinado por la manipulación efectiva del volante y los pedales (de ahí la conveniencia de la prueba de coordinación bimanual visomotora), el ir por delante de los acontecimientos (velocidad de anticipación), la tasa de atención excedente disponible (atención concentrada y resistencia a la monotonía) y la agilidad de respuesta ante estímulos complejos (tiempo de reacción múltiple discriminativa).

La respuesta emitida por el conductor tiene, a su vez, que armonizarse con el diseño de los mandos del vehículo, conectando así con las aportaciones peculiares de la ergonomía. Desde este punto de vista, la separación idónea entre acelerador y freno para optimizar su utilización debería ser de unos 18 cm (Drury, 1975; Snyder, 1976) mientras que en la práctica, en un Seat 127 esta distancia es de 11,5 cm, con un desnivel de 3 cm, lo que conlleva un movimiento del pie entrenado y no el espontáneo, requiriendo así más tiempo de ejecución. La posición más elevada del freno está diseñada para propiciar la aceleración (basta dejar caer el pie para pisar el acelerador), mientras que los requerimientos de la tarea en situaciones de emergencia suele ser justo al revés.

El diseño del volante también está involucrado en la respuesta motora del conductor: una conexión excesivamente fiel entre los giros del volante y las ruedas sería el diseño idóneo para las situaciones críticas, pero resultaría así peligroso en la conducción normal de cada día. El comportamiento ante el volante parece guiado por dos componentes relativamente independientes: la configuración del terreno y la habilidad del conductor. Se ha comprobado que en un mismo trayecto (en línea recta o curva) el **conductor avezado** manipula y gira mucho menos el volante que el **conductor novel** (Kinball y col. 1971).

Existe una amplia gama de aspectos que tienen que ver con la respuesta efectiva que emite el sujeto que pueden facilitar o bloquear el resultado final previsto por el sujeto emisor. Mencionaré algunos, dejando constancia de que su abordamiento ha sido más bien circunstancial en los estudios consultados:

- la postura mantenida por el sujeto al volante tiene que ver con la correcta ejecución de los movimientos previstos pudiendo generar además errores en lo que concierne a la percepción y atención a la situación que se está afrontando;
- la compostura de los restantes ocupantes por cuanto pueden acrecentar la ansiedad estado del conductor haciéndole alcanzar umbrales en los cuales queda claramente menguado su rendimiento;

- una señalización indebida por un inadecuado funcionamiento de las luces, un excesivo recorrido del freno, una mínima fricción de las ruedas en mal estado, etc...
- el no estar familiarizado con el propio vehículo por lo que determinados automatismos se resuelven infructuosamente;
- el desconocimiento o la excesiva familiarización con la ruta que se está siguiendo; de un lado pueden inferirse conclusiones a partir de indicios que no son coherentes con el trazado; por otro dar pie a una conducción monótona, peligrosamente descentrada de la tarea;
- la conducción en condiciones inabituales: nocturna (para quien solo conduce de día), en carretera (para un taxista habituado a trayectos urbanos), turismo (para quien conduce usualmente vehículos pesados), asfalto mojado o con nieve, etc...

La mención de "las características del sujeto" en la figura 1 deja abierta una gama de tópicos y temas a los que la investigación psicológica ha estado abierta en el marco de referencia que le brinda sobre todo la psicología de las diferencias individuales. Su enumeración sería larga, pero por mor de la brevedad, reseñaré solo aquellos cuya incidencia resulte más palpable.

Al mencionar la personalidad en el Real Decreto únicamente se indica que se realizarán las pruebas "que permitan evaluar aquellos rasgos que incidan en la seguridad vial". ¿Cuáles son estos rasgos y cuál es el estado de la cuestión sobre este punto? ¿Se está hablando de personalidad en sentido lato o en sentido estricto? Creo que, en principio, y según se desprenderá de esta exposición es la acepción más lata la pertinente por cuanto no hay una especificación de los aspectos temperamentales y sí una inclusión de las actitudes, estados de ánimo, estilos cognitivos, aptitudes, trastornos, motivos, necesidades... Dejando de lado el debate sobre la pertinencia de una personalidad proclive a los accidentes (desde el punto de vista meramente estadístico la curva de Poisson refuerza la hipótesis de una distribución al azar de los accidentes, mientras que los datos empíricos muestran una distribución lo suficientemente desviada de aquella como para seguir sustentando la pertinencia de la hipótesis de la proclividad), lo que sí parece claro es que determinadas combinaciones de rasgos parecen facilitar o bloquear un buen desempeño en el quehacer de la conducción. Son varias las investigaciones que versan en torno al papel que juegan el Neuroticismo y la Extraversión. Shaw y Sichel (1970) en un amplio estudio longitudinal que realizaron en Sudáfrica durante los años 1952 en adelante, constataron que al contrastar conductores de autobuses accidentados y no accidentados aquéllos tenían puntuaciones altas en extraversión y puntuaciones predominantemente medias en

neuroticismo. En España, Fernández Seara (1978) utilizando la ecuación de regresión múltiple comprobó que las escalas N y E del cuestionario CEP tenían un peso notorio y significativo respecto al criterio de accidentabilidad. En Suecia Fagerstrom y Lisper (1977) estudiando el deterioro en la conducción a lo largo de un trayecto de 4 horas, verificaron que los extravertidos se mostraban los más fuertemente ineficaces, siendo asimismo quienes mejor se beneficiaban de tener la radio puesta o mantener con ellos una conversación. Los conductores seguros se situaban en sus puntuaciones en el cuadrante Introversión-Estabilidad emocional. La "peligrosidad" de los extravertidos para hacer frente al aburrimiento se ha puesto de relieve en otros trabajos afines con el Modelo de Eysenck. Se sabe además que los introvertidos toleran mejor la ingesta de alcohol que los extravertidos, por lo que éstos alcanzan antes que aquellos el punto crítico en la conducción. Además el extravertido es el más propenso a beber alcohol en reuniones sociales. Igualmente en el extravertido tiene lugar un incremento rápido de la inhibición, lo cual conlleva una reducción de su actuación en tareas de vigilancia, observándose un alza en las distracciones o descansos involuntarios.

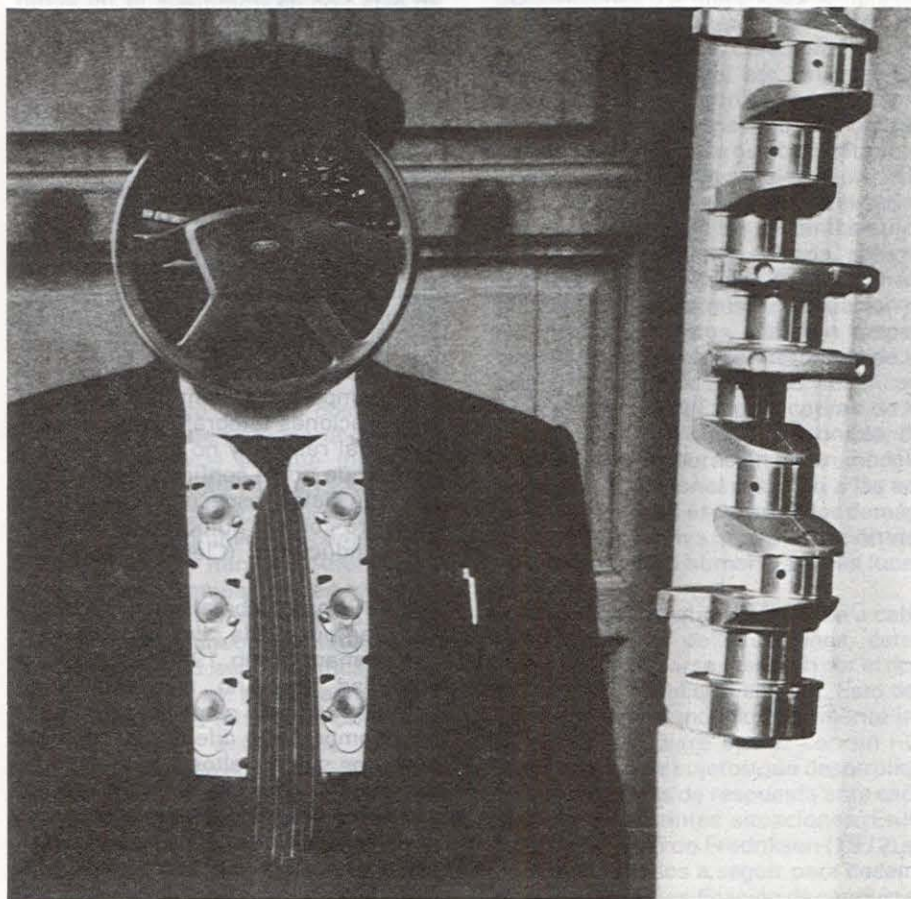
Los trabajos que han utilizado el modelo de Cattell indican que M+ (comportamiento autista o ensimismado), G- (poca fuerza del superego), F+ (conducta descuidada y desatenta), C- (bajo control emocional) tienen un peso notorio en la accidentabilidad como criterio.

Los trabajos de Fernández Seara son concordantes con algunos de estos hallazgos.

OTRAS características del comportamiento humano que se ha mostrado relevante en este tema es el de la conducta y actitud antisocial manifiesta. Son varios los estudios que apuntan en esta dirección.

El estudio más clásico es el de Tillman y Hobbs (1949) en el que compararon antecedentes autobiográficos de taxistas con y sin accidentes: hallaron que el 66% de los accidentados habían tenido problemas de tipo legal (tribunales de menores, procesos ante juzgados, deudas pendientes impagadas,...) frente a un 9% en los no accidentados (cuyo delito solía ser deudas). Sus conclusiones merecen la pena citarse por señeras: "En verdad puede decirse que la persona conduce de la misma manera que vive. Si su vida personal está guiada por la precaución, tolerancia, prevención, atención hacia los demás, entonces conducirá de la misma forma. Si estas características brillan por su ausencia en su vida personal, entonces su conducción será agresiva y a la larga tendrá más accidentes que sus compañeros más estables" (p. 329). Trabajos posteriores realizados en otros países confirman esta constatación.

Mayer y Treat (1977) en una investigación con cuestionarios aplicados a sujetos con y sin accidentes, llegaron a parecidas conclusiones mediante un análisis discriminante: de las seis pruebas que mejor diferenciaban a unos de otros, cinco eran mediciones relativas a desajuste social: escasa participación



como ciudadanos en la vida de la comunidad, más claras tendencias antisociales, actitud claramente negativa, echaban balones fuera sin asumir su parte de responsabilidad, fracaso en la etapa escolar.

OTRO aspecto de la personalidad que ha sido apuntado en la literatura psicológica consultada ha sido el de la tendencia al suicidio. En pacientes depresivos con tendencias suicidas se ha constatado un elevado porcentaje de infracciones, al contrastarlas con otras muestras igualmente hospitalarias, así como de accidentes e incidentes en la conducción (conducir sin permiso, conducta negligente, conducción bajo los efectos de alcohol o estimulantes, etc...). Es más, hay una investigación de Phillips (1977) que parece apuntar al hecho de que buena parte de los accidentes deberían ser entendidos como intentos de suicidio. De entrada comprobó en USA que el número de suicidios se incrementa notablemente tras la publicación en la prensa de noticias concretas al respecto; pero a continuación constató un incremento del 35% en los accidentes contabilizados en las autopistas californianas durante los tres días siguientes a la publicación de la noticia. En la línea de Bandura estaría, pues, apuntando a pautas de conducta imitativas en la provocación voluntaria del suicidio.

SE han estudiado igualmente los nexos entre divorcio y accidentabilidad y los resultados apuntan, en distintos países, que durante los meses que anteceden y siguen al proceso hay un alza significativa de accidentados incursos en este tipo de trámites.

RECIENTEMENTE (Goodenough, 1976) se han puesto sobre el tapete los nexos entre los estilos cognitivos y la conducción. Más en concreto se ha trabajado con el constructo Dependencia e Independencia de campo. Se ha constatado que los dependientes de campo tienen mayores tasas de accidentabilidad, constatándose en diseños de simulación de la conducción que precisan bastante más tiempo que los independientes para captar los incidentes en torno a la calzada, se demoraban más desacelerar y frenar, precisando más tiempo en la identificación de las señalizaciones fotográficas en un contexto vial real. Hay no obstante trabajos en que no se confirma estos resultados iniciales, especialmente cuando se opera con las autodescripciones de los conductores (Clement y Jonah, 1984).

OTRO tanto cabe afirmar respecto a "la búsqueda de sensaciones" (Zuckerman y Neeb, 1980) y gusto por la velocidad pero no accidentabilidad. Tanto en varones como en mujeres se han comprobado diferencias notorias entre los sujetos altos y bajos en esta dimensión comportamental en lo que concierne a las velocidades preferidas y rechazo del cinturón de seguridad en las mujeres por su incomodidad para abandonarse a las sensaciones (la más

baja estatura de las mujeres parece estar modulando).

MEDIANTE una simple alusión haré referencia a otros aspectos de las características del sujeto que han sido objeto de estudio, aunque sea parcial, sin pretender por ello ser exhaustivo:

a) la satisfacción de necesidades indirectamente relacionadas con la seguridad vial tales como poder, status, riesgo, excitación, etc.

b) la agresividad manifiesta ante el comportamiento de otros conductores y de los peatones, que era muy distinta de la que reconocían en entrevistas mantenidas con esos mismos sujetos tiempo después;

c) el "ir con prisa" como generador de errores en la percepción, identificación y toma de decisiones;

d) los trastornos achacables al consumo de medicamentos, drogas, etc., cuyos efectos concretos y aditivos no están claramente perfilados;

e) el trastorno físico, así como determinadas enfermedades que pueden incapacitar al sujeto para un comportamiento vial eficiente;

f) el efecto de la experiencia, exposición al tráfico y los cambios con la edad, de orden fisiológico y psicológico;

g) las diferencias achacables al sexo y su diferente experiencia como conductores y como peatones;

h) las propias actitudes hacia el tráfico y la seguridad vial y el conocimiento de la normativa en vigor.

Como ha podido entreverse a lo largo de esta exposición son muy ricas las perspectivas que aporta el análisis psicológico del quehacer de la conducción que he intentado acomodar a los diagramas de flujo que reseña la figura 1.

En éste un nuevo marco de aproximación a la realidad vial que está exigiendo del psicólogo aplicado un abordamiento creativo, fiel a sus conocimientos académicos y profesionales.

2. Diagnóstico de personas

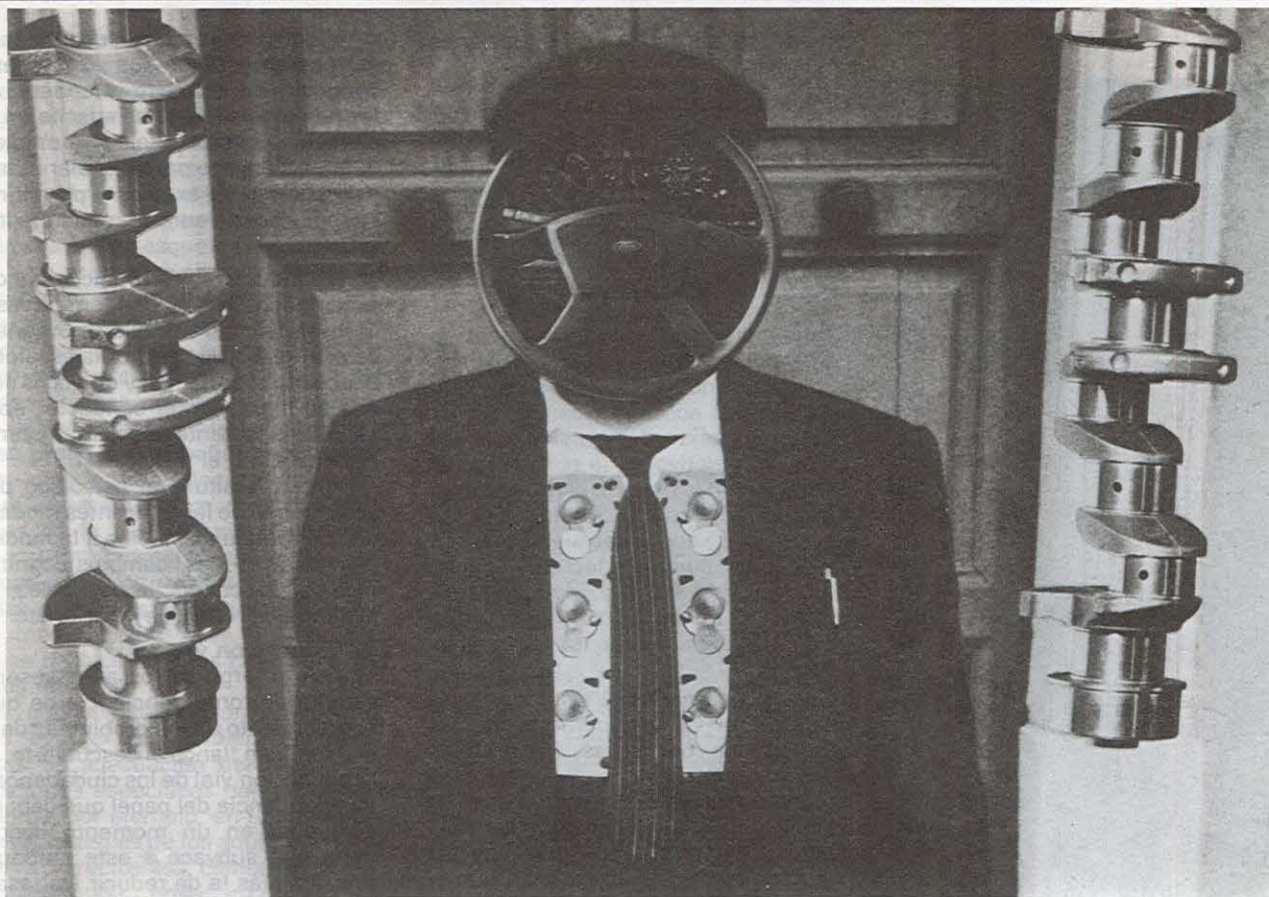
En el presente contexto de aplicación del psicodiagnóstico supone la evaluación de las conductas manifiestas del sujeto conductor o peatón, así como de los comportamientos viales que se producen habitualmente con vistas a la identificación de las características psicológicas más relevantes y permanentes que se suscitan por la interacción diaria sobre la calzada. El objetivo es doble: el establecimiento de pronósticos y la decantación de explicaciones.

Centrándome en un solo aspecto, la predicción de accidente en la conducción, el diagnóstico se traduce en:

a) evaluación del conductor en términos de predisposiciones, atributos, rasgos (aptitudinales, temperamentales...) o conductas manifiestas que dan pie a las diferencias individuales en la conducción;

b) localización de criterios de accidentabilidad mediante los cuales llevar a cabo una mejor discriminación de los sujetos accidentables frente a los no accidentables;

c) exploración de las peculiaridades



psicológicas y psicopatológicas de los sujetos accidentados a través de pruebas u otras formas de evaluación;

d) abordamiento de las conductas manifiestas e implícitas que preceden al accidente.

La intervención que consagra la legislación vigente conecta con el modelo tradicional de psicodiagnóstico: $C = f(O, S)$, ya que pone el énfasis en los determinantes internos del sujeto, utiliza las respuestas ante las pruebas como signo, dando por supuesto que la conducción es estable y consistente.

No obstante, el desarrollo profesional permitirá desembocar en modos de evaluación más afines al modelo conductual, centrándose en formulaciones del tipo $C = f(S)$, $C = f(O \times S)$..., y subrayando preferentemente los determinantes externos e internos, analizando respuestas motoras, cognitivas, psicofisiológicas en las situaciones que constituyen el entorno de la conducción, sopesando la importancia de las interacciones que acaecen en el sistema conductor-vehículo-carretera y utilizando las respuestas emitidas como muestras de las conductas viales eficaces o ineficaces. Otro tanto cabe apuntar respecto a la evaluación conductual del comportamiento peatonal en contextos especialmente cruciales.

Desde esta nueva perspectiva el psicólogo puede servirse de otras fuentes de datos relevantes hasta ahora desatendidas: los protocolos del examen de conducir, los informes descriptivos del accidente, los testimonios verbales de los accidentados o de los testigos, etc., para detectar los patrones de compor-

tamiento relevantes en la conducción o actuación peatonal eficaz.

Por ejemplo, ¿cuándo se puede hablar de conducción irresponsable? ¿Cómo operativizar su abordamiento? Llevar niños en el asiento delantero, recular con el vehículo sin comprobar, hablar, gesticular o fumar al volante, conducir tras ingerir fármacos, etc. son algunos de sus indicadores conductuales claros. Por otro lado, el conducir amedrantando a los demás, hacer carreras o picarse en el tráfico, cambios de velocidad sin ton ni son, adelantamiento por los lados incorrectos, etc. son a su vez detectores de la conducción agresiva o peligrosa. Señalar en el último momento, mantener las luces largas, no indicar debidamente el giro, pararse repentinamente, etc. son pautas evidentes de conducción descortés.

En el contexto vial, no obstante, la situación hay que entenderla como un sistema funcional en que interviene siempre un sujeto humano que está realizando una tarea, lo que implica un componente cognitivo y un componente ejecutivo como mínimo. Ahora bien, surge aquí una modalidad: en el laboratorio la tarea viene marcada por el investigador estando conectada con las hipótesis que se están verificando. La tarea vial, por su parte, admite dos versiones: la que acata las normas y la que se adhiere a los usos, estando entonces en juego el discernir cuál es la más eficaz en la actuación vial. Algunos ejemplos pueden ser clarificadores respecto al problema que estoy planteando: el comportamiento ante un paso de cebra, ante un semáforo en ámbar, ante

una señal de curva peligrosa en una ruta familiar o desconocida son situaciones objetivas que se resuelven según procedimientos implícitos en la tarea misma, pero que evocan las predisposiciones o preferencias comportamentales de los sujetos en función de su edad, experiencia, características de personalidad, estilos, etc. En tales situaciones la actividad del conductor o del peatón se circunscribe a la consecución de varios fines que barrunta cognitivamente durante su ejecución: evitar la colisión o el atropello, prever el comportamiento de los restantes sujetos humanos sobre la calzada, columbrar las opciones viales ante la emergencia. Ante esas mismas situaciones los distintos sujetos elaboran mapas cognitivos diferentes en términos de lo que entienden por actividad vial eficaz. Esta implica la utilización óptima de la información transitoria disponible de un lado, y la elaboración de un modelo cognitivo provisional respecto a las actuaciones que se esperan de los demás. De lo cual se deriva que la situación vial es una actividad humana a todas luces compleja.

Esto conlleva que, de llevarse a cabo una taxonomía de situaciones, éstas deberán clasificarse más bien por el tipo de actuación vial que eliciten. Esto desemboca en un modelo claramente interactivo. Requiere operar con un número amplio de sujetos que desarrollen distintas pautas de respuesta ante cada una de las distintas situaciones. En el clásico artículo de Fredriksen (1972) se indican los pasos a seguir para desembocar en una clasificación de conductas

coherentes elicidas por situaciones similares.

3. Tratamiento de personas

En el enfoque tradicional se da por sentada la independencia entre el diagnóstico y el tratamiento; en la evaluación conductual ambos componentes de la intervención psicológica están relacionados. Diatribas al margen, está claro que el psicólogo que trabaja en seguridad vial está abocado a efectuar el tratamiento de personas. El ámbito de incidencia le viene marcado por la existencia de conductores, peatones y acompañantes accidentados.

En el contexto de la psicología del trabajo el objetivo es la rehabilitación del sujeto con la mira en el rendimiento eficaz en el puesto o cometidos encomendados. En seguridad vial la meta es pareja. Los sujetos afectados deben reincorporarse al tráfico vial con seguridad en sí mismos y confianza en el adecuado funcionamiento de ambos sistemas.

En algunos casos el tratamiento se localizará en la recuperación de las destrezas psico-motoras. En los más gravemente lesionados el entrenamiento psicológico se traducirá en la adquisición de nuevas habilidades efectivas o compensatorias. En el tercer grupo de sujetos, quizá el más numeroso, el tratamiento se ceñirá a una terapia o psicoterapia "ad hoc" para afrontar el "shock" del accidente y el temor a la situación de tráfico.

En líneas generales, al abordar la recuperación de un accidentado resultan cruciales una serie de pasos:

- a) evaluación del accidente en sí, detectando el papel efectivo jugado por el sujeto en el mismo (activo o pasivo) e identificando cuáles son las conductas o actividades viales que son o han sido realmente problemáticas;
- b) focalización en las condiciones que modulan las actuaciones inadecuadas del conductor o del peatón accidentado;
- c) selección de las conductas problemáticas clave sobre las que habrá de centrarse el tratamiento con vistas a la recuperación;
- d) entrenamiento en el cambio de estrategias o modificación de conductas inadecuadas en el contexto de la seguridad vial;
- e) evaluación paulatina de los resultados como consecuencia de la aplicación del programa terapéutico seguido. Es una labor de seguimiento, sometiendo al sujeto a actuaciones y pruebas situacionales seleccionadas y graduadas.

Durante determinadas etapas de este tratamiento el psicólogo se ceñirá a tratamientos de caso único; no obstante, en fases avanzadas las dinámicas de grupo son igualmente virtuales.

No es éste el lugar para mayores abundamientos.

En otro orden de cosas, y a manera de ilustración, voy a mencionar brevemente dos usos específicos de la "desensibilización sistemática":

EN conductores que suspenden reiteradamente en los exámenes de conducir, el psicólogo interviene analizando el miedo que se suscita en esta situación concreta y elabora una jerarquía pertinente para disociar el temor del contexto de examen y permitirle al cliente hacer frente al mismo exitosamente.

EN conductores con pánico a conducir de noche, en ciudad, en curvas peligrosas, en carreteras de montaña, etcétera, se fija una jerarquía escalonada adecuada al problema y en pocas sesiones se logra que el conductor aborde satisfactoriamente tales circunstancias habituales en el tráfico vial.

En esta tesitura el psicólogo podrá echar mano de las diferentes modalidades de terapia aplicables a la modificación de actitudes, cambios cognitivos, modelaje de conductas deseables, "role playing", aprendizaje vicario, etc.

4. Educación vial

A lo largo de los años sesenta y setenta se tomó conciencia de que el abordamiento de los problemas del tráfico tenía un flanco al descubierto: el de la educación vial de los ciudadanos con independencia del papel que deban desempeñar en un momento dado. La meta que subyace a este enfoque es una vez más la de reducir las tasas de accidentes y, por ende, las infracciones, sin poner ahora sobre el tapete cuál de estos dos componentes de la seguridad vial es el prioritario.

Con los programas de educación vial se pretende cubrir varios objetivos, según se desprende de las Actas de diversos encuentros internacionales que han versado sobre el tema:

- a) conseguir que el ciudadano se sienta seguro en el tráfico;
- b) reforzar el sentido de responsabilidad hacia los restantes usuarios de la calzada;
- c) conocer las normas de desenvolvimiento adecuadas a cada una de las modalidades de actuación vial.
- d) aprender a mejorar las medidas de seguridad oportunas en el contexto del tráfico;
- e) desarrollar patrones de conducta prudentes en los alrededores de la calzada;
- f) ahorrar energía y costes innecesarios;
- g) subrayar el espíritu de convivencia, evitando molestias, ruidos, sobresaltos, etc.

La educación vial suele realizarse en varios frentes: en el ambiente escolar (con especial incidencias en los maestros y los niños), en el mundo de los adultos (entrenamiento de conductores, de peatones, de padres...), en el medio publicitario (campañas de seguridad vial a través de carteles, anuncios, cortos de televisión, programas de radio, revistas especializadas o en periódicos...).

En todos ellos se procura movilizar dos componentes psicológicos claros: aquellos que tienen que ver con la motivación y los que giran en torno al cambio de actitudes.

Así mismo en lo que respecta al contexto infantil se subraya además el tema del desarrollo evolutivo ligado a la edad y el afianzamiento de las destrezas aptitudinales pertinentes.

Desde este punto de vista, por ejemplo, el niño aborda el tráfico (como acontecimiento presente) con una cierta rémora en sus esquemas, su asimilación y su acomodación en la detección de señales y signos. Según la edad, debe aprender a desenvolverse en el tráfico cuando está en la etapa del pensamiento pre-operatorio o en la de las operaciones concretas. La centración de aspectos figurativo-perceptivos es tan pregnante en niños menores de siete años que no logran mantener simultáneamente otros aspectos relevantes de la realidad vial. Entienden sólo determinados fragmentos de las normas y estructura del tráfico. Al juzgar las distancias de los vehículos son más inconsistentes que los adultos. Esto se traduce en altas tasas de accidentes infantiles.

Por ello la intervención psicológica suele apuntar al establecimiento de pautas de adecuación del niño a las condiciones específicas del tráfico, insistiendo, por ejemplo, en la **imitación** de las estrategias de los adultos (el niño observa y recibe los comentarios correspondientes), **enseñanza práctica** (el niño ejecuta con el adulto y a continuación sólo la actuación requerida), **aprendizaje social** (el niño observa con el adulto los comportamientos de otros niños y adultos y se le recalca los aspectos positivos y negativos de cada modalidad de acción), **refuerzo instrumental** (el niño es elogiado por las actuaciones adecuadas llevadas a cabo por propia iniciativa).

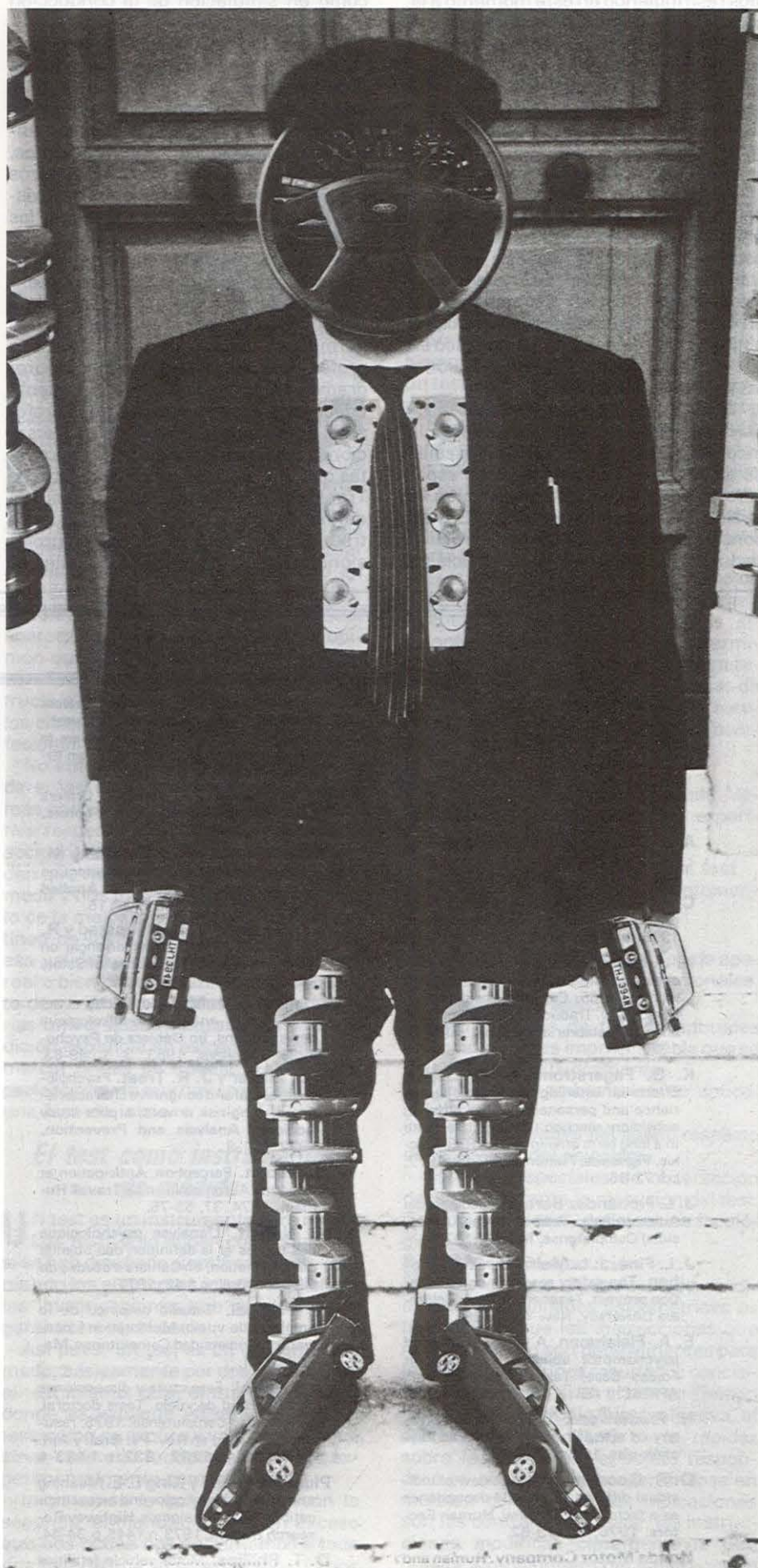
Ciertamente este enfoque puede ser llevado a cabo en la escuela, pero resulta imprescindible involucrar a los padres. Se ha constatado que éstos suelen dar más bien indicaciones genéricas a los niños, pero no demostraciones "ad hoc" y que cuando lo hacen es con escasa consistencia (Rothengatter, 1981).

De las breves líneas genéricas aquí expuestas se desprende que el psicólogo tiene brecha abierta en la educación vial. Retomando temas abordados en Psicología Evolutiva, Psicología de la Motivación y Psicología Social, puede adecuarlos al tipo de muestras con que deba operar en este campo.

Son varios los interlocutores válidos que ya han mostrado su interés por el enfoque psicológico en esta vertiente de la seguridad vial: Tráfico, Ayuntamientos, Escuelas de verano de maestros, Comunidades autónomas, etcétera, que están en la actualidad planeando actividades inmediatas o mediatas y, por lo tanto, abiertos a sugerencias, entronques y proyectos concretos a desarrollar.

5. Selección de conductores

Hasta el presente es la obtención o renovación del carnet de conducir la que define si una persona es conducto-



ra o no lo es. Los psicólogos nos estamos restringiendo en este momento a la aplicación estricta de los términos del Real Decreto para desechar a aquellos conductores que por sus resultados en las pruebas de inteligencia, aptitudes psicomotoras o personalidad se convierten en un peligro público en la calzada. No obstante, son varios los caminos abiertos en este área:

La evaluación psicológica de todos los conductores: es éste un aspecto al cual la Dirección General de Tráfico está bien dispuesta, ya que está en trámite de redacción un nuevo Real Decreto que substituirá al actualmente en vigor, y en el cual se establece como obligatorio el diagnóstico psicológico en aptitudes psicomotoras y como opcional las restantes variables.

La ampliación de las líneas de diagnóstico en los carnets especiales: la incorporación, por ejemplo, de escalas de actitudes de tipo psicossocial o específicas de la seguridad vial o bien la evaluación en estilos cognitivos. Se han constatado nexos claros entre proclividad a los accidentes y dependencia de

campo, tanto en estudios psicométricos como en simulación de la conducción (Prieto y cols., 1984).

El diseño de estrategias específicas para la selección de conductores profesionales: es ésta una línea muy trabajada ya en psicología industrial. Básicamente trata de conectar con entidades específicas (Ayuntamientos, Compañías de Transporte de Pasajeros o de Mercancías, Federaciones de taxistas, etcétera), con vistas a detectar las características de personalidad en su sentido lato que discriminan entre conductores profesionales eficaces e ineficaces en función del tipo de tarea que deben desempeñar diariamente. Esto permite, de un lado, el delinear perfiles profesiográficos, y de otro, elaborar programas de formación y entrenamiento adecuados a las exigencias de la profesión. En esta línea ha habido conversaciones con federaciones de transportistas que en conexión con el Ministerio de Transportes están regulando una nueva definición de su profesión —que se traducirá en curso de formación profesional para dultos— y en los cuales se

incorporarían temas psicológicos tales como la fatiga, estrategias cognitivas en atención y percepción de señales, memoria a corto plazo y utilización de la información relevante captada a través de los símbolos viales, etcétera.

Es ésta una de las esferas en que cabe propiciar el diálogo e intercambio de experiencias con los gabinetes de psicología del Ejército ya que, en su ámbito, se han ocupado de estudiar el desempeño de los soldados en el manejo de armamento pesado en buena parte desplazado en vehículos de gran tonelaje y sofisticación de instrumentos.

Igualmente, y en lo que concierne al actual tipo de intervención, basado casi exclusivamente en las pruebas psicotécnicas, está dando resultados satisfactorios el que el psicólogo no se limite a la mera adjudicación del apto o no apto, sino que mantengan una breve entrevista con el cliente comentándole los resultados, sugiriendo estrategias de actuación a la vista de los resultados obtenidos, entrenamientos concretos con que compensar las mengüas en aptitud con la edad, etc.

Bibliografía

R. B. Cattell, H. W. Eber y M. M. Tatsuoka. Handbook for the 16 PF. IPAT, Champaign, 1970.

R. Clement y B. A. Jonah. Field dependence, sensation seeking and driving behaviour en *Personality and Individual Differences*, 1984, 5, 78-93.

A. J. Chapman, F. M. Wade y H. C. Foot: m Pedestrian accidents, Chichester, 1982, John Wiley & Sons.

C. G. Drury. Application of Fitts Law to foot-pedal design. *Human Factors*, 1975, 17, 368-373.

H. J. Eysenck. Fact and fiction in Psychology. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1965, Cap. 6.º Accidentes & Personality. Traducción: Psicología, hechos y palabrería, Madrid, Alianza, 1977.

K. O. Fagerstrom, H. U. Lisper. Effects of listening to car radio, experience and personality of the driver on subsidiary reaction time and heart rate in a long term driving task. En R. R. Mackie, *Vigilance*, Plenum, New York, 1977, pp. 73-86.

J. L. Fernández Serara. Psicología del Automovilista. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1978.

J. L. Fine, J. L. Malfetti y E. J. Shoben. The safety research and education project. Teachers College, Columbia University, New York, 1965.

E. A. Fleishman. A factorial study of psychomotor abilities. Lackland Air Force Base, Texas, Research Bull. AFPTC - TR - 54-15, mayo 1954.

N. Frederiksen: Toward a taxonomy of situations en *American Psychologist*, 1972, 27, 114-123.

D. R. Goodenough. A review of individual differences in field dependence as a factor in traffic flow, *Human Factors*, 1976, 18, 53-62.

Honda Motor Company. Human and vehicle. Honda Driving Safety Promotion Center, Tokio, 1972, Safety Education Series n.º 2.

G. Johansson y K. Rumar. Drivers and road signs: a preliminary investigation of the capacity of car drivers to get information from road signs en *Ergonomics*, 1966, 9, 57-62.

G. Johansson y K. Rumar. Drivers brake reaction time, *Human Factors*, 1979, 13, 23-27.

D. Kahneman y R. Ben Ishai y M. Lotan. Relative of a test of attention to road accidents. *Journal of Applied Psychology*, 1973, 58, 113-115.

K. A. Kimbal y V. S. Ellingstad y R. E. Hagen. Effect of experience on patterns of driving skill *Journal of Safety Research*, 1971, 3, 129-135.

J. Leplat & J. M. Hoc: Tache et activité dan 1 analyse psychologique des situations, en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1983, 3, 1, 49-63.

R. E. Mayer y J. R. Treat. Psychological, social and cognitive characteristics of high-risk drivers: a pilot study *Accident Analysis and Prevention*, 1977, 9, 1-8.

M. Neboit. Perception, Anticipation et Conduite Automobile en *Le Travail Humain*, 1974, 37, 53-75.

M. Neboit. L'analyse psychologique des taches et la definition des objectifs de la formation, en *Cahiers d'etudes de ONSER*, Bull, n.º 41, 1977.

M. Pascual. Estudio empírico de la amplitud de vuelo. Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense, Madrid, 1971.

M. Pascual. Estructura y dimensiones de la aptitud de vuelo. Tesis doctoral, Universidad Complutense, 1975, resumen publicado en *Rev. Ps. Gral. y Apl.* 1975, 30, p. 1287 - 332. n.º 133-4

Plummer R. W. y King L. E. Meaning and application of color and arrow indications for traffic signals, *Highway Research Record*, 1973, n.º 445, p. 34-44.

D. T. Phillips. Motor vehicle fatalities increase just after publicized suicide stories, *Science*, 1977, 196, 1464-1465.

J. M. Prieto y A. Murga. La intervención psicológica en prevención de accidentes y seguridad vial en textos de la UNED, la intervención Psicológica, 1984.

J. M. Prieto, F. Gañan y N. González. Dependencia e Independencia de Campo y Seguridad vial en Actas I Reunión internacional de Psicología y Seguridad Vial, Valencia, junio 1984.

J. A. Rothengatter. Traffic safety education for young children. and empirical approach, Lisse. Seets and Zeitlinger.

L. Shaw y H. Sichel. Accident proneness. Pergamon, Oxford, 1970.

D. Shinar. Psychology on the Road, the human fact in traffic safety N. Y. 1978, John Wiley.

H. L. Smith y J. J. Cummings y R. A. Sherman. Let us reach drivers how to see en *Traffic Digest Review*, 1965, vol., 4, página 7-13.

H. L. Snyder. Braking movement time and accelerator brake separation *Human Factors*, 1976, 18, 201-204.

J. Soler. Análisis y bibliométrico de las publicaciones en torno a psicología y Seguridad Vial. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 1984.

C. B. Spielberger. Anxiety, current trends in theory and research *NeW York. Academic Prensa. Cademic Press*, 1972.

W. A. Tillman y G. E. Hobbs. The accident prone automobile driver en *American Journal of Psychiatry*. 1949 106, 31-331.

M. Zuckerman y M. Neeb. Demographic influences in sensation seeking and pressures of sensation seek in religion, smoking an diving habits *Personality and Individual Differences*, 1980, 1, 197-206.

M. Yela y M. Pacual. La estructura factorial de la inteligencia técnica en *Rev. Ps. Gral. y Apl.* 1968, 23, n.º 94, p. 705-779

Sobre los aparatos y tests para la revisión psicológica de los conductores

RICARDO D. BLASCO y ROSER CASAS

El manual

Existen varias fuentes de información sobre las características imprescindibles que debe presentar un manual de un test, pero básicamente un manual de un test debería aportar la información suficiente para permitir a cualquier utilizador cualificado hacer juicios acertados sobre la utilización e interpretación del test. Eso significa que antes de lanzar un test para uso general de los psicólogos o educadores, es necesaria una cierta investigación.

El manual debe incluir, en el caso de la batería especificada para el examen psicotécnico de conductores, los siguientes aspectos claramente determinados: Objetivo del test, soporte y materiales, normas de aplicación, normas de ejecución, orde de ejecución de la batería, explicitación de resultados, observaciones especiales.

OBJETIVO del test

Variables que pretende medir. Validación y fiabilidad obtenidas experimentalmente.

DESCRIPCION detallada del test

Autor (titulado convenientemente).

SOPORTE y materiales

Se debe especificar el tipo de aparato y sus características funcionales.

NORMAS de aplicación

En el caso de test de aptitudes psicomotrices, es imprescindible que se determine inequívocamente:

Condiciones ambientales de aplicación.

Situación relativa del sujeto respecto del aparato y del psicólogo.

Aspectos especiales de observación del sujeto durante la ejecución del test. (Estado emocional, deficiencias fisiológicas, etc.)

NORMAS de ejecución

En el caso de los test de rendimiento o habilidades psicomotrices es bien sabido que las instrucciones que reciba el sujeto son determinantes para la obtención de unos resultados concretos. Por ejemplo, si en el test de Tiempo de Reacción Múltiple Discriminativa, el psicólogo hace énfasis en la rapidez sobre la perfección, el sujeto responderá en ese sentido comportándose en multiple contrario si las indicaciones son las contrarias. Es decir, las instrucciones modifican claramente la respuesta y rendimiento del sujeto, por lo que no se puede aceptar un coste de esta índole que no aporte al psicólogo

LA preocupación que en estos momentos genera la eclosión arbitraria de aparatos y tests para la revisión de conductores, según las variables específicas en el Anexo 2 del Real Decreto de 28 de mayo de 1982 ("B.O.E.", de 5 y 6 de julio de 1982), junto con la falta evidente de conocimientos que sobre este aspecto de la psicometría se detecta entre los psicólogos españoles, nos ha movido a elaborar la presente comunicación. Nuestra intención es clarificar, resumidamente, todo aquello que es imprescindible para que las actuaciones profesionales del psicólogo en este área sean rigurosas y respetables.

No se trata de censurar éste o aquél aparato o prueba, al margen de la opinión que profesionalmente nos merezcan. Pretendemos dar una ayuda constructiva que sirva para homogeneizar los criterios y mejorar la actuación profesional.

No entramos en la cuestión de fondo de si las variables propuestas son las más adecuadas, ni en su validez predictiva respecto a un criterio relativo a la accidentabilidad. Estamos ante una orden que nos indica lo que tenemos que medir y nos toca a los psicólogos hacerlo de la mejor manera. Queda abierta la línea de investigación que nos dirá si esa validez que se da por supuesta es real o bien debe replantearse el conjunto de variables. La investigación de varias universidades extranjeras y la tradición española en estos temas pueden marcar líneas de trabajo, trabajo para perfeccionar lo que hoy se encuentra en una fase de inicio.

El test como instrumento de medida

UN test es un instrumento para medir. Los tests sólo miden correctamente si se han diseñado científicamente, reuniendo los elementos imprescindibles y las investigaciones que demuestren y garanticen su eficacia.

Así pues, un test es un conjunto formado, básicamente por dos partes: una, el test mismo; otra, el manual del test, donde se explique en qué consiste el test, cómo se explica y valora y para qué sirve; todo ello fundado en razones experimentalmente comprobadas.

Iniciaremos la comunicación con la segunda, el manual, ya que en el caso que nos ocupa nos enfrentamos a toda una batería que se sirve de uno o varios aparatos, que requerirán atención diferenciada.

unas instrucciones para el sujeto bien estudiadas, bien determinadas y bien explicadas.

Por lo tanto, las instrucciones para el sujeto deben ser: Siempre las mismas, claras, lo más breves posible e inequívocas.

EXPlicitación de resultados

Los resultados obtenidos en cualquier test deben estar referidos a alguna escala obtenida experimentalmente sobre la muestra bien determinada y que se debe explicitar detalladamente. Todos sabemos que las puntuaciones directas de cualquier test no significan nada "per se", por lo que es necesario la construcción de escalas o baremos referenciales específicas para aquel test. No se puede utilizar baremos de tests parecidos por el hecho de que se denominen por el mismo nombre.

Valoración de todas las variables relevantes que aparecen en la ejecución del test. En el caso de TRC serían tiempos y errores.

Explicación clara de la forma de puntuación directa. Unidades empleadas.

Explicitación de la forma de presentación u obtención de los resultados. Formato de puntuaciones directas. Forma de interpretarlos y de confrontarlos con los baremos.

Baremos confeccionados con muestra pertinente (en este caso los baremos deberían ser confeccionados según la muestra de la población general española, sin detallar las edades o sexo, ya que los mínimos exigibles para obtener un standar de seguridad en la conducción debe ser independiente de dichas características). Experimentalmente obtenidos expresamente para ese test, en esa aplicación y con esas instrucciones de aplicación. No valen los de cualquier otro test, por parecido que sea, ni las del mismo test en situaciones diferentes. (por ejemplo, en situación experimental o aplicada).

Los baremos deben incluir la especificación relativa a su previsión, tamaño de la muestra, así como medidas centrales y de dispersión de la distribución de puntuaciones directas.

Especificación estadística sobre fiabilidad y validez, al menos referida a la variable que se pretende medir, ya que la validez predictiva respecto a la eficacia en la conducción se ha dado por supuesta en el citado Anexo 2 del Real Decreto que está en el origen de la problemática que nos ocupa. Sin embargo, también se hace referencia a la necesidad de utilizar los datos obtenidos en las exploraciones psicotécnicas para la investigación sobre la validez predictiva respecto a la accidentabilidad. Debemos decir aquí, que será imposible la utilización de datos para cualquier fin, si los medios para obtenerlos no son serios y, aún siéndolo, si no son realmente homogéneos, como no lo son en estos momentos.

Todo lo anterior, resumen de aspectos más que conocidos por todos los psicólogos, justifica su exposición aquí como consecuencia de las situaciones

que nos toca vivir cuando atendemos las consultas de compañeros y médicos sobre las pruebas psicotécnicas adecuadas para los conductores, en los centros. Estas situaciones han llegado a ser casi surrealistas, debido a la falta de conocimientos y a la aplicación de criterios económicos sobre cualquier otra consideración.

La batería de test

El Anexo 2 del Real Decreto número 1467/1982 de 28 de Mayo (B.O.E. de 5 y 6 de Julio de 1982) especifica las variables psicológicas a explorar para la obtención y renovación de permisos de conducción clases C, D y E. Son las siguientes:

Tiempo de Reacciones Múltiples Discriminativas con respuestas motoras de manos y pies ante estímulos visuales (luces y señales) y auditivos.

Atención concentrada y Resistencia vigilante a la Monotonía que se apreciará a través de las respuestas motoras ante estímulos visuales (luces y señales) y auditivos presentados en número y tiempo suficiente como para dar lugar a la aparición de la fatiga.

Velocidad de Anticipación así como el tiempo de recuperación ante una serie de estímulos selectivos que provoquen reacciones diferidas o continuadas.

Habilidad y destreza en los movimientos coordinados de ambas manos que se determinará mediante pruebas con ritmo impuesto de ejecución que permita medir el número y duración de los errores.

También se menciona la exploración de la inteligencia, pero consideramos que la disponibilidad de instrumentos adecuados en el mercado ha evitado cualquier tipo de problemática.

No nos ocuparemos de este aspecto en nuestra comunicación.

La cuestión de la exploración de la personalidad, compleja sin duda, se contempla como opción. Tampoco es nuestra intención entrar aquí en métodos diagnósticos, que quedan al criterio del psicólogo.

La batería de aptitudes psicomotrices que nos ocupa, utiliza como soporte uno o varios aparatos, por lo que deberá especificar tanto las características de los tests como las de los mecanismos de los que se sirven.

TIEMPO de Reacciones Múltiples Discriminativas

Básicamente el test consiste en la presentación de una serie de estímulos visuales diferentes y auditivos ante los que el sujeto debe responder con manos y/o pies tan rápidamente como pueda y procurando no equivocarse.

Naturalmente es condición imprescindible que el test sea inalterable de una aplicación a otra, manteniendo constantes su estructura y demás características.

Los estímulos

Conjunto más o menos complejo de luces y señales (formas geométricas) y sonidos.

Presentados súbitamente, sin tiempo apreciables de encendido o aparición. Presentados en tamaño e intensidad bien definida e invariable ya que estos parámetros modifican sustancialmente los tiempos de reacción.

El colorido y sobre todo la variación en frecuencia y potencia sonora, así como el tamaño, deben estar bien especificados y mantenerse estables en cualquier aplicación.

Tiempos interestímulos. Series

La estructura secuencial del test se basa en la presentación aleatorizada, pero invariable, de una secuencia o serie de estímulos de los arriba descritos. Es imprescindible que la serie sea idéntica a sí misma siempre y en todos los casos, ya que variaciones en la presentación de los estímulos configuran tests diferentes.

El tiempo de permanencia del estímulo debe ser constante y bien definido para garantizar la estabilidad del test.

Los tiempos interestímulo deben ser variables para evitar respuestas rítmicas o anticipaciones. No menores en ningún caso de 0,11 seg. que es el tiempo mínimo aceptado como fisiológicamente necesario. Varios autores recomiendan variaciones del tiempo interestímulo entre 2 y 5 seg.

El tiempo interestímulo se puede aleatorizar sin que la prueba sufra alteraciones notables, aunque se recomienda mantener constante la estructura de la serie, tanto en el orden de presentación de los estímulos (imprescindible), como en la duración de los tiempos interestímulo correspondientes.

Ni el tiempo interestímulo, ni el de permanencia del estímulo pueden en ningún caso ser alterados en función de las respuestas previas del sujeto, ya que ello originaría diferencias en el test según características individuales.

Las respuestas

Consisten en pulsar un botón o accionar un pedal tan rápidamente como sea capaz, frente al estímulo correspondiente.

Debe establecerse una correspondencia biunívoca entre cada estímulo o configuración de estímulos, siendo una de las características importantes e invariables del test.

Se trata de reacciones motoras simples, que sólo supongan un movimiento elemental, por lo que quedarían descartadas todas las configuraciones que impliquen mayor complejidad. (P.e. pulsar y soltar, midiendo el tiempo de toda la operación como T.R.). (1).

Los resultados

Los TR deben ser medidos como mínimo en centésimas de seg.

Deben obtenerse los tiempos de reacción y el número de errores, considerados como respuestas que no corresponden al estímulo presentado.

Es aconsejable medir por separado los tiempos de reacción de cada extremidad, (extrayéndolos de la secuencia según se van produciendo) para detectar deficiencias fisiológicas posibles.

Los baremos, imprescindibles, se deben realizar sobre la media o cualquier otra medida central de la distribución de cada uno de los sujetos de la muestra utilizada.

Se deben baremar los tiempos de reacción y los errores por separado ya que tienen significados diferentes.

La aplicación

Las instrucciones de aplicación deben ser invariables, claras y breves. Se debe dejar que el sujeto adquiera cierta práctica en la ejecución.

El aparato utilizado. Reactímetro

Debe ser capaz de presentar los estímulos según las características de constancia de intensidad, tamaño, tonalidad y rapidez descritos en el apartado correspondiente a los estímulos.

No debe presentar en ningún caso estímulos incontrolados, espúreos o ajenos al test.

La presentación de estímulos debe ser tan rápida que no permita al sujeto ni un instante de incertidumbre respecto de lo que ocurre en la zona de estimulación. P.E. los microordenadores programados en Basic son lentos en la presentación de gráficos y el sujeto tiene tiempo de observar como se diseña en pantalla lo que se pretende sea un estímulo súbito. Esto invalida la medición de TR.

Los botones y pedales para las respuestas no deben presentar una resistencia mecánica que enlentezca o dificulte la rapidez de respuesta del sujeto. Debe estar en posición accesible, de fácil accionamiento, según la postura normal del sujeto.

El sujeto no debe poder controlar ningún parámetro del test, que no sea estrictamente su TR.

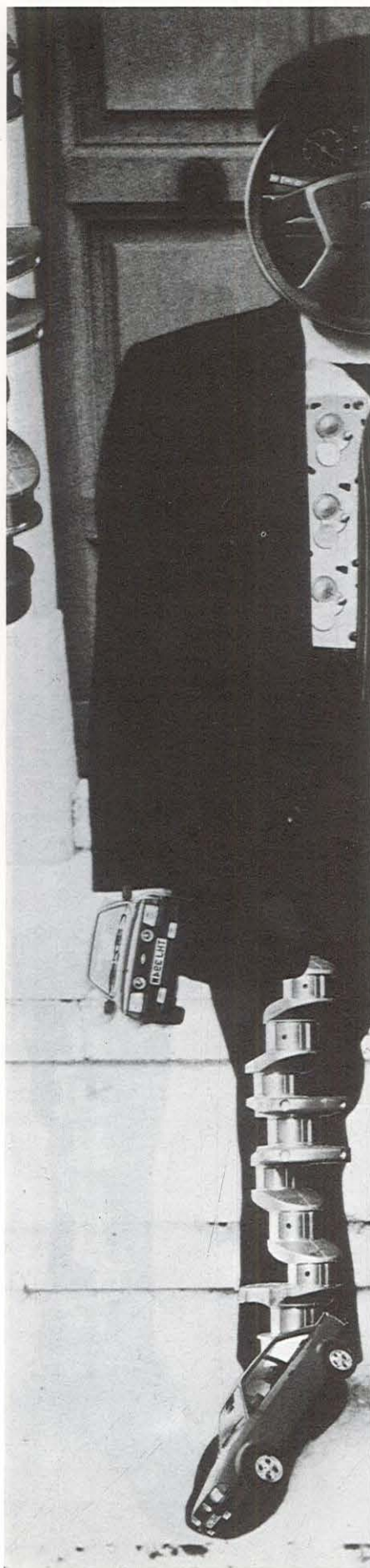
El aparato no debe presentar ningún indicio o signo que permita al sujeto adivinar cuando y cual estímulo aparecerá a continuación.

El aparato no debe presentar ningún indicio del rendimiento del sujeto que éste pueda advertir, ya que ello modificaría su estado motivacional por medio de Feed-Back, tanto si su interpretación de lo que observa es correcta como si no. En la zona de estimulación no debe aparecer nada que no sea estímulos. P.e. los resultados obtenidos no deben presentarse a la vista del sujeto, ya que este interpreta a su aire lo que ve, junto con indicios que observa en el psicólogo, modificando su actitud o disposición.

ATENCIÓN concentrada y resistencia a la monotonía

Tal como se describe el Anexo 2 este test, consiste en la presentación reiterada de un conjunto de estímulos, ante los que se debe reaccionar con manos y/o pies (una mano o un pie es suficiente). Los estímulos serían luminosos, figuras y auditivos, como en el caso anterior (TR). Se trata de mantener concentrada la atención del sujeto, obligándole a reacciones motrices durante el tiempo suficiente para detectar fatiga, en caso de que esta aparezca.

(1) T.R. Tiempo de Reacción.



Este tiempo de test presenta algunos problemas en cuanto al tiempo necesario para que se pueda detectar síntomas de fatiga. Las pruebas clásicas son prolongadas (reloj errático y otras) y, en la situación de exploración psicotécnica en centros, el tiempo es importante respecto de la rentabilidad.

Por todo ello, el test está encaminado a detectar disfunciones de la atención concentrada, por medio de tiempos de reacción y errores.

Los estímulos

Se deben ajustar a los criterios dados para el test de TR.

Tiempos interestímulo. Series

Admite múltiples configuraciones. Se puede pensar en un estímulo al que hay que reaccionar, diferenciándolo de un conjunto. También puede ser una serie reiterativa a la que se responda secuencialmente con todas las extremidades. Esta modalidad enlaza con la filosofía de la medición del tiempo de reacción múltiple y la fatiga se detectaría por medio de la variación de los tiempos de respuesta y del incremento de los errores.

El tiempo interestímulo puede ser constante para producir más monotonía o variable.

La respuesta

En general se trata de una reacción que se materializará pulsando un botón o un pedal, de la misma forma que en reactimetría. La respuesta debe estar condicionada a la relación biunívoca con su estímulo correspondiente.

Es válido todo lo dicho para el caso de TR.

Los resultados

Se medirá el tiempo de reacción en centésimas de seg. como mínimo, y, a ser posible dando distintos tiempos a lo largo de la prueba para observar si se alargan significativamente. Los errores se presentarán también por secuencias o en forma que se pueda detectar su incremento a lo largo del test.

Los baremos, imprescindibles, se pueden realizar con la media o alguna medida central, así como con la dispersión de los resultados de cada sujeto.

Debe tenerse en cuenta que en tiempos breves (varios minutos) se produce, más que fatiga, aprendizaje, lo que debilita la potencia de la prueba y su idoneidad para ser utilizada en situación de economía de tiempo.

La aplicación

Como en reactimetría, las instrucciones deben ser claras, invariables y breves, ya que influyen en el rendimiento. Si se aplica tras la prueba de reactimetría, no es necesario entrenar al sujeto previamente.

El aparato

Debe reunir las mismas condiciones que el reactímetro. Incluso puede ser el mismo reactímetro con distinto test.

TEST de velocidad de anticipación
Se pueden presentar múltiples modalidades para medir esta variable.

El Anexo 2 nos dice: Velocidad de anticipación y el tiempo de recuperación ante una serie de estímulos selec-

tivos que provoquen reacciones diferenciadas o continuadas.

La prueba que se incluye en el aparato TKK 1108 de TAKEI-CO Ltda. se ha constituido como la más reproducida por el conjunto de aparatos que existen en funcionamiento.

En general, se trata de observar la velocidad y trayectoria de un móvil y estimar el tiempo que tarda en hacer un recorrido en el que no es visible. También puede ser cualquier otra configuración en la que el sujeto tenga que reaccionar en función de un móvil, ajustando su acción a la velocidad que observe.

Tiempo de observación y tiempo de estimación

Sea cual sea la configuración de la prueba, se dispone de un tiempo inicial en que se observa el movimiento del móvil.

En un segundo momento, se debe estimar esa velocidad, sin ver el móvil de forma que la apreciación sea el indicador de la variable a medir.

Es razonable que el tiempo de observación no deba ser menor que el de estimación.

En el tiempo o fase de observación del móvil se debe desplazar en la misma dirección y sentido que en la fase de estimación y no en dirección contraria, ya que se trata de prolongar mentalmente una trayectoria sin obstáculos distorsionantes de la misma.

Estabilidad

El test debe mantenerse idéntico a sí mismo. La dificultad no debe ser una variable sujeta a las características del sujeto.

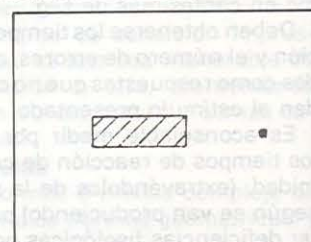
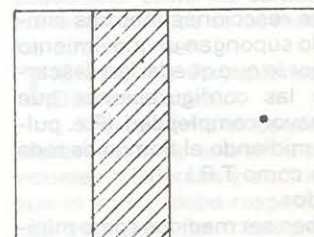
Velocidades

Es posible y aconsejable realizar diferentes ensayos a diferentes velocidades bien establecidas del móvil. La velocidad, sin embargo, no será aleatoria en cada ensayo. Se trata siempre de un movimiento uniforme y por tanto cada ensayo se hará a velocidad y trayectoria constante.

El movimiento debe ser continuo, sin intermitencias ni sacudidas que ayuden a una estimación por conteo, más que una estimación de velocidad.

La zona opaca

Cuando el test tiene configuración de apreciación de tiempo en atravesar una



zona opaca, ésta no debe ser indicadora de la trayectoria que seguirá el punto, ya que una zona opaca amplia obliga al sujeto a imaginar la trayectoria dentro de ella, mientras que una zona opaca limitada a los alrededores de la trayectoria dan al sujeto datos sobre el punto de salida del móvil a la zona clara. Esto se ejemplifica en el gráfico siguiente.

No es que el segundo caso invalide la prueba. Se trata de hacer un estudio detallado de ella sin utilizar los estudios relativos a otros test que utilicen la zona opaca amplia.

Los resultados

Hay diferentes posibilidades, según la configuración de la prueba.

En todo caso deben ser de tal forma que no presenten ambigüedades, ni falsas conclusiones.

No se presentará en pantalla los resultados, a fin de no afectar el estado motivacional del sujeto.

En el caso del test inspirado en el TTK 1108, se perfilan dos formas de puntuación:

Promedio de varios ensayos, considerando el tiempo total estimado por el sujeto en cada ensayo. El problema que presenta es que cuando un tiempo es excesivamente corto y el siguiente es demasiado largo, el promedio compensa estas diferencias y propicia que diferentes configuraciones de datos de varios sujetos den la misma media, falseando la eficacia del conjunto de estimaciones de cada sujeto.

Promedio de las diferencias del tiempo estimado en cada ensayo con respecto al tiempo real que tarda el móvil en atravesar la zona oscura. Cuando el sujeto se adelanta a la salida del punto, la diferencia es negativa. Cuando se retrasa es positiva. El promedio se realiza tomando los valores absolutos de las desviaciones, con lo que obtenemos el promedio absoluto de las desviaciones, que nos parece una estimación más real y equilibrada que la anterior.

$Tr - Te = \text{Resultado}$

$Tr = \text{Tiempo real}$

$Te = \text{Tiempo estimado}$

El signo nos sirve para saber si un individuo tiende a adelantarse o a atrasarse, pero en el momento de operar para obtener la media aplicamos:

$$\frac{\sum_{i=1}^N |Tr_i - Te_i|}{N} = \bar{X}$$

$N = n^{\circ}$ de ensayos

Se pueden considerar diferentes velocidades para obtener la media, y los baremos, pero la configuración del test, como conjunto de ensayos a distintas velocidades debe quedar determinado e invariable, según el criterio adoptado para confeccionar los baremos.

Un sistema aceptable es obtener el % de desviación sobre el Tr para cada Te , ya que la desviación absoluta, para diferentes velocidades no nos informa de la precisión de la estimación.

La aplicación

Como en todo test, las instrucciones deben ser claras e invariables, sin em-

bargo en este caso lo importante es que el sujeto llegue a comprender lo que debe hacer. Se trata de una explicación que, si bien no es complicada; parece presentar ciertas dificultades. Lo importante es estar seguros de que el sujeto ha comprendido lo que se espera de él.

En este tipo de pruebas, si están bien diseñadas no se da prácticamente aprendizaje, por lo que es necesario entrenar el sujeto previamente.

Naturalmente, en el manual se describirá el test y todas las características y normas de aplicación que deberán ser respetadas minuciosamente.

El aparato

Puede presentar el campo de observación en pantalla de TV o bien en un panel con una ranura por donde se desliza una luz a velocidad constante. Con movimiento uniforme. En caso de otras configuraciones posibles, las características del campo de observación deben ser acordes a las premisas teóricas pertinentes.

En cualquier caso, no parece adecuado presentar a observación movimientos variables, intermitentes o discontinuos, que desdibujan el movimiento global y ayudan a estrategias de conteo, más que de apreciación de velocidades.

P.e. en los microordenadores programados en Basic, los movimientos son bastante discontinuos, sobre todo los lentos.

Todas las normas para la aplicación, posicionado del sujeto frente a la pantalla, etc., se deben especificar claramente en el manual correspondiente y deben ser respetadas escrupulosamente.

TEST de habilidad y coordinación bimanual a ritmo impuesto

Lo más frecuente es encontrar adaptaciones del test del tornero de Lahy o del Sinusioide o del Omega de Bonardel, presentados en forma electrónica y en pantalla de TV.

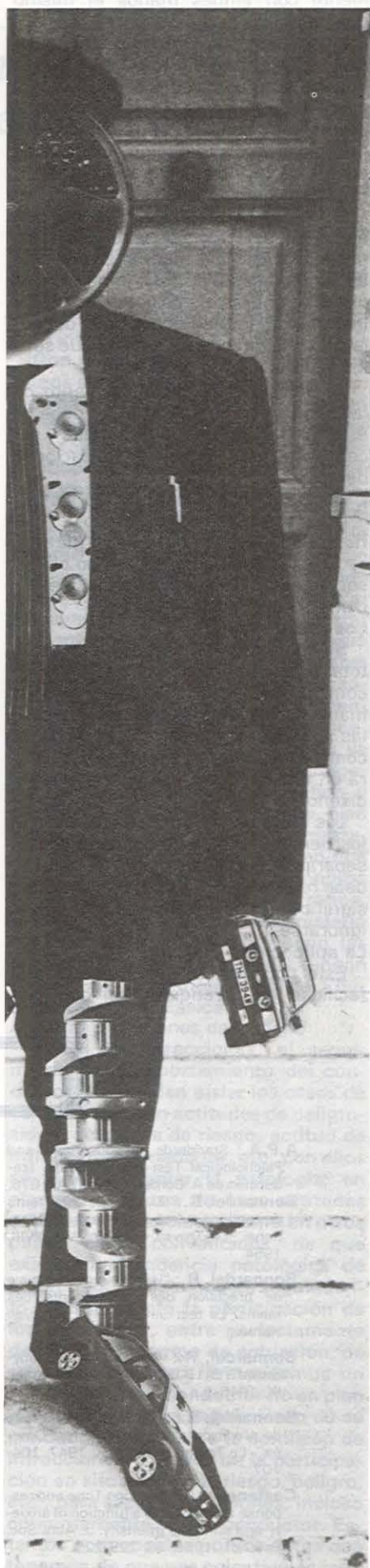
Ninguno de todos ellos cumplen el requisito de ejecución a ritmo forzado, tal como se demanda en el Real Decreto.

Los test que mejor cumplen con lo dispuesto en la ley son los que consisten en adaptaciones del test de doble laberinto de Bonnardel B-19.

Básicamente se trata de guiar unos estiletes por unas ranuras sobre un cilindro que gira sobre su eje longitudinal. Debe procurarse que los estiletes no toquen las paredes o rebordes de las ranuras, guiando un estilete con cada mano por medio de un sistema de control directo (giro a la dcha. se mueve el estilete a la dcha.). El número de veces que se produzca contacto del estilete y el borde de la ranura es el número de errores. El tiempo total de contacto será contabilizado como resultado, junto con el número de errores.

Hay que controlar las dos manos a la vez, coordinando sus movimientos y adaptándolos a las sinuosidades de las ranuras, que varían al girar el cilindro.

La coordinación, para la prueba en que ambas ranuras son idénticas y paralelas tienen su expresión en la



habilidad para reproducir simultáneamente con ambas manos el mismo movimiento.

En los test tipo Omega o sinusoide, adaptados a pantalla de TV el sujeto impone su propio ritmo de ejecución y puede alternar a la actividad de cada mano para realizar el recorrido, sin necesidad de coordinación, lo que va en contra de la filosofía de la prueba.

El sistema de respuesta o control

El sujeto debe poder controlar sin dificultad, por medio de botones giratorios o palancas basculantes. La posición de los estíletos o puntos, dentro de las pistas o ranuras. Estos deben obedecer inmediatamente a las acciones del sujeto y en la dirección y sentido que se le imprima al mando de control.

La velocidad de desplazamiento de las pistas o de giro del cilindro debe de estar perfectamente determinada y ser constante para todas las aplicaciones del test.

Campo de observación de las pistas

Debe estar bien determinado. La claridad de la imagen debe estar garantizada y ser constante. El campo de observación no debe sufrir variaciones en distintas aplicaciones del test.

Los resultados

Se contabilizarán tiempo de contacto total o de cada mano por separado así como número total de errores o de cada mano, en décimas de seg., en este caso las medidas no necesitan ser tan finas como en reactimetría, aunque eso estará en función de las características del diseño del test.

Los baremos se pueden realizar con los tiempos totales de contacto o bien separados por cada mano. Lo mismo debe hacerse con los errores que tienen significación por sí mismos y no deben ignorarse.

La aplicación

Este tipo de test está sujeto a una facilidad de aprendizaje tal que una

segunda posibilidad de ejecución mejora notablemente los resultados, hasta llegar a la perfección al practicarlo unas cuantas veces.

Para que el sujeto tome contacto con el test, se acostumbra a iniciar la prueba con un entrenamiento con una sola mano y posteriormente con la otra, para pasar a la prueba de coordinación seguidamente.

Las instrucciones, como de costumbre, deben ser claras, invariables y lo más breves posibles. Procurando asegurarse de que el sujeto sabe lo que debe hacer, ya que de otro modo invalida toda la prueba.

El aparato

Puede ser electromecánico o totalmente electrónico. En ambos casos debe suministrar movimiento uniforme y continuo, sin variaciones ni intermitencias. Debe posibilitar la coordinación de ambas manos dándoles control continuado sobre los elementos que dependen de ellas.

Debe presentar siempre la misma configuración para la observación y ejecución de la prueba, sin variaciones en los parámetros de anchura de pistas o ranuras, conteo fiable de los contactos y tiempo de contacto y no debe presentar en el campo visual del sujeto ningún indicio suplementario que informe o distraiga, que no sea estrictamente los elementos imprescindibles para la ejecución de la prueba.

Conclusiones

Hemos intentado determinar los más importantes aspectos y características de los test y aparatos apropiados para el examen psicotécnico de los conductores profesionales, según la actual legislación.

Tal como se determina en la ley, quedan abiertas muchas posibilidades de diseño, para algunos de los tests que se pueden utilizar, sin embargo todos

ellos deben ser escrupulosamente estudiados y diseñados, con datos experimentales sobre sus características. Es inadmisibles que se someta a profesionales del volante a pseudotests sin ninguna validez y que fuerzan al psicólogo a una postura profesional devaluada y poco respetable.

La facilidad de acceso a los medios electrónicos de los últimos años ha posibilitado la eclosión de presuntas baterías que incluidas en microprocesadores han superado la inspección previa de sanidad, careciendo del más elemental requisito psicométrico y proviniendo frecuentemente de personas sin ninguna cualificación en psicología.

Por todo ello hemos detectado toda clase de anomalías en varios de los aparatos (y sobre todo tests) a los que hemos tenido acceso.

Sin duda, ha primado mucho más el criterio económico que el de respeto a nuestra profesión por parte de los propietarios de centros, a la hora de adquirir los medios necesarios para realizar nuestra labor, pero también muchos compañeros se han encontrado ante una situación nueva para la que no tenían respuesta válida. Por todo ello, desde el colegio de psicólogos y en la Delegación de Cataluña hemos formado un grupo de estudio e información, que ha intentado paliar esta situación en lo posible.

Una de las medidas que hemos visto necesaria es la homologación de test y aparatos por la administración (Posiblemente Sanidad) y con el asesoramiento del Colegio de Psicólogos.

Se trata de elevar la calidad de los psicotécnicos, garantizando la seriedad y solvencia profesional, así como la disponibilidad de unos datos a nivel nacional que deben servir para investigar en el campo de la seguridad vial y que ahora son, posiblemente, inútiles en gran parte.

Bibliografía

A.P.A.: Standards for Educational and Psychological Test and Manuals. Traducción de A. Cordero. Edit. TEA, 1976.

Bonnardel, R.: "Examen de Chauffeurs de camions au moyen de tests de Reactions". Le Travail Humain, Vol XVIII, 1954.

Bonnardel, R.: "Une Nouvelle épreuve de précision des mouvements des mains. Le test Sinusoide". Le Travail Humain.

Bonnardel, R.: "Le test Double Labyrinth". B.19-D.L. Le Travail Humain, IX, 1946, p.p. 212-218.

Bonnardel, R.: "Une Nouvelle épreuve de précision mécanique: le test Omega". Le Travail Humain, X, 1947, 104-107.

Castaneda, A.: Reaction Time and response amplitude as a function of anxiety and stimulus intensity. J. Abn. Soc. Psychol., 1956, 53, 225-228.

Chocholle, R.: Le temps de reaction. Traité de Psychologie expérimentale (tomo II, Cap. VI). París: P.U.F., 1969.

Cronbach, L.J.: "Fundamentos de la exploración Psicológica". Segunda edic. Biblioteca Nueva 1972.

Fraisse, P.: Manual Práctico de Psicología Experimental. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1960.

Germain, J., Pinillos, J.L., Pascual, M. y Criado, A.: "Normas de Aplicación, puntuación y Baremos para la interpretación de los resultados del test "Rotor de Prosecución". Rev. de Psi. Gral. y Apl. Vol. XIX, 74, 1964.

Germain, J., Pinillos, J.L. y Pascual, M.: "Las pruebas de Selección de Conductores y su validez: Nota preliminar". Rev. de Psi. Gral. y Apl. 14, 1959.

Germain, J., Pinillos, J.L., Ramo, M. (+) y Pascual, M.: "Estudios sobre la selección de conductores en el ejército del aire". Rev. de Psi. Gral. y Apl. Vol. 13, 1958, 767-790.

Goguelin, P.: "Nouvelles recherches sur la sélection des conducteurs de véhicules". Le Travail Humain, T. XV, 1952, 185-218.

Goguelin, P.: "Recherches sur la Sélection des conducteurs de Véhicules". Le Travail Humain, Tomo XIII, 1980.

Gordo, E.A. y Jiménez Planas, P.: El test de Velocidad de anticipación. Comunicación al 1er. Congreso Nacional de Psicología del Trabajo. Madrid, 1983.

Lahy, J.M.: "Sur l'emploi des appareils de mesure des temps de Réaction en psychotechnique. Un appareil nouveau: le chronographe imprimeur". Le Travail Humain, Vol. V, 1937, 82-128.

Lahy, J.M.: "Test d'attention à Réactions Manuelles". Le Travail Humain, Tomo IV, 1933, 304-308.

López de Aberasturi, N.: "Dispositivo automático de reacciones múltiples "Foerster-Germain". Para Conductores". Rev. de Psic. Gral. y Apl. Vol. 36 (3), 1981.

Phyllis, F., Bartelme, Edwin D. Fletcher and Clarence W. Drown and E. Ghiselli.: "The prediction of Driving Skill". J. App. Psychol. Vol. 35, 1951, 98-100.

Con Martín Palacín, Director General de Tráfico

Hemos acudido a la Dirección General de Tráfico. José Luis Martín Palacín, Director General, nos recibe en su despacho. ¿Qué reclaman de la psicología y de los psicólogos los responsables de la circulación vial en nuestro país?

Sabemos que contamos con una cantera de profesionales que pueden ayudarnos a mejorar uno de los problemas más serios que tiene la seguridad vial: el problema de la actitud del conductor. Según nuestros datos, según los informes técnicos de la Agrupación de Tráfico de la Guardia Civil, y según los estudios que hemos elaborado se puede decir que algo más del ochenta por ciento de los accidentes mortales que se producen en las carreteras en nuestro país, se producen por causas en las que el factor humano es determinante o por lo menos es uno de los condicionantes más importantes. Esto significa que hay que desarrollar un trabajo muy importante de cara a la educación del ciudadano, del conductor y por supuesto también del peatón. Al dar la cifra del 80 por ciento, incluía peatones atropellados tanto por imprudencia del conductor que atropella como por desconocimiento o falta de educación medio ambiental del peatón que no sabe cruzar una calle, que se lanza a cruzarla indebidamente, etc. Nosotros tenemos mucho interés en comenzar a desbrozar unos caminos que hasta ahora prácticamente no se habían abordado: planificar la educación vial desde los niveles de educación más bajos en un trabajo multidisciplinar, en el que esté el pedagogo, el psicólogo, el sociólogo y otras profesiones; esperamos que la aportación de los psicólogos ahí pueda ser bastante importante; en las Jornadas Internacionales de Psicología y Tráfico que se celebraron en Valencia, se marcaba la necesidad de la educación vial desde los primeros años de escolarización. Estamos muy interesados en ese tema; concretamente, acabamos de adquirir ya en Salamanca un edificio en el que vamos a instalar un Centro Superior de Educación Vial para profesores de EGB y ahí estamos interesados en crear un equipo conjunto de pedagogos y psicólogos que trabajen en diversas direcciones: en investigación de métodos pedagógicos, de material didáctico y en publicaciones dirigidas a los profesores de EGB y también dirigidas a las APAS, a las Asociaciones de Padres de Alumnos. En Salamanca, en este Centro Superior, también queremos que se formen monitores para dar cursos por provincias a los profesores de EGB, para popularizar e introducir a fondo en la escuela

la enseñanza de la educación vial, no como asignatura, que es como aparece ahora obligatoriamente en los programas de EGB, sino como una educación vital y continuada a lo largo del curso.

¿El Ministerio de Educación apoya a esta iniciativa?

Con el Ministerio de Educación estamos en contacto, no solo para esto, sino para otras cosas: desde Salamanca pretendemos participar en todas las escuelas de verano introduciendo la educación vial. Desde un principio contamos con el Ministerio de Educación. A la anterior Directora General de Educación General Básica se le planteó la creación de este Centro Superior de Educación Vial y lo vió con buenos ojos. Pensamos que el Ministerio de Educación debe aportar al Centro Superior personal, aunque sea mínimo, aunque sean dos o tres especialistas que de manera permanente estén trabajando conjuntamente con nosotros en este centro, independientemente de que nosotros ya estamos preparando a algún pedagogo que es funcionario de Tráfico y pensamos enviar allí psicólogos, bien funcionarios, bien personal contratado. Estamos muy interesados en que esto no sea una iniciativa autónoma de la Dirección General de Tráfico, sino en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, y con las comunidades autónomas que tengan transferida la competencia de Educación General Básica.

¿Otras direcciones de trabajo?

Otras dos direcciones: el seguimiento al comportamiento del conductor. Se pueden aislar los casos de conductores con actitudes de peligrosidad, actitudes de riesgo, actitud de infracción permanente, etc; con ellos se puede estudiar la patología; en algunos aspectos de esas actitudes estamos convencidos, como en otros países están convencidos, de que existe una tendencia patológica de algún tipo. En este tipo de seguimiento es importante la participación de los psicólogos, entra perfectamente dentro de su campo de actuación, de su profesionalidad. Pretendemos un seguimiento del conductor no en plan gendarme, sino el seguimiento de su conducta, a través de la comisión de infracciones, a través de la participación en situaciones de riesgo, peligro, etc., para sacar conclusiones, incluso conjuntamente con el conductor. Estamos convencidos por los datos que tenemos de que ese colectivo es muy pequeño, muy minoritario dentro de la sociedad española, dentro de los diez

millones seiscientos mil conductores que hay en España; pero sin embargo, precisamente porque es un colectivo relativamente pequeño es importante hacer ese seguimiento, incluso someterles a un reciclaje continuado para mejorar ese tipo de actitudes, porque todo es mejorable.

¿Quiénes van a ser los agentes directos del seguimiento?

La Dirección General de Tráfico no va a hacer este seguimiento; la Dirección General de Tráfico puede ser, y ya lo es de hecho por el tipo de tareas que tiene encomendadas, vigilancia y auxilio en carretera fundamentalmente, la fuente de información inicial: un señor comete una infracción, participa en un accidente, etc., pues lógicamente la Guardia Civil interviene extendiendo la denuncia, o interviene haciendo el atestado del accidente, incluso el informe técnico. Ellos lo que aportan son los datos, conceptos objetivos. Luego se van introduciendo en nuestro ordenador.

¿Todas las infracciones?

Para que una sanción se anote en el fichero del conductor tiene que ser una sanción en firme, por tanto tiene que haber pasado por una serie de procedimientos: primero tienes el tamiño del pliego de descargo, en el que puedes alegar contra la sanción; en segundo lugar tienes el recurso de alzada; incluso si el recurso de alzada te es desfavorable, tienes una reposición. Al final de ese proceso es cuando ya a la sanción se considera firme. A veces se dice que determinadas sanciones, una sanción por superar los límites de velocidad por ejemplo, son de tipo formal y que no deberían anotarse en el historial del conductor. Pero ten en cuenta que a la mayor parte de la gente se le multa por exceso de velocidad y eso tiene su importancia: precisamente por la actitud de ser propenso a correr porque sí, porque se va más deprisa, lo que implica una actitud de cierta peligrosidad. Y luego, en la mayor parte de los accidentes hay exceso de velocidad.

¿Con qué criterios se bautiza a alguien como conductor asocial?

Lo que no queremos hacer es calificar a priori a nadie como conductor asocial. Lo que estamos acumulando en el ordenador, que además será un archivo de datos totalmente secreto, lo que estamos acumulando son hechos para conocer el historial de ese conductor; aspiramos a que ese historial siga al conductor desde el momento en que se examina, y se pueda registrar hasta la escuela donde hizo el aprendizaje, la provincia donde lo hizo, el examinador que le examinó, el comportamiento que tuvo en el examen, etc. También se incluirán sus

actitudes positivas: este señor ha colaborado con la guardia civil en evacuación de heridos, ha atendido en determinados auxilios, ha avisado inmediatamente de que ha visto un accidente; también lo positivo se tendrá en cuenta en el historial del conductor porque eso también corresponde a la actitud del conductor en carretera: el conducir bien, el ser sociable en la conducción. Con esos datos no calificamos a nadie de conductor asocial, de mal conductor, etc., sino que con esos datos en la mano se encenderá la luz roja en un momento determinado, sobre determinado conductor, sobre determinado colectivo de conductores: bueno pues porque acumulan, por ejemplo, muchas infracciones determinadas del mismo tipo o de distinta índole, porque participa en accidentes más de lo debido, porque en un control de alcoholemia se le ha encontrado ya en dos ocasiones que superaba el grado permisible de alcohol, etc., comete infracciones de exceso de velocidad, de conducción temeraria, o se le ha suspendido en alguna ocasión por algún hecho de este tipo. Entonces se enciende la luz roja sobre ese conductor o ese colectivo de conductores y ahí es donde debe empezar a intervenir el psicólogo, a ver por qué se produce este tipo de cosas; y puede intervenir con una entrevista, siempre pensamos que tiene que haber entrevistas personales con los conductores porque partimos de unos hechos, de unos datos concretos, sobre los cuales no prejuzgamos nada, porque queremos estudiar con él cuál es su situación como conductor. Lo que pretendemos es que el conductor que se vea en esa situación, analice, que no considere que vamos a castigarle, sino que vamos a ponernos a su lado, a ver qué ocurre, porque a lo mejor estudiando su caso, no es solo que solucionemos su caso, sino que podemos contribuir a solucionar el caso de muchas personas que estén en sus mismas condiciones. Lo que pretendemos en colaboración con las propias autoescuelas, y a un nivel de calidad de enseñanza acreditado, sería procesos de reciclaje de los conductores. Vamos a hacerle una prueba de conducir, y a partir de ahí, con el diagnóstico en la mano le enviamos a una autoescuela con calidad acreditada y se recicla. Pretendemos también llegar a conocer, a captar lo más profundamente posible, la psicología del conductor, incluso del peatón. Hemos empezado la entrevista viendo en el video las campañas de divulgación de este año de la Dirección General. Estas campañas se hacen ahora un poco por olfato, o por tanteo; en el momento en que tengamos datos mucho más concretos de cuál es la actitud de los conductores españoles, de cuáles son

sus defectos más frecuentes, de cuáles son los problemas en los que se encuentra, etc., estas campañas de divulgación y orientación las podríamos realizar con más conocimiento de causa, de qué es lo que tenemos que decir.

Estamos ya abordando vuestros proyectos de la investigación...

Sí. Queremos conocer los porqués de un accidente. Ahora sabemos que este señor corría, o que este señor se salió de la vía, o hizo un adelantamiento indebido; lo que hay que intentar desentrañar es por qué este señor corría, o por qué este señor tiende a correr más de la cuenta, o por qué este señor ha hecho un adelantamiento indebido, etc. Entonces, hay que hacer un seguimiento, las circunstancias en que estaba conduciendo ese conductor a los efectos de qué condicionamientos tanto personales, o afectivos, o familiares, o profesionales, de donde venía y a donde iba, en qué condiciones había salido, si ese día estaba de mal humor, o se había tomado una aspirina, o se había tomado cualquier otro tipo de medicamento, o está tomándolo permanentemente, o no lo había tomado teniendo que tomarlo, en fin múltiples condicionamientos, que pueden llevar a una persona desde a dormirse en la carretera, a conducir con euforia y salirse de la carretera, o medir mal las distancias o hacer un adelantamiento indebido, etc. ¿Para qué? Para trabajar mejor en la educación de la sociedad, desde abajo, en la orientación divulgativa de los consejos de tráfico, etc., para no estar dando mensajes mecánicos que no sabemos si realmente llegan o no.

Hablamos de muchas otras cuestiones: trazado de la ruta, señalización, diseño de los coches, mantenimiento... Pero no todo puede transcribirse. Pedimos un resumen. ¿Cuál sería desde vuestro punto de vista el principal problema en la seguridad vial?

Creo que el primer problema es el de la actitud del conductor y del peatón, y la actitud es un problema de educación que nos estamos tomando con mucho interés. Queremos que desde los niveles básicos, desde la Educación General Básica, se estudie la seguridad vial, pero no como una asignatura, sino que tiene que ser algo continuado para la vida: desde enseñar el manejo del coche, que no es tan difícil, hasta que una persona sepa comportarse socialmente; para mí el problema es ese; a lo que aspiro no es al seguimiento del conductor para aplicarle una sanción, para quitarle el carnet, sino a mejorar la actitud social y a educar para la convivencia, que es lo que va a traer como consecuencia el que haya menores infracciones y menos accidentes.

Programas de intervención en una residencia de ancianos (*)

EMILIO SOUTO DIEZ, JOSE LUIS GONZALEZ SANCHEZ,
M.V. IZAL FDEZ. DE TROCONIZ y
PURIFICACION DIAZ VEIGA

RESULTA frecuente en los últimos años escuchar en reuniones de especialistas, o leer en trabajos relacionados con el envejecimiento, continuas referencias a "los problemas psicológicos de los ancianos", o a la necesidad de que un psicólogo "trate éste u otro problema" presuntamente definido como psicológico. Sin embargo, es difícil obtener, incluso de profesionales con experiencia en el cuidado de ancianos, un listado de funciones específicas, concretas y diferenciales que caractericen la actuación del psicólogo en relación con la ancianidad.

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar algunas de las aportaciones que desde la ciencia del comportamiento se han realizado para explicar los procesos de envejecimiento, así como esbozar las características, metodología y cometidos que requieren los programas de intervención psicológica con personas mayores.

En principio, no parece extraño que los distintos profesionales que se ocupan de los ancianos desconozcan las aportaciones de la ciencia del comportamiento al área del envejecimiento. Si bien se pueden encontrar, en revisiones bibliográficas, numerosas referencias que aportan datos e información acerca del envejecimiento desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, la aplicación de estos hallazgos a la creación de programas que contribuyan al bienestar del anciano es mucho más reciente. Un primer acercamiento para definir a los sujetos de estos programas, nos lleva a considerar que los ancianos, si bien están sujetos a los mismos trastornos que otros grupos de edad, se enfrentan además a otro tipo de problemas específicos y comunes a ellos. Dichos problemas están en relación con las múltiples pérdidas que acontecen en este periodo de la vida: pérdidas de contactos sociales y familiares, pérdida de trabajo, pérdidas económicas ocasionadas por la jubilación, deterioro psicológico y físico, decremento en el status cultural y social y, en general, una autovaloración disminuida (Pettersson et al, 1982).

En definitiva, podemos calificar el proceso del envejecimiento como de naturaleza "decremental". Además, todos estos cambios se acumulan rápidamente originando un aumento de "stress". Podemos, en resumen, considerar a los ancianos como un grupo de población de "alto riesgo" psicológico y

sanitario. Estas características, en alguna medida, definitorias y comunes a todos los ancianos se han conceptualizado desde distintos modelos:

MODELO Social.—Este modelo atribuye las diferencias entre personas ancianas y jóvenes, en alguna medida, a los diferentes roles o papeles adscritos a estos grupos por nuestra sociedad. A este respecto podemos recordar el tratamiento de "respeto y competencia" que se proporcionaba a las personas mayores en sociedades primitivas, muy distinto del que prevalece ahora en nuestra sociedad actual. Actualmente se proponen tres categorías de conducta en las que la sociedad espera un decremento en el funcionamiento de las personas mayores: a) conductas de auto-cuidado; b) desarrollo de tareas que impliquen responsabilidades; c) conductas relacionales (Miller, 1979).

MODELO Médico.—Este modelo considera los trastornos de salud de la ancianidad como desviaciones del funcionamiento normal debido a enfermedades. Estos trastornos están ocasionados, en último extremo, por un incorrecto funcionamiento orgánico o fisiológico. Factores desencadenantes de enfermedades tales como: falta de ejercicio, "stress", hábito de fumar o dieta inadecuada son considerados, entre otros, como relevantes, solamente porque proceden de un funcionamiento orgánico deficitario.

MODELO Conductual.—Este modelo trata de identificar, definir y medir la conducta con la mayor especificidad posible y relacionar su ocurrencia no ocurrencia con sucesos ambientales observables. Dependiendo de la historia biográfica del individuo y de su bagaje genético, diferentes estímulos ambientales pueden contribuir a elicitar o mantener una determinada conducta. Sin embargo, cuando el psicólogo conductual halla una conducta problema investiga los sucesos inmediatos ocurridos antes y después de ésta con el fin de manipularlos y con ello modificar la conducta. Esta perspectiva orientada hacia el problema concreto más que a la edad específica ha demostrado ser aplicable a problemas asociados a la ancianidad —habilidades de la vida diaria,

(*) Este trabajo ha sido realizado gracias a la Ayuda a la Investigación N° 4173, concedida por la Comisión Asesora para la Investigación Científica y Técnica del M.E.C. y dirigida por la Doctora Rocío Fernández Ballesteros.

actividades sociales, habilidades sociales y ejecución intelectual— (Patterson y Jackson, 1980).

Desafortunadamente, no resulta frecuente hallar una explicación complementaria, que incluya estos tres modelos, de los cambios a los que están sujetos los ancianos. Sin embargo, los tres tipos de variables—aspectos sociales, psicológicos y biológicos—interactúan a lo largo del ciclo vital, y por tanto las tres pueden ser codeterminantes de los cambios observados en el proceso de envejecimiento (Baltes y Baltes, 1977; Baltes y Barton, 1977; Baltes y Willis, 1977; Hoyer et al., 1975; Rebok y Hoyer, 1977).

Hasta el momento actual, la gerontología ha considerado tanto los aspectos sociales como los relativos a la salud para elaborar programas de asistencia a ancianos. Vamos a tratar de explicar, a continuación, los beneficios que llevaría consigo la inclusión de los avances derivados de la ciencia de la conducta en los programas de asistencia socio-sanitaria de las personas de edad.

- Consideración de variables ambientales junto con las orgánicas, lo que permite una modificación de trastornos considerados como “irreversibles”
- Aceptación de el presupuesto de que el proceso de aprendizaje continúa en la última etapa de la vida, lo que permite la adquisición o readquisición de habilidades necesarias para un adecuado funcionamiento.
- Elevación del nivel de satisfacción o de bienestar de los ancianos al funcionar con el máximo de sus recursos.
- Cambio de actitudes en los profesionales al comprobar la modificabilidad o reversibilidad de algunos trastornos, lo que posibilita la elaboración y puesta en práctica de intervenciones concretas.
- Modificación de los estereotipos sociales hacia la vejez a través de la percepción del anciano como un individuo competente, evitando el etiquetado negativo.

Intervenciones derivadas del modelo conductual

COMO ya ha quedado reflejado en la introducción, la conducta del individuo es un resultado de la interacción ambiente/características personales.

En este apartado nos centraremos en la influencia del ambiente. Esta ha quedado patente a lo largo de numerosos estudios dentro del ámbito de la ciencia psicológica, habiendo sido especialmente comprobada en ambientes institucionales (escolares, familiares, psiquiátricos, instituciones de ancianos, etcétera). El ambiente desempeña, pues, un papel activo sobre las conductas del sujeto. Aún más, el ambiente influye sobre el individuo a través de la percepción que éste tiene de aquél; es lo que llamamos ambiente percibido (Bandura, 1978). Podemos diferenciar,

pues, entre ambiente real y ambiente percibido. Más adelante haremos referencia a ello.

Son numerosos los estudios que constatan los efectos negativos que la institucionalización lleva aparejados y, concretamente, en el caso de los ancianos se han puesto de relieve los siguientes: depresión e infelicidad, falta de competencia intelectual, rigidez y pérdida de energía, autoimagen negativa, sentimientos de insignificancia personal, incremento de ansiedad, pérdida de intereses y actividades, pasividad y sumisión, incremento de la mortalidad (Lieberman, 1969). Este listado de consecuencias negativas de la institucionalización en ancianos, se ha mencionado con el fin de dar una idea del interés suscitado por el tema entre los psicólogos, así como de la investigación en torno a este aspecto. Sin embargo, hemos de ser muy cautos en la interpretación de estos hallazgos, ya que, debido a las condiciones metodológicas en que se han realizado la mayoría de estos estudios, no puede establecerse con precisión en qué medida se deben a factores internos de la institución o a factores externos de la misma. Es decir, las razones que han llevado al anciano a la institucionalización pueden estar determinando su estado posterior dentro de la institución. Por ejemplo, se suele considerar la “pasividad” que muestran los ancianos como una consecuencia de la institucionalización; pero conveniría tener en cuenta que los ancianos que ingresan en una institución pertenecen probablemente al grupo de los más pasivos (bajo nivel socio-económico, deterioro de la salud, condiciones familiares difíciles, edad elevada, etc.) dentro de la población general de ancianos.

En otras palabras, si queremos ser rigurosos, tendremos que explicar la conducta de un residente anciano como una función de la interacción del contexto físico, social, familiar, etc., de procedencia; de sus propias variables personales y, por último, del ambiente institucional en el que habita. Nosotros en este trabajo tan sólo vamos a considerar las variables que dentro de la institución pueden influir en la conducta del anciano. La razón fundamental para tal decisión está en que, mientras no es posible o resulta difícil actuar sobre variables personales, sociales y familiares del anciano, sí es factible manipular variables institucionales funcionalmente relacionadas con comportamientos no deseables (Fdez. Ballesteros et al., 1982).

Por tanto, es necesaria la creación de ambientes en residencias de ancianos que cuenten con las condiciones apropiadas a las características de la población que habita en ellos. Para conseguir este objetivo es preciso evaluar la institución por medio de diferentes variables y posteriormente decidir cuáles de ellas habrán de ser modificadas (Moos, 1979; Moos y Lemke, 1979; Lemke et al., 1979).

A este fin, seguiremos el modelo propuesto por el profesor R. Moos y desarrollado por nosotros en nuestro país (Fdez. Ballesteros et al., 1982). Los trabajos realizados por el profesor Moos parten de la consideración de cuatro áreas importantes por su influencia sobre el comportamiento de los ancianos que habitan en una residencia:

Características físicas y arquitectónicas. Se ha comprobado la relación de esta variable con aspectos tales como: número de accidentes que se producen en las residencias, frecuencia de las interacciones sociales, conductas pasivas y activas, desorientación espacial y temporal, privación sensorial, etc. (Moos y Lemke, en prensa).

Características de organización. Algunas de las características frecuentemente observadas en los ancianos, tales como sentimientos de depresión y desamparo, deterioro físico acelerado, pueden ser atribuibles en parte a los aspectos organizativos de las residencias, especialmente a la falta de elección y control ambiental (Moos, 1981; Langer y Rodin, 1976; Langer, 1983). Por ejemplo, se ha visto algunos tipos de organización que se caracterizan por una protección excesiva del anciano ocasionan que éstos se comporten de una forma más pasiva y que incluso adopten el "rol de enfermo" (Smithers, 1977; Ransen, 1978; Myles, 1978).

Características socio-demográficas. Las características de las personas que viven en una institución (trabajadores y residentes) determinan el "carácter" del ambiente de dicha institución (Lemke y Moos, 1980).

Clima Social. Este término define cómo perciben los habitantes de una residencia las características ambientales mencionadas en los apartados anteriores. Como ya se expuso anteriormente el "ambiente percibido" tiene repercusión sobre el comportamiento de los individuos. Por ejemplo, si los residentes perciben que pueden ejercer cierto control sobre el medio, es probable que aumente su nivel de actividad (Schulz, 1976).

Basándose en la importancia de las variables anteriores, se elaboró un instrumento que permite conocer una institución en todas sus dimensiones y, asimismo, establecer relaciones funcionales entre todas sus variables (Multiphasic Environmental Assessment Procedure-MEAP, Moos, 1979). Esta fase, que constituye la evaluación de la institución, nos permite determinar los aspectos deficitarios de la residencia y posteriormente actuar con el fin de compensarlos. Por ejemplo, si al evaluar una residencia obtenemos un bajo nivel de claridad organizativa (escasa difusión del reglamento, ausencia de procedimientos ante determinados problemas) y un alto grado de tolerancia (permisividad ante comportamientos inadecuados dentro de la residencia), es muy probable que los residentes y el personal perciban un alto grado de conflicto ("mala convivencia").

Esta percepción de relaciones sociales inadecuadas se halla en relación con variables organizativas (claridad organizativa y tolerancia) y, en gran parte, está determinada por ellas. Por tanto, la actuación ante este resultado de la evaluación se dirigirá a incrementar los procedimientos que faciliten la claridad y la difusión de normas y reglamento, así como aprovechar los recursos con que cuenta la institución para conseguir un tratamiento adecuado de los problemas (Fdez. Ballesteros et al., 1982).

Por último, todas las intervenciones realizadas deberán ser sometidas a una valoración posterior que proporcione una medida sobre la eficacia de las mismas. (Fdez. Ballesteros et al., 1984).

INTERVENCIONES psicológicas con ancianos institucionalizados Programas preventivos

Como quedó reflejado en la Introducción, la vejez es, fundamentalmente, la interacción de aspectos sociales, biológicos y conductuales. Sin embargo, el tratamiento de los problemas de la ancianidad ha padecido y sigue padeciendo un enfoque que tiende a explicar los problemas emocionales como atribuibles a factores biológicos—edad—(Rodin, 1981). Las consecuencias de esta línea de trabajo son, entre otras: mayor número de diagnósticos orgánicos, mayor número de fármacos medicados, más tiempo de permanencia en el hospital... A estas consecuencias "visibles" cabe añadir otras no menos importantes: una actitud de "desesperanzas" por parte de los profesionales que trabajan con el anciano. De esta manera las posibilidades terapéuticas se limitan considerablemente. Ante esta perspectiva aparecen otras alternativas que abordan los problemas de salud mental desde planteamientos nuevos y diferentes que parten de los siguientes supuestos (Jeger y Slotnick, 1982):

- La conducta "anormal" es aprendida y modificable mediante la utilización de una metodología científica (análisis experimental de la conducta).
- El énfasis se coloca sobre variables externas al individuo, tales como las sociales y ambientales y sobre su repercusión sobre la incidencia de problemas psicológicos.
- La utilización terapéutica de redes y grupos de apoyo social inmediatos al individuo.
- El desarrollo de la competencia personal y de la promoción de la salud como estrategia fundamental (Albee, 1980).
- Una redefinición de los roles de ayuda profesional.

La prevención tiene sentido desde el momento en que consideramos las circunstancias de la vida de una persona como "factores precipitantes" de malestar psicológico. Nada descubrimos al decir que el anciano se halla expuesto a numerosas situaciones de "alto riesgo"—pérdidas financieras, disminución de la salud, pérdida de status social, muer-



te de familiares y amigos— que debe afrontar en un tiempo relativamente breve. En algunos casos, la institucionalización añade un nuevo "factor de riesgo": el cambio de domicilio, la alteración de hábitos de conducta, la alteración en la distribución del tiempo, la gran cantidad de tiempo libre y, en particular, la pérdida de control sobre el ambiente hacen que, especialmente durante el primer año, el nivel de riesgo aumente considerablemente. A pesar de esta serie de pérdidas, no creemos en el carácter irreversible de sus consecuencias: salud, actividad social, contactos sociales y aprendizaje de habilidades de enfrentamiento al estrés son algunos aspectos que apoyan los programas de prevención.

Objetivos:

- Facilitar la adaptación, desarrollando la competencia del anciano, entendida como la capacidad necesaria para que el individuo influya sobre el ambiente (Bandura, 1977).
- Promocionar la competencia a nivel comunitario, es decir, dotar a la comunidad en la que está inserto el anciano de los recursos necesarios para solucionar sus propios problemas.

Diseño de programas preventivos. Se pueden llevar a cabo tres estrategias en el desarrollo de programas preventivos con el anciano:

SERVICIOS terapéuticos directos, cuyo objetivo es el de proporcionar entrenamiento en habilidades, tanto a grupos como a individuos. Este trabajo estaría dirigido a grupos en alto riesgo como:

a.— Residentes durante el primer año de estancia. Existe evidencia empírica suficiente de que este período de tiempo puede tener graves repercusiones en la salud de la persona. A este respecto, sería primordial facilitar y promover la adaptación. Para la consecución de este objetivo, sería muy útil contar con la aportación de grupos de apoyo social formados por los propios residentes ya presentes en el establecimiento.

b.— Convivencia en apartamentos. Podemos seguir dos procedimientos distintos. El primero de ellos implicaría un estudio sobre todas aquellas variables socio-personales de cada uno de los residentes, con el fin de, en la medida de lo posible, acoplar a personas de características compatibles. El segundo procedimiento consistiría en una reducción de los conflictos en parejas ya instaladas, a través de grupos de entrenamiento en manejo de conflictos y habilidades de negociación.

c.— Viudos-as. La pérdida o déficit en las redes sociales (en este caso a consecuencia de la muerte del cónyuge) acarrea una mayor soledad y malestar en la persona. Una estrategia que reestablezca y potencie las redes sociales y, en especial, el apoyo social (a través de grupos de apoyo) junto con un desarrollo de habilidades interpersonales (adquisición de nuevas amistades) puede amortiguar considerablemente el impacto de esta importante pérdida personal (Thois, 1982).

d.— Personas expuestas a altos niveles de estrés. Este programa se desarrollaría con personas sometidas a acumulación de acontecimientos estresantes (pérdida de salud, mala situación económica, muerte de amigos, etc.) (Rahne, 1975).

ACTIVIDADES de prevención y educación. Clases o seminarios dirigidos a los ancianos sobre los problemas de salud mental existentes y los métodos para prevenirlos, reconocerlos y tratarlos. La prevención de estos problemas tiene en la movilización de las redes sociales y sistemas de apoyo social su base más importante. Las redes personales buscan fortalecer los vínculos ya existentes en la red de un individuo buscando ayudas naturales —vecinos, por ejemplo— (Mueller, 1980). Estos grupos pueden proporcionar distintos tipos de apoyo social: emocional, resolución de problemas, proporcionar información... Los seminarios deben intentar la "promoción de la salud mental" mediante un conocimiento sobre el proceso de envejecimiento alejado de todo estereotipo. El fomento de hábitos de salud mental sería, pues, nuestro principal objetivo.

ASESORAMIENTO y consulta. La provisión de un entrenamiento intensivo a personas en estrecho contacto con el anciano a cerca de los problemas comunes de salud mental frecuentes en la ancianidad, posibilitaría un mejor tratamiento de los mismos.

Una vez que estos profesionales estuvieran familiarizados con la información básica (principios del aprendizaje y la modificación de conducta) se podrían celebrar consultas periódicas sobre casos prácticos.

Junto al desarrollo de la competencia personal a través de estos programas, creemos necesaria la promoción de una comunidad competente (Iscoe, 1974), es decir, el marco institucional y comunitario debe proporcionar aquellos recursos a través de los cuales sus habitantes puedan tomar decisiones que afecten a los problemas a los que se enfrentan. Esto, además de tener un efecto real sobre el medio, tiene otro no menos importante que consiste en desarrollar el sentido psicológico de comunidad, factor importante en la salud mental. Un debilitamiento en el poder de actuar sobre determinados problemas de la institución convertiría a los miembros de ésta en individuos desvinculados, lo que conllevaría graves riesgos para su salud mental.

Finalmente, cualquier programa de prevención debe conllevar un proceso de evaluación y valoración. La evaluación inicial se realizaría a través de una medición, en términos mensurables, de los objetivos que se esperan alcanzar con la puesta en práctica de un determinado programa. La fase final sería la valoración de los resultados que se han alcanzado, valoración que debe realizarse en función de factores tales como eficacia, eficiencia o costes-beneficios.

El proceso de valoración adquiere su pleno sentido desde el concepto de servicio público que suponen las residencias de ancianos.

PROGRAMAS de tratamiento individual y de grupo

La actuación preventiva, anteriormente descrita, debe complementarse con otra a nivel rehabilitador que actúe sobre sujetos que manifieste determinados problemas conductuales ante las pérdidas físicas y psicosociales asociadas a la edad tales como pérdidas de contactos sociales y familiares, jubilación, reducción de los ingresos económicos, deterioro físico e intelectual, etc.

Objetivos: El objetivo principal de este tipo de intervención psicológica se focaliza en enseñar al anciano a funcionar independientemente y satisfactoriamente dentro de la institución, lo que a su vez le capacitará para vivir una vida más plena y rica y a experimentar un sentimiento de valía y bienestar. Un efecto directo de este objetivo será el localizar o situar al sujeto en el nivel de cuidado y asistencia que satisfaga de la manera más eficaz las necesidades funcionales y psicológicas que presenta, desarrollando al máximo su nivel actual y potencial de funcionamiento.

El logro de este objetivo se orientará por los siguientes supuestos teóricos: (González Sánchez, 1983).

- 1) La idea de que los ancianos pueden aprender, reaprender y mantener ciertas habilidades y recursos que les hagan más autónomos, eficaces

y competentes psicosocialmente en el ambiente donde viven.

- 2) La consideración de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales asociados al proceso de envejecimiento, tales como déficits sensoriales, de memoria, lentificación del procesamiento de la información, decremento de la amplitud de la atención, etc.
- 3) La consideración de la variabilidad individual dentro de la población de ancianos en relación con tales cambios.
- 4) Las técnicas y procedimientos utilizados con ancianos son los derivados de los descubrimientos experimentales en psicología, principalmente de la psicología del aprendizaje.

Metodología: La metodología que empleará el psicólogo en sus tratamientos es la propia del enfoque científico, es decir:

- a) **Evaluación del problema.** Esto es, en primer lugar tratará de definir operativamente y medir fiablemente la conducta. Para ello pedirá al sujeto que describa lo más detalladamente posible la duración, frecuencia e intensidad de lo que le sucedió la última vez que apareció el problema. Para completar esta información, utilizará las técnicas de evaluación psicológica pertinentes (entrevista, observación, autorregistros, cuestionarios, registros fisiológicos, etc.) (Fdez. Ballesteros y González Sánchez, 1983).
- b) **Intervención.** En esta fase se intentará, en base a los resultados de la Evaluación, el aprendizaje y aplicación por parte del sujeto de una serie de recursos y técnicas que le permitirán hacer frente a sus problemas y mejorar su funcionamiento conductual (González Sánchez, 1983).
- c) **Seguimiento.** Esta operación consiste en la evaluación empírica de la eficacia de las modificaciones propuestas.

Como puede apreciarse por este esquema del proceso terapéutico, el anciano no es considerado como una persona que llega al despacho del psicólogo a "curarse" de un trastorno mental, sino que lo que va a hacer mientras permanezca en terapia es aprender una serie de habilidades que le permitan enfrentarse a sus problemas.

Formato del Tratamiento. La mayoría de los tratamientos pueden llevarse a cabo tanto en modalidad individual o de grupo. Las decisiones a este respecto dependerán de las características del problema a tratar y del nivel de recursos y competencias de los sujetos. No obstante, este enfoque se caracteriza por la posibilidad de adaptación de tratamientos individuales a tratamientos de grupo y viceversa.

Áreas de Intervención: En cuanto a las áreas más problemáticas en la vejez que demandan una intervención psicológica, los estudios epidemiológicos y la literatura gerontológica (Patterson y



Jackson, 1980; Berger y Rose, 1977; Zarit y Zarit, 1983; Gallagher y Thompson, 1983) han identificado los siguientes:

- Habilidades de la vida diaria
- Habilidades sociales
- Habilidades intelectuales
- Manifestaciones depresivas

Todos estos problemas y otros derivados: ansiedad, fobias, etc., por ser fundamentalmente de naturaleza conductual requieren la atención de profesionales especializados en este nivel de análisis.

A continuación se revisa una clasificación de conductas que han sido con mayor frecuencia objetivo de los intentos de modificación en ancianos.

HABILIDADES de la Vida Diaria

Las actividades de la vida diaria se refieren a una variedad de conductas instrumentales (higiene y aseo personal, alimentación, vestimenta, manejo y administración del dinero, etc.) que todas las personas deben aprender a realizar regularmente si quieren vivir en la sociedad de forma autónoma e independiente. Estas habilidades son importantes no sólo por razones de salud, sino porque su no ejecución puede llevar al aislamiento social y a la pérdida de los apoyos ambientales que mantienen la ocurrencia de tales habilidades (no se les presta atención ni se les elogia cuando las ejecutan o dichas actividades son realizadas por el personal).

Los estudios gerontológicos sobre conductas incluidas en este área tales

como el comer, ambulación, aseo y la incontinencia han demostrado la adecuación del enfoque conductual respecto a estos déficits. (Patterson y Jackson, 1980a; Patterson y Eberly, 1983).

HABILIDADES Sociales

Muchos ancianos muestran una falta de habilidades sociales básicas (defensa de derechos, expresión de sentimientos y deseos, negación de peticiones irrazonables, petición de servicios y ayuda, etc.) para resolver sus problemas interpersonales a los que tienen que enfrentarse. Asimismo este grupo de edad se ve sometido a una serie de pérdidas sociales (seres queridos, familiares, amigos) que repercuten desfavorablemente sobre su salud física y psíquica.

Los programas de entrenamiento en este área se enfocan hacia el aprendizaje de dos tipos de habilidades:

- Habilidades de conversación
- Habilidades de comunicación

El establecimiento de ambos tipos de recursos sociales en el repertorio conductual del sujeto le permitirá, en primer lugar, el establecimiento y mantenimiento de contactos y redes sociales estables, en segundo lugar, el interactuar y relacionarse adecuadamente tanto con otros residentes como con los trabajadores del centro.

De este modo el anciano se capacita para buscar y obtener de forma más eficaz los beneficios que se derivan de una red de apoyos sociales competentes: compañía social, guía y consejo cognitivo, apoyo emocional, ayuda y



servicios materiales y regulación social (Berger y Rosen, 1977; Patterson et al., 1978).

HABILIDADES Intelectuales

Los investigadores conductuales se han interesado por el entrenamiento o reentrenamiento de los ancianos para mejorar la ejecución en ciertos tipos de tareas intelectuales que parecen declinar con la edad. Según un análisis conductual de tales déficits éstos serían en algunos casos función de una falta de exigencia en el ambiente para continuar practicando estas habilidades intelectuales. Como en otras clases de conducta en los ancianos, no se niega la real o posible influencia de cambios fisiológicos o madurativos, pero no se acepta una relación directa entre maduración y cambios conductuales, señalándose así la necesidad de investigar las variables ambientales además de las madurativas en el estudio de las competencias intelectuales en la ancianidad (Zarit y Zarit, 1983; Patterson y Jackson, 1980a).

Han sido principalmente tres las áreas de habilidades intelectuales entrenadas:

- Habilidad para recordar información personal básica (nombre del sujeto, dirección, teléfono, etc.), también denominada memoria de información personal.
- Habilidad para localizar correctamente áreas y lugares de importancia en la institución con el fin de obtener orientación espacial.
- Habilidad para usar ayudas exteriores como calendarios, relojes y teléfonos en orden a conseguir orientación en el tiempo.

CONDUCTAS Depresivas

Las conductas depresivas son consideradas una de las manifestaciones más frecuentes entre ancianos. Tales respuestas se expresan en forma de autoverbalizaciones negativas y desvalorativas con respecto a sí mismos, baja autoestima general, un escaso reconocimiento de sus cualidades positivas y una baja frecuencia de participación en actividades reforzantes y gratificantes. Estos comportamientos estarían explicados parcialmente por los numerosos cambios y pérdidas psicosociales que se encuentran asociadas al envejecimiento y a la institucionalización (falta de contacto con los hijos y familiares, problemas de convivencia con otras personas, deterioro de la salud física e intelectual, etc.).

El tratamiento en estos casos iría encaminado a enseñar a los ancianos habilidades tanto cognitivas como conductuales que les permitan compensar el impacto negativo de tales pérdidas y el mantenimiento de una conducta organizada (Gallagher et. al., 1981; Gallagher y Thompson, 1983).

OTROS Trastornos de Conducta

Los déficits anteriormente mencionados son considerados los más relevantes en la vejez debido a su mayor incidencia entre los ancianos. No obstante, habría otros problemas de conducta, que aunque menos frecuentes, requieren también la actuación e intervención del psicólogo.

Entre ellos tendríamos los siguientes:

- Fobias
- Conductas obsesivo-compulsivas
- Disfunciones sexuales

- Problemas de orientación sexual
- Problemas de pareja
- Conductas psicóticas
- Problemas tratados por lo que ha venido en denominarse Medicina Conductual. Tres intervenciones en este área pueden beneficiar a los ancianos: (National Institute on Aging, 1978; Patterson y Jackson, 1980b).

- a) Modificación de una respuesta manifiesta o fisiológica que constituye en sí misma un problema (dolor crónico, cefalea, hipertensión, incontinencia, asma, insomnio, etc.).
- b) Modificación de las habilidades para cumplir las instrucciones y prescripciones médicas.
- c) Modificación de conductas o respuestas que constituyen factores de riesgo para la salud (tabaquismo, alcoholismo, dieta, etc.).

Equipo de tratamiento

Dentro de la perspectiva interaccional en la que se encuadra la actuación clínica del psicólogo, ésta habrá de estar relacionada e integrada con la de otros servicios profesionales de la institución. El grado de colaboración y conexión variará cualitativa y cuantitativamente en proporción a las características y complejidad de los problemas a intervenir. Estaríamos ante un continuo de participación del psicólogo, uno de cuyos extremos vendrá representado por aquellas intervenciones en que el diseño y aplicación de un tratamiento corresponden en grado elevado al psicólogo; el otro extremo del continuo vendrá representado por aquellos casos en que el psicólogo actúa como colaborador y asesor en el diseño y programación del tratamiento.

Dentro de este enfoque en equipo, no hay que olvidar el papel desempeñado por dos agentes de salud importantes, las personas en contacto directo con los ancianos (familia, cuidadores, etc.) y el propio anciano. Los primeros tendrán una participación activa en las diferentes fases del tratamiento por medio de la observación directa de la conducta problema, la aplicación de unidades reducidas de tratamiento y el registro de los cambios que tienen lugar en la conducta tras su modificación. El anciano mismo se ve involucrado en el tratamiento pues la intervención psicológica se orientará preferentemente hacia la enseñanza de las técnicas de manejo de la conducta a los pacientes, antes que a la aplicación de procedimientos sobre ellos. Lo que persigue este enfoque psicoeducativo es el autocontrol por parte de los ancianos de los factores que desencadenan y mantienen sus déficits conductuales. El propio paciente, en la medida en que se le enseñan e implantan las técnicas de autoobservación y autocontrol, se convierte en participante del equipo de tratamiento aún cuando siga siendo su centro de atención.



Bibliografía

- Albee, G.W.** "A competency model to replace the defect model". In M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer and J. Sigal (Eds.): *Community Psychology*. Theoretical and empirical perspectives. New York: Gardner Press, 1980.
- Baltes, M.M., Baltes, P.B.** "The ecopsychological relativity and plasticity of psychological aging: convergent perspectives of cohort effects and operant psychology". *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 1977, 24, 179-194.
- Baltes, M.M., Barton, E.M.** "New approaches toward aging. A case for the operant model". *Educational Gerontology*, 1977, 2, 383-405.
- Baltes, P.B., Willis, S.L.** "Toward psychological theories of aging and development". In J.E. Birren and K.W. Schaie (Eds.): *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Van Nostrand, Reinhold, 1977.
- Bandura, A.** "The self system in reciprocal determinism". *American Psychologist*, 1978, 33, 344-358.
- Bandura, A.** "Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psych. Review*, 1977, 84, 191-215.
- Berger, R.H., Rose, S.D.** "Interpersonal skill training with institutionalized elderly patients". *Journal of Gerontology*, 1977, 32, 346-353.
- Fernández Ballesteros, R., Izal Fdez. de Trocóniz, M.V., Díaz Veiga, P., González Sánchez, J.L., Vila Abad, E., Juan Espinosa, M.** "Estudio ecopsicológico de una residencia de ancianos". En Fernández Ballesteros, R. (Dir.): *Evaluación de Contextos*. Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia 1982.
- Fernández Ballesteros, R., González Sánchez, J.L.** "Evaluación del Envejecimiento". En Fernández Ballesteros (Dir.): *Unidad de Psicodiagnóstico nº 5*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. M.E.C. Madrid 1983.
- Fernández Ballesteros, R., Díaz Veiga, P., González Sánchez, J.L., Izal Fdez. de Trocóniz, M.V.** "Valoración de intervenciones ambientales en una residencia de ancianos". Comunicación para el I Congreso de Evaluación Psicológica. Madrid, Septiembre, 1984.
- Gallagher, D., Thompson, L., Baffa, G., Piat, C., Ringerling, L., Stone, V.** *Depression in the elderly: a behavioral treatment manual*. Los Angeles: University of Southern California Press, 1981.
- Gallagher, D., Thompson, L.** "Depression". In Lewinsohn, P.M. y Teri L. (eds.): *Clinical Geropsychology*. New York: Pergamon Press, 1983.
- González Sánchez, J.L.** "Modificación de Conducta con ancianos". En J.A.I. Carroles (Dir.): *Modificación de Conducta. Unidad Didáctica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. (En prensa).
- Hoyer, W.J., Mishara, B.L., Reidel, R.G.** "Problem behaviors as operants: applications with elderly individuals". *Gerontologist*, 1975, 15, 452-456.
- Iscoe, I.** "Community psychology and the competent community". *American Psychologist*, 1974, 29, 607-613.
- Jeger, A.M., Slotnick, R.S.** *Community Mental Health and Behavioral Ecology*. Handbook of theory research and practice. Plenum Press, 1982.
- Langer, E.J., Rodin, J.** "The effects of choice and enhanced responsibility for the aged: a field experiment in an institutional setting". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34, 191-198.
- Langer, E.J.** *The Psychology of Control*. London: Sage, 1983.
- Lemke, S., Moos, R.H., Gauvain, M., Mehren, B.** *Multiphasic Environmental Assessment Procedure: Hand Scoring Booklet*. Social Ecology Laboratory. Stanford University and Veterans Administration Medical Center. Palo Alto, California, 1979.
- Lemke, S., Moos, R.H.** "The suprapersonal environments of sheltered care settings". *Journal of Gerontology*, vol. 36, 2, 233-243.
- Lieberman, M.A.** "Institutionalization of the aged: Effects of behavior". *Journal of Gerontology*, 1969, 24, 330-340.
- Miller, L.** "Toward a classification of aging behaviors". *Gerontologist*, 1979, 19, 283-290.
- Moos, R.H. et al.** "Assessment the social environments of sheltered care settings". *Gerontologist*, 1979, 19, 74-82.
- Moos, R.H., Lemke, S.** *Multiphasic Environmental Assessment Procedure: Preliminary manual*. Social Ecology Laboratory. Stanford University and Veterans Administration Medical Center, Palo Alto, California, 1979.
- Moos, R.H., Lemke, S.** "Assessing the physical and architectural features of sheltered care settings". *Journal of Gerontology*, 1980, 8, 207-210.
- Moos, R.H.** "Environmental choice and control in community care settings for older people". *Journal of Applied Social Psychol.* 1981, 11, 23-43.
- Mueller, D.P.** "Social Networks: A promising Direction for Research on the relationship of the social environment to psychiatric disorder". *Soc. Scienc. and Med.* Vol. 14a. Pergamon Press, 1980, pp. 147-161.
- Myles, J.F.** "Institutionalization and sick role identification among the elderly". *American Sociological Review*, 1978, 43, 508-521.
- National Institute on Aging.** Special Report on Aging: 1978. U.S. Dept. of Hew. Washington D.C. 1978.
- Patterson, R.L., Jackson, G.H.** "Behavior modification with the elderly". In M. Hersen, R.M. Eisler and P. Miller (Eds.): *Progress in Behavior Modification* (Vol. 9). New York: Academic Press, 1980 (a).
- Patterson, R.L., Jackson, G.H.** "Behavioral approaches to Gerontology". In: L. Michelson, M. Hersen and S. Turner (Eds.): *Future Perspectives in Behavior Therapy*. Plenum Publishing Corporation, 1980 (b).
- Patterson, R.L., Smith, A.G., Goodale, P., Miller, C.** "Improving communication abilities in psychogeriatric clients". Paper presented at the 29th Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, March 1978 (a).
- Patterson, R.L., Eberly D.** "Social and daily living skills". In: P. Lewinsohn and L. Teri (Eds.): *Clinical Geropsychology*. Pergamon Press. New York 1983.
- Patterson, R.L. et al.** *Overcoming Deficits of Aging: A Behavioral Treatment Approach*. Plenum Press, New York, 1982.
- Rahe, R.** "Epidemiological studies of life change and illness". *Intern. Journal of Psychiatry in Medicine*, 6, 133-146.
- Ransen, D.L.** "Some determinants of decline among the institutionalized aged: overcare". *Cornell Journal of Social Relations*, 1978, 13, 61-74.
- Rebok, G.W., Hoyer, W.J.** "The functional context of elderly behavior". *Gerontologist*, 1977, 17, 27-34.
- Rodin, J., Langer, E.** "Longterm effects of a control relevant intervention with institutionalized aged". *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 897-902, 1981.
- Schulz, R.** "Effects of control and predictability on the physical and psychological well-being of the institutionalized aged". *J. Personality and Social Psychology*, 1976, 33, 563-573.
- Smithers, J.A.** "Institutional dimensions of senility". *Urban Life*, 1977, 6, 251-276.
- Thoits, P.A.** "Conceptual, Methodological and Theoretical Problems in study social support as a buffer against life stress". *Journal of Health and Social Behavior*. Vol. 23, 1982, pág. 145-159.
- Zarit, S.H., Zarit, M.** "Cognitive Impairment". In P. Lewinsohn and L. Teri (eds.): *Clinical Geropsychology*. Pergamon Press. New York, 1983.

La función del psicólogo en los Juzgados de Familia

VICENTE-JOSE IBÁÑEZ VALVERDE y
ROSA M^a LOPEZ y LOPEZ (*)

EL Ministerio de Justicia comisionó, para la redacción de esta comunicación, a quien la presenta, después de que ya estuviese inscrita otra sobre el mismo tema, presentada a título particular, por Vicente J. Ibáñez.

Sin embargo, la circunstancia de que ésta sea una exposición Institucional permite disponer de algo más de tiempo y espacio para su desarrollo; por ello el contenido de la presente será una ampliación partiendo de la misma base, del de la comunicación que figura en la documentación del Congreso.

Su objeto genérico es el de llevar a público conocimiento la situación en que nuestra profesión se encuentra en relación a la práctica jurídica cotidiana, en este momento concreto; centrándonos en la colaboración con la Magistratura a la hora de facilitar, desde un punto de vista técnico, las correspondientes resoluciones Judiciales.

Se pretende exponer concretamente la situación en que se encuentra esta colaboración del Psicólogo con el Magistrado, en el terreno del Derecho Matrimonial y de Familia; cuyo conocimiento es fruto de la experiencia de trabajo ininterrumpido con los Juzgados de Familia de Madrid, desde su puesta en funcionamiento, en Septiembre de Mil Novecientos Ochenta y Uno, y aún con anterioridad con algunos de los Organos Jurisdiccionales que se encargaban de la administración de esta especialidad del Derecho, hasta esa fecha.

La justificación de la clara concomitancia entre nuestra profesión y el derecho, ya ha sido expuesta con anterioridad (Ibáñez, V.J., y cols., 1982 y 1983), en sendos trabajos en los que se apuntaba que entre el ejercicio judicial y la labor del Psicólogo existen múltiples puntos de conexión; en tanto que, puede considerarse que una de las funciones del DERECHO, como cuerpo teórico, o marco general de actuación, es la promulgación de una serie de leyes o preceptos cuyo fin último es el de ordenar, regular y mejorar el comportamiento de los individuos, y de los grupos de los que ellos forman parte. Mientras que el principal objeto de estudio de la Psicología es, precisamente, el comportamiento humano, en sus diferentes contextos.

Resulta, pues, obvio que los conocimientos que la Psicología y otras disciplinas afines aportan, pueden ser de gran utilidad tanto en el terreno legislativo, cuanto en el de la práctica Judi-

cial. Y a efectos de aclaración de esta doble vertiente citaremos el concepto de **CONDUCENCIA**, que su autor, el profesor de la Universidad Central de Barcelona, D. Lluís Muñoz Sabaté, define como **"La propiedad de una norma jurídica para provocar una reacción de cumplimiento en los sujetos destinatarios de la misma"**.

Por supuesto, los "Destinatarios de la Norma Jurídica" son sujetos humanos, y su "Reacción de cumplimiento" (o incumplimiento) se describe en términos de comportamiento; por ello los conocimientos psicológicos pueden aportar una gran ayuda al ejercicio Jurisdiccional. Pero aún se puede matizar más, en el sentido de que se han descrito dos clases de **"Conducencia"** (Muñoz Sabaté, L., 1980), a saber:

A) — **La Conducencia Intrínseca** (o interna), que depende del grado de coherencia interna que posea el articulado; es decir, de que se cuente con el mayor número de datos a la hora de su redacción. Es en este sentido en el que decimos que la Psicología (como conocimiento científico del comportamiento) puede aportar una valiosa colaboración en el terreno Legislativo.

B) — **La Conducencia Extrínseca** (o externa), que dependerá de que se cuente con los medios adecuados para la mejor aplicación de la normativa existente. Y una de las formas de que se consiga la óptima aplicación de las normas es la facilitación a los Jueces y Magistrados de una información exhaustiva y fiable, por parte de técnicos en cada materia; es decir, la labor pericial, que es el punto en que se inscribe el trabajo concreto de los Psicólogos que actualmente desarrollan su labor, como Técnicos Periciales de los Juzgados de Familia.

Antecedentes

EL término que, según la denominación legal, se aplica para el técnico o conocedor de una materia es el de "Perito" en la misma. Bajo esa nomenclatura genérica venía recogida, históricamente, la posibilidad de que un Juez o Magistrado recabase, para mejor conocer y apreciar los detalles de un pleito, la opinión de un especialista en cualquier materia; ya sea de oficio (a su propia instancia), a tenor del Artículo

(*) Comunicación del Ministerio de Justicia presentada al Primer Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos.

340 de la Ley de Enjuiciamiento Civil, ya a requerimiento de una o de ambas partes en litigio, según los Artículos 610 y sigs. de la misma Ley de Enjuiciamiento Civil.

Con mayor concreción la, mal llamada, Ley del Divorcio faculta al Juzgador para "recabar, de oficio o a petición de los interesados, el dictámen de especialistas" (Art. 93 del Código Civil; Ley 30/81 de 7 de Julio). Al parecer la intención del Legislador al incluir tal apartado era dejar abierta una vía para que, de un modo institucional, los Juzgados de Familia —de posterior creación— contasen con personal técnico cualificado; pero esa intención no llegó a materializarse hasta Diciembre de 1983 y, aún así, a título experimental, del modo que se explicará más adelante.

Hasta este momento el trabajo de los Psicólogos en los Juzgados de Familia ha venido desarrollándose en calidad de Peritos independientes. Y ello de maneras diferentes según el criterio de los distintos Magistrados competentes; en algunos casos han contado con Equipos especializados que, a pesar de la precariedad incluso económica de la situación, se han dedicado al cultivo de esta área concreta de nuestra práctica profesional; en otros casos se ha seguido el criterio de solicitar al Colegio Profesional una terna, para proceder luego a la nominación por sorteo; y en muchos otros, por último, los Magistrados no han contado con técnicos hasta el momento en que el Ministerio de Justicia les ha dotado con los correspondientes Equipos Institucionales. Pero la especificidad, cantidad y responsabilidad del trabajo, requiere de una especialización y dedicación difíciles de alcanzar si los profesionales dispersan sus esfuerzos en múltiples áreas de trabajo; por ello la situación idónea para el ejercicio de este tipo de labor es, según la experiencia, la práctica Institucional o, en caso extremo, Parainstitucional.

Situación actual: Funciones y objetivos

EN el momento presente, existiendo en nuestro país 26 Juzgados de Primera Instancia dedicados en exclusiva a la administración del Derecho de Familia, han sido creados en Diciembre de 1983 un total de 19 Equipos de asesoría técnica, cuya composición, distribución y limitaciones se detallarán a continuación, dejando para el siguiente párrafo los Objetivos y Funciones que deben cumplir.

COMPOSICION: La denominación de "Equipos Técnicos Asistenciales" o de Asesoría, no deja de ser un relativo eufemismo, en tanto que cada uno de ellos está compuesto tan solo por un Psicólogo y un Asistente Social. Y, además, sin una estructura real de tal equipo de trabajo conjunto, salvo interés particular de sus integrantes, ya que cada uno de ellos puede tener que encargarse de misiones totalmente separadas, como veremos cuando hable-

mos de las Funciones y Objetivos; sin embargo se tiene constancia de que el trabajo conjunto de los dos profesionales, que se está llevando a cabo en algunos de los Equipos, es el más fructífero en todos los sentidos.

DISTRIBUCION: La forma en que los 19 Equipos creados se han distribuido entre los Juzgados existentes, es la siguiente:

- Dos Equipos para las ciudades en que existen cuatro Juzgados de Familia, que solamente son Madrid y Barcelona.
- Un Equipo para aquellas en que existen dos Juzgados, que son Bilbao, Sevilla, Valencia y Zaragoza.
- Un Equipo para aquellas plazas en que solo existe un Juzgado de Familia, entre las que se cuentan —por ejemplo— Córdoba, Las Palmas, Murcia, Valladolid, etc.; además de un Equipo adscrito a la circunscripción de Asturias, donde no existe Juzgado de Familia, sino que los procedimientos familiares se resuelven en los Juzgados de Primera Instancia ordinarios.

LIMITACIONES: Como es fácil suponer a la vista de la distribución expuesta, una de las limitaciones hasta el momento planteadas consiste en que algunos de los Equipos deben encargarse del trabajo que suministran dos Juzgados; lo que se agrava si se tiene en cuenta que, precisamente, estos se encuentran en las localidades en que mayor población existe y, como consecuencia, mayor es el número de procedimientos de Separación y Divorcio que cada Juzgado resuelva. Este tema da idea de la excesiva cantidad de asuntos que pesan sobre algunos Equipos, lo que en sí mismo es una limitación a su rendimiento, que solamente se podría resolver incrementando el número de los mismos.

Otro de los inconvenientes o limitaciones se cifra en el hecho de que su puesta en funcionamiento no ha ido acompañada, por el momento, de una reglamentación u otro tipo de articulación; con lo que, de una parte, sus integrantes se encuentran en una cierta situación de desorientación sobre diferentes temas, —como son Incompatibilidades, Dedicación requerida y otros, por ejemplo—; y, de otra parte, más importante que el aspecto anterior es el hecho de que la falta de esa estructuración común provoca también cierta desorientación en los Magistrados de los que los Equipos dependen, algunos de los cuales no tienen suficientes datos sobre la misión de los técnicos, lo que da lugar a que algunos Equipos estén siendo infrautilizados con relación a sus posibilidades de trabajo.

En vista de los puntos que se acaban de citar, y dado que la labor de los Equipos es —o puede ser— profundamente clarificadora y enriquecedora en este tipo de procedimientos Judiciales, lo más deseable sería ampliar y estabilizar su existencia, extendiéndola —incluso— a otros campos.

A continuación se describirán las **Funciones y Objetivos** de los Equipos, aunque como ya se apuntaba en un apartado anterior, esa denominación es un tanto eufémica, ya que no se estructuran —a priori— como tales cara al desarrollo del trabajo; excepto si sus componentes se lo plantean así desde el principio; a pesar de que, como también se ha mencionado, ese sistema es el más fructífero. En principio los dos integrantes de cada Equipo están sujetos al criterio del Magistrado del que dependen, a los efectos de delimitar su función, y, en términos muy generales, las misiones que se encargan a uno y a otro son las siguientes:

El Psicólogo se encarga fundamentalmente de dictaminar sobre la idoneidad de que la Guarda y Custodia de los hijos del matrimonio en litigio le sea concedida a uno u otro de los cónyuges; y, de modo casi extraoficial, de ofrecer una serie de pautas de comportamiento para que las ulteriores relaciones paternofiliales se desarrollen de la forma más correcta posible.

La misión de la Asistente Social suele ser, salvo error, la de proporcionar información sobre las condiciones sociales y materiales en que se desarrolla la vida del grupo familiar; además de "supervisar" a modo de seguimiento el cumplimiento de las medidas judiciales acordadas, informando sobre como se desarrollan los Regímenes de Visitas acordados, etc.

Centrándonos en el método y objetivos que la intervención del Psicólogo persigue, a continuación se expone la metodología general de actuación, y el tipo de información global que se obtiene de esa intervención (Ibáñez, V.J. y cols., 1982), sin hacer —por supuesto— ninguna valoración selectiva de los posibles enfoques teóricos o instrumentos que se puedan utilizar.

Las actuaciones que se suelen efectuar, son:

- Evaluación individual de cada uno de los cónyuges.
- Evaluación individual de cada uno de los hijos del matrimonio.
- Evaluación de los sistemas o patrones de relación existente entre los hijos; y de todos y cada uno de los hijos con cada uno de sus progenitores.
- Análisis de la influencia que, en su caso, puedan ejercer otras terceras personas (nuevas parejas, por ejemplo) en la dinámica familiar.

Por su parte, la Asistente Social facilitará información sobre la situación económica, laboral, socio-familiar, condiciones de las viviendas, etc.

La aplicación de este método de trabajo proporciona una información global, que solo tiene sentido como integración de los distintos elementos estudiados, ya que cada uno de éstos individualmente puede carecer de significación. Los puntos básicos que conformarán la integración mencionada son:

Forma de percepción de la problemá-

tica familiar por cada uno de los cónyuges, forma en que se relacionan entre sí, y cada uno de ellos con sus hijos, estructuras comportamentales, afectivas y cognitivas de ambos, diferentes alternativas que ofertan y manera en que cada uno las estructura; capacidad de cada uno de los padres para hacer vivenciar a sus hijos la situación familiar de la manera menos traumática posible.

Estructuras comportamentales, afectivas y cognitivas de cada uno de los menores y nivel de adaptación de las mismas. Influencia de cada uno de los padres en cada uno de los hijos, y en las relaciones entre éstos. Percepción, por parte de los menores, de las distintas alternativas ofertadas y de la propia situación de separación, grado en que esta percepción está influida por los padres, así como expectativas futuras de los hijos. Grado de aceptación por estos de las dos figuras parentales.

Influencia ejercida, tanto directa como indirectamente, por las personas y/o grupos relacionados con el núcleo familiar primario.

Los **Objetivos** que, con todo este cúmulo de intervenciones y elementos, se persiguen son fundamentalmente

dos, que ya están apuntados en un escrito citado con anterioridad (Ibáñez, V.J. y cols., 1983), a saber:

"Por un lado, aportar material para facilitar la toma de decisión acerca del modo en que deben establecerse las relaciones entre padres e hijos, atendiendo a los aspectos no estrictamente Jurídicos, sino a sus implicaciones afectivas y conductuales(...)

(...) Y, por otra parte, indicar que sistemas de relación deberían adoptar ambos padres para proporcionar a sus hijos un desarrollo armónico; evitando, en la medida de las posibilidades, que éste se vea afectado por las desavenencias que entre los cónyuges existan; el deterioro de la imagen de cada uno de los padres ante los menores, y los sentimientos de culpabilidad de éstos ante la situación y evitando, también, todo impedimento por parte de cualquiera de los padres del acceso de los hijos al otro".

Este último punto pretende, como puede observarse, facilitar las relaciones paterno-filiales, en la línea que ya se apuntaba anteriormente; lo que, aunque la experiencia habla claramente de la dificultad de que se consiga, es una imperiosa necesidad, que queda



perfectamente recogida en la siguiente cita de la Sección Británica de la Comisión Internacional de Juristas (Lillian Messinger y otro, 1981):

“Los hijos de matrimonios rotos, separados y divorciados NECESITAN ser capaces de disfrutar de ambos padres sin presiones hostiles o seductoras por parte de cualquiera de éstos, sin cuestionamiento, beligerancia, falta de atención o recriminación por parte de cualquiera de sus padres, y sin disturbar sus ritmos normales de vida o hacerles resaltar entre otros niños”...

...“Su más importante NECESIDAD, en este contexto, es que ambos padres acepten que las visitas son PRIMARIAMENTE derecho del hijo, y no del padre”.

Sin embargo, como se verá más adelante, existen ciertas dificultades para el control de este segundo objetivo; que derivan en unos casos del excesivo trabajo acumulado, y en otros, de la relativa situación de infrautilización de algunos de los Equipos, a los que —como se expondrá— no es habitual que se les encargue esta labor de seguimiento.

Exposición de la experiencia actual

No se ha podido, en razón de la premura de tiempo, conseguir un suficiente número de datos como para efectuar un estudio estadístico completo pero, sin embargo, sí se ha efectuado un muestreo de contactos con, aproximadamente, el 40% de los equipos que trabajan en los respectivos Juzgados de Familia; que ha proporcionado una información que, resumida y ordenada, es la siguiente:

NIVEL de utilización.—Los resultados se refieren a la variabilidad existente entre uno y otros equipos, en cuanto a la proporción de peticiones de intervención, con respecto al número total de asuntos que se resuelven ante los correspondientes Juzgados; y podemos dividirlos en tres grandes grupos:

a) En determinadas provincias el número de intervenciones requeridas es acorde con las posibilidades del Equipo, y con el volumen total de asuntos del Juzgado; como por ejemplo sería el caso de Oviedo, Pamplona o Córdoba.

b) En otras plazas, como por ejemplo sería el caso de Madrid, el número de intervenciones solicitadas está muy por encima del rendimiento posible de los Equipos; lo que está implicando una cierta acumulación de asuntos, y un serio retraso en la resolución de algunos de ellos.

c) Y, sin embargo, se está dando el caso de que algunos de los equipos están siendo notoriamente infrautilizados; como por ejemplo serían los casos de Valencia y Murcia, entre los encuestados.

CONSIDERACIONES sobre los dictámenes encomendados.—En cuanto a las intervenciones requeridas y su clasificación hemos encontrado los siguientes datos:

La mayor parte de las solicitudes son, en general, efectuadas directamente por los respectivos magistrados “Para mejor proveer” (a tenor del citado Artículo 340 de la L. E. C.); sin embargo en algunas de las localidades consultadas —en concreto Pamplona y Madrid— la situación es inversa, resultando aproximadamente un 80% de peticiones instadas por una o ambas partes en litigio.

La mayoría de las intervenciones se efectúan en procesos de separación, en una proporción aproximada de 2 a 1 con relación a los procedimientos de divorcio.

En línea con lo anterior, en los expedientes de Separación Conyugal ha podido contrastarse una clara diferencia en el sentido de que suelen ser las mujeres quienes la demandan; mientras que en los procesos de Divorcio no se constata que esa diferencia sea tan significativa.

Las causas que se aducen al demandar judicialmente la Separación Conyugal son múltiples, aunque se ha detectado una frecuencia relativamente mayor de algunos motivos concretos como, por ejemplo, infidelidad conyugal, abandono de los deberes respecto a los hijos, malos tratos y conductas vejatorias.

Las edades de los cónyuges litigantes suele enclavarse, por lo general, en la decena de los treinta años; y las edades de los hijos suelen estar en torno a los diez años o, en los casos en que ha habido hijos de mayor edad, ha solido existir alguno menor.

DATOS de especial interés.—A continuación se presentan algunos datos especialmente significativos, ya por su inhabitualidad, ya por merecer una especial reflexión cara a su resolución.

Un hecho que tan sólo ha ocurrido en una ocasión (concretamente en el Equipo Técnico del Juzgado de Valladolid) ha sido la solicitud de dictamen en un proceso de Adopción, que también se tramita en los Juzgados de Familia. Esta es, desde nuestro punto de vista, una interesante experiencia, que podría tender a repetirse, ya que la evaluación de los aspectos socio-familiares de los eventuales adoptantes, efectuada por la Asistente Social, y de su calificación personal, realizada por el Psicólogo del Equipo del Juzgado; podría suponer una valiosa información complementaria que facilitase la decisión del magistrado, también en este tipo de procesos.

Otro dato relevante es el hecho de que, con excepción de Madrid, no suelen encargarse de forma sistemática o habitual intervenciones de seguimiento, a pesar de lo convenientes y necesarias que pueden resultar, como ya se explicaba en un apartado anterior. Tales “Seguimientos” suelen, en su mayor parte, ser encomendados a instancia del magistrado cuando se ha detectado algún incumplimiento de las medidas adoptadas; y, normalmente, son llevados a cabo por las asistentes sociales, quienes analizan la situación global del núcleo familiar —en su contexto—, re-

mitiendo al juez un informe periódico de su actuación.

Es por último digno de mención el hecho de que la suprautilización detectada en los Equipos Técnicos de algunos Juzgados (en concreto los de Madrid, entre los consultados) merecería un replanteamiento respecto de su situación; aunque, en esa línea, se observa que la experiencia —tan repetidamente mencionada— de trabajo en estrecha colaboración de equipo, puede suponer una cierta mejora en el rendimiento; según puede deducirse a la vista de los excelentes resultados que está proporcionando en algunos lugares, donde se aplica desde el primer momento, como por ejemplo en el Equipo Técnico del Juzgado de Familia de Valladolid, cuyo sistema de trabajo —que se detallará en el apartado inmediatamente posterior— pueda proponerse como modelo base de intervención.

A partir de los datos expuestos a lo largo de todo este cuarto punto, pueden extraerse una serie de conclusiones muy genéricas y básicas respecto de la experiencia puesta en marcha, a saber:

— Consideramos que la clara diferencia en cuanto al nivel de utilización de unos equipos respecto de otros, puede derivar —al menos en parte— de algo que ya queda apuntado en esta misma comunicación, como puede ser la falta de una reglamentación común para todos ellos, sobre todo en el sentido de que ello proporcionaría a los magistrados una mejor información respecto de las posibilidades que les ofrecen los técnicos asesores. En esa misma línea, un dato complementario a nivel de conclusión, es el hecho de que en determinadas plazas (Madrid, en concreto, y —seguramente— también Barcelona) el número de profesionales al servicio de los Juzgados de Familia es insuficiente, lo que nos hace plantear que, en función de las necesidades específicas de cada localidad, sería necesaria la existencia de —cuando menos— un Equipo Técnico para cada Juzgado de Familia.

— La segunda conclusión de tipo global que se puede extraer de lo expuesto es la bondad o idoneidad del trabajo en estrecha colaboración interprofesional entre los dos componentes del equipo, por la que tan reiteradamente se aboga en esta comunicación, al objeto de realizar siempre y en todos los casos un trabajo conjunto que resultará, además de más rápido, lo suficientemente exhaustivo y completo; como modelo de actuación puede proponerse el método, como ya avanzábamos, por el que se rige el equipo de Valladolid, donde:

El psicólogo se encarga de la investigación de todos los aspectos comportamentales individualmente y de grupo, que tienen incidencia en la dinámica familiar; y la asistente social se encarga de la investigación de todos aquellos aspectos de tipo social, entorno familiar, colegios, etc.

En la segunda fase, psicólogo y asis-

tente social integran la información obtenida, estructurándola en un solo informe claro y breve, con una serie de conclusiones valorativas generales que extrae el psicólogo, a partir de sus propios datos y de los que le ha proporcionado la asistente social.

Futuro

Todos los planteamientos que se han hecho hasta aquí tienen el interés de conseguir que el trabajo de los Equipos Técnicos de los Juzgados de Familia sea suficientemente fructífero y facilitador, tanto de la toma de decisión de los respectivos magistrados, como del desarrollo de los procesos de Separación, Divorcio o de cualquier otra índole, que ante esos Juzgados se dirimen. En esa línea, suponiendo que la experiencia haya sido positiva, podemos prever que los problemas de tipo numérico (o de cantidad suficiente de equipos) se resolverán satisfactoriamente. Al igual que se solventará, previsiblemente, el tema de la necesaria reglamentación común del trabajo, para que todos los equipos desarrollen su labor de forma similar en cuanto a funciones y compe-

tencias; de hecho éste es un punto sobre el que, al parecer, ya se ha comenzado a trabajar.

Asumido todo lo anterior, quisiéramos hacer, por último, una reflexión sobre cuáles podrían ser las funciones futuras que los Equipos Técnicos podrían desempeñar, además de las de dictaminar durante el desarrollo del proceso judicial que ahora cumplen.

— Por otra parte, ya se ha mencionado la necesidad de seguimiento o control —que tímidamente se está ensayando en algún lugar—, para poder comprobar el resultado de nuestro trabajo, y el cumplimiento o incumplimiento de las medidas acordadas por el magistrado.

El criterio a seguir sería el de controlar exhaustivamente el período inmediatamente posterior a la publicación de la Sentencia, por ser el más complicado y en el que mayores problemas suelen surgir; para ir, posteriormente, distanciando en el tiempo los controles, a medida que se vaya comprobando la consecución del cumplimiento de las medidas acordadas en la resolución.

— Por otra parte, podrían extenderse las funciones del equipo a una cierta forma de prevención, no en el sentido de evitar separaciones conyugales (que



no sería su misión), sino al nivel de intento de consecución que el grado de tensión del procedimiento sea el menor posible, teniendo como objetivo último la promoción del método del acuerdo mutuo para su desarrollo, por ser este sistema el más beneficioso para los hijos y para los propios cónyuges, en tanto que es el que menos tensiones suele generar.

Se trataría, más concretamente, de poder facilitar a los litigantes, antes de que el proceso se inicie, una información técnica, concreta e imparcial, respecto de todos los problemas e implicaciones afectivas que suelen surgir durante el desarrollo de un proceso disensual o contencioso, a fin de reducir las tensiones y reticencias previas e intentar promocionar la obtención, en los casos en que sea factible o posible, de un mutuo acuerdo que, como es perfectamente conocido, es el mecanismo menos costoso, menos tenso y menos ansiógeno para llevar adelante un proceso de separación; y, sobre todo, es el mecanismo que menos efectos negativos genera en los hijos del matrimonio que son quienes, por lógica y por reconocimiento legal, más necesitados de protección y atención están.

La misión de los Equipos Técnicos así

estructurada sería la que, en un futuro, mayores beneficios general podría proporcionar; pero, para un mayor abastecimiento en la extensión de funciones que podría llevarse a cabo —tanto de prevención y seguimiento, como de intervención—, se remite a los interesados al apartado III (Proyecto) del Artículo citado anteriormente (Ibáñez, V. J. y colaboradores, 1982), publicado también en el número 7 de la revista "Papeles del Colegio".

A modo de epílogo debemos decir que, desde nuestro punto de vista y a la luz de la experiencia adquirida, parte de la cual se ha expuesto en esta comunicación, la puesta en funcionamiento de los Equipos Técnicos de los Juzgados de Familia, ha supuesto un considerable avance en pro de la consecución de una Justicia flexible y actual, acorde con las necesidades de nuestra época (con un alto grado de "Conducencia"); evidentemente existen, y ya se han señalado, algunas imperfecciones, tanto de estructuración como de funcionamiento, pero esperamos y deseamos que tales fallos se vayan resolviendo satisfactoriamente y de modo rápido, con el tiempo y con la práctica. Este es, sin duda, el empeño que tanto los Técnicos como la Administración estamos poniendo en esta tarea.

Bibliografía

Munné, F. "Sobre el concepto de Conducencia: Un Análisis Psicológico-Social", en *Introducción a la Psicología Jurídica*; Muñoz Sabaté, L.; Bayés, R., y Munné, F. (Eds.). Trillas, México, 1980.

Lillian Messinger, MSW., y Kenneth N. Walker, Ph. D. *From marriage breakdown to remarriage: parental tasks and therapeutic guidelines*; Amar. Jour. Orthopsychiat. 51 (3), July 1981.

Ibáñez, V. J., y colaboradores, "Los Equipos Técnicos en los Tribunales de Familia", en *Anuario de Psicología y Sociología jurídicas*, número 9, páginas 221-229, Barcelona, 1982.

Ibáñez, V. J.; Alameda, I.; González de Lario, B.; Jiménez, V., y de Luis, P., "La experiencia pericial en los casos de separación y divorcio", Ponencia (no publicada) presentada a las "Primeras Jornadas de Actualización para jueces de Familia", febrero, 1983.

Con Liborio Hierro, subsecretario de Justicia

En el clásico edificio del Ministerio de Justicia nos ha recibido Liborio Hierro, subsecretario de Justicia. Con él mantuvimos la conversación que reproducimos para nuestros lectores.

Con el Colegio Oficial de Psicólogos me encuentro como en mi casa. No es extraño, dada la trayectoria que he vivido al frente de la Asesoría Jurídica desde que se creó el Colegio.

¿Qué expectativas se plantean ante la Ley de Colegios Profesionales?

La Ley de Colegios Profesionales ha tenido dos fases en estos meses: de estar en primer plano, creo que ha pasado a estar relegada a nivel de opinión y quizá también a nivel de decisiones políticas inmediatas. El debate se ha exagerado y manipulado por ciertos grupos de presión. Una Ley de Colegios es necesaria para cumplir un mandato constitucional y adaptar la vieja Ley a la Constitución. Al Colegio de Psicólogos le afecta especialmente, en la medida en que se congeló la aprobación de sus Estatutos, precisamente en expectativa de la nueva Ley. Los textos de Proyectos de Ley que se han manejado, no justifican, en modo alguno, la manipulación política del tema que se ha hecho, porque por una parte consolidan los Colegios como corporaciones de Derecho Público e indudablemente refuerzan y reafirman el papel que esas corporaciones de Derecho Público tienen que cumplir como entes de Derecho Público. Lo que es contradictorio es reclamar los privilegios de una entidad de Derecho Público, la colegiación obligatoria, etc., y luego defender su funcionamiento como si fueran asociaciones privadas o sindicatos o asociaciones privadas de intereses. En definitiva, la Ley, creo que sin mucha urgencia, debe ir adelante en algún momento y desde luego tal y como está configurada creo que no afecta negativamente, no destruye, no perjudica los intereses de ningún grupo profesional. En lo que se refiere a los psicólogos creo que sería muy importante que la Ley fuese adelante para desbloquear el proceso de nacimiento y desarrollo del Colegio de Psicólogos. La psicología es una profesión nueva, pero importante en número y en calidad de acción, como lo ha demostrado en el Primer Congreso y en los años que lleva de existencia.

¿Nos explicas los privilegios de las corporaciones de Derecho Público y la contradicción que existe con otras demandas?

Me refiero, básicamente, a la contradicción que existe entre pretender a ultranza y en el mayor número de

casos posibles la colegiación obligatoria y al mismo tiempo el principio de mínima intervención del Estado. Eso es propio de una sociedad corporativa. Es decir, si hace falta en determinadas profesiones, por su específico carácter técnico, por el desarrollo público de su actividad y por las garantías que el ciudadano requiere frente a esos profesionales, organizarlos corporativamente en forma de Colegios y obligar a colegiarse, la contrapartida lógica es que esas corporaciones cumplan unas determinadas funciones públicas y participen de la responsabilidad política. La contradicción la veo, en pocas palabras, en defender la colegiación obligatoria a ultranza del mayor número posible y a la vez defender el régimen más liberal de comportamiento del Colegio.

La contradicción se puede resolver limitando las atribuciones del Colegio o limitando la colegiación obligatoria. ¿El proyecto se inclina por uno u otro lado?

En mi opinión, el proyecto actual no se inclina por ninguna de las dos posibilidades, sino más bien equilibra las dos. Por un lado, tiende a no extender abusivamente el sistema de Colegios, las Corporaciones de Derecho Público, la colegiación obligatoria; por otro, tiende a hacerles partícipes de algunas responsabilidades públicas, aquellas que se refieren específicamente al ejercicio de esas profesiones que obligatoriamente se colegian: se hacen corresponsables a los Colegios. No hay escoramiento por una u otra de las soluciones, sino que se trata de equilibrarlas recortando por un lado y por el otro.

¿A quién se atribuye la vigilancia del comportamiento deontológico de los profesionales que ejercen libremente la profesión? ¿Es atribución exclusiva de los Colegios, compartida con el Estado o exclusiva del Estado?

La deontología no es un tipo de responsabilidad que los Colegios hayan de secuestrar. En última instancia debe quedar sometida a los sistemas ordinarios para exigir responsabilidades, es decir, a los sistemas jurisdiccionales. Lo que, sin embargo, creo, compete a los Colegios, y creo que así se recoge suficientemente, es marcar y dirigir el nivel deontológico de esa profesión, es decir, cuáles son los requisitos deontológicos de ese específico ejercicio profesional. En ese aspecto, en la medida en que un Colegio asuma mayor o menor competencia en deontología, indicativa o para exigirla, indudablemente está actuando como administración pública. Lo que se ha acabado en un Estado de

Derecho son los Tribunales de Honor: lo dice la Constitución. Lo que se ha acabado es que un determinado grupo profesional del tipo que sea secuestre y controle su propia profesionalidad, marque el nivel y lo exija. Eso indudablemente está absolutamente al margen del Estado de Derecho.

Otro tema que interesa al Colegio, que interesa a los profesionales, es la incorporación de profesionales de la psicología al aparato de Justicia. ¿En qué condiciones se puede dar la incorporación a la Administración de Justicia?

Hemos dado un pequeño pero importante paso en ese aspecto en los Juzgados de Familia. Había problemas, que yo conocía de la Asesoría Jurídica del Colegio, respecto a la forma de selección. Ya el año pasado se estableció un sistema a prueba, experimental, que consistió en dotar a los Juzgados de Familia de una plantilla de colaboradores, que incluye al psicólogo. Creo que el paso es importante, no tanto por la cantidad (de momento se dotaron de un psicólogo y un asistente social contratado en régimen laboral) como cualitativamente. Se eliminó así aquellos problemas que teníamos, sobre todo porque se introdujo lo que pensábamos que es importante en la Administración de Justicia: ir incorporando ciertos elementos técnicos como asistencia al Juez. La experiencia está funcionando bien; no tiene un nivel organizativo satisfactorio porque no tiene una regulación de base suficiente. Para nosotros es una experiencia que nos permite ver cómo organizamos y ampliamos ese tipo de servicio, en el futuro, hacia otros tribunales. Aparte, siempre ha sido importante y se ha incrementado en estos meses las plantillas de psicólogos en los cuerpos penitenciarios. Hemos creado de un lado en el sistema penitenciario plazas de asistentes sociales, que no

había; y hemos incrementado las del Cuerpo Especial entre las cuales están las de psicólogos. Nuestra intención, ya iniciada, es, efectivamente, potenciar la función que los psicólogos tienen en la Administración Penitenciaria, que es indudablemente, básica.

La prevención, ¿es competencia del Ministerio de Justicia?

La prevención no es competencia directamente; lo es o lo venía siendo a través de la actividad protectora del Consejo Superior de Protección de Menores, que en gran parte es una competencia de coordinación y orientación en centros pilotos. Creo que la labor preventiva es efectivamente una función muy intercompetencial: incluye factores de infraestructura y dotación en las zonas donde se vive, infraestructura de educación, urbanística y rural, sanitaria, etc.; la prevención incluye factores de tratamiento especial de problemas específicos: la drogadicción, etc.; incluye planteamientos policiales, es decir, de organización, sobre todo a nivel de las policías locales, de toda la policía preventiva, la policía de apoyo. Es decir, que no es atribución de ninguna competencia administrativa determinada; la verdadera prevención es un conjunto de factores que actúan sobre las causas que generan el delito, que son muy complejas y muy diversas. Desde luego, me parece que básicamente, en su inmensa mayoría, son competencias, actividades, que hay que descentralizar y llevar a cabo a partir de la Administración local y de la Administración autonómica, en las que el Estado puede aportar principalmente medios subsidiarios, coordinación o promoción de planes específicos o pilotos; pero en definitiva, desde el Estado central y dentro de él desde un solo departamento no se hace la prevención del delito porque las causas del delito no son tan simples como a veces se quiere ver.





La APA ofrece precios de suscripción especiales a los Miembros del Colegio Oficial de Psicólogos

LA American Psychological Association (APA) se complace en ofrecer a los miembros del Colegio Oficial de Psicólogos que no son miembros o afiliados de la APA, precios de suscripción especiales a sus 27 revistas y publicaciones periódicas profesionales. **LOS PRECIOS LLEVAN UN 25% DE DESCUENTO SOBRE LAS TARIFAS NORMALES PARA LOS NO MIEMBROS.**

Siga los desarrollos habidos en U.S.A. en su área de especialización a través de las revistas de contenido y las series de boletines trimestrales de resúmenes especializados PsycSCAN.

Las tarifas que se incluyen en la página siguiente son para las suscripciones remitidas por correo de superficie —los miembros del Colegio pueden también optar por recibir sus suscripciones por correo aéreo, reduciendo de esta forma los plazos de recepción de dos meses a menos de dos semanas; las tarifas de suscripción por correo aéreo se publicarán en el próximo número de la "Guía del Psicólogo" (nº 23, noviembre 1984) con el correspondiente Boletín de Suscripción. Los colegiados pueden también formalizar sus suscripciones a través del Colegio, abonándolas en moneda española. Se aconseja remitir no más del 25 de noviembre el Boletín de Suscripción adjunto si es que se desea comenzar a recibir las suscripciones a partir de enero de 1985.

NOTA: Los miembros del Colegio Oficial de Psicólogos pueden adquirir también el status de Afiliados Extranjeros de la APA, beneficiándose así de los precios más bajos posibles para obtener las publicaciones de la APA. Para más información, escribir a: APA Membership Office, 1200 Seventeenth Street, N.W., Washington, D.C. 20036, U.S.A.

REVISTAS A.P.A.

1 American Psychologist (mensual)

Official journal of the American Psychological Association. Publishes articles on current issues in psychology as well as empirical, theoretical, and practical articles on broad aspects of the APA; listings of officers, boards, and committees; calendars of professional meetings; and announcements concerning the APA Convention and the Visiting Psychologists and Visiting Scientist Programs.
AI año: 7.925 ptas.

2 APA Monitor (mensual)

Official newspaper of the American Psychological Association. A "Washington Report" section keeps readers abreast of the latest legislative developments affecting mental health, education, and behavioral sciences. Prominent psychologists discuss the major issues facing the field in editorials and letters to the editor. In-depth articles explore the many facets of psychology. Comprehensive news of APA affairs, new appointments, meetings, grants and awards, and new publications are other regular features. Also includes a state-by-state listing of position openings, availability notices, and conference and workshop announcements.
AI año: 4.650 ptas.

3 Behavioral Neuroscience (bimensual)

Publishes original research papers in the broad field of the biological bases of behavior. Occasional review articles and theoretical papers are also acceptable if they are judged to make original and important conceptual contributions to the field. Studies covering the entire range of relevant biological and neural sciences, for example, anatomy, chemistry, physiology, endocrinology, and pharmacology, are considered so long as behavioral variables are measured or manipulated or if the work has relevance to behavior. Studies on the genetic, evolutionary, and developmental aspects of behavior are also appropriate, as are behavioral studies, if they have clear implications for biological processes or mechanisms.
AI año: 7.400 ptas.

4 Contemporary Psychology (mensual)

Publishes critical reviews of current books, films, tapes, and other media representing a cross section of psychological literature. The reviews are prepared by those who have competence in specialized fields of psychology, but are written for a broad and varied readership.
AI año: 7.925 ptas.

5 Developmental Psychology (bimensual)

Publishes empirical contributions that advance knowledge and theory about human development across the lifespan and, occasionally, scholarly reviews, theoretical articles, and social policy papers. Field research, cross-cultural studies, and research on socially important topics are especially welcome.
AI año: 7.400 ptas.

6 Journal of Abnormal Psychology (trimestral)

Publishes articles on basic research and theory in the broad field of abnormal behavior, its determinants, and its correlates. The following general topics fall within its area of major focus: psychopathology—its etiology, development, symptomatology, and course; normal processes in abnormal individuals; pathological or atypical features of the behavior of normal persons; experimental studies, with human or animal subjects, related to disordered emotional behavior or pathology; social or group effects on pathological processes; and tests of hypotheses from psychoanalytic or other psychological theories that relate to abnormal behavior.
AI año: 5.825 ptas.

7 Journal of Applied Psychology (trimestral)

Publishes primarily original investigations that contribute new knowledge and understanding to any field of applied psychology except clinical psychology. The Journal publishes quantitative investigations of interest to psychologists doing research or working in such settings as universities, industry, government, urban affairs, police and correctional systems, transportation and defense systems, and consumer affairs. A theoretical or review article may be published if it represents a special contribution to an applied field.
AI año: 5.825 ptas.

8 Journal of Comparative Psychology (trimestral)

Publishes laboratory and field studies of the behavioral patterns of various species as they relate to evolution, development, ecology, control, and functional significance. Comparison of the behavioral patterns of different species are appropriate and desirable, but not requisite, for publication. Observations of animals freely behaving in the field and in controlled laboratory studies will be given equal status. Applications of behavioral principles are as acceptable as tests of theory. Explanations in terms of adaptation, evolution, ontogenesis, and learning are equally acceptable, as is any method that yields valid empirical information.
AI año: 2.950 ptas.

9 Journal of Consulting and Clinical Psychology (bimensual)

Publishes original contributions on the following topics: the development, validity, and use of techniques of diagnosis and treatment in disordered behavior; studies of populations of clinical interest, such as hospital, prison, rehabilitation, geriatric, and similar samples; cross-cultural and demographic studies of interest for behavior disorders; studies of personality and of its assessment and development where these have a clear bearing on problems of consulting and clinical psychology; or case studies pertinent to the preceding topics. Papers of a theoretical nature are sometimes published.
AI año: 8.725 ptas.

10 Journal of Counseling Psychology (trimestral)

Publishes articles of interest to psychologists and counselors in schools, colleges, universities, private and public counseling agencies, and business, religious, and military settings. Particular attention is given to articles reporting the results of empirical studies about

counseling processes and interventions, theoretical articles about counseling, and studies dealing with the evaluation of applications of counseling and counseling programs.
AI año: 5.100 ptas.

11 Journal of Educational Psychology (bimensual)

Publishes original investigations and theoretical articles dealing with problems of learning and teaching and with the psychological development, relationships, and adjustment of the individual. Journal articles pertain to all levels of education and to all age groups.
AI año: 7.400 ptas.

12 Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes (trimestral)

Publishes experimental studies concerning the basic mechanisms of perception, learning, motivation, and performance, especially in the behavior of nonhuman animals.
AI año: 3.200 ptas.

13 Journal of Experimental Psychology: General (trimestral)

Publishes articles in any area of experimental psychology when the articles involve a longer, more integrative report than the usual journal article leading to an advance in knowledge that is judged to be of interest to the entire community of experimental psychologists.
AI año: 4.525 ptas.

14 Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance (bimensual)

Publishes studies of perception, verbal or motor performance, and related cognitive processes.
AI año: 6.200 ptas.

15 Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition (trimestral)

Publishes original experimental studies on fundamental encoding, transfer, memory, and cognitive processes in human behavior.
AI año: 5.825 ptas.

16 Journal of Personality and Social Psychology (mensual)

Publishes original reports of research in three independent sections: *Attitudes and Social Cognition* publishes attitude papers on the formation and measurement of attitudes and the relation between attitudes and behavior, and social cognition papers on social and personal perception, attribution processes, and information processing; *Interpersonal Relations and Group Process* includes papers on group structure, helping and aggression, cooperation and competition, and leadership; and *Personality Processes and Individual Differences* publishes papers on personality psychology as traditionally defined, including personality assessment, measurement structure, and dynamics.
AI año: 15.900 ptas.

17 Professional Psychology: Research and Practice (bimensual)

Publishes articles on the applications of psychology, specifically, empirical research relative to standards of professional practice and delivery of services; applications of psychology in industries, institutions, and other organizations; and education and training of professional psychologists at the graduate and continuing education levels.
AI año: 6.200 ptas.

18 Psychological Bulletin (bimensual)

Evaluative reviews and interpretations of substantive and methodological issues in the psychological research literature.
AI año: 8.725 ptas.

19 Psychological Documents (semestral)

(Formerly JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology)
Publishes abstracts of documents (along with notation of document length and price) that the reader can then order in paper or microfiche, thus providing an intermediate publication outlet between informal communication networks and conventional journals. Documents in the system include such original material as data collections, technical reports, bibliographies, invited lectures, task force reports, and ephemeral materials in major areas of psychology.
AI año: 2.550 ptas.

20 Psychological Review (trimestral)

Publishes articles that make theoretical contributions to any area of scientific psychology. Preference is given to papers that advance theory rather than review it and to statements that are specifically theoretical rather than programmatic.
AI año: 4.525 ptas.

21 PsycSCAN: Applied Psychology

22 PsycSCAN: Clinical Psychology

23 PsycSCAN: Developmental Psychology (trimestral)

Each of these quarterly publications is designed for the individual researcher and based on abstracts from a group of special subscriber-selected journals. The material is derived from the PsycINFO Database from which *Psychological Abstracts* is produced. Designed for easy scanning and to help students and professional keep up to date in the fields selected.
AI año, cada uno: 2.500 ptas.

24 PsycSCAN: LD/MR (trimestral)

A PsycSCAN publication containing abstracts of articles on learning disabilities, communication disorders, and mental retardation. Similar in design and format to the PsycSCAN publications described above, the material is drawn from PsycINFO's total annual coverage of over 1,000 journal titles to provide a comprehensive, continuous overview of the subject matter.
AI año: 2.550 ptas.

BOLETIN DE SUSCRIPCION REVISTAS A.P.A.

1. 7.925 ptas.	9. 8.725 ptas.	17. 6.200 ptas.
2. 4.650 ptas.	10. 5.100 ptas.	18. 8.725 ptas.
3. 7.400 ptas.	11. 7.400 ptas.	19. 2.550 ptas.
4. 7.925 ptas.	12. 3.200 ptas.	20. 4.525 ptas.
5. 7.400 ptas.	13. 4.525 ptas.	21. 2.550 ptas.
6. 5.825 ptas.	14. 6.200 ptas.	22. 2.550 ptas.
7. 5.825 ptas.	15. 5.825 ptas.	23. 2.550 ptas.
8. 2.950 ptas.	16. 15.900 ptas.	24. 2.550 ptas.

Subtotales:

TOTAL:

Forma de pago: por adelantado mediante transferencia bancaria o giro postal dirigidos al Banco Popular, Ag. Urb. N° 32, C/C. 60-1240-81 C/. Génova, 20. 28004 MADRID.

APELLIDOS

NOMBRE

DIRECCION

CODIGO POSTAL CIUDAD

PROVINCIA TELEFONO

Enviar este boletín de suscripción a: Colegio Oficial de Psicólogos (Delegación de Madrid), Servicio de Documentación, C/. Fernández de los Ríos, 87, tercero izda. Tel. 244 58 13. 28015 MADRID.

EXPERIENCIAS



Reuniones, coloquios y congresos siguen preguntándose qué es realmente la psicología del deporte: ciencia, disciplina, aplicación, investigación... Probablemente todo ello. En cualquier caso un área en la que deben de colaborar cuantos se interesen por el deporte.

QUE ES LA PSICOLOGIA DEL DEPORTE

Francisco Fuentes Jiménez

PRESENTO en una breve reseña La Psicología del Deporte, lo que ha sido y es desde sus comienzos hasta la actualidad.

Con el impulso de Ferruccio Antonelli en 1965, se convoca en Roma el 1º Congreso Mundial de Psicología del Deporte y se constituye la Sociedad Internacional. No podemos ver en esta fecha los comienzos de esta disciplina, pues ya en esta ocasión se presentan unos 2.000 trabajos compilados, entre otros, por Recla, Olsen y Antonelli. El interés

pues, viene de antes, pero es la iniciativa de F. Antonelli la que hace que la Psicología del Deporte comience a tener una identidad propia.

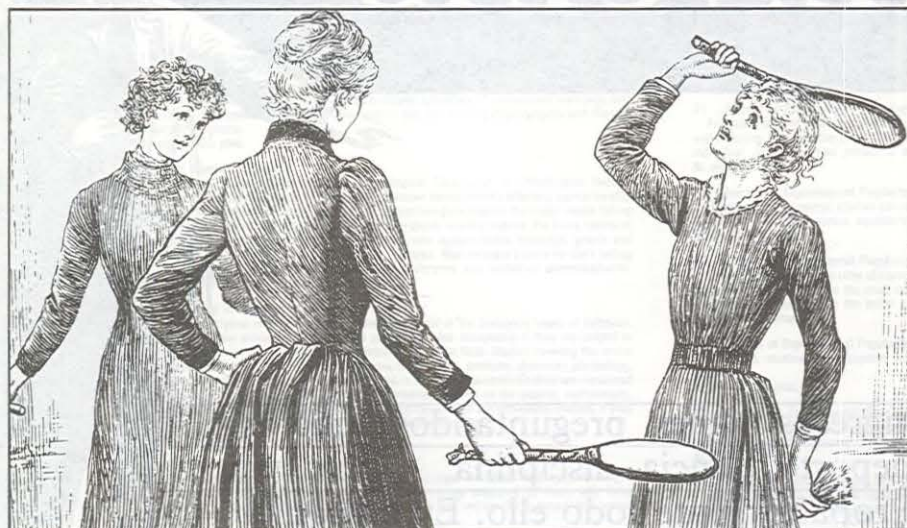
En el aspecto organizativo se constituye la citada sociedad que acuerda celebrar su congreso cada 4 años y tener en "International Revue of Sport Psychology" el medio de publicación de cuantos trabajos tengan relación con el tema.

De forma ininterrumpida se vienen celebrando los congresos de La Socie-

dad Internacional de Psicología del Deporte en Roma 1965, Washington 1969, Madrid 1973, Praga 1977, Ottawa 1981, el próximo, VI congreso, se celebrará en Copenhagen (Junio 1985).

Paralelamente aparece, la Sociedad Europea de Psicología del Deporte, La Sociedad Norteamericana, La Sociedad de Países del Este (Bulgaria, Rusia, Rumania, etc.) y otras tantas sociedades en países concretos. España, es un caso especial dentro de la estructura de la Sociedad Internacional.





Revistas dedicadas íntegramente a la Psicología del Deporte, como "Journal of Sport Psychology" e "International revue of Sport Psychology" y otras que integran estudios de Fisiología, Biomecánica, Psicología, etc... se editan desde hace bastantes años, sirviendo de vehículos de difusión de experiencias e investigaciones que sobre Psicología del Deporte se realizan en todo el mundo.

Con posterioridad, aparecen asignaturas de Psicología del Deporte en los estudios de Psicología y de Educación Física en diferentes Universidades como Colonia, Roma, Macolín y en un gran porcentaje de Universidades Americanas en las que se puede realizar estudios de Master y Doctorado en Psicología del Deporte tanto para Licenciados en Psicología como Licenciados en Educación Física.

Estudiosos de este área se podrían citar centenares, que procedentes de otros campos se han dedicado a esta disciplina. Sirvan algunos de ejemplo: Schilling, Kane, Reider, Bouet, Rioux, Puni, Vanek, Guenov, Roig-Ibáñez, Balague, Cagigal... En Europa y Ogilvie, Tutko, Cratty, Singer, Layman, R. Mar-

tens, A. Carron, Salmela... En USA y Canadá.

Pero, ¿qué es realmente la Psicología del Deporte?

Esta pregunta que aún se sigue planteando en reuniones, coloquios y congresos permite que no se cierre el ámbito de la Psicología del Deporte. Se puede hacer la misma pregunta para Deporte entendiéndose hoy día como una realidad compleja en la que participa toda la sociedad, como una actividad agonística, lúdica, ociosa, profesional que practican multitud de seres humanos desde las primeras edades hasta la tercera edad.

Podemos entender la Psicología del Deporte como una ciencia, disciplina, aplicación o investigación pero aún eligiendo todas las variantes nos quedaríamos cortos, ya que es algo más amplio, rico y extenso. Se puede entender como la actividad integradora de cuantas conductas presenta el "Hombre - Mujer deportista". Así han aparecido trabajos sobre atención, aprendizaje de gestos motores, esquema corporal, motivación, agresividad, salud mental, patología deportiva, personalidad del deportista, dinámica de grupo...

La trayectoria que ha seguido la Psicología del Deporte presenta unos comienzos marcados por la variedad de trabajos, investigaciones y experiencias un tanto inconexas que se han ido reuniendo en torno a tres grandes bloques: Aprendizaje y Desarrollo motor, Preparación Psicológica y Dinámica de grupo.

Dentro del Aprendizaje y Desarrollo motor se han incluido trabajos de atención, percepción e inteligencia motora, modelos de aprendizajes motores, aspectos de crecimiento y evolución de las diferentes edades... y otros muchos aspectos.

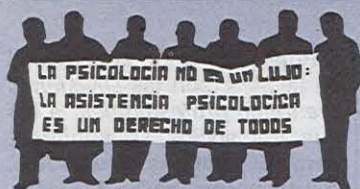
En la preparación psicológica se integran motivación, personalidad, conflictos psicológicos, ansiedad, frustraciones, técnicas de apoyo y tratamiento, relajación, entrenamiento mental y cuanto pueda contribuir a la mejor puesta a punto y disposición para competir.

Finalmente la Dinámica de Grupo se ha desarrollado por la realidad del deporte como fenómeno grupal en el que los compañeros, los adversarios, el público, los dirigentes, la familia, etc... influyen de manera decisiva. Preocupa el entrenador, el árbitro, la competición, el éxito, el fracaso, y sobre todo el deporte como realidad de "aquí y ahora", como actividad dinámica sujeta a cambios y modificaciones.

Se puede decir que esto ha sido así hasta el congreso de Ottawa (1981). A partir de aquí y junto a este enfoque aparece la necesidad de atender a otras realidades propias del deporte de nuestro tiempo, deporte para todos, deporte cooperación, ocio, entretenimiento, manifestaciones lúdicas no competitivas, deporte popular, deporte en la tercera edad...

Esta nueva directriz deja claro que la Psicología del Deporte no debe reducirse a una disciplina, ciencia o actividad limitada a especialistas, sino que debe ser el área en la que colaboren, intervengan y participen cuantas personas se interesan y viven el deporte.





La profesión



En este número de *Psicólogos, Papeles del Colegio* presentamos comunicaciones de nuestros colegas Bonet, Ferreira Marques y Fumai presentadas en el transcurso del Primer Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, en las que dan cuenta de la situación profesional de los psicólogos en Francia, Portugal e Italia. Igualmente presentamos una contribución de Gerardo Marín que da cuenta de la difusión de la psicología iberoamericana

SITUACION DE LA PSICOLOGIA EN ITALIA

Giuseppe Fumai (*)

En 1971 se creó la Licenciatura de Psicología en las Universidades de Roma y Padua, en el ámbito de la Facultad de Magisterio. Su duración es de cuatro años, subdivididos en dos bienios, con un total de 21 exámenes (prueba de inglés incluida), más tesis de licenciatura.

El primer bienio comprende las siguientes materias de estudio: Psicología General (I y II), Psicología Fisiológica (I y II), Psicología Evolutiva (I y II), Estadística Psicométrica, Sociología, Psicología Social, Pedagogía y examen escrito en Lengua Inglesa.

El segundo bienio se subdivide en tres especialidades: didáctica, aplicada y experimental.

La especialidad *didáctica* prevé como enseñanzas fundamentales: Psicopedagogía, Historia de la Filosofía, Historia Moderna o Historia Contemporánea. Psicología Dinámica, más seis enseñanzas complementarias, de las cuales una es de materia pedagógica y una de materia filosófica.

La especialidad *aplicada*, prevé como enseñanzas fundamentales: Psicopatología General y Evolutiva, Teoría y Técnicas de Investigación de la

personalidad (I y II), Teorías de la Personalidad, Psicología Dinámica, más cuatro enseñanzas complementarias a elegir entre: Psicología del Trabajo, Historia de la Psicología, Neuro-psiquiatría Infantil, Psicología Clínica, Psicología de la percepción, Física, Neurofisiología, Climatología, Genética, Psiquiatría.

La especialización *experimental* prevé como enseñanzas fundamentales: Biología General, Matemáticas, Psicometría, Técnicas Experimentales de Investigación, Metodología de la Investigación Psicológica, Psicolingüística, Psico-

logía Animal y Comparada, más enseñanzas complementarias a elegir entre aquellas arriba indicadas.

El Consejo de la Facultad ha establecido que sean admitidos a los exámenes de tercer año los estudiantes que hayan superado al menos los tres exámenes bienales del bienio de base (Psicología General dos anualidades, Psicología de la Edad Evolutiva dos anualidades, Psicología Fisiológica dos anualidades) y la prueba de Lengua Inglesa.

Para los estudiantes que pretenden seguir la especialidad experimental, además de los exámenes precedentes, se requiere la superación de los exámenes de Estadística Psicométrica.

Se calcula que desde 1975, en la práctica diez años, se han licenciado en Psicología alre-

(*) Presidente de la Società Italiana de Psicologia (SIPs).



dedor de 10.000 personas, de las cuales el 90% lo han hecho en la especialidad aplicada y el resto, el 10%, en las otras dos especialidades: didáctica y experimental.

El campo profesional estimula pues el interés de los estudiantes y la orientación de los estudios.

La enseñanza de la psicología está prevista también en otras Facultades: Letras, Filosofía, Leyes, Ciencias y Medicina.

Una Ley del 11 de julio de 1980 ha aprobado normas sobre la "reordenación de la docencia universitaria, formación, experimentación, organizativa y didáctica". Están previstos profesores *ordinarios*, *asociados*, *investigadores* y becas de estudio para "doctorado de investigación". La Universidad puede instituir "departamentos", que promueven y coordinan la actividad de investigación, a los que pertenecerán los docentes de materias afines de la misma ciudad, aunque sea de Facultades diversas.

Ciento diez Cátedras de Psicología están asignadas a profesores ordinarios (52 Cátedras de Psicología, Psicología General, Historia de la Psicología; 48 Cátedras del grupo de Psicología Social y del Desarrollo: Evolutiva, Psicopedagogía, psicolinguística, etc; 10 en disciplinas diversas como: técnicas de indagación de la personalidad, dinámica, psicología escolar, etc.).

Ciento treinta Cátedras de Psicología son asignadas a profesores asociados. (70 Cátedras de Psicología general, etcétera; 50 Cátedras de Psicología Social y Desarrollo; 10 Cátedras de disciplinas diversas). A las cátedras de los profesores ordinarios o asociados están asignadas la mitad de *investigadores*. El número de becarios en doctorado de investigación es mucho más limitado.

En el curso 1984 se han convocado concursos para 24 Cátedras de Psicología (9 del grupo primero; 11 del grupo segundo y 4 del tercero).

Volviendo a los cursos de licenciatura en Psicología de Roma y Padua, debo recordar que en 1980 fue presentado al Ministerio de Enseñanza Pública un "proyecto de reestructuración del curso de licenciatura en Psicología", que preveía llevar la duración del curso de *cuatro a cinco años*, subdivididos en un *bienio* destina-

do a la preparación de base común a todos los estudiantes, y un *trienio* destinado, fundamentalmente, a la preparación específica y ordenado según las siguientes *cuatro especializaciones*:

- La especialización de Psicología del Desarrollo y de la Educación.
- La especialidad Clínica y de Comunidad.
- La especialidad Psicología Social y del Trabajo.
- Especialización de Psicología General y Experimental.

Las tres primeras especializaciones están destinadas a proporcionar una preparación profesional específica; el cuarto a su vez está destinado a ofrecer ulteriores conocimientos e instrumentos para llegar a la profesión de *investigador*.

El *proyecto* para el examen del Comité Universitario Nacional podría aprobarse en breve fecha.

Con la aprobación del *proyecto* están previstos otros cursos de licenciatura en Psicología, en las Universidades de Palermo, Nápoles, Milán, Turín, ya aprobados en los respectivos consejos, con evidentes ventajas para los estudiantes de aquellas zonas.

Las Escuelas de especialización en funcionamiento en Italia son 9 (Milán 2, Católica y Estatal; Pavia, Bolonia, Génova, Siena, Roma, Nápoles y Palermo). Están previstas, pero no en funcionamiento, otras 3 (Roma, Padua y Turín). La duración del curso de especialización es de *tres años*. En relación a la disposición de la CEE estas escuelas han concordado *articularse en las siguientes orientaciones*:

- Médico (para licenciados en Medicina y Cirugía).
- Clínico y de comunidad (para licenciados en Psicología, para licenciados en otros cursos de orientación psicológica, o que hayan superado 6 exámenes de psicología y hayan discutido una tesis de materia psicológica).
- Del desarrollo y de la educación (abierto a los licenciados en cualquier disciplina).
- Social y del Trabajo (igual que la anterior).
- Jurídico (igual que las anteriores).

Las 9 escuelas de especialización fueron creadas antes de la apertura de los cursos de licenciatura de Roma y de Pa-

dua. Las nuevas especializaciones son recientes, *pero los planes serán revisados* después que el "proyecto de reestructuración" sea aprobado por el Ministerio de la Instrucción Pública. Actualmente está en curso una nueva elaboración, porque la Comunidad Europea ha dispuesto que en todas las escuelas de especialización de la Comunidad *el bienio debe ser igual para todas las escuelas*.

Entre licenciados en psicología y especializados se calculan quince mil personas.

ASOCIACIONES PROFESIONALES

En cada país existen numerosas asociaciones de formación ligadas a la pluralidad de las técnicas psicoterapéuticas o a las especializaciones psicoanalíticas. Pero son simples asociaciones, que más allá de la específica competencia profesional o académica, reúnen a todos los psicólogos.

En Italia esta asociación está representada por la *SIP-Società Italiana di Psicologia*, una asociación científico-profesional de psicólogos. Tiene la finalidad de promover el progreso de los estudios y de las investigaciones en las varias ramas de la psicología y sus aplicaciones, en armonía con las exigencias de una sociedad humana en evolución. Está fundada en 1910 y tiene la sede legal en Roma. Desde su fundación ha tenido 14 presidentes, 13 docentes y un profesional.

Reúne 4.000 socios; operan en el área docente el 40% y en el área profesional el 60%.

Está dirigida por un *Consejo directivo nacional*, compuesto por seis miembros, que *duran en sus cargos tres años*. El presidente es el candidato que recibe mayor número de votos. Los miembros del Consejo Directivo se reparten equitativamente (3 docentes y 3 profesionales). El presidente saliente entra en la nueva directiva con el puesto de *past-presidente*.

Periféricamente la SIPs está dirigida por las *Delegaciones regionales* (una por cada región italiana) que es competente de los problemas de la Psicología en su territorio. Cada sección regional tiene un consejo directivo.

Punto fuerte de la actividad de la SIPs, son las *Divisiones Científico-profesionales*, a las que los socios se adhieren, pero son titulares de una sólo. Actualmente operan 8 Divisiones: jurídica, investigación de base, trabajo y organización, clínica, social, desarrollo, comunidad y educativa. También las Divisiones están dirigidas por un Consejo. Tareas de las Divisiones son la organización, la tutela o la disciplina de la actividad didáctica, de investigación y profesional de los psicólogos que operan en sus campos científicos.

Las Divisiones tienen cada año un Congreso, igual que las secciones regionales que se dedican con particular preferencia a los temas de la profesión.

Órgano oficial de la sociedad es "*Psicologia italiana*" revista bimestral, que actualmente tiene una tirada de 4.000 ejemplares.

La Sociedad está poniendo a punto un Código Deontológico, pero al mismo tiempo este aspecto está sancionado por un artículo de su Estatuto.

La Sociedad, además de la revista, ha dado vida en los últimos años a algunas *publicaciones* puestas a disposición de los socios.

La Sociedad organiza cada tres años el "*Congreso nacional de los psicólogos italianos*". Este año, en septiembre, del 7 al 12, ha tenido lugar en Bergamo (una ciudad de Lombardía, cercana a Milán) el XX Congreso. El primero tuvo lugar en Turín, en 1911.

Este Congreso se tituló "*Hacia un futuro del hombre*". Puso el acento en los estudios y la investigación psicológicas en dirección del hombre que opera y se mueve hacia el futuro.

La apuesta por el futuro no es un descubrimiento reciente o una moda como demuestran los numerosos congresos nacionales e internacionales sobre este tema fascinante. Es una apuesta que los psicólogos italianos y de todo el mundo han hecho en su empeño cotidiano en dirección del hombre, por darle en cada momento respuestas concretas.

RECONOCIMIENTO PROFESIONAL

Una iniciativa parlamentaria que interesa a la comunidad

psicológica italiana es la prevista por la SIPs en 1972, y llevada adelante en 4 legislaturas, sobre el "reconocimiento jurídico de la profesión psicólogo". Una propuesta de Ley fue aprobada por dos legislaturas en el Senado, pero no pasó en la Cámara. En esta legislatura se han presentado 5 propuestas de Ley que están en discusión en las dos cámaras del Parlamento italiano. Tenemos buenas relaciones políticas para su aprobación definitiva.

Para las relaciones internacionales debo recordar que la SIPs es miembro:

- de la IUPsyS (International Union of Psychological Science)
- de la FEAP (Federation Européenne des Associations de Psychologues), y desde 1982 ha establecido relaciones de colaboración con el
- Colegio Oficial de Psicólogos (intercambio de publicaciones y participación en Congresos).
- Société Française de Psychologie.

A título personal muchos socios de SIPs están también adheridos a la AIPA (Association Internationale de Psychologie Appliquée), a la ICP (International Council of Psychologist) y tiene relación con Colegios universitarios y profesionales extranjeros.

El movimiento sindical de los psicólogos es inexistente y ligado a grupos pequeños o locales; nunca constituye un movimiento de masa.

SITUACION LEGAL

En Italia, la profesión psicólogo no tiene un reconocimiento jurídico. La SIPs se ha hecho promotora desde hace más de diez años de una iniciativa parlamentaria. Actualmente el Parlamento italiano está examinando cinco proyectos. Hay perspectivas favorables de que los cinco proyectos sean reunidos en uno y aprobados en esta legislatura.

Los motivos de fondo que están en la base es este retraso del reconocimiento legal son debidos a la oposición de otras fuerzas profesionales (médicos) que mantienen que el ejercicio de la psicoterapia no compete a los psicólogos.

La Ley Sanitaria autoriza a los Licenciados en Medicina a ejercitar psicoterapias con el uso de fármacos. Los psicólogos sostienen que la psicoterapia psicológica usa el lenguaje como medio de ayuda y por tanto es otra cosa distinta que la actividad médica.

En la base de estos motivos, que incluyen intereses económicos y formativos de gran relieve, está, en nuestro país, la falta de reconocimiento de la profesión psicólogo.

Sin la "psicoterapia" la ley italiana estaría aprobada desde hace muchos años; pero los psicólogos italianos hacemos de ellos un punto de honor por lo que continúa la lucha aunque hasta hoy con resultados negativos para nosotros.

Algunos psicólogos han sido condenados por la magistratura, por abuso de la profesión sanitaria, por ejercitar la psicoterapia; pero desde algunos años la magistratura ha sido sensibilizada al problema y las sentencias son casadas.

Los puntos esenciales del proyecto de Ley sobre el reconocimiento son:

- El ejercicio de la profesión psicólogo está subordinado al examen de estado y a la inscripción en el Registro.
- Son admitidos al examen de estado los licenciados en psicología.
- El ejercicio de la actividad terapéutica, incluida la analítica, está subordinado a una específica formación personal profesional que se adquiere después de la licenciatura a través de institutos de *training* universitarios o reconocidos por el Estado.
- Consejo de la profesión con sede en cada región.
- Norma transitoria: coopta-

ción, admisión de psicólogos que hayan actuado en las instituciones públicas; psicólogos con diploma de especialización, licenciados en disciplinas distintas que hayan actuado en instituciones públicas de dos a cinco años.

Las categorías admitidas en la norma transitoria celebrarán una sesión especial de examen por el "título".

En esta situación especial de precariedad en la que no hay todavía un reconocimiento legal, la SIPs ha encargado a una Comisión estudiar un proyecto de *autorrelación de la profesión*. Se trataría de reglamentar de modo privado la profesión, partiendo de una *atenta obra de autodisciplina*.

PROBLEMAS PRINCIPALES DE LA PROFESION PSICOLOGICA

a) El reconocimiento jurídico de la profesión por parte del Parlamento italiano.

b) Aprobación por parte del Ministerio de la Instrucción Pública del proyecto de reestructuración de la licenciatura en psicología llevando su duración desde los cuatro años actuales a cinco años con cuatro especialidades, más cercanas a las exigencias de nuestra sociedad.

c) Adecuación de las escuelas de especialización para el primer bienio a las normativas de la CEE, adecuando las especializaciones a las demandas del mercado del trabajo.

d) Apertura de nuevas sedes universitarias con otros cursos de licenciatura de psicología para responder cada vez más la necesidad de formación de este ámbito.

e) Activas los actuales planes de estudio, reforzando las especializaciones existen (didáctica, aplicada y experimental) en *sentido experimental* (los pocos licenciados con especialización experimental, resultan más preparados para afrontar los fenómenos psicosociales del mercado e trabajo).

f) Demanda de la reforma institucional del país, (es decir la reforma sanitaria) para lograr un mayor compromiso de los psicólogos en el sector público, en el ámbito de las unidades sanitarias, locales (toxicodependencia, comunidad terapéutica, salud mental, medicina del trabajo, ancianos, discapacitados, consultorio familiares, materno infantil, carcelario, hospitalario, jurídico, etc.)

g) Más orgánica actuación de los psicólogos en la Escuela Pública y reactivación de los Servicios Psicopedagógicos.

Aspectos esenciales para una profesión correcta son: formación de base rigurosa con orientación experimental, adecuados "training" específicos después de la licenciatura, reciclaje continuo.

Si es cierto que donde hay hombres hay espacio para la psicología es tan verdad que tal espacio no se ocupa automáticamente por psicólogos, los cuales deben saber adquirirlo con competencia, teniendo cuidado de perseguir sobre todo objetivos de utilidad social, dispuestos y prontos a intervenir en esa dirección sus mejores energías.

PROTECCION DEL TITULO DE PSICOLOGO EN FRANCIA

C. Bonnet (*)

La psicología como disciplina universitaria existe en Francia desde el siglo pasado. La Société Française de Psychologie (S.F.P.) fue creada en 1901, por Pierre Janey, como una academia que reunía a un número limitado de miembros. Sin embargo, la enseñanza de la psicología fue en principio

arrinconada en Institutos, al margen de las Facultades. En 1947, en el marco de la Facultad de Letras se creó la Licenciatura de Psicología, independiente ya de la Filosofía. Un doctorado de tercer ciclo, especialidad psicología, fue creado el 19 de abril de 1958. En el momento de la reforma Fou-

chet, en 1967, una quincena de Universidades proponen una licenciatura en Psicología. Hoy en día se enseña Psicología en 27 Universidades del país; hay alrededor de 35.000

(*) Presidente de la Association Nationale des Organisations de Psychologues.



estudiantes, de los que una tercera parte tan sólo se orientan a la profesión de psicólogo.

La organización de los estudios, que está en curso de reforma, comprende normalmente cinco años de estudios:

- DEUG (Diploma de Estudios Universitarios Generales: dos años).

- Licenciatura con dos certificados: el uno de psicofisiología y el otro de psicología general: un año.

- Especialización, con dos certificados especializados, a elección del estudiante: (experimental, diferencial, social, niño, clínica, psicopatología, etc.): un año.

Inmediatamente dos posibilidades se ofrecen al estudiante:

- DESS (Diploma de Estudios Superiores Especializados), con vocación profesional: un año. Las principales especialidades son la Psicología Clínica, la Psicología del Trabajo (o ergonomía) y la Psicología Social. Varían de una Universidad a otra.

- DEA (Diploma de Estudios Avanzados), que equivale al primer año del doctorado. La "invencción" y el desarrollo de la profesión de psicólogo ha sido paralela a la de la formación; una se ha apoyado sobre la otra. Pero sólo en 1950 se ha creado el primer sindicato profesional de psicólogos convertidos luego en Sindicato Nacional de Psicólogos (S.N.P.).

LA SITUACION JURIDICA DEL PSICOLOGO

Hasta hoy, cualquiera puede pretender ser "psicólogo" y hacerlo figurar como su profesión. Evidentemente los diplomados universitarios están legalmente protegidos, pero no el nombre genérico de la profesión. No es extraño ver cartománticos que añaden la mención "psicólogo" a la lista de su especialidad. La razón de este estado de cosas es antigua. Se remonta a 1792, fecha en la que la Revolución Francesa suprimió las corporaciones. Desde esa fecha, todos los regímenes que se han sucedido han compartido idéntica preocupación por prevenir el rena-

cimiento de las corporaciones. La única excepción, notable es cierto, fue el régimen de Vichy, que legalizó las Ordenes de algunas profesiones liberales (médicos, farmacéuticos, arquitectos, abogados...).

Sin embargo, a lo largo de los años un cierto número de empleos de psicólogo se han creado en la función pública, empleos que no son accesibles más que a los que poseen diplomas específicos de psicología. Desgraciadamente, el nivel de reclutamiento es extremadamente desigual. El Ministerio de Educación Nacional recluta psicólogos escolares después de dos años de formación, el Ministerio de Justicia recluta sus psicólogos al nivel de la licenciatura y el Ministerio de Sanidad con DESS en psicología clínica.

HACIA UN RECONOCIMIENTO LEGAL

En 1961, una iniciativa de la Sociedad Francesa de Psicología, convertida en sociedad científica y profesional, va a marcar un paso decisivo para la profesión: redacta un Código Deontológico. Aunque no tenga fuerza de Ley, traduce la toma de conciencia por parte de la profesión de las dificultades que resultan de una práctica en un entorno social que no reconoce casi ni su identidad. A lo largo del tiempo, las otras asociaciones o sindicatos adoptaron este Código y en 1974, a iniciativa del diputado Georges Freche, el grupo socialista deposita un proyecto de Ley que consiste en un reconocimiento legal del Código Deontológico.

En 1966, a iniciativa del Grupo de Estudiantes de Psicología de la Universidad de París (GEPUP) se constituye un Comité de Coordinación de las Organizaciones de Psicólogos (C.C.O.P.), que agrupa a las centrales sindicales, el S.N.P. y otras asociaciones; el Comité se da como objetivo "la definición de diplomas concedidos para acceder al título de psicólogo". Pero el compromiso de algunos en luchas parciales y los acontecimientos de 1968 apagarán esta tentativa. Diversos proyectos de reconocimiento de una u otra especialidad

de la psicología han visto la luz: Proyecto del Ministerio de Trabajo sobre los psicólogos del trabajo (1964); proyecto Anzieu preparado a petición del Ministerio de Educación Nacional (E. Faure) sobre los psicólogos clínicos, por ejemplo.

Hasta 1979 las distintas organizaciones de psicólogos no habían avanzado apenas. Proseguían acciones paralelas, en las que, sin embargo, podía discernirse alguna comunidad de pensamiento: En particular, el deseo de obtener reconocimiento legal de todos los psicólogos en razón de su voluntad de creer en la unidad de la psicología, es decir en la complementariedad de sus puntos de vista y de sus prácticas.

En enero de 1980, a iniciativa de psicólogos del Sindicato Nacional de la Enseñanza Superior se convoca una reunión sobre la situación de los psicólogos y de la psicología. Una quincena de organizaciones que agrupan en totalidad, o en parte en los trabajos de una Comisión mixta entre la SFP y la Asociación de los Enseñantes de Psicología de las Universidades (AEPU). Las organizaciones presentes desean repetir estos encuentros y elaborar juntos un proyecto común. Estas reuniones, que toman el nombre de Coordinación de las Organizaciones Nacionales de Psicólogos, permiten la elaboración del proyecto actual, que será adoptado el 14 de noviembre de 1981, por las asociaciones y sindicatos nacionales, cuya mayoría de miembros son psicólogos. El texto del proyecto de propuesta de Ley es entonces redactado. En enero de 1984, estas asociaciones y sindicatos fundan la Asociación Nacional de Organizaciones de Psicólogos (ANOP). Así se encuentran reunidos alrededor de 8.000 de los 15.000 psicólogos con que cuenta, según nuestros cálculos, Francia.

EL PROYECTO

Teniendo en cuenta la situación particular del país, el objetivo del proyecto elaborado por la ANOP no podía ser más que el de defender a los usuarios de la psicología. Es por esto por lo que pedimos reconocimiento legal de un título único de

psicología sin ningún monopolio de escuelas. Este título sancionaría una Formación Universitaria de seis años en psicología, de los que un año fuera de práctica, implicaría el respeto de Reglas de Ética, que garantizan legalmente el secreto profesional del usuario.

El hecho de que en el seno de la ANOP se encuentren simultáneamente universitarios que forman a los psicólogos y profesionales, de los que algunos participan en la formación, garantiza la coherencia del proyecto. En el Parlamento y en diferentes Ministerios y hasta ante el presidente de la República, se han realizado gestiones para hacer triunfar nuestro proyecto. Después de una larga fase política, en la que nos ha sido preciso convencer a nuestros interlocutores de lo bien fundamentado de nuestra demanda, acabamos de pasar a una fase de estudios técnicos del dossier. Una Comisión interministerial lleva estos trabajos y negociaciones sobre la base de las conclusiones de esta Comisión y debería iniciar su trabajo en el otoño.

CONCLUSION

La situación muy particular de los estatutos de las profesiones en Francia explica en parte el que la profesión psicólogo no se beneficie aún de una forma de reconocimiento legal. Las reglamentaciones propias a diferentes sectores de la función pública no constituyen sin embargo unos estatutos. Su disparidad ha multiplicado además la diversidad de los problemas a resolver. Además, la profesión está hasta una fecha reciente extremadamente parcelizada en múltiples asociaciones y sindicatos de los que ninguno podía pretender una real representatividad. La creación de la ANOP alrededor de un proyecto definido y defendido en común es una condición del éxito de una demanda que hemos ajustado a las tradiciones nacionales. El coche está en ruta. Y la convergencia de las gestiones de los psicólogos a nivel europeo es un elemento suplementario que acrecienta nuestras oportunidades de avanzar el reconocimiento legal de un título único de psicólogo en Francia.

SITUACION DE LA PSICOLOGIA EN PORTUGAL

J. Ferreira Marques (*)

La Psicología y la Psicología Experimental estaban ya presentes en los planes de estudios de las Facultades de Letras de las Universidades de Coimbra y de Lisboa en 1911. Mas aún, la Facultad de Letras de Lisboa resultó de la transformación del Curso Superior de Letras, en el que se daba psicología como curso libre desde 1890 y que ya se insertó en la reforma de 1901, igual que la Pedagogía y la Historia de la Pedagogía.

Integradas en el grupo de la Filosofía, la Psicología General (designación adoptada en 1918 y sustituida en 1957 por Introducción a la Psicología) y la Psicología Experimental tuvieron efectivamente una orientación científica y experimental en su conjunto en la Facultad de Letras de Lisboa, desde los profesores Mattos Romao y Faria de Vasconcelos hasta nuestros días. Con la reforma de 1930, la Psicología General pasó a formar parte también del curso de Ciencias Pedagógicas instituido para los profesores de la enseñanza secundaria, además de la Psicología Escolar y Medidas Mentales.

Desde 1948 hubo numerosas tentativas en las Facultades de Letras de Lisboa y de Coimbra para crear la licenciatura de Psicología, principalmente cuando se reformaron los planes de estudios en 1957 y en 1968, año en que la creación de la Facultad fue, incluso aceptada por el Ministerio de Educación e incluía en el texto de la Ley entonces elaborada para las Facultades de Letras. Pero, la licenciatura en Psicología fue retirada del texto poco antes de la publicación oficial.

Entre 1970 y 1974, el asunto fue retomado por las Universidades y por los profesores de la especialidad diversas veces, junto con el Ministerio de Educación, que llegó a anunciar la próxima creación de la licenciatura en Psicología pero nunca lo concretizó.

La falta de licenciatura en Psicología, que no aparecería hasta 1975, hizo que las Facultades de Letras ofrecieran a

sus alumnos en este campo científico, además de las asignaturas obligatorias de Psicología, seminarios optativos y la preparación de tesis de licenciatura en el ámbito de la Psicología Experimental y Aplicada.

LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN LAS UNIVERSIDADES DE LISBOA, COIMBRA Y PORTO

Por fin, en 1975 comenzó el funcionamiento del primer año de Licenciatura en Psicología en las Facultades de Letras de Lisboa y de Porto. En las Universidades de Lisboa, Porto y Coimbra un Curso Superior de Psicología fue transformado en Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación (decreto ley de 5 de noviembre), ya en 1980, año en que terminaron sus estudios los primeros licenciados.

El curso de Licenciatura en Psicología comprende cinco años, el ciclo general constituido por los tres primeros años y el ciclo complementario por el cuarto y quinto, existiendo en este último un internado obligatorio a tiempo parcial. El plan de estudios es diferente en cada una de las tres Universidades, pero son grandes las semejanzas, sobre todo en el ciclo general. Están más diferenciados, con orientaciones específicas para grandes áreas de la Psicología, en el ciclo complementario; el currículum de la Facultad de Lisboa podrá aquí servir de ejemplo.

El ciclo de formación general tiene una duración de tres años y carácter multidisciplinar: algunas asignaturas proporcionan conocimientos fundamentales de psicología (Introducción a la Psicología, Me-

todología Experimental en Psicología, Psicología del Aprendizaje, Psicología Evolutiva, Psicología Cognitiva, Psicofisiología, Motivación y Personalidad, Psicología Social, Psicometría, Psicología Diferencial, Psicopatología General y Psicopatología infantil y del adolescente); también hay asignaturas como Matemáticas, Aplicadas a las Ciencias Humanas, Estadística Aplicada a la Psicología, Biología y Genética, Neurofisiología, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación), unas obligatorias (en su mayoría) y otras optativas.

El ciclo de formación complementaria es de dos años y tiene asignaturas comunes a todos los alumnos (principalmente en el área del Diagnóstico Psicológico) y otras específicas de las secciones en funcionamiento: Orientación Escolar y Profesional, Psicología Clínica, Psicoterapia y Consejo, Psicología Social. Están incluidas asignaturas de ámbito más restringido que en el ciclo general y con mayor profundidad y también otras más volcadas a especializaciones y campos de aplicación. Destacan por su importancia las actividades de investigación y el internado del quinto año supervisado por docentes de psicología de la Facultad.

En Portugal, las Universidades y Escuelas Superiores dependientes del Estado están sujetas a un régimen de *numerus clausus* establecido por el Ministerio de Educación y establecido en función de las posibilidades de acogida de cada establecimiento (ya que las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación, por ser recientes, afrontan dificultades en cuanto a sus instalaciones) y de las salidas profesionales. Para el efecto el Ministerio de Educación promueve un concurso a escala nacional y los candidatos son ordenados en función de las clasificaciones en los dos últimos años a la enseñanza secundaria especialmente en el duodécimo año. En 1982/3 y en

1983/4, el número de entradas en el primer año de licenciatura en Psicología, entre las tres Facultades, fue de cerca de 200 en cada año lectivo. El número actual de alumnos es de 1.288, de los cuales 610 en la Universidad de Lisboa. Entre 1980 y 1983, 569 estudiantes completaron su licenciatura en Psicología, de los cuales 232 en Lisboa (en 1983 fueron 165 los licenciados por las tres facultades, siendo 83 los de la Universidad de Lisboa).

SOCIEDADES Y ORGANIZACIONES CIENTIFICAS Y PROFESIONALES

Como la creación de la licenciatura en Psicología es reciente en nuestras Universidades, muchos profesionales en Portugal tienen otras formaciones: especializaciones y diplomas de Psicología obtenidos en Universidades extranjeras (sobre todo en Francia, Bélgica, Suiza y Estados Unidos); diplomados por el Instituto Superior de Psicología Aplicada (Escuela particular fundada en Lisboa en el año 1964); licenciados en Filosofía con especialización en psicología, etc.

La Sociedad Portuguesa de Psicología es una asociación científica con sede en Lisboa. Constituida en 1961, tiene actualmente delegaciones regionales en Coimbra y en Porto. Entre sus actividades se encuentran la realización de reuniones científicas y de publicaciones, principalmente la *Revista Portuguesa de Psicología* cuyo primer número apareció en 1967. Tengo el honor de ser en este momento el presidente de la Dirección de la Sociedad Portuguesa de Psicología.

El Sindicato Nacional de los Psicólogos data de 1972 y constituye una organización profesional, habiendo adoptado durante algún tiempo la designación de Sindicato Nacional de los Profesionales de Psicología. Es la entidad sindical que otorga el "carnet profesional de psicólogo". Según el Sindicato Nacional de Psicología, en marzo de 1982 el número de

(*) Catedrático de Psicología en la Universidad de Lisboa (Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación).



psicólogos portugueses era de cerca de 1.200, y se prevé que puedan llegar a ser en mayo de 1984 unos 1.600, por lo menos.

Las Direcciones de la Sociedad Portuguesa de Psicología y del Sindicato elaboraron en conjunto el "Código Deontológico de los Psicólogos", aprobado en 1978 por las Asambleas Generales de los dos organismos.

Más reciente es la Asociación Portuguesa de los Licenciados en Psicología, fundada en 1982, y que promueve en mayo de 1984 su primera realización: el I Encuentro Nacional de Intervención Psicológica en Educación, que transcurrió en la Universidad de Oporto, del 31 de mayo al 2 de junio, con la participación de especialistas portugueses y extranjeros.

ción Internacional de Psicología Aplicada (AIPA) y por la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSEP), siendo el autor de esta comunicación actualmente miembro de la Comisión Ejecutiva de estas dos últimas organizaciones. En términos de contactos internacionales, será también oportuno destacar que el próximo Simposio de la Asociación de Psicología Científica en Lengua Francesa se celebrará en Portugal por invitación de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, del 25 al 27 de septiembre de 1985. Será consagrado al tema *Comportement, cognition, conscience. La Psychologie a la recherche de son objet*, estando confiada la organización del programa científico al profesor Miguel Si-guan (Universidad de Barcelona) en coordinación con los

profesores Vinh Bang (Universidad de Ginebra) y Marc Richelle (Universidad de Lieja).

Entre los principales problemas que afectan a los psicólogos en Portugal destaca la dificultad de las salidas profesionales, dadas las limitaciones del Estado para crear empleo ya que existen restricciones generales al acceso a la función pública por causa de la situación económica del país.

Falta también una regulación del ejercicio de la actividad de psicólogo con un estatuto legal que delimite dónde sólo él puede ejercer, lo que reviste especial interés en el campo de la salud y de la educación, por las zonas de indeterminación con médicos y profesores, con especial actualidad en el dominio de la psicoterapia. De hecho, pocos psicólogos se dedican a una práctica privada independien-

te. El "Código Deontológico de los Psicólogos", aprobado por la Sociedad Portuguesa de Psicología y por el Sindicato, no tiene valor jurídico, lo que limita su aplicabilidad.

Por último, quería destacar, a título personal, el gran valor que atribuyo a la cooperación internacional en el campo de la psicología y al interés de un mayor desarrollo de las relaciones de los psicólogos portugueses con los de otros países, ampliando las áreas que han sido hasta ahora más frecuentes (Francia, Bélgica, Suiza, Estados Unidos e Inglaterra) y especialmente intensificando los contactos con los colegas de otras naciones como España, Brasil y otras áreas de lengua española y portuguesa. Espero que la presente comunicación pueda haber contribuido de la mejor manera a este objetivo.

AREAS CIENTIFICAS MAS DESARROLLADAS Y ALGUNOS PROBLEMAS PROFESIONALES

El desarrollo de las distintas áreas de Psicología está naturalmente en relación con el número de empleos existentes (generalmente pocos) en las instituciones que emplean psicólogos, principalmente las Universidades, Servicios de Salud, Establecimientos Escolares, Servicios del Ministerio de Educación y de otros ministerios, Empresas Públicas y Privadas. Entre esas áreas es de destacar la Psicología Clínica, Psicoterapia, Orientación Escolar y Profesional, Psicología del Trabajo y Selección Profesional, Psicología Educativa, Psicología Social y de las Organizaciones. Junto de las tres Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación, funcionan centros de investigación en Psicología apoyados en el Instituto Nacional de Investigación Científica.

Los psicólogos portugueses tienen participación en reuniones internacionales de la especialidad en el país y en el extranjero, incluidos los Congresos promovidos por la Unión Internacional de Psicología Científica (IUPS), por la Asocia-

El propósito de esta ponencia es el analizar el nivel de difusión internacional de la psicología iberoamericana tanto en sus fuentes primarias como secundarias. La premisa básica de este análisis es la creencia en que la única forma en que los psicólogos podemos proponer leyes universales de la conducta humana es cuando hemos podido constatar su validez en diferentes grupos culturales. Una forma de lograr esta validación transcultural es teniendo en cuenta las investigaciones que se llevan a cabo en países diferentes de los del Primer Mundo, donde generalmente se han propuesto o desarrollado los diferentes principios psicológicos en su forma original.

Este análisis se basa también en la idea de que las experiencias de los psicólogos en el Tercer Mundo son esenciales no solo como métodos para establecer la validez de nuestros principios científicos sino como guías orientadoras para los psicólogos del resto del mundo. En este sentido, esperamos que las experien-

cias de los psicólogos mexicanos son importantes no solo para los estadounidenses y europeos sino también para los colombianos, los peruanos, los filipinos, los egipcios, y todos los otros psicólogos del Tercer Mundo. De hecho, el facilitar el intercambio de esas experiencias es el propósito de congresos internacionales de psicología como este.

Cuando iniciamos la publicación de *Spanish Language Psychology* en 1981 con los auspicios de la Sociedad Interamericana de Psicología (S.I.P.) y de la Unión Internacional de Psicología Científica (IUPsyS), pretendíamos empezar a solucionar las dificultades que investigadores tenían de poder conocer que se estaba publicando en Iberoamérica en Castellano, Portugués y Catalán. En este sentido publicábamos en inglés resúmenes de casi todos los artículos aparecidos en revistas de psicología iberoamericanas desde 1979. De hecho, en el editorial del primer número de *Spanish Language Psychology* hablaba yo de la esperanza que los

editores de las revistas como *Spanish Language Psychology* teníamos de que su información no solo iniciara un diálogo internacional entre los psicólogos, sino que promoviera una mejor ciencia al destruir el etnocentrismo que ha caracterizado a la psicología en sus primeros 100 años. Desafortunadamente, *Spanish Language Psychology* cesó de ser publicada a finales de 1983 víctima de las dificultades económicas de esta década. El poco número de suscripciones que *Spanish Language Psychology* logró acumular durante sus tres años de existencia no fue-

(*) University of San Francisco, USA. Este artículo fue presentado como ponencia en el XXIII Congreso Internacional de Psicología de Acapulco (Septiembre 1984). El autor agradece información proporcionada por Rubén Ardila, Rogelio Díaz, L. James Olivetti, Emilio Ribes, Aroldo Rodrigues y José Miguel Salazar. Cualquier comunicación puede dirigirse al autor a: Department of Psychology, University of San Francisco, 2130 Fulton Street, San Francisco California 94117-1080 USA.

ron suficientes para cubrir los gastos de impresión de la revista.

Es interesante anotar que *French Language Psychology*, una revista similar a *Spanish Language Psychology* pero dedicada a resumir trabajos originalmente publicados en Francés, sufrió la misma suerte. No es entonces que la psicología producida en Castellano no interese a los investigadores dentro y fuera de Iberoamérica, más bien parece ser que una de dos posibilidades puede explicar la suerte de estas revistas: (1) a los investigadores solo les interesan las publicaciones producidas en Inglés; o (2) el publicar revistas de resúmenes no es la mejor manera de difundir internacionalmente la psicología producida fuera del Primer Mundo.

Desafortunadamente es difícil descubrir cual de las posibilidades mencionadas más arriba es la verdadera razón por la cual *Spanish Language Psychology* y *French Language Psychology* no prosperaron. Por una parte, varios psicólogos en las Américas y en Europa han mantenido que la única forma de difundir sus investigaciones internacionalmente es cuando estas se publican en Inglés y preferencialmente en revistas publicadas en los Estados Unidos. Esta idea se basa en el hecho de que la mayoría de los psicólogos del mundo son anglo-parlantes y monolingües. Si añadimos un cierto etnocentrismo al fenómeno anterior podríamos fácilmente explicar el por que del fenómeno antes mencionado. Por otra parte, debemos considerar el hecho del costo de las publicaciones periódicas (como *Spanish Language Psychology*) que equivale a una proporción significativa del salario de un profesional ya sea del Primer o del Tercer Mundo. Esta realidad económica limita entonces el número de individuos que se consideran suficientemente afluentes como para suscribirse a todas las revistas profesionales de interés y puede explicar por que ciertas revistas no alcanzan a obtener un número suficiente de suscriptores.

Dadas las consideraciones anteriores, el siguiente paso es el tratar de identificar formas económicas y ágiles de difundir la psicología producida en idiomas diferentes del Inglés de tal forma que sea fácilmente

te accesible al investigador localizado en los Estados Unidos y Europa así como al que se encuentra en África, Asia y América Latina. Pero antes de afrontar esta clase de empresa, debemos preguntarnos si en realidad es cierto lo que la mayoría de los psicólogos creemos de manera intuitiva, es decir que la psicología producida en idiomas diferentes del Inglés es no solo desconocida sino que por lo general es difícil o imposible de consultar.

Para identificar las dimensiones del problema de la difusión internacional de la Psicología Iberoamericana, dediqué unas cuantas horas a levantar una serie de censos sobre la difusión internacional de la Psicología Iberoamericana. Para comprender este fenómeno, revisé los archivos de información sistematizada de PsychINFO, *Social Science Citation Index* y *Science Citation Index*. Así mismo, estudié los dos volúmenes más recientes de cinco revistas de psicología latinoamericanas, las citas de cinco textos de psicología social escritos por psicólogos iberoamericanos, las listas de suscripciones de algunas revistas de psicología latinoamericanas, y otras fuentes adicionales. A continuación quiero compartir con ustedes lo que encontré.

DIFUSION INTERNACIONAL DE REVISTAS

Una preocupación inicial es el descubrir si las revistas iberoamericanas de psicología son accesibles y pueden ser fácilmente consultadas no solo en Iberoamérica sino en el resto del mundo. Las experiencias de muchos de nosotros rápidamente nos permiten proponer que las revistas son básicamente imposibles de encontrar en bibliotecas tanto de Iberoamérica como de otras partes del mundo.

De hecho, una revisión de la lista de suscripciones de la *Revista Interamericana de Psicología* indica que solo 142 bibliotecas universitarias en todo el mundo reciben la revista (40 en América Latina, 90 en Estados Unidos o Canadá y 12 en Europa). A estas cifras debemos añadir las aproximadas 700 copias que se envían di-

rectamente a los miembros de la Sociedad Interamericana de Psicología que se encuentran al día con sus cuotas anuales. Las cifras para otra importante publicación, la *Revista Latinoamericana de Psicología*, demuestran que 83 bibliotecas reciben la revista en Canadá o Estados Unidos, 144 en América Latina y 51 en Europa. Estas cifras demuestran claramente una mínima difusión de dos de las más importantes revistas de psicología de América Latina. Es de esperarse que la situación para las otras revistas no ha de ser radicalmente diferente.

Otra forma de difusión de las revistas iberoamericanas de psicología es a través de la publicación de los resúmenes de sus artículos en *Psychological Abstracts*. Esta revista, publicada por la Asociación Estadounidense de Psicología (A.P.A.) incluye los resúmenes de los artículos publicados en psicología y ciencias afines por aproximadamente 1.000 revistas científicas de todo el mundo.

Un análisis de aquellas revistas iberoamericanas de psicología que se citaban en *Psychological Abstracts* hasta Diciembre de 1983 demuestra que se incluyen 18 revistas publicadas en América Latina y 11 publicadas en España (más 26 que se publican en Iberoamérica pero en ciencias afines y no estrictamente en psicología). Por otra parte, un listado preparado a partir de las revistas de psicología que se incluían en *Spanish Language Psychology* arroja un total de 42 revistas que se publican con cierta frecuencia en América Latina, 2 en Portugal y 14 en España. Como se nota entonces, una proporción significativa de revistas iberoamericanas de psicología no se incluyen en *Psychological Abstracts*. Es de notarse sin embargo que a partir de Marzo de 1984, *Psychological Abstracts* ha iniciado una campaña cuyo objetivo es incluir 15 revistas iberoamericanas adicionales dentro de su cobertura usual.

INFORMACION SISTEMATIZADA

La siguiente estadística que es de interés estudiar es el número de resúmenes de tra-

bajos originalmente publicados en Castellano, Portugués o Catalán que se pueden obtener a través de los servicios de información sistematizada. La esperanza en este sentido es que aunque las revistas sean difíciles de conseguir, al menos a través de estos servicios se puedan obtener las citas de aquellas publicaciones de relevancia para el trabajo del investigador quien podrá luego obtener copias de los artículos que le interesen.

En este sentido llevé a cabo una serie de análisis de interés. Primero comparé el número de resúmenes originalmente publicados en Castellano que se encuentran en los archivos computarizados de PsychINFO que a su vez se basan en aquellos publicados en *Psychological Abstracts*. Es importante anotar que esta fuente incluía aproximadamente 400.000 resúmenes en Julio de 1983 que habían sido publicados entre 1967 y 1983. De esta impresionante suma de resúmenes, aproximadamente 31.000 habían sido publicados en idiomas diferentes del Inglés. De esos 31.702 que originalmente habían sido publicados en idiomas diferentes del Inglés, 2.654 habían aparecido en Castellano y 605 en Portugués (es decir que un 8,37% del total producido en idiomas diferentes al Inglés habían aparecido en Castellano, ó 0,66% del total de los resúmenes que se encontraban en los archivos).

Dado que PsychINFO pretende incluir la literatura mundial en psicología y ciencias afines, es posible explicar los datos anteriores diciendo que tal vez esas cifras reflejen de manera apropiada la producción psicológica en Iberoamérica. Sin embargo, debemos tener en cuenta que *Spanish Language Psychology* publicó un total de 1.679 resúmenes de artículos originalmente publicados entre 1979 y 1983 en Castellano, Portugués y Catalán. Una cifra que se debe comparar con los 3.259 resúmenes publicados por *Psychological Abstracts* en los 16 años transcurridos entre 1967 y 1983.

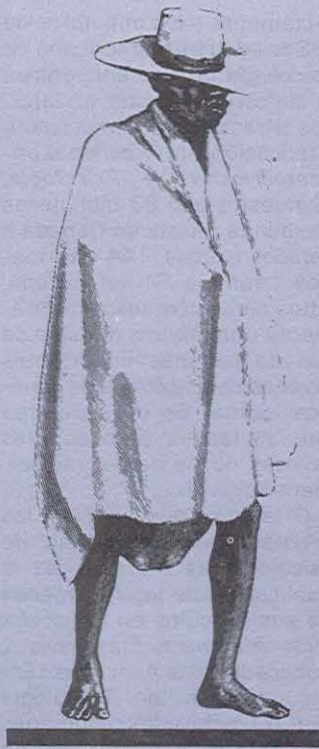
Las otras dos fuentes de información sistematiza que estudié fueron el *Social Science Citation Index* (SSCI) y el *Science Citation Index* (SCI) ambos publicados por el Institute for Scientific Information. Estas

fuentes son importantes no solo por su tamaño sino también por la frecuencia con que son consultadas por científicos y otros profesionales. El *Science Citation Index* tenía en Mayo de 1984 un total de 4.969.445 artículos resumidos mientras que el *Social Science Citation Index* tenía aproximadamente 1.130.000 artículos resumidos. Para analizar estas fuentes tuve que usar una estrategia diferente de la utilizada con *Psychological Abstracts* debido a su contenido y la facilidad de utilizar la información. El análisis consistió en obtener el listado de los artículos incluidos en esas fuentes que habían sido escritos por cinco psicólogos latinoamericanos que se han distinguido por su productividad: Ruben Ardilla, Rogelio Díaz-Guerrero, Emilio Ribes, Aroldo Rodrigues y José Miguel Salazar.

La Tabla 1 presenta el total de artículos incluidos en SCI, SSCI y PsychINFO para estos cinco psicólogos. Como se nota, es un proporción mínima de artículos escritos por latinoamericanos la que llega a incluirse en estas importantes fuentes de consulta para científicos no solo de Estados Unidos sino de todo el mundo dado que estas fuentes sistematizadas pueden consultarse por redes telefónicas o por correo desde cualquier país del mundo. Como se nota, a pesar de sus limitaciones, la mayor cobertura la provee PsychINFO.

Para comprender mejor la clase de información que se pierde dado que no se incluye en una fuente sistematizada de información, estudié el porcentaje de obras producidas por los cinco psicólogos latinoamericanos que PsychINFO incluía en sus archivos. La Tabla 2 presenta el número de publicaciones de cada autor en Castellano/Portugués o en Inglés y el porcentaje de las mismas que se encuentra resumido en PsychINFO. Esta tabla tiende a demostrar que son las publicaciones en Castellano/Portugués las que tienden a ignorarse en los archivos de PsychINFO aunque sorprendentemente, una proporción significativa de los trabajos publicados en Inglés no se incluyen en los archivos de PsychINFO (del 29% al 100% de las obras de un autor dado).

Una forma de medir el impacto que la producción científica tiene es el estudiar la



frecuencia con que ciertos trabajos o ciertos autores son citados en los artículos e investigaciones de otros científicos. Podemos suponer que un investigador tiene un cierto impacto en cuanto a su producción científica cuando sus obras son citadas con frecuencia. El posible impacto de psicólogos Iberoamericanos en la psicología internacional lo estudié de diferentes maneras.

IMPACTO DE LA PRODUCCION IBEROAMERICANA

Primero analicé el número de veces que los cinco psicólogos latinoamericanos mencionados más arriba han sido citados en los artículos incluidos en el SSCI y el SCI, un análisis que es fácilmente conducido por computador a partir de los listados de estas fuentes bibliográficas. La Tabla 3 presenta el resultado del análisis. Estos resultados son sorprendentes dado el bajo índice de citas que aparecen.

Al tratar de explicar estos resultados se presentaron una serie de hipótesis que quise estudiar con más detenimiento. Una posibilidad podría ser que estas fuentes de información bibliográfica no incluyan suficientes artículos escritos en Inglés por los cinco psicó-

logos latinoamericanos como para que otros investigadores los pudieran citar (dado que el Inglés se ha convertido en la *lengua franca* de la psicología). La Tabla 4 presenta el número de resúmenes por autor y por idioma en el que se escribió el artículo para los mismos cinco psicólogos latinoamericanos. Allí se observa que por lo general existe una buena distribución de artículos en Castellano y en Inglés que se han incluido en los datos de los sistemas bibliográficos.

Una segunda posibilidad podría ser que esta situación se debe al etnocentrismo de los autores no latinoamericanos, y que en publicaciones latinoamericanas si encontraríamos una proporción mayor de citas de autores Iberoamericanos. La falta de sistemas bibliográficos computarizados me obligó a recopilar información de una manera un tanto divergente de la que he presentado anteriormente. En este caso analicé los últimos dos volúmenes de cinco importantes revistas latinoamericanas de psicología: *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* (publicada en Argentina); *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (publicada en el Brasil); *Enseñanza e Investigación en Psicología* (publicada en México); *Revista Interamericana de Psicología* (publicada por la Sociedad Interamericana de Psicología); y la *Revista Latinoamericana de Psicología* (publicada en Colombia). Para cada artículo escrito por un autor Iberoamericano, se contó el número de citas bibliográficas incluidas en el artículo incluyendo las citas de autores tanto latinoamericanos como no latinoamericanos. La Tabla 5 presenta el número de citas de autores latinoamericanos y su proporción en función del total de citas para cada una de las revistas. Así mismo se incluye el número total de autores latinoamericanos que se citaron. Es de notarse que de estas cifras se excluyeron diccionarios, diarios así como documentos no publicados (tesis y artículos en mimeógrafo). Sin embargo se incluyeron ponencias presentadas en congresos o reuniones científicas.

Como se observa en la Tabla 5 el número de referencias a artículos publicados por Iberoamericanos es bastante bajo, llegando a un 16% del número total de citas para las

cinco revistas como un todo. Si hubiésemos excluido el número de auto-citas (es decir cuando un autor cita sus propios trabajos anteriores), la proporción hubiera sido significativamente más baja, probablemente no llegando a un 10%. Es claro entonces, o al menos es de esperarse, que la baja proporción de citas de autores Iberoamericanos en los trabajos de otros científicos no se debe totalmente al etnocentrismo de los mismos sino tal vez a la dificultad en obtener el material dado que aún los mismos autores latinoamericanos citan una muy baja proporción de autores de su propia región. La hipótesis alternativa de que no existe material de calidad o cantidad suficiente como para citarse puede fácilmente rechazarse al estudiar los artículos resumidos en *Spanish Language Psychology* que impresionan por la variedad de tópicos y la calidad metodológica de las investigaciones.

Una alternativa que se podría proponer para explicar la baja proporción de citas de autores Iberoamericanos podría basarse en la idea de que no existe suficiente material autóctono además de que no es relevante el incluirlo. Para analizar esta idea, compare las citas incluidas en cinco textos de psicología social producidos en Iberoamérica en los últimos diez años. Este análisis es interesante porque de antemano sabía que los autores se habían esforzado por incluir trabajos Iberoamericanos en sus obras y porque diferencias culturales son especialmente importantes en psicología social. La Tabla 6 presenta los resultados de ese análisis. Allí observamos de nuevo que la proporción de autores Iberoamericanos es considerablemente más baja (5,91%) que la de autores anglo-sajones (94%).

¿ES IMPORTANTE ESCRIBIR EN INGLES?

Este es un problema que con frecuencia preocupa a autores Iberoamericanos cuando se disponen a escribir los resultados de sus investigaciones o experiencias profesionales. En más de una ocasión he oído a un colega decir que la única forma de que sus trabajos sean conocidos y citados es escribir-

los en Inglés. Este fenómeno es frecuente no solo entre latinoamericanos sino que se encuentra también entre europeos que hablan francés o alemán como se puede vislumbrar de las discusiones sobre el tema que han ocupado las publicaciones de varias asociaciones internacionales de psicología (por ejemplo, el boletín de la International Society for the Study of Behavioural Development-ISSBD).

Esta es desde luego, una pregunta difícil de responder aunque podemos vislumbrar algunos indicios al revisar los datos antes mencionados. Por una parte encontramos que de las veces en que los autores latinoamericanos fueron citados por otros autores según los archivos del SSCI y el SCI y eliminando las auto-citas, aproximadamente un 50% de las veces lo hicieron a artículos publicados en Inglés. Desafortunadamente el número de citas es tan bajo que es peligroso el proponer una generalización a partir de esos datos.

Por otra parte, artículos en publicaciones iberoamericanas tienden a incluir citas de publicaciones originalmente impresas en Inglés así como en Castellano por autores iberoamericanos, aunque las primeras solo conforman una proporción muy baja del número total de citas. La Tabla 7 presenta el número de citas de autores iberoamericanos originalmente publicadas en Inglés y en Castellano/Portugués que se incluyeron en los artículos publicados por las cinco revistas latinoamericanas de psicología analizadas más arriba. Estos datos son desde luego difíciles de interpretar puesto que no conocemos cual es el universo disponible de citas, pero parecen indicar que, co-

mo se podría esperar, autores iberoamericanos prefieren citar artículos originalmente escritos en Castellano o Portugués que aquellos escritos en Inglés o Francés.

Los datos presentados más arriba, aunque limitados en su poder de generalización debido a la forma en que pueden ser analizados, parecen indicar que el problema fundamental de la difusión internacional de la psicología iberoamericana puede radicar no en que esta se escribe en Castellano, Portugués o Catalán, o a que psicólogos la rechazan por motivos etnocéntricos, sino que se puede deber a lo difícil que es el obtener la información necesaria.

Si esta posibilidad es cierta, la solución del problema parece ser fácilmente obtenible. Esta solución debe incluir la participación de psicólogos de varias partes de Iberoamérica, quienes con la colaboración de organismos internacionales de psicología (por ejemplo, la Sociedad Interamericana de Psicología-SIP, o la Unión Internacional de Psicología Científica-IUPsyS) analicen las posibles soluciones y logren proponer un plan de acción a corto plazo que le permita al psicólogo en cualquier parte del mundo poder obtener la información del caso.

A partir de las experiencias anteriores es posible descartar algunas opciones, por ejemplo, el reanudar la publicación de *Spanish Language Psychology* o una publicación similar, o el suponer que PsychINFO deba constituirse en la fuente más importante de información sobre la psicología Iberoamericana. Al mismo tiempo es fácil detectar cuales deben ser las características básicas de un sistema de difusión: fácil ac-

Tabla 1

Número de artículos escritos por cinco psicólogos latinoamericanos que se incluyen en fuentes sistematizadas de información.

Autor	SCI		SSCI		PsychINFO	
	N	%	N	%	N	%
Ardila, Ruben	3	4%	26	42%	48	62%
Díaz-Guerrero, R.	0	0%	0	0%	22	29%
Ribes, Emilio	0	0%	4	7%	19	33%
Rodrigues, A.	0	0%	11	22%	12	24%
Salazar, José M.	1	4%	4	20%	2	9%

Nota: % indica porcentaje del total de publicaciones del autor excluyendo revisiones de libros, memorias, artículos en boletines, informes técnicos y tesis.

Tabla 2

Número de publicaciones de cinco autores latinoamericanos y porcentaje de esas publicaciones que se incluye en PsychINFO (1967-1984)

Autor	Publicaciones en:			
	Castellano/Portugués		Inglés	
	N	%	N	%
Ardila, Ruben				
Libros	16	56%	0	—
Artículos	33	55%	21	71%
Díaz-Guerrero, R.				
Libros	7	0%	3	0%
Artículos	14	22%	15	60%
Ribes, Emilio				
Libros	5	0%	3	0%
Artículos	36	50%	15	80%
Rodrigues, Aroldo				
Libros	4	0%	0	—
Artículos	28	11%	18	44%
Salazar, José M.				
Libros	2	0%	0	—
Artículos	8	0%	4	—
50%				

Nota: Excluye revisiones de libros, capítulos en colecciones, informes técnicos y publicaciones en memorias.

Tabla 3

Número de veces que han sido citados cinco psicólogos latinoamericanos

Autor	SCI	SSCI
Ardila, Ruben	0	42 (+ 16 auto-citas)
Díaz-Guerrero, R.	0	0
Ribes, Emilio	0	24 (+ 3 auto-citas)
Rodrigues, Aroldo	0	68 (+ 12 auto-citas)
Salazar, José Miguel	0	12 (+ 1 auto-cita)

Nota: SCI = Science Citation Index

SSCI = Social Science Citation Index

Excluye citas en libros y revisiones de libros así como aquellas citas a artículos escritos por varias personas donde el autor *no* es el primer autor.

Tabla 4

Artículos incluidos en fuentes sistematizadas de información de los cinco psicólogos latinoamericanos por fuente e idioma

Autor	SCI		SSCI		PsychINFO	
	Ing.	Cast.	Ing.	Cast.	Ing.	Cast.
Ardila, R.	3	0	10	16	15	33
Díaz-Guerrero, R.	0	0	0	0	10	12
Ribes, E.	0	0	2	2	1	18
Rodrigues, A.	0	0	2	9	8	4
Salazar, J. M.	1	0	3	1	2	0

Nota: SCI = Science Citation Index

SSCI = Social Science Citation Index

Ing. = Originalmente publicado en Inglés o Francés

Cast. = Originalmente publicado en Castellano o Portugués.



ceso, bajo costo, sistematización por computador y multilingüe.

En cualquier instancia, la solución de este problema de la difusión internacional de la psicología Iberoamericana debe ser una preocupación fundamental de la IUPsyS y es de

esperarse que la Unión actuará en este sentido en un futuro muy próximo. El no hacerlo implica el continuado desconocimiento de la psicología producida en el Tercer Mundo con los problemas que ello implica para una psicología que se dice universal.

Tabla 5

Citas de autores Latinoamericanos en cinco revistas

Revista	Total de Citas	Total de citas de autores Iberoamericanos	Número de autores Iberoamericanos
A.B.P. (1982-1983)	1.628	190 (11,67%)	186
Acta (1982-1983)	811	222 (27,37%)	152
E.I.P. (1981-1982)	869	154 (17,72%)	133
R.I.P. (1981-1982)	248	35 (14,11%)	33
R.L.P. (1982-1983)	1.111	149 (14,41%)	146

Nota: A.B.P. = *Arquivos Brasileiros de Psicologia*
 Acta = *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*
 E.I.P. = *Enseñanza e Investigación en Psicología*
 R.I.P. = *Revista Interamericana de Psicología*
 R.L.P. = *Revista Latinoamericana de Psicología*

Tabla 6

Citas de autores Latinoamericanos en cinco textos de Psicología Social

Texto	Total de Citas	Total de citas de autores Iberoamericanos	Número de autores Iberoamericanos
Jiménez (1981)	1.146	27 (2,35%)	22
Marín (1975)	274	28 (10,24%)	44
Martín-Baro (1983)	499	38 (7,61%)	28
Rodrigues (1972/1976)	426	36 (8,45%)	18
Salazar, et al. (1976/1979)	511	40 (7,82%)	40

Referencias:

Jiménez, F. (1981). *Psicología Social*. Madrid: UNED.
 Marín, G. (1975). *Manual de investigación en psicología social*. México: Trillas.
 Martín-Baro, I. (1983). *Acción e ideología*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Canas.
 Rodrigues, A. (1972). *Psicología social*. Rio: Vozes. & (1976) México: Trillas.
 Salazar, J. M.; Montero, M.; Muñoz, C; Sanchez, E.; Santoro E., & Villegas, J. F. (1976). *Psicología social*. Caracas: Universidad Central de Venezuela & (1979) México: Trillas.

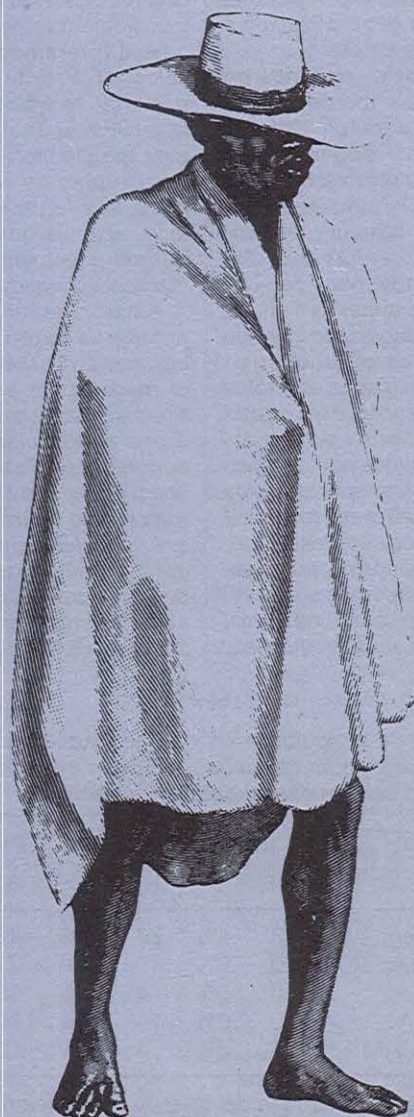
Tabla 7

Citas de autores Latinoamericanos en cinco revistas según el idioma original de la publicación

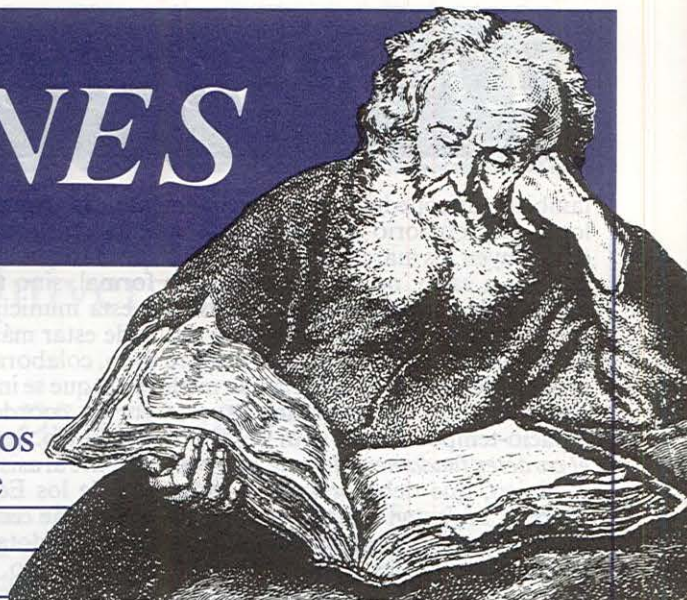
Revista	Referencia de Autores Iberoamericanos Inglés/Francés	Castellano/Portugués
A.B.P. (1982-1983)	15 (0,9 %)	175 (10,7 %)
Acta (1982-1983)	16 (1,97%)	206 (25,40%)
E.I.P. (1981-1982)	24 (2,76%)	130 (14,95%)
R.I.P. (1981-1982)	16 (6,45%)	19 (7,66%)
R.L.P. (1982-1983)	8 (0,72%)	141 (12,69%)
Total	79 (1,69%)	671 (14,37%)

Nota: % indica porcentaje del total de citas incluidas en todos los artículos.

A.B.P. = *Arquivos Brasileiros de Psicologia*
 Acta = *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*
 E.I.P. = *Enseñanza e Investigación de Psicología*
 R.I.P. = *Revista Interamericana de Psicología*
 R.L.P. = *Revista Latinoamericana de Psicología*



REFLEXIONES



¿Es negro el futuro que espera a los equipos sociopsicopedagógicos? Los que actúan sobre la escuela de la región murciana dan su respuesta.

CONCLUSIONES DE LA MEMORIA DE LOS EQUIPOS SOCIOPSICOPEDAGÓGICOS DE LA REGIÓN DE MURCIA CURSO 1983/84

Conrado Navalón Vila (*)

DESDE los sectores más comprometidos en la lucha por la mejora de la calidad de la enseñanza se ha venido reivindicando con especial insistencia la incorporación a la escuela de la psicología y la pedagogía. A nivel práctico, tras un primer momento de euforia en el que las puertas de muchos colegios se abrieron a psicólogos y pedagogos, dicha intervención se ha visto continuamente dificultada. Hasta tal punto esto es así que tras varios años en los que han tenido lugar multitud de experiencias nos encontramos muy lejos de las metas previstas e incluso razonables indicios auspician, por lo menos en la Región de Murcia, un negro futuro. Y ello sin que haya mediado la correspondiente evaluación que haya permitido especificar el grado de efectividad de dicha intervención. Efectivamente, el trabajo realizado durante el presente curso (1983/84) en la Región de Murcia por los *Equipos de Apoyo Socio-psicopedagógicos Municipales* puede suponer un indudable paso más en el acercamiento entre la Escuela y las ciencias psicopedagógicas y sociales. Pero ello siempre y cuando sea la propia efectividad del trabajo la que actúe como elemento autorregulador, se aísle adecuadamente la incidencia de factores externos a la intervención en sí misma pero íntimamente entrelazados con ella (planificación a medio y largo plazo, clarificación de expectativas, organización, coordinación, etc.) y se propicie desde todas las instancias un continuo análisis y reflexión sobre la propia intervención.

Una experiencia en Murcia CONCRETAMENTE en la Región de Murcia, durante el curso 1983/84, han sido cuarenta y ocho profesionales,

entre psicólogos (20), pedagogos (16) y asistentes sociales (12), agrupados en catorce Equipos, los que se han entregado con mucho entusiasmo y no menos voluntarismo a la tarea de intervenir en la escuela con el objetivo de colaborar en la mejora de la Calidad de la Enseñanza a través de la dinamización del proceso educativo y de la propiciación de la renovación pedagógica. Han sido los Ayuntamientos, en la mayoría de los casos los que han procedido a la selección y contratación de los distintos Equipos, regulado todo ello por dos convenios de colaboración, uno entre la Dirección Provincial del M.E.C. y la Conserjería de Cultura y Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y otro, entre esta última y los Ayuntamientos. El ámbito de actuación de los Equipos han sido fundamentalmente los colegios públicos de E.G.B., con una metodología que ha buscado continuamente la adecuación de sus instrumentos y técnicas a las necesidades y demandas de la Comunidad Escolar. Sus actividades se han apartado considerablemente de las tradicionalmente asignadas a estos profesionales. Prueba de ello son la gran cantidad de actividades que han organizado o propiciado los Equipos (cursillos a maestros, seminarios, reuniones, encuentros, documentos de apoyo al maestro, el trabajo con APAS y Escuela de Padres, actividades culturales municipales, etc.); sin olvidar la atención individualizada (pero ésta no como elemento desgajado del medio y sí como instrumento de prevención y de integración en la Escuela).

La experiencia acumulada durante el presente curso, más la de los años anteriores, ha permitido destacar y consolidar cuatro puntos como prioritarios y esenciales en la actuación de los Equipos. Primero, *el carácter municipal y comunitario* del servicio, la vinculación de la escuela a su entorno, lo cual no solo tiene una legitimación político-administrativa sino

(*) Coordinador del Programa de Educación Compensatoria e Intervención Educativa, y coordinador del informe.

REFLEXIONES

también psicopedagógica; efectivamente, la comunidad local, el territorio en el que se asienta y su entorno constituyen los marcos sociales y físicos primarios en los que se lleva a cabo, no sólo la educación formal, sino todo el proceso de socialización; así, pues, con esta municipalización o comarcalización no sólo se pretende estar más cerca de la comunidad escolar sino, y sobre todo, colaborar en el proceso de acercar la escuela a su medio en el que se inserta y situar toda la problemática escolar en las coordenadas espacio-temporales del aquí y el ahora del colegio. Segundo, *el carácter fundamentalmente preventivo*, frente al asistencial y clínico, que debe presidir la actuación de los Equipos. Tercero, *el factor compensatorio* en el sentido de centrar la atención en los sectores más desfavorecidos y desdotados en términos culturales, sociales y educativos. Y cuarto, *consolidar la función de apoyo y colaboración* de los Equipos con todas las partes implicadas en el proceso educativo: padres, maestros, alumnos y, en general, toda la comunidad en la que se halla inserto el colegio.

Dificultades

PERO todo ello se ha visto especialmente dificultado por la incidencia de diversos factores de considerable peso específico y cuya persistencia más allá de unos límites razonables, está minando el progresivo acercamiento entre la psicopedagogía y la escuela. Así hay que citar como máximos responsables la falta de una planificación global a medio y largo plazo por parte de las distintas administraciones que han tomado la iniciativa en este terreno; la diversidad de expectativas generadas por cada una de las partes que componen la comunidad escolar; los precarios mecanismos de organización, coordinación e infraestructura y la ausencia de una auténtica conciencia de Equipo que haya aglutinado a los distintos profesionales que han trabajado en este campo.

En cuanto a la carencia de una planificación sería que debería haber servido de punto de partido, se pone de manifiesto no sólo en el hecho de la implantación en dos años consecutivos de dos programas diferentes (así durante el curso 1982/83 el "Programa de Orientación Escolar y Vocacional", y durante el curso 1983/84 el "Programa de Educación Compensatoria y de Orientación Educativa"), sino preferentemente por (a) la inexistencia de un Proyecto Marco de actuación en el que se recojan las líneas generales de actuación y que haya sido perfectamente asumido por

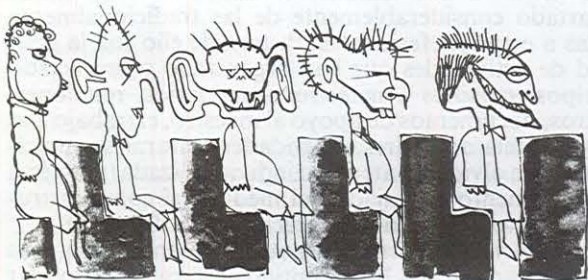
padres, maestros, Ayuntamiento, colectivos de renovación pedagógica, etc.; (b) la improvisación a la hora de prever los distintos problemas propios de cualquier nueva modalidad de trabajo que se implante (problemas administrativos, laborales, presupuestarios, etc.); (c) la continua incertidumbre en torno a las perspectivas de continuidad tanto de los programas puestos en marcha como de los profesionales que lo integran, no se trata de reivindicar una situación de estabilidad permanente sino de establecer de forma explícita los criterios mínimos que van a determinar la continuidad del Programa.

Otro factor importante es el de la diversidad de expectativas, muchas veces contradictorias, de las que se ha partido. Los servicios ofertados por las distintas administraciones no siempre han coincidido con la demanda de maestros, padres, etc.; y el problema no estriba en esa pluralidad de expectativas, fenómeno por otra parte positivo y enriquecedor, sino en el fracaso a la hora de propiciar un diálogo que clarifique las distintas expectativas y que sea capaz de establecer un orden prioritario perfectamente asumido por la mayoría de las partes.

Por su parte los mecanismos de organización y coordinación previstos apenas si han funcionado o se han revelado ineficaces; y lejos de buscar alternativas operativas se ha caído en la trampa de la desorganización y la descoordinación. Así, los seminarios internos de los propios Equipos sobre temas específicos de perfeccionamiento no han funcionado, las comisiones de trabajo (tales como las encargadas de recoger y sistematizar en un "corpus" continuamente actualizado las distintas aportaciones de cada uno de los Equipos) no han existido; lo mismo cabe decir en lo referente a encuentros, jornadas, etc., propiciados a nivel institucional.

Y por último hay que citar la ausencia de una auténtica conciencia de Equipo. Esta se ha situado muy lejos del nivel de otros colectivos que independientemente de su número y del talante progresista de sus planteamientos son cualitativamente mucho más influyentes.

Sin lugar a dudas, el futuro marco de relaciones entre la psicopedagogía y la escuela dependen en buena medida, de la solución que se dé a cada uno de estos problemas planteados. En buena lógica no parece tarea demasiado difícil o por lo menos insalvable, pero situado el tema en el contexto regional actual —no sé si nacional— las perspectivas se complican mucho más. De ahí la referencia a "negro futuro" con las que encabezamos estas reflexiones.



DOSSIER

El Tercer Ciclo Universitario y la formación de los psicólogos

Los pasados 5, 6 y 7 de junio se ha celebrado en Madrid un seminario sobre el Tercer Ciclo Universitario y la formación de los psicólogos, que ha reunido a unos 50 representantes de los mundos académicos y profesional.

El Seminario organizado a instancias de la SEP, con la colaboración del Colegio y las Facultades, y animado y promovido por el profesor Siguán, pretendía abrir un debate y elaborar unas propuestas para elevar al MEC, aprovechando la coyuntura de que éste estaba preparando el borrador de Decreto relativo a la organización del Tercer Ciclo.

El interés del Colegio residía sobre todo en la posibilidad, señalada por el profesor Siguán, de que se pudieran establecer y regular en el Decreto no sólo los estudios conducentes a un Doctorado, sino también los relativos a una especialización profesional. Esa expectativa se vio prácticamente frustrada, cuando en el curso del Seminario el profesor Jiménez, leyó el Proyecto de Decreto, claramente orientado a la formación de Doctores, es decir preparación para la investigación y docencia universitaria, dejando sólo resquicios para los estudios de especialización de carácter profesional.

A lo largo de los tres días de debate se vivenció la diversidad de interés y metas, en términos generales, entre los participantes procedentes del mundo académico y los procedentes del ámbito profesional. Precisamente por esa diversidad, consideramos especialmente valiosa esta primera experiencia de discusión o puesta en común. Fue de lamentar que por las fechas, dos semanas después del Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, personas relevantes del ámbito profesional contactadas por el Colegio Oficial de Psicólogos no pudieran asistir. Estamos seguros que la realización del seminario en el marco del Congreso hubiera sido más fructífera y permitido la presencia de una serie de profesionales significativos que estuvieron ausentes.

Fueron muchos los temas debatidos, y en los que a veces las posiciones estuvieron muy encontradas. Las conclusiones recogen los puntos en los que fue posible armonizar un cierto grado de consenso; si bien están redactadas en términos muy generales, creemos que abren vías positivas para ulteriores desarrollos. Desde el Colegio estamos convencidos de que hoy la posibilidad está más en establecer estudios de especialización, de carácter postgraduado, muy ligados a la realidad profesional, es decir no academicistas, pero basados en una sólida formación teórica y metodológica, así como en una buena capacidad para la investigación aplicada, que en modificar o corregir el currículum básico o inicial, aunque también sea importante.

Este establecimiento de planes de especialización, así como una política sólida y coherente de formación permanente nos parecen las claves para la implantación definitiva de la psicología como profesión reconocida y útil.

Obviamente, para establecer esos planes de especialización habían de concurrir diversos tipos de Entidades e Instituciones para posibilitar las prácticas supervisadas: Hospitales, Centros de Salud, Escuelas, Empresas, etc.

Dada la envergadura e importancia de la problemática, este Seminario sólo ha sido un primer y tímido paso. Hemos de estudiar, investigar y debatir mucho, aunando enfoque y esfuerzos.

Sería deseable la creación de Comisiones y Grupos de trabajo entre las Facultades y las Delegaciones del Colegio, en cada territorio, por una parte, y a nivel estatal por otro. Creemos que sería un paso positivo para ir diseñando políticas eficaces que posibiliten que la psicología dé una respuesta válida a la demanda de la sociedad.

Ofrecemos a continuación información sobre este Seminario.

ESPECIALIDADES EN PSICOLOGIA. EL SISTEMA P.I.R. Y LA ESPECIALIDAD EN CLINICA

Alejandro Torres Carbajo

En estos momentos en los que se está tratando, por fin, de hacer una ley de especialidades y existe una preocupación por la formación del psicólogo, lo cual me parece fundamental, me ha parecido oportuno escribir este artículo con el fin de aportar una experiencia personal desde el campo de la clínica.

Creo que sería una pena perder la oportunidad de que las especialidades en Psicología quedasen mal construidas y en este sentido, los profesionales y el Colegio tienen mucho que aportar a la Universidad para que, en colaboración, se pueda hacer lo mejor posible y que el campo aplicado de la Psicología se dignifique. Tengo que, en este sentido, valorar muy positivamente la actitud del profesor Siguán, como mediador entre el Colegio y la Universidad para construir y hacer una propuesta sobre la ley de especialidades, y prueba de ello ha sido la reunión celebrada en Madrid, el mes de junio pasado, que fue propiciada por él y a la que tuve la satisfacción de asistir.

Jornadas de directores de Asistencia Psiquiátrica

La preocupación no es sólo nuestra, de los psicólogos. En marzo pasado se han llevado a cabo, en Vitoria, las III Jornadas de Dirección de Asistencia Psiquiátrica, y del resumen de los debates de los directores de varios Centros entresaco el siguiente párrafo: "...se constata que los nuevos programas asistenciales demandan del psicólogo nuevas y más avanzadas competencias profesionales para las que sus Centros Docentes ni forma, ni entrena... , se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Establecer un sistema de *formación postgraduada* en régimen de *residencia* para psicólogos en que se capaciten para desempeñar los roles postulados por los programas asistenciales actuales."

Es interesante ver cómo desde otro campo, la Psiquiatría, con la que históricamente no ha habido buenas relaciones se acepta al psicólogo, se le promociona, pero, lógicamente, también se le exige una formación.

En este sentido, creo que el sistema P.I.R. es el más idóneo como formación para la especialidad de Psicología clínica, y todo lo que no sea una formación eminentemente práctica y de residencia, sería, de alguna manera, continuar y alargar la formación de la Universidad, con lo que volveríamos a hacer especialistas alejados de la realidad concreta y aplicada de la Psicología.

Un tema interesante y conflictivo es si el sistema P.I.R. sería válido para todas las otras especialidades de Psicología (escolar, industrial y parece que de la Comunidad). Quizá no, pero dadas las diferencias entre unas y otras, no se tiene por qué hacer una uniformidad en todas ellas. De este modo yo planteo, desde el campo clínico en el que estoy, el sistema P.I.R. Sería importante que los otros profesionales de los distintos campos, en su experiencia, propusieran el modo de llevar a cabo su formación postgraduada.

Creo que el mantener la especialidad dentro de la Universidad sería mantener los problemas que hoy día tiene la Psicología Aplicada. Sería, al fin y al cabo, hacer especialistas (doctores) cualificados para dar clases teóricas en la Universidad y así, seguir manteniendo este círculo vicioso y esta autoalimentación en la que la Facultad

produce profesores para hacer profesores, pero no profesionales en Psicología Aplicada.

Una experiencia sobre el P.I.R.

Desde el punto de vista del sistema P.I.R., mi experiencia es la desarrollada en el Hospital Psiquiátrico REBULLON, que a través de la Diputación de Pontevedra está llevando a cabo, desde hace seis años, becas de formación en Psicología Clínica, y que ha servido de comunicación al I Congreso Oficial de Psicólogos. ⁽¹⁾

Sinterizando nuestra experiencia, se trata de una beca de dos años de duración con una remuneración, actualmente, de 50.000 pesetas/mes.

Nuestro objetivo es, que, a lo largo de dos años de duración de la beca, el psicólogo adquiera una formación lo más amplia posible en los distintos aspectos de la salud mental y así realiza actualmente tres rotaciones distintas, divididas proporcionalmente en períodos de ocho meses cada una, o bien acortando una y alargando otra, en función de los intereses de él mismo. De este modo, comienza su estancia en el Hospital de Día, continúa otro período en el equipo de un Sector dentro del Hospital Psiquiátrico y termina la residencia pasando por el Centro de Psiquiatría Infantil. Lógicamente, en todos estos dispositivos está acompañado por un psicólogo, y un proyecto que tenemos es una rotación por Hospital General, ya que disponemos de una Sala de Psiquiatría dentro de un Hospital General, y es proyecto porque allí aún no se dispone de psicólogo en el equipo.

Este psicólogo va pasando de un período inicial de dependencia y observación a una situación de autonomía y seguridad profesional que le va dando paulatinamente el contacto con el medio y la práctica diaria. En cuanto a la formación está integrado en el equipo asistencial del dispositivo en el que está rotando, siempre con un psicólogo del "staff", con el que participa en todas las actividades asistenciales que se realicen. En cuanto a la formación teórica, por proximidad en algunos de los contenidos del programa y las características de nuestro Hospital, el psicólogo se integra con los M.I.R., participando en el Seminario Teórico que una vez por semana se realiza en el Hospital, concretamente y únicamente para los residentes en Psiquiatría y Psicología.

¿Cuáles son sus actividades? Las enmarcadas en un plano teórico serían las siguientes:

a) Seminario de Residentes antes citado (ocho horas/mes).

b) Asistencia a todos los seminarios y sesiones clínicas que se desarrollan dentro del programa de formación continuada (cuatro horas/mes).

c) Seminario de Psicología Clínica en el que se concreta y especifica aspectos de la práctica, o bien se desarrollan los temas propiamente psicológicos (cuatro horas/mes).

En cuanto a la práctica profesional que va aprendiendo y desarrollando el psicólogo en formación, la dividiría en dos

⁽¹⁾ I Congreso Oficial de Psicólogos. COMUNICACIONES. Area 3: Psicología y Salud. "La Formación de Postgraduados en Psicología Clínica. El Sistema P.I.R."

DOSSIER

campos fundamentales de la actividad profesional: Psico-diagnóstico y Técnicas Terapéuticas, y ello enmarcado dentro de una filosofía intrahospitalaria y también extrahospitalaria a nivel de ambulatorio y de trabajo en la comunidad.

Síntesis del programa

La síntesis del programa que hemos desarrollado es la siguiente:

Técnicas de evaluación

Entrevista psicológica

Psicodiagnóstico

— Test de Inteligencia

— Test de Neuropsicología

— Test de Personalidad (Proyectivos y cuestionarios).

Psicología Patológica

Técnicas terapéuticas

Conductuales

Psicodinámicas

Higiene Mental y Prevención

Este programa, muy sintetizado, desarrollado a nivel teórico, tiene siempre una conexión con la práctica realizada, porque el becario por sus diversas rotaciones va participando en terapias familiares, de grupo, realiza informes psicológicos, etc., o bien a nivel ambulatorio practica una desensibilización sistemática o una psicoterapia más de corte psicodinámico, o participa con el equipo en una visita domiciliaria, etc.

Como veis, la formación trata de abarcar diversos campos, de forma que el futuro especialista en psicología clínica, tenga un bagaje amplio, pero también sólido, de las múltiples actividades en el campo de la salud mental, y que de esta manera le permitirá poder trabajar y desempeñar su profesión en diversos campos clínicos.

En estos momentos hay diversas experiencias, en otros hospitales, de psicólogos becados, o bien de "psicólogos en prácticas", pero no sé si con status y en una situación de formación o, por el contrario, como "mano de obra barata", lo cual cambia mucho las cosas.

Yo creo que sería posible articular, aunque fuese provisionalmente —y de hecho antes del establecimiento del sistema M.I.R., la especialidad en Medicina se hacía por diversos procedimientos— modos de llevar a cabo la especialidad en Psicología Clínica.

La configuración de la realización de esta especialidad, a groso modo y al menos de momento, podría venir dada por:

— Programa teórico-práctico *unificado* a concretar por la Universidad y el Colegio Profesional.

— Tiempo de duración y desarrollo: tres años.

— Condición imprescindible que el psicólogo residente se forme junto a un psicólogo que, tanto éste por su currículum, como el Centro, sea acreditado en la docencia por la Universidad.

¿En dónde hacerlo?

— Escuelas Profesionales: Habría necesidad de unificar criterios entre ellas y que se adaptaran al programa unificado. Una condición "sine qua non" sería que estuviesen vinculadas a una práctica profesional.

— Becas con las Corporaciones Locales: Este medio puede ser muy interesante y de hecho ya hay muchos Hospitales de Diputaciones que tienen psicólogos becados, pero el error es que la mayoría de ellos más que psicólogos discentes son profesionales baratos.

La Formación se haría a través de la Comisión de Docencia del Centro que ha recibido previamente la acreditación docente, Comisión de Docencia que enviará cada cierto período de tiempo informes individualizados de las actividades desarrolladas.

Soy consciente de que me quedan en el tintero problemas administrativos, económicos, etc., que hacen dificultosa la implantación del sistema. No obstante, es importante trabajar en este sentido e iniciarlo aunque sea de un modo provisional.

Quiero reseñar el detalle que con alguna frecuencia aparecen anuncios demandando un Psicólogo Clínico (recientemente para el Hospital Municipal de Vigo). Me pregunto: ¿Qué se entiende por Psicólogo Clínico? ¿Qué título se ha de presentar? ¿Quién es Psicólogo Clínico en este país?

Es por todo ello que la implantación de la especialidad es importantísima y urgente para que el psicólogo, no sólo pueda especializarse en Clínica, sino que sea un profesional con un bagaje, que le permita ofrecer algo y desempeñarlo en el campo aplicado. Esta será la única manera de dignificar esta profesión, que corre el peligro de severo deterioro y en el que en un tanto por ciento elevado la Universidad está comprometida.

LA FORMACION DEL PSICOLOGO DE LA INTERVENCION SOCIAL

José María Rueda (*)

El ámbito de actuación del Psicólogo de la Intervención Social incluiría los "Servicios Sociales" en sentido amplio y en sentido restringido, "Justicia" tanto por la perspectiva de prevención como reforma, "Juventud" cuando asume en su programa la concretización de ciertos servicios sociales adaptándolos a la edad de la población (Equipos de sexualidad, marginación, drogodependencia, etc.). El nombre que utilizamos Servicios Sociales, incluye todo el ámbito de actuación.

Lo primero a señalar es la novedad del ámbito profesional; fuera de raras excepciones, sólo cuenta con una antigüedad de cinco a seis años de experiencia, aunque las teorías y principios científicos que pretende desarrollar son mucho más antiguos (psicología social, psicología del grupo, psicología de la comunidad, técnicas de consultorio, etc.).

En segundo lugar debemos poner en evidencia el hecho de que los servicios sociales no están suficientemente desarrollados ni extendidos en el Estado español; ello hace que hoy el número de psicólogos que trabajan en ellos sea un número reducido, aunque de tomar la cosa en serio no deja de ser esperanzador ver las posibilidades de trabajo que ello conllevaría si se hiciera una promoción seria de los mismos.

En tercer lugar hemos de decir que los psicólogos no han participado en la formulación de los servicios sociales de nuestro país, sino que más bien se han incorporado tarde, tímidamente y mal. Tarde porque ha sido la iniciativa de otros profesionales (especialmente los asistentes sociales) los que han tomado conciencia de su necesidad y han

(*) Psicólogo responsable de los programas de infancia, adolescencia y juventud de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona.

arbitrado los medios que han creído oportunos para implicar a la administración. Tímida porque cuando algún psicólogo se ha incorporado normalmente lo ha hecho de forma subsidiaria, sirviendo de recurso de los profesionales y no en el problema que se tiene entre manos. Y mal porque no hemos sido sensibles ni sabido comprender la importancia de los mismos, ni hemos colaborado de forma clara y decidida, y más bien cuando nos hemos incorporado a ellos lo hemos hecho como un mal menor de no estar trabajando en salud, o en educación, por poner algún ejemplo.

A pesar de lo dicho, varias son las razones que ponen en evidencia la necesidad de una formación especializada que permita reorganizar los conocimientos obtenidos, pero enfocados al objeto específico de trabajo. Aunque es evidente la necesidad de instrumentar estos estudios, es también necesario dejar claro que serán limitados e insuficientes si se los reduce simplemente a una formación postgrado, es necesario que estos estén englobados dentro de un objetivo más amplio como es el de la formación permanente, en la que los estudios postlicenciatura sólo son un momento de los mismos.

Una razón para pensar en una formación específica está en la constatación del trabajo interesante, esperanzador, a veces complejo y a veces ingenuo que se manifestó en las diversas ponencias, debates y reuniones paralelas que se tuvieron en el primer congreso del colegio profesional, donde se evidenció la avanzadilla de unos profesionales que se abren camino, y que requieren y necesitan mejorar su capacidad y su cualidad profesional.

La segunda y fundamental razón nace de las aportaciones que la psicología puede hacer a los servicios sociales si es capaz de reconocer que éstos están definiendo un campo de comportamiento que requiere nuestra colaboración, y que debemos acercarnos a él sin prejuicios y sin pretensiones.

Antes de entrar en materia nos parece que sería necesario no definir el papel del psicólogo por el nombre que hoy toma la administración, sino por aquello por lo cual se organiza ésta, independientemente del nombre que toma (simplemente como recordatorio algunos los conocen como servicios sociales, pero otros nombres afines son asistencia social, acción social, promoción ciudadana, incluso en algunos lugares se denomina bienestar social). En el Primer Congreso del Colegio profesional de psicólogos, de una forma provisional decidimos nombrar a este espacio como PSICOLOGIA DE LA INTERVENCION SOCIAL.

Del objeto de los servicios sociales desde la óptica de la psicología

Sin pretender decirlo todo, sino sólo algunos aspectos que por experiencia hemos llegado a concluir.

Es necesario, como decíamos antes, no ir con prejuicios si queremos ver el objeto que para el psicólogo tienen los servicios sociales; para ello es necesario separar el campo de competencias, el objeto, de otros aspectos que ocultan o dificultan su conocimiento, es necesario prescindir provisionalmente de la estructura administrativa, de la historia de los servicios sociales mismos (beneficencia, caridad, obras sociales, asistencia, atención paternalista, intuición profesional, etc.) y de los estereotipos simplistas con los que a veces nos referimos a los mismos (asistencia, pobres, beneficencia, asilos, etc.).

Sólo así podremos ver que los servicios sociales tienen competencia sobre las formas de estar en sociedad (delincuencia, en conflicto, etc.) o sobre la cualidad de estar en la misma (marginación...) o sobre la particular forma de hacerlo (etnias, cultura de la pobreza, etc.) o de los diversos momentos por los que pasa el ser social (infancia, jóvenes, adultos, tercera edad, etc.) o de las formas sociales a las que se ha impedido evolucionar (la mujer...) o la reintegración o nuevas formas de ser social (ex-presos, drogadictos, etc.). En

resumen, el campo sobre el que se actúa y que a nosotros también nos compete es el de la SOCIALIZACION, entendiéndola como proceso y como estado, como diagnóstico y como intervención.

En este sentido, de la misma forma que hoy se habla de psicólogos de la educación y psicólogos de la salud, nos gustaría que nuestro campo fuera conocido como el de psicólogos de la socialización (y perdonen el atrevimiento de darle nombre). Por otra parte es conocido que hoy el término salud es un término suficientemente amplio como para que diversos profesionales lo invoquen como objeto de su trabajo; dado que los psicólogos que están en el campo clínico se refieren a él restringiéndolo o calificándolo de salud mental, en nuestro caso podríamos hacer un tanto análogo y referirnos a SALUD SOCIAL. Esta sería el equivalente a calidad de vida (volvemos a pedir perdón).

Y así podríamos diferenciar salud mental de salud social en cuanto ésta última hace referencia a la capacidad de los individuos y de los grupos de comunicarse, a analizar, asumir responsabilidad, provocar el cambio para mejorar, negociar, aceptar los límites de lo posible, etc. Siendo todos estos fenómenos la expresión de las formas de vida social, o dicho de otra forma, siendo la vida en relación la que posibilita o mantiene la salud social o, por el contrario, le imposibilita, aunque no por ello conlleve problemas propios del campo de la salud mental.

El término salud social implica el reconocimiento de la capacidad educativa y terapéutica que la sociedad, la comunidad, el grupo, el individuo tienen, así como que esta capacidad puede estar reducida o invertida, produciendo efectos contrarios a los deseados.

Reconocer esa capacidad es reconocer que todo grupo, comunidad o individuo puede encontrarse en tres estados diferenciados: el de SALUD SOCIAL, el de RIESGO de no estarlo, y el de estar en un parámetro contrario que denominaremos SOCIOPATOLOGICO. Cada uno de estos tres estados es mejorable y modificable, sujeto de intervención y por lo tanto capaz de aceptar la inclusión de profesionales, entre ellos el psicólogo, que permitan la recuperación de la potencia de educación y de terapias.

Reconocer la capacidad terapéutica y educativa en el grupo y en el individuo quiere decir poder adoptar los principios de la psicología de la comunidad que opera confiando en las fuerzas ambientales, y que en nuestro caso estarían dirigidos directamente hacia la salud social e indirectamente hacia la salud mental.

De los ámbitos de intervención del psicólogo en los servicios sociales

De una forma breve y recogiendo las aportaciones de los diversos participantes en el I Congreso del Colegio de Psicólogos, señalaríamos los siguientes ámbitos:

1. Programación
2. Asesoramiento de otros profesionales
3. Intervención en la demanda de los usuarios de los servicios sociales
4. Intervención en la comunidad
5. Intervención en las instituciones de los servicios sociales
6. Intervención en grupos sociopatológicos de la comunidad.

A continuación señalamos algunas características de estos trabajos, que serían los de que deberían conformar los contenidos de los procesos de formación necesarios.

Programación

Mediante la programación se actúa de intermedio entre las prioridades que señalan los políticos y las necesidades que tiene la comunidad.

La programación articula unas respuestas (todavía teóricas) que asumen la totalidad del problema, las partes del

DOSSIER

mismo y que para cada una de ellas articula los servicios, recursos, comportamiento de los profesionales adecuados; recoge y concilia con la misma las intuiciones, experiencias de otros profesionales; asume las formas culturales de la comunidad y confía en que por la activación de éstas o la implicación del psicólogo se obtengan las respuestas.

La programación en servicios sociales se hace en equipo interdisciplinario, donde la aportación del psicólogo viene en síntesis con otros profesionales como pueden ser el sociólogo, el asistente social (A.S.) o el educador especializado (E.E.), etc. La interdisciplinariedad es ocasión de clarificación, diferenciación y complementación de roles.

El psicólogo necesita conocer técnicas de planificación, de análisis de problemas, de métodos de respuesta, métodos de evaluación, etc.

Asesoramiento a profesionales

Recogemos en este apartado todas las técnicas de apoyo o de ayuda que el psicólogo utiliza para que otros profesionales puedan: comprender mejor lo que está pasando, ampliar la visión sobre el objeto de trabajo, comprendernos como parte del problema ya que estamos trabajando en él, analizar la índole de las dificultades, redescubrir nuevas hipótesis, evaluar hipótesis anteriores a partir de los efectos obtenidos, etc.

En este apartado el psicólogo necesita técnicas de diálogo, entrevista, análisis, etc.

Intervención en la demanda de los usuarios de los servicios sociales

Toda demanda tiene una dimensión psicológica que se ha de poner en evidencia y decidir si se ha de actuar en ella o no.

La conexión del psicólogo con el usuario se hace fundamentalmente para reconocer la capacidad del sujeto o del grupo (familia...) para poder ser una vez activada su propia respuesta.

Cuando la demanda viene intermediada por el asistente social u otro profesional, mediante técnicas de análisis tendrán que redescubrir cuáles son esas fuerzas que el grupo posee, al tiempo que ayudará al profesional que lleva el caso a que actúe para que su acción potencie al grupo o al sujeto objeto de intervención.

En el caso que se decida que la intervención la va a llevar el psicólogo, su diagnóstico, estrategia, técnica y práctica irán encaminadas a hacer real lo que hemos definido como salud social (siendo costumbre en nuestra práctica, si el caso presenta problema propio de salud mental, derivarlo hacia los centros de salud pertinentes).

La tendencia es que los diversos casos sean analizados por un equipo interdisciplinario, tanto en el diagnóstico como en el proceso de intervención como en la evolución del caso y en la evaluación del mismo.

En este nivel el psicólogo requiere técnicas de diagnóstico, capacitación para el análisis de la intervención de otros profesionales, capacidad para organizar programas de aprendizaje, educativos o terapéuticos a desarrollar y mantener por A.S. o educadores, técnicas de intervención terapéuticas, etc.

Intervención del psicólogo en la comunidad

El objetivo del trabajo del psicólogo en la comunidad es intervenir directa o indirectamente para que el estado de salud social sea mejor, desaparezcan o se debiliten las condiciones sociales portadoras de riesgo para los que en ella viven, así como para transformar las situaciones conocidas como sociopatológicas (aunque de estas últimas haremos mención posteriormente). Es indudable que se privilegiará aquellos sectores sociales (niños y ancianos, disminuidos, etc.) que más sujetos están al impacto del riesgo.

Para ello:

El psicólogo debe estar capacitado para poder diagnosticar el estado de salud social de la comunidad, del riesgo que ésta conlleva y de las sociopatologías que desarrolla.

Debe estar capacitado para establecer proyectos provisionales que sean la hipótesis de su respuesta; debe saber vincularlos a otros profesionales implicados en su desarrollo (asumiendo de ellos iniciativas, propuestas, etc.); debe hacerlo respetando la idiosincrasia del grupo, las formas de explosión cultural, organizativas, etc., recogiendo y desarrollando las fuerzas más óptimas para llevarlo adelante.

Debe ser capaz de establecer proyectos complementarios donde los sujetos de la comunidad puedan potenciar, aprender y desarrollar sus capacidades, tanto en la acción como en el análisis, conciencia, etc.

Mediante su actuación garantizará que el proyecto sea un instrumento de salud social, y para ello trabajará en que los espacios de regulación del mismo (de análisis, crítica, evaluación, etc.) sean amplios y abiertos, para evitar que el proyecto sea una nueva respuesta burocrática (y nueva forma de despotismo ilustrado).

Ofrecerá sus servicios como experto para que todos los grupos que lo requieran puedan consultarle, asesorarle, etc.

Colaborará de forma intensa para que el equipo dirigente del proyecto pueda superar las dificultades que éste conlleva, ayudando al análisis o aportando nuevos datos que permitan superar las dificultades, o proporcionando entrenamientos suficientes para poderse enfrentar con nuevas posibilidades.

Necesita: 1. Métodos de análisis etológicos, ecológicos, fenomenológicos, sociológicos, psicosociales; 2. Técnicas de comunicación; 3. Técnicas de análisis, trabajo y terapia de grupos; 4. Técnicas de transmisión de habilidades y capacidades; 5. Técnicas de formación, concienciación, sensibilización, etc.; y 6. Sin olvidar el conocimiento de las características de cada uno de los sectores de la sociedad y la fragilidad ante el riesgo que ello conlleva.

Intervención del psicólogo en las instituciones de los servicios sociales

El objeto de la intervención del psicólogo en las instituciones es ayudar a reorganizar las fuerzas ambientales que operan para obtener el objetivo de salud social.

Es indudable que esa red, ese sistema de fuerzas mantenedoras de la salud o del riesgo o de la sociopatología institucional se manifiesta en la organización, en los ritmos conductuales, en las estereotipias de funcionamiento, etc; pero también es evidente que pocas veces se relacionan ni con la conducta de los mantenedores de la institución ni con los efectos en los miembros de la misma. De aquí que el trabajo del psicólogo consista en:

a) Establecer un dispositivo de investigación permanente sobre la institución, mediante el cual pueda diagnosticar prontamente la calidad social de la misma, los riesgos que conlleva y las sociopatologías y patologías que produce y mantiene.

b) Establecer y mantener un dispositivo de análisis donde el dispositivo de investigación o la investigación que puede llevar el mismo dispositivo de análisis, pase a formar parte de la conciencia de los sujetos y sea un regulador clave para poder tomar acuerdos que mantengan los aspectos positivos o modifiquen los que no lo son.

c) Un tercer dispositivo que mantendrá hará referencia a la conexión de la institución con otras instituciones a las cuales se vincula, como pueden ser la familia de los residentes, escuela o asociación de vecinos, de forma que se garantice que circulará de fuera a dentro y de dentro a fuera la información suficiente para que la institución no se vuelva aislante, institucionalante para sus miembros.

d) Establecerá proyectos de trabajo junto a los demás

profesionales, para que se recupere la salud social de aquellas otras instituciones, como pueden ser las familias, y que pueden permitir el retorno a ellas del usuario de la institución, o trabajará para que se establezcan fórmulas alternativas de convivencia (ver, para este apartado, lo que hemos dicho referido a la intervención en la demanda).

e) Mantendrá atención y apoyo a los otros profesionales, para que puedan desarrollar su trabajo plenamente (ver intervención en asesoramiento).

f) Además de las técnicas que ya hemos señalado en otros apartados, es necesario añadir las técnicas propias del análisis institucional, psicología de las organizaciones, etc.

Intervención del psicólogo en los grupos o agrupaciones con características semi o sociopatológicas

Nos referimos a grupos como delincuencia, prostitución, drogodependencia, etc. El objetivo de la intervención es descomponer, destruir, las fuerzas mantenedoras que operan dentro y fuera de un conjunto social definido como psicopatológico, al objeto de que los individuos puedan optar por nuevas formas de estar en la sociedad que les sean más útiles a ellos y a los demás.

Para ello el psicólogo:

a) Mediante un equipo interdisciplinario investigará las leyes concretas que hacen que el individuo se mantenga en el grupo, y que mantenga al grupo, para que pueda instrumentar dispositivos de acción determinados. Esta investigación tenderá a ser permanente, y será la base de la evaluación y del seguimiento del proceso y de los efectos en los individuos.

b) Establecerá dispositivos de acción por los cuales se implicarán otros profesionales (educadores...) o miembros de la comunidad, para intervenir desde el interior del grupo sociopatológico reencontrado, y desarrollando todos aquellos aspectos alternativos.

c) Establecerá un dispositivo de análisis y de transmisión de habilidades para los sujetos que mantienen los dispositivos de acción, para que a su vez sean transmisores de capacidad y potencia a los miembros del grupo definido como sociopatológico.

d) Mantendrá un espacio abierto a la consulta para que los miembros del grupo puedan hacer uso de él, puedan establecer contratos de tratamiento, etc.

e) Todo proyecto dirigido a un grupo sociopatológico debe ir acompañado de un proyecto más amplio para recuperar y capacitar al resto de la comunidad, para que intervenga en el proceso de recuperación de la salud social de un grupo determinado y, si eso no es posible, para evitar o debilitar los efectos que éste conlleva de rechazo para aquellos sujetos que pueden identificarse como pertenecientes a alguna de las sociopatologías conocidas.

f) Además de las técnicas y conocimientos que hemos ido señalando, aquí hemos de añadir todos aquellos que hacen referencia a las sociopatologías concretas, así como a los métodos de intervención, etc.

Elementos formales para la propuesta de formación

En las otras partes de la ponencia hemos recogido las necesidades, los contenidos que el profesional que actúa en los servicios sociales tiene; en esta parte proponemos las formas cómo podrían organizarse éstos.

Es necesario decir que los estudios de la licenciatura deberían ser ocasión para organizar un currículum que, sin ser de especialidad, permitiera después optar por ella.

Nos parece que la formación de postgrado tendría que organizarse alrededor de tres ejes que se complementarían y que la falta de uno de ellos, además de que repercutiría en la

capacitación del profesional, deberían ser obstáculo suficiente para no obtener la titulación convenida.

Estos tres ejes serían:

- 1) Formación/información
- 2) Prácticas
- 3) Supervisión.

Formación/Información

Este eje se acerca a la forma clásica de organizar los estudios, aunque nosotros hacemos hincapié en que debe mantener tres ámbitos diferenciados:

a) El nivel temático o propiamente académico, donde la información de los diversos aportes científicos sea puesta en conocimiento del estudiante. El régimen debería ser en forma de seminario, pues el inscrito es ya un licenciado.

b) El nivel de análisis de problemas, donde fundamentalmente se pretende capacitar al que se oriente a este campo a tener en cuenta las diversas variables que intervienen en los problemas reales, que después va a tener que afrontar profesionalmente.

c) El nivel de evaluación o debate de las diversas tecnologías de intervención, que además de ser conocidas deben ser valoradas.

Tanto el nivel b) como el c) deberían ser organizados en forma de grupos operativos, dirigidos por expertos en técnicas de grupo y en la profesión.

Prácticas

Como aquel período de trabajo que sería necesario instrumentar y donde el licenciado pudiera pasar y superar los niveles de "aprendiz, oficial y maestro" (perdonen la utilización de esta terminología, pero nos ha parecido útil para explicarnos con brevedad).

Deberían ser reconocidos los lugares donde se podrían desarrollar; debería existir un reglamento de pactos mutuo entre la entidad organizadora de la formación del tercer ciclo, el lugar donde se realizan las prácticas, el colegio profesional y el que las realiza.

Estas prácticas deberían tener unos límites temporales, y señalar que se espera para poder superar los diversos niveles a conseguir en ese tiempo.

La supervisión

El tercer eje sería la supervisión, entendida como la relación que se establece entre un profesional experto en el trabajo y reconocido como supervisor y el candidato a la especialización.

El objeto de esta relación sería ayudar a superar los niveles que se exigen en el programa de prácticas; dicho en otros términos, capacitar para el análisis, potenciar la intuición profesional, salvaguardar la ética profesional, mantenernos dentro de los paradigmas científicos, etc.

La relación de supervisión tendría que estar regida también por un reglamento donde se fijaran las competencias del colegio profesional, de la universidad, del supervisor y del supervisado.

Finalmente reiterarnos en lo que decíamos al principio; es necesaria una formación que se inicie en la licenciatura, se continúe con el postgrado, pero que se mantenga dentro del ámbito de formación permanente.

Y dado que las especializaciones tienen mucho que ver con el profesional, es necesario buscar fórmulas donde la universidad y los colegios profesionales se responsabilicen de dicha formación.

LA PSICOLOGIA COMO PROFESION

Adolfo Hernández Gordillo (*)

Definir qué entendemos como psicólogo profesional, puede parecer un ejercicio baladí, pero quizá ayuda a delimitar un poco el terreno. Desde un punto de vista legal, el acceso al ejercicio profesional como psicólogo está limitado por dos condiciones: poseer uno de los títulos académicos reconocidos por la Ley de creación del Colegio —a saber: Licenciado o Doctor en Psicología, y en Filosofía y Ciencias de la Educación y/o en Filosofía y Letras, Sección de Psicología, así como titulados superiores con el Diploma de Psicología obtenido antes de 1974, y estar colegiado. Esas dos condiciones las cumplen 13.133 sujetos, a 1 de mayo de 1984.

Obviamente, ni son todos los que están, ni están todos los que son. Por otra parte, hay un cierto número de titulados que no están colegiados. Por otra parte, no todos los colegiados se dedican total o parcialmente a la Psicología como actividad profesional. Finalmente, hay muchas personas que desde diversas titulaciones —psiquiatras, pedagogos, asistentes sociales, sociólogos, maestros, etc.—, ejercen tareas concretas, que pueden ser consideradas como psicológicas.

Si utilizamos criterios estrictos, es decir, una combinación de requisitos legales (tener titulación y estar colegiado), laborales (dedicarse como actividad principal a la psicología, trabajar al menos treinta horas, tener una situación contractual regulada, ganar un sueldo equivalente al de otros profesionales de nivel equivalente, etc.) y funcionales (contenido principal de las tareas de carácter psicológico), me atrevería a afirmar que no pasaría de 4.500 personas el colectivo al que podríamos considerar con bastante fundamento como psicólogos profesionales.

En resumen, ser titulado no equivale a ser profesional, hay excelentes profesionales que no poseen la titulación pertinente, y hay titulados que son pésimos profesionales o que no son profesionales en absoluto. La Universidad produce titulados, el mercado de trabajo requiere profesionales.

El análisis de cómo se produce el salto de universitario a profesional, de bajo qué condiciones se efectúa la inserción en el mercado de los recién titulados, es una de las tareas a la que deberíamos dedicar estudios y reflexión para acabar con el triste y conocido eslogan de "Universidad, fábrica de parados".

El mercado universitario de los Psicólogos

Si tuviéramos que explicar a un visitante extranjero a qué se ha debido la explosión producida en los últimos años en los estudios de Psicología, no encontraríamos razones plausibles y válidas que dieran cuenta de este fenómeno. ¿Cómo explicar a qué demanda social se ha respondido para producir entre 15 y 20.000 titulados en sólo trece años? ¿Qué estudios de mercado de trabajo se han efectuado para determinar, cuántos psicólogos, en dónde y con qué perfiles ocupacionales eran precisos? ¿Responde a alguna previsión o planificación la implantación de los estudios de Psicología en tantas y tantas Universidades españolas?

¿Qué flujo anual de titulados sería adecuado para atender las demandas del mercado de trabajo de una manera razonable? ¿Es posible realizar previsiones de mano de obra a corto y medio plazo?

¿Cuál es el psicólogo, con qué perfil o cualificación, que el mercado de trabajo requiere?

Sin duda que estas preguntas no son específicas para el área de la Psicología, pero es conveniente, que aún afectando a la generalidad de los estudios universitarios, reflexionemos sobre las consecuencias en nuestra área de interés.

En primer lugar sería preciso recolectar los siguientes datos:

- Datos estadísticos y nominativos de titulados por Facultad y año. Esto que parece una tarea fácil, hasta el momento ha sido un objetivo inalcanzable en términos generales. Aún no sabemos cuántos y quiénes son los titulados en Psicología.
- Conocimiento del nivel de salida de los titulados. Si bien cada profesor puede controlar cómo evoluciona el nivel de sus alumnos de un año a otro, no se han realizado investigaciones para conocer cuál es el nivel de salida, medido mediante una prueba final, y qué variaciones hay en sentido transversal (en cada Facultad) y en sentido longitudinal (año a año). Por otra parte, el conocimiento del nivel de salida nos permitiría contrastar dicho nivel con los resultados de investigaciones sobre las caulificaciones demandadas por el mercado de trabajo.
- Seguimiento longitudinal de una o varias promociones, para conocer no sólo la tasa de mortalidad estudiantil, sino también métodos de inserción en el mercado de trabajo, estrategias que facilitan el éxito universitario y/o profesional, etc.
- Análisis cualitativo de los contenidos, métodos y planes de enseñanza. ¿Qué Psicología se enseña hoy en las diversas Facultades? ¿Con qué métodos? ¿Con qué medios? ¿Con qué resultados?
- Análisis del profesorado: cualificación, experiencia profesional, experiencia docente e investigadora.

En este apartado sería preciso tener en cuenta el siguiente interrogante, ¿Cómo van a orientar y enseñar adecuadamente unos profesores, que han pasado del estatus de estudiante al de profesor sin haber pasado previamente varios años ejerciendo la profesión, y que no compatibilizan la enseñanza universitaria con alguna clase de ejercicio profesional?

Antes de continuar, y sabiendo que se me objetará que la finalidad de la Universidad no consiste únicamente en facilitar formación profesional, sino también e incluso principalmente una formación cultural, una preparación a las tareas de investigación, etc., quiero dejar constancia que desde mi punto de vista la formación universitaria de los psicólogos adolece de graves problemas, derivados sin duda de cómo se han implantado los diversos planes de estudios, pero que uno de los principales, sino el principal, es su escasa dimensión profesional no en función de los conocimientos impartidos, sino como consecuencia de la debilidad de los programas de entrenamiento. El psicólogo, y esto es una obviedad, no debe sólo saber qué es una entrevista, no sólo debe conocer qué es una dinámica de grupo, debe además saber coordinar, observar, etc., grupos.

Como es lógico, la tendencia a repetir los procesos por los que uno ha pasado, favorece al mantener planes de estudio

(*) Ponencia presentada en el Seminario sobre el Tercer Ciclo.

basados en la transmisión de conocimientos, y en donde la polémica se sitúa sobre qué contenidos enseñar, más que sobre cuáles son las destrezas o habilidades a adquirir.

Sin duda, yo estaría dispuesto a admitir como válida aquella afirmación de Lewin de que no hay nada más práctico que una buena teoría, así como la necesidad de que los psicólogos estén convencidos de la bondad del método científico y de la metodología experimental. Como decía Giuseppe Fumai, presidente de la Sociedad Italiana de Psicología, en el reciente Congreso del C.O.P., en Italia, en la que los estudios de Psicología contienen tres especializaciones, hacia lo didáctico, lo aplicado y lo experimental, son los que han cursado la especialización de tipo experimental, los que resultan más preparados para afrontar las tareas del trabajo aplicado. Pero incluso en este caso, es un problema de entrenamiento lo que se plantea.

En ese sentido era muy revelador el estudio que se realizó en el C.O.P. sobre las necesidades formativas de los psicólogos (Eduardo Crespo, "Necesidades formativas de los psicólogos", Papeles del Colegio número 6, octubre 1982, páginas 20-28). Se detectó la siguiente contradicción aparente: el licenciado en Psicología sentía una necesidad muy fuerte de continuar formándose, pero esa necesidad no se cubría con formación, sino con trabajo.

Hasta el momento sólo hemos planteado algunas cuestiones que deberíamos conocer, previamente a adoptar decisiones sobre qué nuevos planes de estudio poner en marcha, así como algunas reflexiones sobre la necesidad de desarrollar programas de entrenamiento.

Pero si es discutible el grado en que la cualificación obtenida en la carrera universitaria es más o menos buena, es más o menos adecuada para las finalidades del desarrollo de tareas de investigación, docencia y aplicación, lo que no admite discusión es el hecho de la sobreproducción masiva de titulados en Psicología en esta última década.

Este fenómeno de sobreproducción de titulados universitarios no es un fenómeno exclusivo de los psicólogos, si bien entre nosotros alcanza tintes especialmente dramáticos: pasar en trece años de 0 a 20.000 licenciados, aproximadamente, cuando entre 1956 y 1972 sólo salieron 1.746 Diplomados de la Escuela de San Bernardo. Víctor Pérez Díaz ha desarrollado una teoría explicativa, cuyo argumento estructural consistiría en que hay un mecanismo inflacionista en el mercado de trabajo de puestos altamente cualificados, por el cual la oferta de estos puestos crece a un ritmo necesariamente inferior a la demanda social de educación universitaria. (Para un comentario más extenso ver Alfonso Hernández, "La situación laboral de los psicólogos (2)". Papeles del Colegio número 6, octubre 1982, páginas 43-49.

Una de las consecuencias de la sobreproducción masiva es la infracualificación profesional, además del paro y el subempleo. Hay que tener en cuenta que el titulado en desempleo se descapacita al desprofesionalizarse y al no poder poner en práctica los, en ocasiones, exiguos y teóricos conocimientos aprendidos en su etapa universitaria.

Si fuera posible adoptar medidas drásticas y radicales, con el stock de titulados actualmente en el mercado es prácticamente seguro que se podrían cubrir las demandas sociales de atención psicológica en los próximos diez años. Quiere eso decir que si se cerraran las Facultades para los alumnos de nuevo ingreso, y se dedicara el potencial formativo universitario a la especialización, perfeccionamiento de ese stock, así como a la investigación, el proceso de implantación de la profesión ganaría bastante, así como su credibilidad.

Los países de economía planificada (los socialistas), así como los de influencia anglosajona suelen ser bastante selectivos, en el sentido de no admitir más estudiantes que los que el mercado de trabajo pueda necesitar, así como los

que los recursos formativos disponibles puedan formar con las debidas garantías de calidad y rigor.

La tradición en España va en otro sentido, ha habido una expansión significativa en la matrícula universitaria, y una de las carreras más afectadas por esa explosión de matrículas ha sido la de Psicología, en primer lugar porque para muchas personas posee un valor intrínseco el estudiar Psicología, haya o no después posibilidades para el ejercicio profesional. Por otra parte no está entre las carreras más difíciles.

Asimismo el aumento espectacular de la oferta formativa, posibilita el que muchos accedan a estos estudios, porque entre otras razones no tienen que desplazarse a otra localidad. Recordemos que poseen Facultades de Psicología las Universidades: Complutense y Autónoma, de Madrid; Barcelona, Central; Valencia y U.N.E.D. Se puede estudiar también Psicología en Santiago, Oviedo, Salamanca (Estatutal y Pontificia), San Sebastián, Mallorca, Tenerife, Murcia, Sevilla y Granada. En 36 localidades, además, hay Centros Asociados de la U.N.E.D., en los que se puede estudiar Psicología.

Parece claro que la oferta formativa está sobredimensionada, para un país que en trece años ha pasado de 1.500 Diplomados a más de 20.000 titulados, y que se ha puesto en cabeza en la relación de número de psicólogos por habitante: 528 psicólogos por millón de habitantes.

El mercado de trabajo de los psicólogos

Como es bien sabido, nuestra profesión está integrada fundamentalmente por mujeres y jóvenes. Hay un 63% de mujeres por un 37% de hombres. Aproximadamente, un 40% tiene menos de veinticinco años y un 70% menos de treinta. Sólo un 3% tiene más de cuarenta y cinco años. La distribución territorial es irregular y está muy concentrada.

Distribución Territorial de los colegiados y distribución de la población

	% Población	% Colegiados
Andalucía	17,09	9,56
Aragón	3,18	1,24
Norte (Asturias y Cantabria).....	4,36	2,45
Baleares.....	1,74	1,33
Canarias	3,63	3,20
Castilla-León	6,86	2,96
Madrid (Madrid, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia) .	22,18	34,77
Cataluña	15,81	23,70
Galicia.....	7,46	4,74
Navarra (+ Rioja)	2,02	1,40
Comunidad Valenciana	9,68	9,75
País Vasco	5,68	4,86

(N=37.000.000) (N=13.133)

Las Delegaciones de Madrid, Cataluña y Valencia, agrupan al 68% de los colegiados, algo más de las dos terceras partes.

La concentración de psicólogos en Madrid y Barcelona viene explicada en gran medida porque poseen dos Facultades en cada caso, y porque la primera promoción salió en ellas en 1971. Además, al ser zonas más desarrolladas hay más posibilidades de empleo, a pesar de la competencia, que en zonas con menor desarrollo. Así Andalucía, a pesar de que el número de psicólogos está muy por debajo del porcentaje de la población, tiene unas tasas de paro altísimas.

Casi un 60% de los colegiados pertenecen a las promociones del 79 al 82.

DOSSIER

Respecto a la situación laboral, los datos más válidos de que disponemos, en base a encuesta, son los siguientes:

- Ejercen la Psicología como actividad principal: del 45 al 50%.
- Ejercen la Psicología como actividad principal: del 13 al 18%.
- Ejercen sólo una ocupación no psicológica: del 11 al 15%.
- Están en paro: del 20 al 25%.

Como se ve, tan importante como el problema del paro, es el del subempleo o pluriempleo, en algunos casos. La figura del psicólogo que trabaja como docente (EGB, Enseñanzas Medias, etc.) o administrativo, y luego dedica unas horas a pasar consulta en un Gabinete es cada vez más frecuente. Digamos que la forma usual de incorporación al mercado de trabajo, pasa primero por un período más o menos largo de paro total (de un año a dos), sigue con períodos de trabajo eventuales, y gradualmente va avanzando hacia el trabajo como psicólogo a tiempo completo, aunque casi siempre con niveles de ingresos escasos, y con condiciones de trabajo precarias. En el caso de los que estudian Psicología teniendo ya un trabajo (como profesor o administrativo), lo habitual es dedicar unas horas a un Gabinete, manteniendo el empleo que ya poseían, y generalmente les suele ser muy difícil poder dedicarse plenamente a la Psicología.

Area de Aplicación

	Encuesta A (N = 1869) (VI-80/III-81) %	Encuesta B (N = 1272) (IV-81/XII-82) %
Pedagógica o Escolar	39	41
Clínica	38	37
Educ. Especial, Minusválidos ..	14	18
Industrial	10	5
Social	3	3
Delincuencia	2	2

Si bien las áreas básicas de Clínica y Escolar están muy igualadas, se observa el crecimiento del área escolar, que se coloca en cabeza, 4 puntos de porcentaje por encima del área clínica.

Otra área que se observa va adquiriendo una importancia creciente es Educación Especial, Minusválidos. Cada vez son más los psicólogos que o bien forman parte de equipos multiprofesionales o se dedican a la reeducación y rehabilitación, etc.

La aprobación en su día de la Ley de Integración de los Minusválidos, y sus desarrollos posteriores no harán más que ampliar las posibilidades de trabajo en este sector.

En el caso concreto de Minusválidos el campo de trabajo está tanto en el INSERSO, en el que en la actualidad los psicólogos van ocupando cargos de responsabilidad: una Jefatura de Servicio, varias Direcciones Provinciales, como en los Gabinetes que trabajan en concierto con éste.

Tipo de Actividad

	Encuesta A (N = 1869) (VI-80/III-81) %	Encuesta B (N = 1272) (IV-81/XII-82) %
Reeducación	24	33
Psicodiagnóstico	35	32
Terapia	30	30
Orientación escolar	25	22
Psicopedagogía	19	17
Formación	9	5
Psicología organizacional	3	2
Clínica laboral	2	1

Las tareas de Psicodiagnóstico y Psicoterapia se mantienen, mientras la tarea de reeducación sufre una subida espectacular de 9 puntos porcentuales. Hay que tener en cuenta que la actividad de educación se encuadra en el área escolar, de educación especial y clínica, por ese orden de importancia decreciente.

Dado que en "Papeles del Colegio" han ido apareciendo informes detallados donde se analiza más en profundidad la situación de los psicólogos, me remito a ellos, para no abundar en más cifras.

En resumen, creo haber señalado la necesidad de que las Facultades de Psicología se planteen de una nueva manera la formación básica o inicial, y de que organicen cursos y actividades para la formación postgraduada, planteados de una manera no académica, sino muy ligados a la práctica profesional. Más aún considero más crucial en la actual situación inicial sobre el psicólogo ya licenciado, que forma nuevos psicólogos, para el futuro de la psicología en España.

Establecer currículums de especialización, en marcos institucionalizados, y desarrollar líneas de investigación aplicada me parecen los objetivos prioritarios que los profesionales podemos demandar hoy a la Universidad.

CONCLUSIONES DEL SEMINARIO SOBRE EL TERCER CICLO UNIVERSITARIO Y LA FORMACION DE LOS PSICOLOGOS

Este Seminario se ha convocado ante el anuncio de una próxima regulación del Tercer Ciclo por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. Ante este hecho, la Sociedad Española de Psicología, en relación con representantes de las Facultades de Psicología y el Colegio Oficial de Psicólogos, ha considerado que no debía desaprovecharse la ocasión de examinar a fondo esta problemática, toda vez que el tema de la formación del psicólogo ha sido, y está siendo, largamente debatido en numerosos ámbitos de la psicología, no sólo en nuestro país, sino en otros países.

Puede decirse que desde que se crearon los estudios de Psicología se ha producido un extraordinario crecimiento, en términos de alumnos por Facultad y de número de Facultades o Secciones. Por otra parte, este crecimiento ha coincidido, en los últimos años, con un aumento de la demanda social de la labor del psicólogo. Así, hoy día es evidente que la profesión del

psicólogo está claramente implantada en nuestro país y es de esperar que se amplíen todavía más sus posibilidades. Sin embargo, parece claro que el extraordinario crecimiento de los estudios de Psicología ha repercutido en una insuficiente calidad en la formación ofrecida.

Por todo ello, y tras un amplio debate y discusión en el Seminario, los participantes han coincidido en las siguientes consideraciones:

1. *Se considera que la titulación, al final del Segundo Ciclo, debe seguir siendo única, común y polivalente. En este sentido el Seminario ha expresado su opinión unánime de que se unifique la denominación de la titulación en Psicología entre las Secciones y las Facultades de Psicología.*
2. *Sería deseable que las diferentes Facultades y Secciones*

de Psicología lleguen a un acuerdo acerca de las asignaturas básicas que constituyen el Primer Ciclo.

3. Los estudios del Segundo Ciclo deberían poseer unos contenidos de preespecialización en las diferentes áreas profesionales. Estos estudios deberían organizarse de manera flexible y en estrecho contacto con la vida profesional.

4. En lo que se refiere a los estudios de Tercer Ciclo se contemplan al menos dos posibilidades:

* La vía que conduce a la obtención del Título de Doctor, mediante la realización de una tesis, ya en investigación básica o aplicada.

* La vía de la especialización profesional.

5. De acuerdo con lo que se prevé en el borrador de Decreto que regula los estudios de Tercer Ciclo, los Departamentos de Psicología deberían ofrecer programas de Doctorado, vinculados a sus proyectos de investigación en marcha, sólo en aquellas áreas de especialización en las que se posea profesores especializados y recursos suficientes, que garanticen su adecuada realización. Se considera útil que estos programas se articulen de una manera flexible, abiertos hacia otros Departamentos, áreas de conocimiento y Facultades.

6. Entre estos programas de Doctorado deben figurar no sólo aquellos dirigidos hacia la investigación básica y la futura docencia, sino también aquellos dirigidos a la investigación aplicada, y otros que recojan conjuntamente las líneas básicas y de aplicación: es decir, de carácter científico-profesional.

7. Por otra parte, los Departamentos deberían desarrollar

cursos de especialización profesional, a nivel postgrado, bajo diferentes modalidades organizativas.

Estos cursos deberían tener un carácter eminentemente práctico, y estructurarse de una manera flexible. Sus características y requisitos (horario, condiciones de acceso, etc.) se establecerán por las Universidades, de acuerdo con el Colegio Profesional.

8. Dado que estos estudios de especialización profesional deben estar muy ligados a las exigencias de la demanda del mercado y debido a las necesidades de entrenamiento en contextos reales, de estos estudios, las Universidades establecerán convenios o acuerdos con diversos tipos de Instituciones, Organismos, Empresas y Administraciones. Una de estas Instituciones en las que se debería garantizar la formación del psicólogo, serían los Hospitales. Para ello la Administración debería establecer el marco legal adecuado, e impulsar y facilitar el desarrollo de esta vía.

9. Hay un acuerdo unánime entre los asistentes al Seminario en considerar que se debe elevar el nivel de exigencia y dedicación en los estudios de Psicología, en todos sus Ciclos.

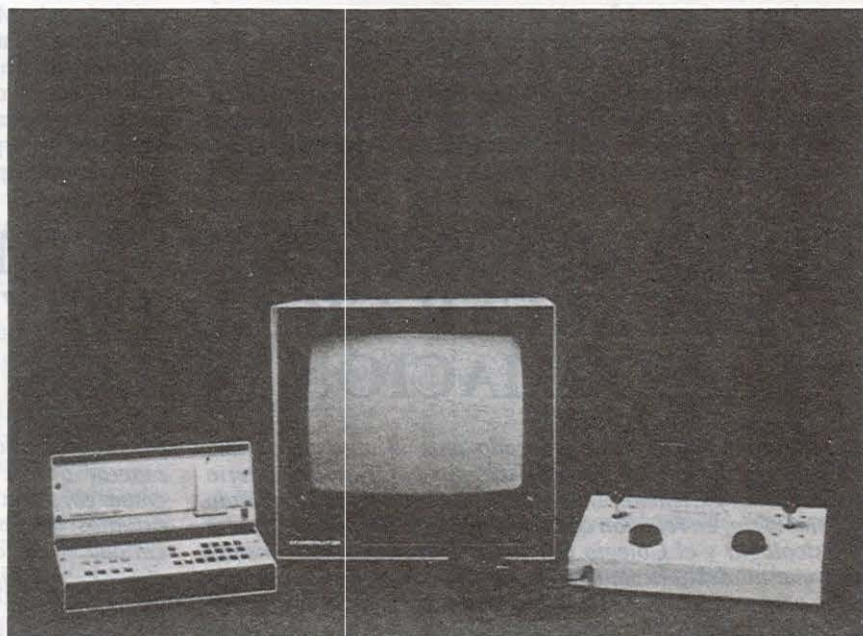
10. Sería muy conveniente, para el desarrollo de la investigación básica y aplicada de carácter psicológico en España, que se cree un Instituto de Psicología en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y que los Departamentos Universitarios promuevan, así mismo, la creación de Institutos de Psicología Aplicada, que además de investigaciones de carácter aplicado, desarrollarían programas de especialización profesional.

BARNI, S.A.

Tamarit, 70
Tel. (93) 223 14 37
08004 BARCELONA

- De aplicación en exploraciones psicotécnicas para pruebas de aptitud o selección de:
CONDUCTORES
MAQUINISTAS
INDUSTRIALES
INVESTIGACIONES A NIVEL DE LABORATORIO
- Tests diseñados y baremados por equipo psicólogos especializados.
- Programación automática y manual.
- Resultados impresos.
- Aprobado por Sanidad para reconocimientos psicotécnicos para Permisos Conducción C, D y E.

COORDINATOR "2.000"



POLIREACTIMETRO PARA MEDICION DE REACCIONES PSICOMOTRICES

PRUEBAS DE IDONEIDAD

Declaración de la Junta Rectora del Colegio

DO
CU
MEN
TA
CION

La Junta Rectora de la Delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos, previa deliberación en su reunión celebrada el veinticinco de septiembre de 1984, ha acordado hacer llegar a V.E. las siguientes consideraciones, relativas a algunos de los resultados habidos en las Pruebas de Idoneidad previstas en la Ley de Reforma Universitaria celebradas recientemente, convocadas por orden de 7-2-1984 (B.O.E. de 16 y 17-2-84) para el acceso a la categoría de Profesor Titular de Universidad, en las Áreas de Conocimiento "PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO (Cod. 1159)", "PSICOBIOLOGÍA (Cod. 1167)", "PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (Cod. 3169)", "PSICOLOGÍA BÁSICA (Cod. 1168)", "PSICOLOGÍA SOCIAL (Cod. 1170)" y "METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO (Cod. 147)".

Es misión y objetivo principal de este Colegio Profesional velar por la adecuada formación —básica, especializadas y aplicada— de los Psicólogos, colaborando a este respecto con los Departamentos Universitarios que tienen la responsabilidad tanto de la formación básica como especializada de los Licenciados y Doctores en Psicología. Para lograr esta adecuada formación es necesario contar —entre otros muchos recursos— con un profesorado universitario que tenga una probada capacidad y dedicación a las tareas docentes e investigadoras. La Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, en su disposición transitoria novena, regula las pruebas de acceso a la categoría de Profesor Titular para "todos aquellos profesores e investigadores que de una forma continuada vienen contribuyendo con su dedicación a las tareas universitarias, con una especial vinculación a la Universidad y cualificación docente e investigadora". El espíritu de esta Ley se ratifica en el mismo sentido en la citada Orden de convocatoria de las Pruebas de Idoneidad. En lo que a las Facultades de Psicología respecta, esta aspiración era particularmente relevan-

te, siendo que los resultados hechos públicos por las Comisiones de las Áreas de conocimiento relativas a la Psicología, antes citadas, encargadas de juzgar a los Profesores candidatos, vienen a contradecir en una notable proporción de sus dictámenes, tanto en su forma como en su contenido, lo que señalan tanto la L.R.U. como la misma convocatoria de las Pruebas de Idoneidad.

Algunos de los criterios utilizados y las consideraciones y dictámenes efectuados por las Comisiones, que consideramos inadecuados, son los siguientes:

1) La muy escasa o casi nula valoración de la calidad y dedicación a la docencia, en particular a un concepto integral de la docencia que tiene en cuenta las distintas necesidades y etapas de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

2) La ausencia del debido respeto a las distintas posturas y modelos teóricos y científicos de la Psicología, dando preferencia a unas actitudes de escuela sobre otras.

3) La disparidad de criterios entre las distintas comisiones a la hora de valorar los mismos méritos en los candidatos respectivos.

4) La subvaloración de la notable dedicación y contribución del profesorado a la puesta en marcha de las actuales facultades con todos los servicios y prestaciones con las que actualmente están funcionando.

5) La no valoración, e incluso en algunos casos ridiculización del contacto que distinguidos profesores tienen con los distintos ámbitos profesionales de la Psicología, del cual se enriquecen sus alumnos.

6) Consecuentemente con lo anterior se ha minusvalorado la investigación aplicada, tan necesaria en una sociedad en pleno desarrollo científico como la nuestra.

7) La errónea identificación entre cantidad y calidad de las investigaciones realizadas y el número de publicaciones que éstas han generado, aplicándose este criterio además con notables arbitrariedades. Asimismo de esta equiparación atípica entre las investigaciones realizadas (según cita la or-

den) y las publicaciones (que no aparecen mencionadas en la orden) resulta que no se han valorado adecuadamente las Tesis Doctorales, Tesinas de Licenciatura y otros trabajos de investigación dirigidos.

8) La sorprendente paradoja de que si se hubiesen aplicado a algunos de los miembros de las Comisiones los criterios que estos han utilizado para descalificar a numerosos candidatos, aquellos resultarían suspensos, hecho que plantea en algunos supuestos auténticos agravios comparativos.

9) La constatación de diversos defectos de forma en el funcionamiento de varias de las Comisiones, tales como la adopción de acuerdos previos sobre la no valoración de los informes personales emitidos por los Rectores de la Universidad a la que pertenecían los candidatos; el no otorgar tres puntuaciones de 6 o más que posibilitan la revisión de expediente ante el Consejo de Universidades; la no convocatoria a ningún candidato a la entrevista personal prevista para los casos de duda; la utilización de un tiempo notoriamente insuficiente para emitir los dictámenes, y otros aspectos que remiten a una casuística individualizada.

Estos hechos han repercutido en que prestigiosos profesores, que han demostrado reiteradamente su capacidad docente e investigadora en las Facultades de Psicología, se han visto apartados de las propuestas que las Comisiones han elevado a ese Ministerio, recibiendo además el inmerecido calificativo de "no idóneo".

Esta Junta Rectora respeta las decisiones que V.E. y sus instancias delegadas han formulado y puedan formular al respecto, pero ante la gravedad de la situación planteada y las repercusiones que ésta pueda tener para la docencia universitaria de la Psicología, creemos oportuno solicitar de V.E. sean revisadas las actuaciones de las Comisiones correspondientes a fin de determinar si en ellas se ha cumplido o no la filosofía que preside la Ley de Reforma Universitaria y la convocatoria de las pruebas de idoneidad, así como la posible presencia de defectos formales o agravios comparativos en sus dictámenes.

Quiénes formaron las Comisiones que juzgaron la idoneidad

METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Presidente: Don Mariano Yela Granizo.- *Complutense de Madrid.*

Vocales:

Don Jaime Arnau Gras.- *Barcelona.*
Don Luis Jániz Escalada.- *Complutense de Madrid.*
Doña Carmen Santiesteban Requena.- *Complutense de Madrid.*
Don Juan José Aparicio Frutos.- *Complutense de Madrid.*
Don Rafael López Feal.- *Barcelona.*
Don Gerardo Prieto Adán.- *Salamanca.*

PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTOS PSICOLOGICOS

Presidente: Don Ramón Bayes Sopena.- *Autónoma de Barcelona.*

Vocales:

Doña Rocío Fernández Ballesteros.- *Autónoma de Madrid.*
Don José Luis Pinillos Díaz.- *Complutense de Madrid.*
Doña María Eugenia Romano Pérez.- *Complutense de Madrid.*
Doña Desamparados Francisca Belloch y Fuster.- *Valencia.*
Doña Isabel Calonge Romano.- *Complutense de Madrid.*
Don José Luis Miralles y Adell.- *Valencia.*

PSICOBIOLOGIA

Presidente: Don Vicente Simón Pérez.- *Valencia.*

Vocales:

Don Silvero Palafox Marqués.- *Complutense de Madrid.*
Don Antonio Guillamón Fernández.- *UNED.*
Don Miguel Sánchez Turet.- *Barcelona.*
Don Francisco Rodríguez Sanabra.- *Autónoma de Madrid.*
Doña María Pilar Ferrandiz y López.- *Complutense de Madrid.*
Doña María Carmen Muñoz Tedo.- *Complutense de Madrid.*

PSICOLOGIA BASICA

Presidente: Don Pío Tudela Garmendia.- *Granada.*

Vocales:

Don Heliodoro Carpinero Capell.- *Valencia.*
Don Isidoro Delclaux Oraa.- *Autónoma de Madrid.*
Don Miguel Siguán Soler.- *Barcelona.*
Don Luis Francisco García Vega.- *Complutense de Madrid.*
Don Víctor García-Hoz y Rosales.- *Complutense de Madrid.*
Don José Lorenzo González.- *Autónoma de Madrid.*

PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION (A)

Presidente: Don César Coll Salvador.- *Santiago.*

Vocales:

Don Alvaro Marchesi Ullastres.- *Complutense de Madrid.*
Don Juan Antonio del Val Merino.- *Autónoma de Madrid.*
Doña Elena García-Alcañiz Calvo.- *Salamanca.*
Don Cándido Genovard Roselló.- *Autónoma de Barcelona.*
Don Alfredo Gómez Barnusell.- *Elalea-res.*
Don Jesús Palacios Gonzáles.- *Sevilla.*

PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION (B)

Presidente: Don Carmelo Monedero Gil.- *Autónoma de Madrid.*

Vocales:

Don Francisco Rivas Martínez.- *Valencia.*
Don Ignacio González Almagro.- *Murcia.*
Don Julio Antonio González García.- *Oviedo.*
Don Vicente Martínez Rubio.- *Valencia.*
Don José Escoriza Nieto.- *Barcelona.*
Don Nazario Yuste Rosell.- *Granada.*

PSICOLOGIA SOCIAL

Presidente: Don Francisco Morales Domínguez.- *Granada.*

Vocales:

Don Florencio Jiménez Burillo.- *Complutense de Madrid.*
Don Pedro Ridruejo Alonso.- *Autónoma de Madrid.*
Don Manuel de Vega Rodríguez.- *La Laguna.*
Don Eugenio Garrido Martín.- *Salamanca.*
Doña Adela M. Garzón Pérez.- *Valencia.*
Don Francisco Labrador Encinas.- *Complutense de Madrid.*

SUPLENTES

METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Presidente: Don José Bernia Pardo.- *Valencia.*

Vocales:

Doña María del Rosario Martínez Arias.- *Complutense de Madrid.*
Don Rafael Sanmartín Castellanos.- *Autónoma de Madrid.*
Doña María Teresa Anguera Argilaga.- *Barcelona.*
Don Vicente Sierra Vázquez.- *Complutense de Madrid.*

PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTOS PSICOLOGICOS

Presidenta: Doña Edelmira Domenech Llaberia.- *Autónoma de Barcelona.*

Vocales:

Doña María Dolores Avila Aranda.- *Complutense de Madrid.*
Don José Bermúdez Moreno.- *UNED.*

Doña María Elena Ibáñez Guerra.- *Valencia.*

Don Fernando Silva Moreno.- *Complutense de Madrid.*

PSICOBIOLOGIA

Presidente: Don Dionisio Pérez y Pérez.- *Complutense de Madrid.*

Vocales:

Don Amadeo Puerto Salgado.- *Granada.*
Don Carlos Fernández Frías.- *Complutense de Madrid.*
Don Jaime Vila Castellar.- *Granada.*
Don Juan Santa Cruz y Salvano.- *Complutense de Madrid.*

PSICOLOGIA BASICA

Presidente: Don José Luis Fernández Trespalacios.- *UNED.*

Vocales:

Don Juan Mayor Sánchez.- *Complutense de Madrid.*
Don José María Peiró Silla.- *Valencia.*
Don Luis Buceta Facorro.- *Complutense de Madrid.*
Don Evelio Huertas Rodríguez.- *Complutense de Madrid.*

PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION (A)

Presidente: Don Agustín Dosil Maceira.- *Santiago de Compostela.*

Vocales:

Don Francisco Secades Marcos.- *Autónoma de Madrid.*
Don Pedro Hernández Hernández.- *La Laguna.*
Don Jesús Beltrán Llera.- *Complutense de Madrid.*
Don Joaquín Arango Mitjans.- *Barcelona.*

PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION (B)

Presidente: Don José Luis Vega Vega.- *Salamanca.*

Vocales:

Doña María José Díaz Aguado Jalón.- *Murcia.*
Doña Manuela Pascual Guilabert.- *Alicante.*
Doña María Purificación Pérez de Villar González.- *Complutense de Madrid.*
Doña Emilia Novoa Mazaira.- *Santiago de Compostela.*

PSICOLOGIA SOCIAL

Presidente: Don José Ramón Torregrosa Peris.- *Complutense de Madrid.*

Vocales:

Don Angel Rodríguez González.- *Murcia.*
Don Amalio Blanco Abarca.- *Salamanca.*
Don Antonio Martín González.- *Autónoma de Madrid.*
Don Silverio Barriga Jiménez.- *Sevilla.*

Lista de aprobados

PSICOBIOLOGIA

Doña María Dolores Castaño Linares.
Doña María Luisa García Merita.
Don Gregorio Manuel Gómez-Jarabo García.
Don José María Martínez Selva.
Doña Filomena Molina Valero.
Don Ignacio Morgado Bernal.
Don José Eugenio Ortega Ruano.
Don Jorge Sabater Pi.
Don Santiago Segovia Vázquez.

METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Don Manuel Ato García.
Don Eduardo García Cueto.
Don Manuel González Lorenzo.
Don Marcelo Pascual Quintana.
Don Santiago Pereda Marín.
Doña María Dolores Riba Lloret.

Tienen tres o más calificaciones de seis o superior a seis:

Don Juan Manuel Batista Foguet.
Don Salvador Urraca Martínez.

PSICOLOGIA SOCIAL

Don Esteban Alonso Amo.
Don Juan Ignacio Aragonés Tapia.
Don Manuel Fernández Ríos.
Don José Miguel Fernández Dols.

Don Francisco Gil Rodríguez.
Doña Carmen Huici Casal.
Don Tomás Antonio Ibáñez Gracia.
Don Federico Javaloy Mazón.
Don Andrés Rodríguez Fernández.
Don Armando Rodríguez Pérez.
Doña María Rosa Ros García.

PSICOLOGIA BASICA

Don Luis Aguado Aguilar.
Don Salvador Algarabel González.
Don Joaquín Arnáu Querol.
Doña Soledad Ballesteros Jiménez.
Don José Javier Campos Bueno.
Don Jaime Cruz Feliú.
Don Jordi Fernández Castro.
Don Tomás Ramón Fernández Rodríguez.
Doña Alejandra Ferrandiz Lloret.
Doña Montserrat Kirchener Colón.
Don Enrique Lafuente Niño.
Doña Susana López Ornat.
Don Antonio Maldonado López.
Don Luis Mayor Martínez.
Don Castor Méndez Paz.
Don Javier Montserrat Puchades.
Don Luis Montoro González.
Don Esteban Pérez Delgado.
Don Juan Daniel Ramírez Garrido.
Don Alberto Rosa Rivero.
Doña María Victoria Sebastián Gascón.
Don Francisco Manuel Tortosa Gil.
Don Francisco Valle Arroyo.

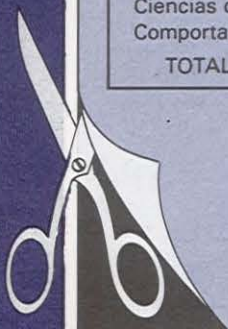
PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTO PSICOLOGICO

Don Angel Aguilar Alonso.
Don Jesús Alonso Tapia.
Don Felipe Angulo Moreno.
Doña María José Baguena Puigcerver.
Don Ildefonso Blanco Picabia.
Doña Carmen Bragado Alvarez.
Don Jesús Carrillo Esteban.
Don Agustín Cordero Pando.
Doña Charlotte Crawford Bamber.
Doña Africa Cruz Tomé.
Doña María Victoria del Barrio Gándara.
Don Antonio del Pino Pérez.
Don Enrique Echeburua Odriozola.
Don Alfredo Fierro Bardají.
Don Domingo Gómez Fernández.
Doña María Dolores González Portal.
Don José Gutiérrez Terrazas.
Don José Antonio Isabel Carrobes.
Doña Rosa Nogueira Rodríguez.
Don Jesús Pertejo Sesega.
Doña María del Carmen Saldaba García.
Don Jesús Guerra Plaza.
Don Juan Juan Espinosa.

DO
CU
MEN
TA
CION

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE IDONEIDAD PARA PROFESORES TITULARES DE UNIVERSIDAD (PSICOLOGIA)

Comisiones/Áreas de conocimiento	Número de candidatos		Aprobados		Suspensos (Total)		Suspensos con 3 "seises"		Convocados a Entrevista Personal	
	Admitidos	Evaluados								
			n	%	n	%	n	%	n	%
Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos	52	52	23	44,24%	29	55,77%	0	—	0	—
Psicología Evolutiva y de la Educación	39	39	21	53,85%	18	46,16%	0	—	0	—
Psicología Básica	44	44	23	52,28%	21	47,73%	0	—	0	—
Psicología Social	26	24	11	45,84%	13	54,17%	0	—	0	—
Psicobiología	20	20	9	45,00%	11	55,00%	0	—	0	—
Metodologías de las Ciencias del Comportamiento	15	15	6	40,00%	9	60,00%	2	13,34%	0	—
TOTALES	196	194	93	47,94%	101	52,07%	2	1,04%	0	—



Las pruebas de idoneidad en la opinión pública

Pruebas de idoneidad: algo falla

Al tener conocimiento de los dictámenes emitidos en las diversas áreas de psicología por las comisiones evaluadoras de las pruebas de idoneidad para el acceso a la condición de profesor titular de la Universidad, los abajo firmantes, profesores de la facultad de Psicología de la Universidad Complutense (catedráticos, profesores titulares y profesores no numerarios no afectados por dichas pruebas), queremos manifestar a la opinión pública nuestra sorpresa ante los resultados de dichas pruebas.

Algo ha fallado en la aplicación de los criterios utilizados en este sistema de evaluación, creando situaciones de indefensión. Como consecuencia, personas que, a nuestros ojos, han dado muestras fehacientes de eficacia académica y han sido ejemplo de docencia irreproachable y de preocupación por la Universidad, han quedado excluidas de la titularidad. Procedimientos que crean tales circunstancias deben ser revisados, porque además de afectar moral y profesionalmente a quienes han trabajado con seriedad durante años, deteriorando públicamente su imagen, vienen a decir al mundo universitario que personas importantes para él no son *idóneas*.

Algo ha fallado y algo debe ser seriamente revisado. Urgimos por ello a las autoridades ministeriales a que establezcan los cauces oportunos y arbitren los medios para poner fin a una situación tan lamentable. —**José A. Forteza**, catedrático; **Silverio Palafox**, catedrático; **Víctor García Hoz**, profesor titular; **Susana López Oruat**, profesora no numeraria; **María Victoria Sebastián**, profesora no numeraria, y 24 profesores más de la Facultad de Psicología.

Psicólogos no idóneos

En estos últimos días hemos recibido con verdadero esturpor sorprendentes y desagradables noticias respecto a la *no idoneización* de algunos conocidos y respetados profesores de nuestras facultades de Psicología. Si bien es cierto que no solamente a los catedráticos de Psicología han de dirigirse las críticas (recuérdese por su cercanía que al profesor Rallo, ilustre psiquiatra y psicoanalista, se la ha declarado *no idóneo*), sino también a los de otros tribunales.

No deja de resultarnos duro el aceptar que nuestras jóvenes facultades de Psicología, que lanzan al mercado de trabajo —tan arduo— sin ningún control social a miles de licenciados anualmente, continúen, a través de los que se

encuentran en la cúpula de las responsabilidades de dichas facultades (algunos de los cuales son abiertamente puestos en cuestión en círculos tanto *académicos* como profesionales), reproduciendo la arbitrariedad en el ejercicio del poder, unívocamente por ellos ejercido, como parecen empeñarse en mostrarnos en ciertos casos (R. Burgaleta, profesor de Psicología Diferencial; D. Manga, profesor de Psicología Fisiológica, entre otros *no idóneos*).

Queremos referirnos concretamente al profesor Alejandro Avila Espada, profesor de Psicodiagnóstico en la facultad de Psicología de la Universidad Complutense desde hace ocho años, quien paralelamente a su actividad docente en la facultad ha venido desarrollando una importante actividad profesional tanto en la clínica como en cursos para posgraduados sobre Psicología Clínica. También ha dirigido e impulsado durante años una de las revistas (*Clínica y Análisis Grupal*) más fecundas, vivas, abiertas e interesantes del campo de la Psicología Clínica. Es asimismo vicepresidente del Ilustre Colegio Oficial de

Psicólogos a través de una elección democrática de entre los colegiados.

Pues bien, tal vez por el mismo hecho de resultar un oasis (junto con otro pequeño número de profesores) en la monolítica —en cuanto a orientaciones teóricas se refiere— facultad, o tal vez por sus múltiples actividades desarrolladas dentro y fuera de la misma, tanto docentes como clínicas y de las que un número importante de alumnos ha podido beneficiarse por su fecundidad, que ha sido descalificado en círculos académicos; lo que pensamos puede contribuir a dañar la *imagen* profesional y académica de un hombre de valía declarado ahora, tal vez por mor del personalismo, *no idóneo*.

Confiemos que nuestras jóvenes facultades dejen pronto de ser regidas por las concepciones patrimonialistas de los principios monolíticos del feudalismo en aras del progreso científico que tanto entre los *académicos* como entre los *profesionales* debemos desear. —**Valentín Corcés**, psiquiatra. **Begoña Olabarria**, psicóloga. **Serafín Carballo**, psicólogo. **Nicolás Caparrós**, psiquia-

PREMIO MEMORIAS DE LICENCIATURA

Colegio Oficial de Psicólogos

TERCERA EDICION

1983-1984

La Delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos convoca el **PREMIO DE MEMORIAS DE LICENCIATURA** (tesinas) dotado con un primer premio de **60.000 PTAS.** y un segundo premio de **30.000 PTAS.**

Pueden presentarse las tesinas leídas y aprobadas entre septiembre de 1983 y julio de 1984 en las Facultades de Psicología o Secciones de Psicología de las Facultades de Filosofía y Letras o Filosofía y Ciencias de la Educación o en la Escuela de Psicología de la Universidad Complutense

Fecha tope de presentación:
30 de diciembre de 1984

Bases e información:
Delegación del Colegio de Madrid
Fernández de los Ríos, 87, 3º Izda.
28015 Madrid. Teléfono: 244 58 13

Colegio  de
Oficial Psicólogos

tra. Consuelo Escudero Alvaro, psicóloga. Encarnación Vázquez Puerta, psicóloga, y 19 firmas más.

Los idóneos de junio

Las recientes pruebas de idoneidad no parece que hayan dejado muy contenta a la comunidad relacionada con la docencia universitaria. Habrá que exceptuar a aquellos que las pasaron sin contrariedades y, naturalmente, a los funcionarios del ministerio, que rápidamente se apresuraron a contarnos que fueron un éxito, dada la cantidad de gente que las superó (un 67% aproximado, según sus datos) y el exquisito modo con que se llevaron a cabo. Además, quien se sintiera perjudicado injustamente sería escuchado con la más benévola justicia. Así, da la impresión de que todo volverá a su cauce y que las tímidas voces que se alzaron para condenar método y resultados se irán apagando. Porque continuarán los concursos; o sea, habrá más idóneos pronto, nuevos pactos entrarán en escena y el conjunto del asunto (lo global, que gusta decirse) tendrá un saldo positivo. Porque, dadas las circunstancias, ¿quién podría pedir más?

Pero en cualquier cosa conviene hacer la historia. Y la historia que desemboca en la idoneidad es una historia plagada de desarreglos, que exigen ahora arreglos cada vez más ruines. En la Universidad de todavía no hace muchos años (aunque parecen siglos) se intentaron cosas relativamente moderadas. Pocos hacían de Calígula pidiendo la Luna, sino que se deseaba que las universidades fueran autónomas de verdad, que pudieran contratar de modo racional a sus profesores por medio de contratos adecuados y que se suprimiera —no que se disfrazara— una práctica que siempre contó con la repulsa de al menos el movimiento de los no numerarios: las oposiciones. Tanto era el fragor de la reivindicación que un lugar común era ponerse el cartel de "no quiero ser numerario". Para ello no era necesario ser ni rojo ni blanco. Al mismo tiempo se idearon medidas que controlarían la calidad de los enseñantes, de modo que la reivindicación no degenerara ni en imposición ni en limosna. Aquéllas estaban dirigidas no sólo contra la tiranía de las viejas costumbres, sino contra la posible incompetencia de los profesores en cuestión.

Arrinconar reivindicaciones

Lo que viene después es de todos conocidos. En nombre de la democracia había que arrinconar cualquier reivindicación concreta, porque —se decía— una vez conseguido ese logro más general, inmediatamente se derivarían los bienes concretos que sectorialmente (otra de las palabras a exorcizar) no se pueden conseguir. Se pedía magnanimidad de alma y apertura de mente, control

de la infantil inmediatez para así conseguir en maduros ciudadanos lo que de otro modo sería imposible.

Sucede, sin embargo, que las cesiones ciegas suelen producir ventajas a los que por ellas velan. Y la Universidad ha tenido su OTAN. Desaparecido el movimiento de los profesores no numerarios, así como la fuerza estudiantil, la realidad se ha convertido en la *realidad*; esto es, en la dejación real disimulada por el avance verbal (¿qué cambia llamar a un tribunal comisión?). Se prometió que con la magia de la mera formalidad burocrática los doctores con un lustro de docencia serían realmente (esta vez sin comillas) funcionarios. Parecía una conquista. En función de ese avance se aparca a los que no poseen dicha situación, con lo que dos tercios de los docentes universitarios, los más necesitados, son expulsados de la vida eterna del funcionarato. El desenganche siempre produce alivio al poder. Y la promesa no compromete a nada. De ahí que las famosas pruebas reprodujeran lo que siempre fueron las oposiciones: reparto de puestos en función de los servicios prestados a los que deciden en el tribunal (y no es argumento constatar la buena intención de algunos de sus componentes, ya que esto mismo está dentro de la *jugada* de un sistema). Si una mente enrevesada hubiera planeado la idoneidad para prestigiar las oposiciones, sus resultados no hubieran sido mejores. Y es que la objetividad fue tan nula como en los anteriores casos. La amigocracia aumentó en proporción a la exaltación del numerario y los jefes de departamento. En este punto sí que se ha avanzado. Todavía hay que temer mayores males, puesto que el resentimiento generado, la debilidad de los ofendidos y las renovadas promesas de los que mandan harán que los departamentos sean el lugar de la desconfianza, una desconfianza que habrá que esconder cara al siguiente concurso. El numerario, en consecuencia, con más puente de mando que nunca, y el no numerario en la obligación de hacer los méritos de antes más los de ahora.

Bien es verdad que quien aceptara la ley de Autonomía Universitaria no debería sorprenderse de que a la fosa entre el numerario y el no numerario se añadiera la humillación. Es como querer jugar al ajedrez y confundir la dama con la novia. Esa ley remite, desde luego, a otras: a aquellas que supuestamente permitirían resolver los problemas concretos. Sólo que quien da un primer paso confiado en que sea *su caso* el que se resuelva no tendría por qué extrañarse de que su caso sea el de no hacer caso. La *reconversión universitaria*, en fin, no sólo tiene su historia cierta, sino su probable interpretación.

Tres observaciones

Antes de seguir adelante, tres observaciones para cerrar el panorama. El significado de *idóneo* es el de suficiente, el que ofrece credibilidad y seguridad, el que *aparece así*. Quien inventó

el término ha dado en el clavo, puesto que en una sociedad de *marketing* y apariencias se trata más de forjar una imagen adecuada a esa sociedad que de ponerla en cuestión. En segundo lugar, parece que quienes han diseñado la idoneidad pasaron ellos mismos hasta hace muy poco por el frío invierno de los no numerarios. Es un indicio de que la situación compartida no sólo no es garantía de ayuda, sino que, desgraciadamente y en determinadas clases sociales, preludia el abandono. Finalmente, podría ser una ocasión para que tanto los idóneos como los no idóneos reconocieran que en los exámenes a los alumnos teatralizan la misma falta de objetividad de la que se lamentan, o se alegran, según los casos.

Pero ¿qué otra cosa se podría hacer? Este es, supongo el grito *político* de los sensatos. Se podría objetar recordando que es éste un país pobre que sale a la luz desde una larga y oscura caverna, que no hay soluciones si no es con alguna ganga y que cualquier otro tipo de alternativa no habría sólo que delinearla, sino mostrar un trabajoso detalle cómo se puede llevar a la práctica *aquí y ahora*. Este esquema defensivo, en suma, tendría la siguiente sintética forma. Se ha producido un trasvase, y se seguirá produciendo, desde la gran inestabilidad de los muchos a la gran estabilidad de los muchísimos. Todo lo demás sería palabrería, desconocimiento de las riendas de la sociedad producto de imágenes vaporosas.

La primera respuesta a éstos tendría que ser *ad hominem*. ¿Por qué lo que hoy exhiben como serio logro fue denostado como segura derrota? Y si replican que la balanza justifica las concesiones, habría que decirles que esto no se lo cree nadie, y el primero que no se lo cree es el autofavorecido. Si los coros de protesta privados tuvieran eco público (otra característica desgraciada de nuestro momento es la capacidad para cambiar en sonrisa lo que en privado es navajazo) ensordeciera quien no tuviera cera en los oídos. Por otro lado, y es lo más decisivo, son *las alternativas mismas* las que han salido perdiendo. No se construye nada si no es con el riesgo no ya de ser pragmático (eso lo es cualquiera con tal de salvar sus intereses), sino con el riesgo de aplicar lo que se deseó y lo que pensó. Desde la no alternativa se puede justificar todo. Es una desfachatez pedir alternativas cuando previamente se eliminan.

El problema de la Universidad, escribía un estimado profesor en otros momentos, es que, se la mire por donde se la mire, es un problema político. Una enseñanza más pura, un conocimiento más interesado y una Universidad que no sea una oficina sigue siendo, hoy como ayer, un problema político.

Javier Sádaba

DO
CU
MEN
TA
CION

Comunicados de la Coordinadora de Profesores no idóneos

El "cambio" en la Universidad: una farsa

Cerca de un 50% de profesores de Universidad y Escuelas Universitarias, sobre un total de 7.262, hemos sido rechazados por las Comisiones compuestas por profesores numerarios (cuatro catedráticos y tres titulares) que recientemente nos han juzgado en las llamadas "pruebas de idoneidad" convocadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tales pruebas fueron concebidas al amparo de la Ley de Reforma Universitaria con el fin de dar salida a uno de los problemas endémicos de la Universidad española: el de la inestabilidad laboral de su profesorado. De esta manera, un considerable número de profesores con más de cinco años de permanencia en la Universidad y la posesión del título de Doctor (como requisito en Facultades y Escuelas Técnicas) podrían alcanzar esa —suponemos merecida— estabilidad, por el reconocimiento de su idoneidad mediante las referidas pruebas.

Pero no ha sido así: según parece, más de 3.000 de los aspirantes no resultamos idóneos para ocupar, de manera definitiva, las plazas que durante estos últimos años hemos desempeñado de manera provisional.

Los veredictos de estas Comisiones, cuya "idoneidad" pasaremos a considerar, dan cabida a las siguientes reflexiones:

— Acaso el profesorado no numerario de la Universidad española se nutre de ineptos, de personas "no idóneas" para las funciones que realizan.

— Si esto es así para el caso de esos miles de suspensos, no entendemos por qué en su día los miembros de estas Comisiones que ahora nos rechazan, nos incluyeron en los Departamentos, ni por qué —caso de haber errado en la elección— nos han mantenido en nuestros contratos durante tanto tiempo, cuando, cada mes de septiembre tuvieron la oportunidad de prescindir de nuestros servicios.

— La Universidad cumple una función pública y, si el primer supuesto es cierto, merece la pena que el dinero de los contribuyentes sirva para pagar a nuevos profesores que sustituyan a estos ineptos. Tampoco se nos alcanza, sin embargo, quiénes podrían ser nuestros sustitutos, ya que las promociones de titulados universitarios, al menos en los últimos cinco años han sido en gran parte formadas por nosotros, por los que —según nos dicen ahora— no somos idóneos; por tanto, su preparación

científica sería, cuando menos, dudosa.

Las respuestas a estas reflexiones, si han de ser tan drásticas como las Comisiones que nos han juzgado, acaso pasen por poner en entredicho los títulos universitarios o, quién sabe, quizás por cerrar la Universidad.

Pero, se nos antoja que tales dudas tienen más fácil contestación, con un sencillo análisis de la forma en que han actuado ciertas Comisiones, constituidas para las pruebas de idoneidad. Veamos algunos hechos:

— La calificación como no idóneas de personas de reconocido prestigio universitario, ante el estupor general.

— El rechazo de profesores con plazas ganadas previamente por oposición que, curiosamente, estas Comisiones tampoco han considerado idóneos.

— La arbitrariedad en la elaboración y aplicación de los criterios evaluadores, que han dado lugar a un abanico variopinto de hechos injustos, como los casos de aspirantes con investigaciones realizadas y firmadas conjuntamente que han sido evaluadas de forma desigual por la Comisión; como el hecho reiterado de que la Comisión evaluadora haya juzgado idóneo, por ejemplo, a un aspirante no menos de cinco publicaciones, frente a otros que, con los mismos años de docencia, presentaron un curriculum con más de 30, etc.

— Las deliberaciones de no pocas Comisiones se han desarrollado en tiempos a todas luces insuficientes para evaluar, no ya en profundidad, sino ni siquiera superficialmente el curriculum, publicaciones, programa y memoria de todos y cada uno de los candidatos por cada miembro de la Comisión, tal como preceptuaba la O.M. de 7-2-24. En muchos casos, de cumplirse este requisito, hay que presumir una rapidez lectora de más de 10 folios al minuto en cada uno de los miembros de la Comisión.

Todo esto pone de manifiesto el candor y/o torpeza del Ministerio al redactar la normativa para las referidas pruebas, que dejan al arbitrio incontrolado de las Comisiones la ponderación relativa de nuestros méritos e impiden el ejercicio del derecho constitucional de recurso a una gran mayoría de los aspirantes excluidos. Con ello se traiciona lo que entendemos el espíritu y objetivos de la normativa legal y se nos deja en una situación de indefensión laboral.

Suscribimos en su totalidad el escrito que, bajo el título "Pruebas de idoneidad: algo falla", han publicado en los medios de información una treintena de profesores numerarios y no numerarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense, no afectados

negativamente por la idoneidad (algunos de los cuales, incluso, fueron miembros de las Comisiones). Tras expresar su sorpresa ante los resultados de las pruebas, entre otras cosas, afirman que algo ha fallado en la aplicación de los criterios utilizados en este sistema de evaluación, creando situaciones de indefensión. Urgen, por ello, a las autoridades ministeriales a que arbitren los medios para poner fin a una situación tan lamentable.

En consecuencia, denunciamos ante la opinión pública esta situación que coloca a la Universidad ante una crisis de imprevisibles consecuencias y emplazamos al Ministerio a que adopte, consecuentemente, las medidas oportunas que den solución a tan grave problema.

A la opinión pública

Reunida el 14 de septiembre, en Madrid, la ASAMBLEA ESTATAL DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DECLARADOS NO IDONEOS Y LAS CENTRALES SINDICALES FETE-UGT-CC.OO, desean hacer público los siguientes puntos:

1. EXIGIR

a) El derecho a la revisión de los expedientes, actuaciones y actas de las Comisiones, de acuerdo con la preceptiva vigente en otros ámbitos de la Educación española y del Funcionariado.

b) La elaboración de un baremo negociado con el MEC por la Coordinadora y Centrales sindicales aplicable a las distintas áreas de conocimiento según Escuelas y Facultades universitarias.

c) Negociaciones de esta Coordinadora y Centrales sindicales con el MEC, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y Consejo de Universidades.

2. REALIZAR

a) La constitución de una Coordinadora Estatal de todos los profesores universitarios (numerarios y no numerarios, Centrales sindicales) para negociar con el MEC la normativa que se promulgue como desarrollo de la LRU, especialmente la que concierna a la estructuración de plantillas del profesorado.

b) Paros progresivos en todos los centros universitarios del Estado español, involucrando a sus estamentos (profesorado y alumnado).

c) Concentraciones de protesta en el acto inaugural del curso académico en las distintas Universidades como repulsa a la actuación y declaraciones triunfalistas de los actuales representantes del MEC.

Instancias ante autoridades

Al Ministro de Educación y Ciencia y otras autoridades

Los firmantes de la presente, D. RAFAEL BURGALETA ALVAREZ, con D.N.I. nº 13.831.160 y domicilio en Madrid, Raimundo Fernández Villaverde, 39; D. JESUS VALVERDE MOLINA, con D.N.I. nº 30.043.587 y domicilio en Majadahonda (Madrid), Ciudad Puerta de Sierra 2, nº 17; D. ALEJANDRO AVILA ESPADA, con D.N.I. nº 2.069.640 y domicilio en Madrid, Paseo Sta. María de la Cabeza, 66-A; Doña ANA CALLES DOÑATE, con D.N.I. nº 51.438.989 y domicilio en Madrid, Calle Melilla, 10; D. BONIFACIO SANDIN FERRERO, con D.N.I. nº 11.686.628 y domicilio en Madrid, Paseo de Juan XXIII, nº 3; D. JOSE MARIA POVEDA DE AGUSTIN, con D.N.I. nº 1.364.092 y domicilio en Cantagallo, Miraflores de la S.; Doña INES CARRASCO GALAN, con D.N.I. nº 12.204.775 y domicilio en Madrid, López de Hoyos, 140.

Todos ellos Profesores no aprobados en las Pruebas de Idoneidad previstas en la Ley de Reforma Universitaria para el acceso a la categoría de Profesor Titular de Universidad, convocadas por Orden de 7-2-1984 (B.O.E. de 16-2-1984), en las que aspiraban al acceso a la categoría de Profesor Titular del Área de Conocimiento "PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTO PSICOLOGICOS" (Cod. 1159), cuya comisión, bajo la presidencia del Profesor D. RAMON BAYES SOPENA, de la que fueron integrantes además los Profs. Doña ROCIO FERNANDEZ BALLESTEROS, D. JOSE LUIS PINILLOS DIAZ, Doña MARIA EUGENIA ROMANO PEREZ, Doña ISABEL CALONGE ROMANO, Doña F. DESAMPARADOS BELLOCH Y FUSTER y D. JOSE LUIS MIRALLES Y ADELL, que realizaron sus actuaciones en la Universidad Autónoma de Barcelona, los firmantes de la presente, a V.E., por medio del presente escrito y con el debido respeto hacia las personas de la citada comisión, y en estricto ánimo de defensa de nuestros derechos, creemos necesario efectuar las siguientes consideraciones acerca de las presuntas irregularidades que pudiera haber en el procedimiento seguido por dicha Comisión:

1. —En el artículo 16, apartado 1, de la Orden de convocatoria de las pruebas se señala un orden de prioridad en las valoraciones de los méritos de los candidatos que sitúa en 1er. lugar los "Trabajos y actividades de investigación..." en 2º lugar las "Actividades docentes", en 3º los "Títulos..." y en 4º lugar la "Antigüedad investigadora y docente". En los criterios que ha hecho públicos nuestra Comisión, respecto del pro-

cedimiento de valoración, seguido, se otorgan 4 puntos a los "Trabajos y actividades de investigación", 1 punto a las "actividades docentes", 1 punto a los "Títulos...", 1 punto a la "Antigüedad..." valorándose a continuación la Memoria presentada (2 puntos) y el Programa y Bibliografía presentados (1 punto). Entendemos que no se guarda el Orden de prioridad que se señala en el art. 16, aptdo 1., ya que hay una notable desproporción entre los 4 puntos que se otorgan a los "Trabajos de investigación" y el único punto que se otorga a las "Actividades docentes", equiparado a los restantes elementos valorados, a pesar de que es el que señala la orden como el 2º en importancia a todos los efectos.

2. —Hay constancia, en base a numerosas manifestaciones realizadas en público por diferentes miembros de la Comisión, de que no fueron tenidos en cuenta ni valorados los "Informes Individualizados" emitidos por los Rectores de las Universidades a la que pertenece cada candidato, siendo que la Orden de convocatoria en su artículo 16, apartado 1, señala claramente que deberá valorarse.

3. —Hay constancia asimismo de que los miembros de la Comisión de nuestra área no otorgaron puntuaciones individualizadas a cada candidato, dando como comisión una única puntuación conjunta, siendo que la Orden de convocatoria, en su artículo 16, apartado 2, señala que "cada uno de los miembros de la comisión valorará los méritos de los candidatos con una puntuación de 0 a 10".

4. —Asimismo, según manifestaciones públicas y reiteradas de miembros de la comisión, se adoptó el acuerdo previo de no otorgar a ninguno de los candidatos que resultasen suspensos, tres puntuaciones de "seis" o más, que según la Orden de convocatoria faculta al candidato para recurrir ante el Consejo de Universidades. Esta circunstancia afecta a los más de 28 candidatos suspensos en esta comisión, de los que ninguno parece reunir —sorprendentemente— méritos suficientes para optar a dichas puntuaciones.

5. —Aunque la Orden de convocatoria de las pruebas en su artículo 16, apartado 4, prevee y faculta a las Comisiones para convocar a "entrevista personal" para los "casos en los que hubiera dudas sobre la correcta valoración de los candidatos" ésta no convocó a ninguno de ellos.

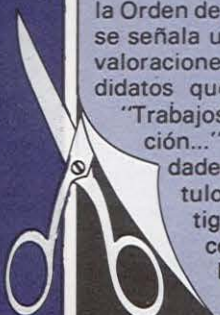
6. —La referida Comisión ha utilizado un tiempo a todas luces insuficiente, para valorar adecuadamente a los más de 51 candidatos que le correspondían, los cuales presentaron un muy notable

volumen de documentación y publicaciones, más la memoria y el programa y bibliografía que señala la Orden de convocatoria. Aunque en el artículo 15, apartado 7, se concede a las comisiones hasta veinte días hábiles para emitir sus dictámenes, ésta utilizó un máximo de cinco días, ya que se reunió por vez primera el día dos de Julio de 1984 y por última el día seis de Julio de 1984, aunque los resultados, oficiosos desde ese día, no fueron expuestos en el tablón de anuncios de la Secretaría General de la Universidad Autónoma de Barcelona hasta el día doce de ese mismo mes.

7. —La citada Comisión, en los "Juicios razonados" emitidos sobre cada candidato, muestra una notable disparidad e inconsistencia de criterios. Hay que señalar algunas irregularidades obvias, entre ellas la equiparación que se hace por la citada Comisión entre los "Trabajos y actividades de investigación" y las Publicaciones, cuando en ningún momento la Orden de convocatoria señala que esto sea así. Se valora lo publicado, y dentro de lo publicado se aplican criterios distintos para cada candidato. No se tienen suficientemente en cuenta los trabajos de investigación en lo que haya participado o dirigido el candidato, ni su importancia o valía relativa. Hay presunciones fundadas de que existen agravios comparativos, tanto entre candidatos aprobados como entre candidatos suspensos, a la hora de valorar sus méritos. Asimismo se incumple el espíritu de la Disposición Transitoria novena de la Ley de Reforma Universitaria en la que se regulan estas pruebas de acceso a la categoría de Profesor Titular "a todos aquellos profesores e investigadores que de una forma continuada vienen contribuyendo con su dedicación a las tareas universitarias, con una especial vinculación a la Universidad y cualificación docente e investigadora". De los criterios de valoración utilizados por la referida Comisión se desprende que se ha primado exclusivamente la investigación —entendida como ciertas publicaciones— apenas valorando la calidad de la docencia y la dedicación a las tareas universitarias, y aún así con notables arbitrariedades.

8. —Según han manifestado públicamente los miembros de la Comisión, a sus actuaciones acompaña una carta firmada por todos los miembros de la misma, en la que se manifiesta el desacuerdo con los criterios de valoración que señala la Orden Ministerial, sin que podamos precisar en que, ya que es la misma Comisión la que no aplica ade-

DO
CU
MEN
TA
CION



cuadramente ni los criterios de la Orden, ni su espíritu, reflejado en el articulado.

Por todo lo anteriormente expuesto, rogamos a V.E. tenga en consideración las siguientes *propuestas*:

1. —Que las actuaciones de la Comisión de las Pruebas de Idoneidad del Área de Conocimiento "PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTO PSICOLOGICOS" (Cod. 1159) sean revisadas por ese Ministerio, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por si en ellas se apreciaren irregularidades de forma o contenido en el procedimiento seguido.

2. —Que los expedientes de los candidatos de la citada Área sean revisados por el Consejo de Universidades o la instancia que lo represente, a través de la designación de una Comisión especial, que esté constituida por personas diferentes de las que formaron parte de la primera Comisión.

Firmado: Alejandro Avila, Rafael Burgaleta, Inés Carrasco, José María Poveda, Ana Calles, Jesús Valverde y Bonifacio Sandín.

Al Defensor del Pueblo

Los abajo firmantes, Rafael Burgaleta Alvarez, José María Poveda de Agustín y Jesús Valverde Molina, Profesores No Numerarios de Universidad, en nombre propio y como representantes de la Coordinadora Nacional de Profesores no aprobados en las Pruebas de Idoneidad para Profesores Titulares de Universidad, a V.E., con el debido respeto EXPONEN:

1º) Que celebradas las Pruebas de Idoneidad para Profesores Titulares de Universidad, previstas en la O.M. de 7 de febrero de 1984 (B.O.E. del 16 de febrero de 1984), sus resultados indican que un elevado número de Profesores No Numerarios de Universidad (aproximadamente unos 3.000), con una media de diez años de actividad docente y con informes favorables de sus Departamentos, Facultades y Rectorados Universitarios, no han sido considerados idóneos en las referidas Pruebas.

2º) Que esta circunstancia contradice abiertamente las expectativas que sobre estas Pruebas se había formado el colectivo de Profesores No Numerarios de Universidad, en el sentido de que las mismas servirían para posibilitar la estabilidad laboral de la mayoría de los referidos Profesores, salvo escasas excepciones, basadas en notorio incum-

plimiento de los deberes docentes encomendados.

3º) Que la inmensa mayoría de los mencionados Profesores habían superado, como la Introducción de la O.M. de 7 de febrero de 1984 reconoce uno o varios concursos para el acceso a los contratos que desempeñaban, siendo, en todo caso, reconocida su competencia por la renovación sucesiva de dichos contratos por los Rectorados correspondientes.

4º) Que la aplicación de la O.M. de 7 de febrero de 1984 por parte de muchas Comisiones ha provocado, de hecho (si no de derecho), una situación de indefensión, de desprestigio docente y profesional y de inseguridad laboral como no se había conocido anteriormente en nuestra Universidad.

5º) Que estas consecuencias eran previsibles a la luz del amplio margen de competencias e impunidad que la referida O.M. concede a las Comisiones encargadas de juzgar a los candidatos en las diferentes Áreas de Conocimientos. En efecto, la O.M. permite el juicio sobre dichos candidatos en función exclusivamente de la documentación aportada por los mismos, juzgada al arbitrio de unos criterios ponderados libremente por cada Comisión, sin publicidad y sin posibilidad real de defensa del candidato. La circunstancia de que incluso algunas Comisiones no contaran con miembros especializados en determinadas disciplinas hace más lacerante el inusitado "rigor" de que han dado muestras muchas de ellas. Esta Coordinadora, en efecto, ha detectado con frecuencia que la puntuación de algunos candidatos hubiera sido notablemente diferente si su misma documentación hubiese sido juzgada por otra Comisión.

Por todo ello, como representantes de la Coordinadora Nacional de Profesores no aprobados en las Pruebas de Idoneidad para Profesores Titulares de Universidad, a V.E.

PROPONEN:

1º) Que esta Institución del Defensor del Pueblo intervenga como mediadora ante el Ministerio de Educación y Ciencia, para que, en evitación de daños irreparables para el futuro profesional y el buen nombre de muchas personas, se arbitre alguna de las siguientes posibles soluciones:

A) Recomendar una revisión exhaustiva de todas las reclamaciones presentadas ante la Secretaría de Estado para Universidades e Investigación, con ase-

soramiento de especialistas distintos de los miembros de las Comisiones que han actuado. A la luz de los resultados de esta revisión, la Secretaría de Estado para Universidades e Investigación decidiría qué candidatos deben ser nuevamente evaluados por Comisiones distintas de las anteriores.

B) Constituir, por las distintas Facultades y Escuelas Universitarias con profesores afectados, Comisiones compuestas por especialistas en las diferentes Áreas, que juzguen nuevamente a los candidatos no aprobados, dando opción a los mismos a la defensa pública de su "currículum" docente e investigador, así como de la Memoria y Programa presentados en las referidas Pruebas de Idoneidad.

2º) Que estas posibles soluciones se consideren enmarcadas en el convencimiento de que las decisiones de las Comisiones no son definitivamente vinculantes para el Ministerio de Educación y Ciencia, por tratarse de propuestas de nombramiento que la Administración puede libremente aceptar o rechazar. La convicción, expresada por diversas autoridades ministeriales ante algunos medios de comunicación, de que en estas Pruebas se han cometido "graves injusticias" (sic) creemos que debe impedir el que estas mismas autoridades acepten pasivamente las decisiones de las Comisiones.

3º) Que la intervención del Defensor del Pueblo no se oriente de modo exclusivo al remedio de las injusticias cometidas, sino que también se dirija a procurar que la futura normativa, pendiente de elaboración, relativa a las Pruebas para Profesores Titulares y para Catedráticos de Universidad y de Escuelas Universitarias, previstas en la LRU, no incurra en los mismos graves defectos que han posibilitado las referidas situaciones de arbitrariedad provocadas por la aplicación de la normativa contenida en la O.M. de 7 de febrero de 1984.

Por todo lo cual, esta Coordinadora SOLICITA de V.E. la intervención del Defensor del Pueblo para la consecución de los objetivos propuestos, al tiempo que se ofrece a dicha Institución, al igual que a las autoridades ministeriales, para el establecimiento de un diálogo constructivo y eficaz que lleve a una solución digna del problema planteado.

Esta Coordinadora agradece, en nombre propio y de sus representados, la atención prestada por V.E. a estas líneas.



10
noviembre

Curso de formación de profesionales en el área de las toxicomanías

El aumento del consumo de drogas en nuestro país hace necesario la formación de equipos profesionales dedicados a los aspectos preventivos, asistenciales, sanitarios, rehabilitadores y de reinserción social en el campo de las Toxicomanías.

Las graves implicaciones de toda índole (personales, sociales, laborales, físicas, etc.), requieren cada día más la incorporación de profesionales debidamente formados, con la exigencia de una educación para la Salud Mental cara a una asistencia dentro de los Servicios Sociales y conciertos con el Sistema de Salud.

Por todo ello, el Excmo. Ayuntamiento de Granada, por medio de su Delegación de Servicios Sociales y Juventud, organizó este primer Cursillo, en la Residencia Juvenil Emperador Carlos V, dirigido a profesionales en general, con la colaboración de la Unidad de Toxicomanías del Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social de Madrid y la Junta de Andalucía.

La Dirección del mismo estuvo a cargo de la Unidad de Toxicomanías del Instituto de Estudios Laborales y de Seguridad Social de Madrid y de las Concejalías de Servicios Sociales y de Juventud del Ayuntamiento de Granada. Posteriormente se desarrollarán otros dirigidos a las distintas titulaciones académicas y colectivos afectados.

La valoración por parte de los asistentes fue muy positiva, incidiendo en la necesidad de que se realicen más cursillos, tanto para profesionales dedicados al tema como para todos aquellos que por su dedicación profesional, inciden de alguna manera en el tema de las Toxicomanías.

Los temas desarrollados a través de las diferentes jornadas de trabajo fueron:

- Concepto y criterio operativo de drogas. Problemática de la clasificación de drogas.
- Aspectos histórico-culturales y socio-económicos de las toxicomanías.
- Aspectos bioquímicos y metabólicos.
- Aspectos jurídicos.
- Dependencia y adicción a las distintas drogas.
- Clínica. Aspectos farmacológicos.
- Aspectos psicológicos y socio-culturales de la drogadicción.
- La prevención primaria.
- La educación como prevención.
- Prevención terciaria en el alcoholismo.

Procesos de grupos.

- El tabaco como problema de Salud Pública.
- El abuso de medicamentos y automedicación.

— Técnicas audiovisuales.

Para el desarrollo de las anteriores lecciones, se contó con profesionales de alta cualificación en el tema de las toxicomanías: Francisco Freixa Santfeliú, jefe del Grupo de Trabajo de Drogodependencias de la Generalidad de Cataluña; Javier Aizpiri Díaz, director del Centro de Drogodependencias del País Vasco; Joaquín Santo-Domingo Carrasco, jefe del Departamento de Psiquiatría de la Residencia Sanitaria La Paz, de Madrid; Luis San Molina, de la Unidad de Desintoxicación del Hospital Nuestra Señora del Mar, de Cataluña; Domingo Comas Arnau, antropólogo de la Universidad Complutense, de Madrid; Consuelo Aguado, psicólogo clínico de la Junta Municipal de San Blas, de Madrid; Emiliano Martín, psicólogo clínico de la Junta Municipal de San Blas, de Madrid; Francisco Gómez Carrión, colaborador de las Juntas Municipales de Chamartín y Retiro, de Madrid, y Mary-Pepa García Más, responsable de la Unidad de Toxicomanías del Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social, de Madrid, perteneciente al Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social.

En meses próximos, se desarrollarán otros cursillos dirigidos a las distintas titulaciones académicas y colectivos afectados.

I Simposio de Orientación Escolar en Extremadura

El día 4 de diciembre, con asistencia de autoridades de la Comunidad Autónoma Extremeña y del subdirector general de Ordenación Educativa, fue clausurado el "I Simposio de Orientación Escolar en Extremadura", celebrado en Mérida, con la participación de 800 profesionales de la educación de nuestra Comunidad Autónoma, técnicos de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de otras Comunidades y licenciados en Psicología y Pedagogía.

En cuatro mesas de trabajo se trataron temas de importante actualidad pedagógica, relacionados con: El Departamento de Orientación, Dificultades de Aprendizaje, Educación Especial y Orientación Familiar y Vocacional.

Piedra angular del simposio fue la activa participación de los integrantes de cada mesa, favoreciendo el intercambio de experiencias y la formulación de nuevas estructuras.

Se elaboraron las siguientes conclusiones.

Mesa 1: El Departamento de Orientación

1. Educación - Orientación son conceptos íntimamente unidos. No se concibe una Educación que no sea orientadora.

2. Un análisis detallado de la labor realizada por los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) de la región, a lo largo de estos años, refleja la necesidad de potenciar dichos servicios de manera que su labor pueda incidir en todos y cada uno de los Centros Escolares del ámbito provincial. Los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional son órganos asesores, formadores y consultivos de los Centros Escolares en su triple función de información, diagnóstico y consejo.

3. La comarca educativa, y el establecimiento de dicha comarcalización, es una realidad en la dinámica y exigencia del quehacer educacional. El estudio situacional nos permite evaluar positivamente este proyecto de comarcalización en función de una mayor productividad. La comarca educativa-orientadora economiza presupuestos, ahorra tiempo y permite una mayor interacción orientación-entorno.

4. La orientación es tarea cooperativa de todos cuantos intervienen en la educación del alumno. La implantación del Departamento de Orientación en el Centro Escolar, es producto de esta misma tarea. Función del Departamento de Orientación en el Centro es la de insertar dentro del currículum escolar los programas de orientación. El Departamento de Orientación es pilar fundamental en el desarrollo del modelo orientador propuesto por el S.O.E.V.

5. Es competencia de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional establecer un modelo orientador de acuerdo con las características técnicas, funcionales y de adecuación al medio en el que el centro esté inmerso. Es competencia suya también, el asesorar en la puesta en marcha de dicho modelo y favorecer su desarrollo.

6. La figura del coordinador en un Departamento de Orientación, se considera pieza clave por ser, fundamentalmente, canal de comuni-

cación entre el Servicio de Orientación Escolar y Vocacional y el Centro Escolar.

La calidad de su cometido estará en relación directa con su dedicación, siendo necesaria una temporalización de estas actividades.

7. A través del Departamento de Orientación se canalizará la función tutorial en base a dos procesos: perfeccionamiento y análisis de la situación.

Una correcta utilización de recursos humanos y materiales favorecerá la consecución de los objetivos propuestos. El Departamento de Orientación suministrará conocimiento del alumno y de su entorno, y propiciará cursos y seminarios de perfeccionamiento, al tiempo que favorecerá la evaluación diagnosticadora del alumno, por una parte, y, por otra, la evaluación del propio tutor.

8. Las tutorías deben intensificarse en la doble función de orientación-apoyo. Deben funcionar con reconocimiento administrativo semejantes a otros niveles educativos.

9. El auge de la orientación provoca el deseo creciente de ser adscritos al S.O.E.V. gran número de centros escolares. En tanto sea posible esta adscripción, una alternativa sería, que los Servicios de Orientación, de forma indirecta, asesoren a los centros no adscritos a ellos, en tanto sea posible la adscripción. Petición unánime es la de potenciar los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional por su incidencia en la mejora de la calidad de la educación.

10. El diagnóstico de los escolares con problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje debe realizarse al detectarse el problema. El diagnóstico precoz posibilitará un tratamiento temprano y evitará desajustes posteriores de más difícil solución. Los alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial deben ser seguidos muy de cerca y con preferencia.

11. La integración del alumno con dificultades es una necesidad y una realidad. Requiere una campaña de sensibilización que incida en información sobre el problema y búsqueda de recursos para una actuación eficaz. Búsqueda de programas que faciliten la labor del profesor y la integración del alumno.

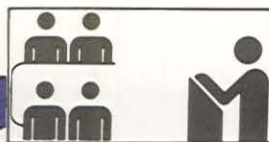
12. Los tests serán, simplemente, soportes técnicos. La Orientación no es la aplicación indiscriminada de tests. La Orientación se entiende como proceso de ayuda al alumno, en donde los tests son un medio, pero no un fin.

13. La investigación educativa en el campo de la orientación buscará cauces nuevos que permitan una mayor adecuación de estructuras-necesidades en conexión con las exigencias sociales. Investigación que permita la renovación personal y profesional de los encargados de la Educación. La investigación ocupará lugar preferente en las funciones a desarrollar por los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional y éstos, propiciarán la investigación en los Centros Escolares de los Departamentos de Orientación.

Mesa 2: Tratamiento de las dificultades de aprendizaje

14. Al profesor tutor le afecta directamente la tarea de la orientación, por ello se debe, por un lado delimitar las funciones específicas de orientación a realizar por el profesor tutor en lo que a diagnóstico y tratamiento se refiere, ampliándose el primero a la totalidad de los alumnos. Asimismo se potenciará la información y formación del tutor respecto al material, técnicas, bibliografía, etc., así como posibilidad de acceso a estos.

15. A fin de facilitar la acción educadora del profesorado, la formación, actualización y perfeccionamiento del tutor debe incluir el estudio científico de las estrategias de modificación de



conducta, por ello, los programas de orientación que elaboren los Centros, asesorados por el S.O.E.V., tendrán en cuenta de manera especial estas estrategias, debiendo incluirse en los Planes de Centro metodologías formativas, con objeto de señalar unas coordenadas teóricas-prácticas, que fundamenten y faciliten el tratamiento de los problemas de conducta que puedan presentar los alumnos, ya que se considera que estas técnicas son instrumentos técnicos-científicos que puedan, en la acción educadora, colaborar a la autonomía de la personalidad.

16. Ante la concienciación por parte del profesorado del creciente número de trastornos de aprendizaje dentro de las aulas, se impone:

- Diagnósticos claros y precisos que ayuden al tutor, desmitifiquen y discriminen conceptos tales como "Dislexia", "Disfunción mínima", "Retraso madurativo", etc.
- Planificación de programas de prevención de dificultades más que la elaboración de programas de recuperación.

17. La realización de pruebas psicotécnicas es sólo uno de los medios necesarios para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, siendo importante también la utilización de pruebas pedagógicas que apoyen a las anteriores en el diagnóstico del individuo, así como la adecuada información al profesor de estas, para que le sirvan en su evaluación y acción educadora.

18. El tratamiento de ciertas dificultades de aprendizaje deben realizarse —a tiempo parcial— y dentro del entorno escolar, para una mayor integración del alumno y por profesores especialistas.

19. No podemos desligar la educación de la orientación por lo que es necesario la concienciación a la sociedad de la importancia de este proceso, por ello es necesario la exigencia social a la administración de dotación de recursos y que estos lleguen a todas las escuelas.

20. En los Centros cuyos alumnos presentan graves problemas de inadaptación social es necesario concienciar a la sociedad de la necesidad de una acción concertada de las distintas instituciones socio-políticas y educativas que aminoren progresivamente esta inadaptación. Por tanto es prioritario que en dichos centros el profesorado sea estable y en función de sus características para poder desarrollar unos programas coherentes.

21. Ruego a la administración dé una mayor conexión entre los teóricos, investigadores y legisladores para poder establecer programas e innovaciones educativas de acuerdo a la realidad escolar.

Mesa 3: Educación Especial

22. La integración del minusválido es posible y positiva, no sólo para éste, sino para el niño que careciendo de "hándicaps" comparte con ellos clases y tiempo libre.

23. Para una integración más efectiva del deficiente consideramos necesaria, a través de unos Seminarios Permanentes el estudio de criterios de evaluación de alumnos, metodología a seguir y utilización del tiempo libre. Este Seminario sería coordinado por el Equipo Multiprofesional y por los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, y formarían parte del mismo profesores de E.G.B. y profesores de Educación Especial.

24. Importancia del diagnóstico precoz, así como el establecimiento de un programa de estimulación de acuerdo con el deficiente.

25. El entorno socio-cultural del minusválido debe ser valorado en toda su extensión, siendo necesario informar y formar a los padres para una colaboración positiva en el desarrollo del tratamiento de su hijo.

26. La experiencia en aulas de Educación Especial integradas y de apoyo en los Centros de E.G.B., en los cuales los alumnos con integración parcial o continuada ha sido positiva según se ha demostrado estadísticamente.

27. Se considera que la enseñanza en Pre-escolar y Ciclo Inicial debe estar basada fundamentalmente en la observación y experimentación, con objeto de que el alumno adquiera unos aprendizajes más sólidos y eviten en la medida de lo posible el fracaso escolar.

28. Necesidad de equipos de recuperación en Fisioterapia, Logopedia, Rehabilitación, etc., por zonas, con objeto de facilitar dicha recuperación.

29. El Plan Nacional de Educación Especial marca un equipo Multiprofesional para una población de 250.000 habitantes, en consecuencia, la provincia de Badajoz necesita para cubrir la demanda de estos Servicios de un mínimo de tres equipos que sectorizados en las zonas de: Vegas Bajas, Vegas Altas y Comarca de Barros, cubriera la necesidad de diagnóstico, Valoración y Seguimiento de los alumnos minusválidos de la provincia proponiéndose la gestión y petición de los mismos por parte de los organismos competentes, con carácter de urgencia y con intervención del profesorado.

30. Se propone cambio en la baremación de las actuales convocatorias de acceso a los cursos de Pedagogía Terapéutica para que aquellos profesionales de promociones recientes y que sienten inquietud por la Educación Especial puedan realizarlos. Al mismo tiempo se hace necesario la programación y realización de cursos de perfeccionamiento del profesorado de Educación Especial sobre perturbaciones del lenguaje y audición.

Mesa 4: La familia y la Orientación, Orientación Vocacional

31. Por la transcendencia del entorno familiar en la opción discente al término de la E.G.B., es necesario que el profesorado tome conciencia de incluir en el currículum el contacto con las familias a nivel grupal e individual utilizando técnicas que permitan la recogida de datos significativos que se reflejen en el expediente personal del alumno desde el inicio de la escolaridad.

32. Los padres forman parte sustancial de la Comunidad Educativa, siendo su participación necesaria para alcanzar un proceso educativo-orientador de calidad. Las Escuelas Permanentes de Padres potenciarían una participación activa de los mismos en los ámbitos familiar y escolar, siendo preciso que esta acción la asuma lo más pronto posible el S.O.E.V.

33. El profesor tutor es el agente responsable de la acción orientadora ejercida sobre su grupo de alumnos con la asesoría de los técnicos orientadores. Para que ambos estamentos realicen sus funciones con la mayor eficacia posible debe aumentarse el número de especialistas de Servicio de Orientación Escolar y Vocacional y así los profesores tutores actuarían con mayor garantía en su dimensión orientadora, sobre todo al ejercerla con niños problemáticos.

34. No puede pensarse que los resultados académicos reflejan las capacidades y aptitudes de los alumnos. Es necesario arbitrar medios para que los profesores tutores tengan un mejor conocimiento de las riquezas aptitudinales de sus discípulos para adecuar a ellas la enseñanza y poder llevar a cabo una mejor orientación del niño en la opción que elija al finalizar la E.G.B.

35. El proceso orientador debe estar imbricado consustancialmente con el proceso educativo y acompañar al alumno en todo su recorrido académico.



PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA

INSTALE SU LABORATORIO

Disponemos de proyectos:

- Diagnóstico psicológico Preescolar-Escolar.
- Orientación profesional.
- Orientación profesional de Deficientes Mentales.
- Evaluación conductual.
- Evaluación de accidentabilidad (puestos peligrosos).
- Conductores.
- Psicopedagogía.
- Psicología Experimental.

ASESORAMIENTO Y FORMACION

OFICINAS Y EXPOSICION:

Franco Rodríguez, 47 — Madrid-20 — Teléfs. 4 59 52 80 — 4 50 94 49



EDICIONES MORATA, S. A.
C/ Mejía Lequerica, 12
MADRID-4. Tel: 448 09 26

NOVEDADES:

- CLARKE-STEWART, A.: **Guarderías** (450 ptas).
 COLEMAN, J.: **Psicología de la Adolescencia** (e.p.).
 CHANDEZON, G.: **El Análisis Transaccional** (500 ptas.).
 DURKHEIM, E.: **Las Reglas del Método Sociológico**, cuarta ed., (450 ptas.).
 OSTERRIETH, P.: **Psicología infantil** 12 ed. (450 ptas.).
 PIAGET, J.: **Psicología del Niño**, 12 ed. (450 ptas.).
 STENHOUSE, R.: **Investigación y Desarrollo del Currículum** (950 ptas.).

PSICOLOGIA/LIBROS DESCUENTO

LIBRERIA UNIVERSITAS/"98"

C/ Fernández de los Ríos, 98
28015 MADRID. Tlf.: 243 34 44
(Frente al Colegio de Psicólogos
y al lado del Metro de Moncloa).

- * Especialización: **PSICOLOGIA/HUMANIDADES.**
- * 12 años de experiencia en la Universidad.
- * 20% de **DESCUENTO.**
- * No se cierra al mediodía.

TALLER

EL ANALISIS TRANSACCIONAL

A.T.

APLICADO A LA

SELECCION DE PERSONAL

Revaloriza la experiencia del profesional en Selección,
actualizándolo con nuevas investigaciones europeas

MADRID

Del 26 al 30 Nov. 1984

nuevo



**TEA-CEGOS
FORMACION**

INFORMACION E INSCRIPCIONES

TECNICOS ESPECIALISTAS ASOCIADOS, S. A.
Consultores en Dirección y Organización de Empresas
Fray Bernardino Sahagún, 24
(Cruce Paseo de La Habana - Alfonso XIII)
Teléfono 458 83 11 - Telex 22135
28036 - MADRID



Inclusión de los menores de 26 años como beneficiarios de las prestaciones sanitarias en el Régimen General de la Seguridad Social

El Real Decreto 1.377/1984 de 4 de Julio (B.O.E. de 24 de Julio de 1984) por el que se extiende la asistencia sanitaria de la Seguridad Social a los descendientes, hijos adoptivos y hermanos del titular de dichas prestaciones hasta que aquéllos cumplan 26 años de edad, viene a reformar la regulación contenida en el Decreto 2.766/1967 de 16 de Noviembre, que tenía establecido el límite de edad a los 21 años.

De esta forma, y con la entrada en vigor del Real Decreto 1.377/1984 de 4 de Julio, tendrán derecho a asistencia sanitaria por enfermedad común o accidente no laboral los descendientes, hijos adoptivos y hermanos, todos ellos hasta que cumplan 26 años de edad y los que habiendo superado dicha edad, padezcan una incapacidad permanente y absoluta que les inhabilite por completo para cualquier profesión u oficio. Los descendientes antes indicados, podrán serlos de ambos cónyuges o de cualquiera de ellos.

En el caso de personas acogidas de hecho al titular de las prestaciones, tendrán el mismo tratamiento que los familiares mencionados, previa solicitud, en cada caso, ante la Dirección Provincial del Instituto Nacional de la Seguridad Social.

Esta ampliación de la prestación de asistencia sanitaria para los indicados beneficiarios hasta los 26 años, es también de aplicación a todos los Regímenes Especiales que, en la determinación de la condición de beneficiarios, se rijan por lo dispuesto para el Régimen General.

En cuanto a los requisitos necesarios para ser beneficiario, continúan siendo los mismos, a saber:

- Vivir con el titular del derecho y a sus expensas.
- No realizar trabajo remunerado alguno, ni percibir renta patrimonial ni pensión alguna, superior al doble del salario mínimo interprofesional de los trabajadores adultos (en la actualidad se encuentra fijado por Real Decreto de 28 de Diciembre de 1983 en 1.158 pesetas por día y 34.470 pesetas por mes), es decir 69.480 pesetas mensuales.
- No tener derecho, por título distinto, a recibir asistencia sanitaria de la Seguridad Social en cualquiera de sus Regímenes, con una extensión y contenido análogos a los establecidos en el Régimen General.

Reconocimiento de la condición de beneficiario

Corresponde al Instituto Nacional de la Seguridad Social. La petición de reconocimiento de la condición de beneficiario de los familiares o asimilados que tuviese a su cargo el titular del derecho, será formulada por éste en el momento de solicitar su afiliación o alta inicial en el Régimen General (artículo 4º, Decreto 16 de Noviembre de 1967).

Asimismo, todos los beneficiarios cuya condición de tal hubiere terminado con arreglo a la legislación anterior, por ser mayores de 21 años o ser hermanos del titular con más de 18 años, y todavía no hayan alcanzado los 26 años, pueden presentar solicitud ante el Instituto Nacional de la Seguridad Social, para que, con arreglo a la legislación vigente, les sea concedida de nuevo la condición de beneficiario.

Situación de beneficiario y licencia fiscal

La Ley no distingue el caso especial en que el beneficiario sea poseedor de Licencia Fiscal de Actividades Profesionales, sino que se limita a establecer la exigencia de que el interesado no realice trabajo remunerado alguno, ni percibir renta patrimonial ni pensión alguna superior al doble del salario mínimo interprofesional.

En virtud de ello, habrá que entender que el interesado hará su declaración en la instancia de solicitud, bajo su responsabilidad, poniendo los beneficios que obtiene en el ejercicio libre de su profesión; y si no superan las 64.480 pesetas mensuales establecidas le deberá ser concedido el beneficio.

En el caso de los Psicólogos que pudieran encontrarse incluidos en el Régimen de Autónomos de la Seguridad Social (caso muy raro), naturalmente, no tendrían posibilidad de llegar a ser beneficiario de la asistencia sanitaria por ser ellos mismos titulares.

Documentos que deben presentar para el reconocimiento del derecho:

- Con carácter general:**
 - Solicitud en el modelo facilitado en las oficinas del I.N.S.S.
 - Modelo P-1 sobre situación familiar debidamente cumplimentado, en duplicado ejemplar.
- Referidos al titular de la cartilla:**
 - Documento de afiliación a la Seguridad Social, modelo A-1.
 - Documento Nacional de Identidad.
- Con relación a los beneficiarios:**
 - Libro de familia o documento oficial que acredite el parentesco con el titular de la cartilla.
 - Certificado de convivencia y de dependencia económica expedido por la Autoridad Municipal (este requisito no será necesario para los hijos).

Domicilio de la Dirección Provincial y Agencias del Instituto Nacional de la

Seguridad Social de Madrid capital y provincia donde pueden presentarse solicitudes

Subdirección Provincial de Inscripción y Afiliación

- C/ Jacometrezo, 6
C/ Francisco Silvela, 57
C/ La Coruña, 25
Agencia Urbana nº 1 "Tetuán-Castillejos"
Avda. del Brasil, 14.
Agencia Urbana nº 2 "Delicias"
C/ Juan de Vera, 4
Agencia Urbana nº 3 "Moratalaz"
C/ Hacienda de Pavones, s/n.
Agencia Urbana nº 4 "Puente de Vallecas"
C/ Monte Olivetti, 1
Agencia Urbana nº 5 "Pueblo Nuevo"
C/ Germán Pérez Carrasco, 61
Agencia Urbana nº 6 "San Blas"
C/ Hermanos García Noblejas, 89
Agencia Urbana nº 7 "Carabanchel"
C/ General Ricardos, 107
Agencia Urbana nº 8 "Villaverde"
C/ Real de Pinto, 7 y 9
Agencia Urbana nº 9 "Puerta de Toledo"
Paseo de Extremadura, 162
Agencia Urbana nº 10 "Paseo de Extremadura"
Paseo de Extremadura, 162
Agencia Urbana nº 11 "Peñafranca"
C/ Isla de Arosa, 211
Agencia Urbana nº 22 "Centro"
C/ Mallorca, 6
Agencia Urbana nº 24 "Cedaceros"
C/ Cedaceros, 11
Agencia Comarcal de Alcalá de Henares
C/ Carmen Calzado, 14
Agencia Comarcal de Alcobendas
Avda. de España, 20
Agencia Comarcal de Alcorcón
C/ Noria, 3
Agencia Comarcal de Aranjuez
C/ Gobernador, s/n
Agencia Comarcal de Arganda del Rey
C/ Juan de la Cierva, 22
Agencia Comarcal de Colmenar Viejo
C/ Colmena del Cura, 1
Agencia Comarcal de Coslada
Plaza de Tamames, s/n.
Agencia Comarcal de Getafe
Avda. de los Angeles, 57
Agencia Comarcal de Leganés
C/ Menéndez Pidal, 3
Agencia Comarcal de Móstoles
C/ Coronel de Palma, s/n.
Agencia Comarcal de Navalcarnero
C/ General Queipo de Llano, 5
Agencia Comarcal de Pozuelo de Alarcón
C/ General Mola, 7
Agencia Comarcal de San Lorenzo de El Escorial
C/ Alarcón, 10
Agencia Comarcal de San Martín de Valdeiglesias
Carretera de Avila, 1
Agencia Comarcal de Torrejón de Ardoz
Avda. de Madrid, s/n.



sala de lecturas



REVISTAS RECIBIDAS



ANUARIO DE PSICOLOGIA

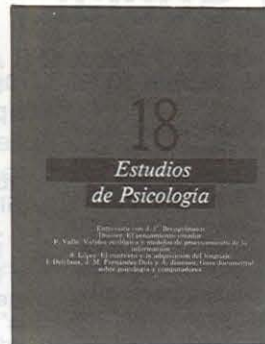
Nº 29 — 1983 (2)

Slama-Cazacu, T.: "Relaciones interpersonales y estructuración del diálogo: 'La sintaxis dialogada'".

Miras, M.: "La actividad enunciativa en situación de juego: aspectos evolutivos y sociolingüísticos".

Ponsoda, V.: "Modelos de atención: Modelo de canal único, de dos canales, y modelo mixto".

Redacción: Sección de Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. de Chile, s/n. Zona Universitaria. Barcelona-28.



ESTUDIOS DE PSICOLOGIA

Nº 18 — Julio 1984

Entrevista: Alfonso Jiménez y Javier Mengibar: "Johannes C. Brengelmann". Memorias de investigación: Francisco Valle: "Validez ecológica y modelos de procesamiento de información".

Dossier: Manuela Romo: "El pensamiento creador".

Jacob M. Getzels y Mihaly Csikszentmihalyi: "Encontrar problemas y creatividad".

Redacción: Carretera de Canillas, 138, 16-C. 28033 Madrid.



REVISTA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA APLICADAS

Vol. XV. Nº 28. Año 1984

Artículos: Alicia Salvador: "Dimensiones psicológicas y sociales relacionadas con la madurez vocacional".

María del Pilar Válcárcel González: "El líder como miembro del grupo".

Petra María Pérez y Alonso-Getta: "Panorámica de los tests de creatividad".

Redacción: Arzobispo Company, 91. Valencia-11.



REVISTA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGIA

Volumen 4. Nº 4. Octubre-Diciembre 1983

Brozek, J.: "Study of the history of psychology around the world: Recent and institutional and organizational developments".

Carpintero, H., Gotor, A. y Miralles, J.L.: "El tipo de revista y su influencia en la colaboración, las materias y la productividad de la revista".

Redacción: Departamento de Psicología General. Fac. de Psicología. Avenida de Blasco Ibáñez, 21. Valencia-10.



MENORES

Nº 4. Tercera Epoca. Septiembre-Octubre 1984

Enrique Miret Magdalena. "Psicología y calidad de vida en nuestra sociedad".

José Manuel Villanueva. "Acción preventiva sobre las indaptaciones".

Gerardo López Hernández. "La respuesta social a la delincuencia juvenil".

Amando Vega Fuente. "El niño inadaptado, indefenso ante las drogas".

J. Enrique Valdeón Gómez. "Reflexiones sobre el educador como eje de la prevención y reintegración del menor marginado".

Redacción: Pastor, 2. 28003 Madrid.



INFANCIA Y APRENDIZAJE

Nº 26 - 1984 (2)

Jesús Alonso. "¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación".

D. N. Ruble. "Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva".

Jesús Alonso: "Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva: evidencia empírica".

Eduardo Martí. "El ordenador como metáfora: las posibilidades educativas de LOGO".

Félix López. "La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia".



MAPFRE SEGURIDAD

Higiene industrial: D. Manuel Menéndez Gallego (Instituto Nacional de Toxicología). "Factores que modifican la toxicidad de los xenobióticos industriales".

Medicina preventiva: Drs. De la Gala Sánchez y García Méndez (Centro de Rehabilitación MAPFRE). "Enfermedades estacionarias".

Medio ambiente: D. Plácido Parera (Dpto. de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Madrid). D. Harald Aagesen. (BRUEL KJAER, S.A.). "Evaluación y control del ruido en las grandes ciudades".

Redacción: Pº de Recoletos, 25. 28004 Madrid.



ACTA PSICOLOGICA MEXICANA

Vol. 1. Nº 1. Enero-Marzo 1981

Rogelio Díaz Guerrero. "Cultura Tradicional y Desarrollo Humano".

Santiago Ramírez. "El Psicoanálisis y su Ideología".

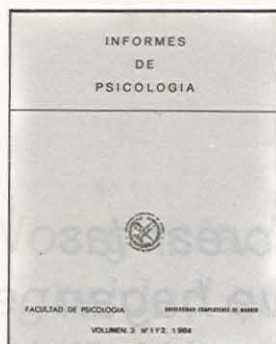
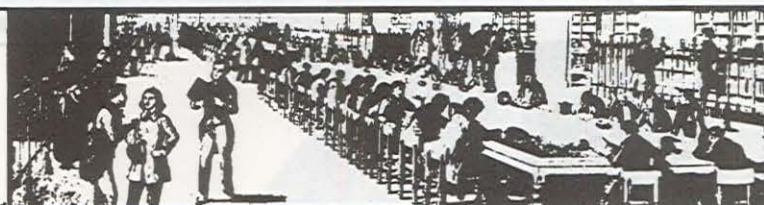
Jorge Palacios V. y cols. "Modelos Experimentales de Daño Cerebral".

Horacio Quiroga A. y cols. "La Familia enseñante: Implementación de diversos procedimientos basados en una economía de puntos con el fin de incrementar la efectividad de una tarea de liderazgo en niños farmacodependientes".

Redacción: Ciudad Universitaria. México 20. D.F.



sala de lecturas



INFORMES DE PSICOLOGIA

Vol. 3. Números 1 y 2. 1984, 1-82

Amuchategui, Sote; Rodríguez, Eva; Sánchez, Pilar. "Fiabilidad de los cuestionarios de antecedentes bilingües y de autoevaluación bilingüe".

Barbero, Isabel y Echevarría, Carlos. "Análisis Factorial de los elementos del cuestionario S.I.V. de Leonard V. Gordon".

García Fernández-Abascal, Enrique. "Análisis de los componentes del tiempo de tránsito del pulso".

Redacción: Fac. de Psicología. Despacho, 1126. Universidad Complutense. 28023 Madrid.



REVISTA DE LA ASOCIACION LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA SOCIAL

Vol. 2. Nº 1. Enero-Junio 1982

Parte I. Investigación en Psicología Social. Research in Social Psychology. Recherche en Psychologie Sociale.

Salazar, J.M. y Rodríguez, P. "Actitudes y creencias en relación con los colombianos, argentinos y españoles entre los venezolanos residentes en Caracas".

Castro Sariñana, M.E. y Maya, M.A. "Variables predictoras y características psicosociales de una población estudiantil que reporta uso de drogas".



REVISTA DE LA ASOCIACION ESPAÑOLA DE NEUROPSIQUIATRIA

Nº 10. Mayo-Agosto 1984

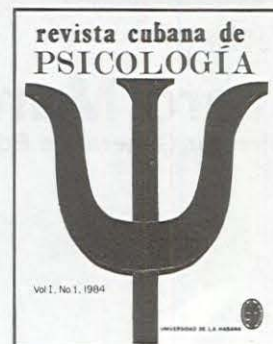
Editorial: "La cuestión de los manicomios".

Marcelino López Álvarez y José María García Herrera. "Consideraciones sobre la integración de las actividades de salud mental en la atención primaria".

Rebeca Grinberg. "La adopción y la cesión: dos migraciones específicas".

José Gutiérrez Terrazas. "Apuntes para un estudio sobre la historia del psicoanálisis en España".

Redacción: Villanueva, 11, segunda planta. 28001 Madrid.



REVISTA CUBANA DE PSICOLOGIA

Vol. I. Nº 1. 1984

Mitjans Martínez, Albertina. "A propósito de la Revista Cubana de Psicología".

Casana, Angela; Mara Fuentes; Mónica Sorin y Victoria Ojalvo. "Estado actual y perspectivas de desarrollo de la Psicología Social en Cuba".

Grau Avalo, Jorge A. y Elisa Knapp Rodríguez. "La investigación patopsicológica contemporánea: su significación teórica y práctica".

Guevara Valdés, Juan J. "El establecimiento y desarrollo de las ideas psicológicas en Cuba".

Redacción: Universidad de la Habana. Ciudad de la Habana, 4. Cuba.



AMERICAN PSYCHOLOGIST

Vol. 39. July 1984. Number 7

William R. Shadish, Jr. "Policy Research: Lessons From the Implementation of Deinstitutionalization".

Robert M. Kaplan. "The Connection Between Clinical Health Promotion and Health Status: A Critical Overview".

Benjamin Kleinmuntz and Julian J. Szucko. "Lie Detection in ancient and Modern Times: A Call for Contemporary Scientific Study".

Redacción: 1200 Seventeenth Street, N.W., Washington, D.C., 20036 and 1400 North Uhle Street, Arlington, Virginia 22201. USA.



AMERICAN PSYCHOLOGIST

Vol. 39. August 1984. Number 8

Stuart W. Cook. "The 1954 Social Science Statement and School Desegregation: A Reply to Gerard".

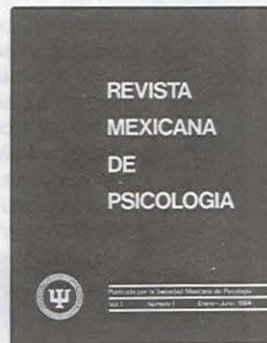
Gregory A. Kimble. "Psychology's Two Cultures".

Leonard Krasner and Arthur C. Houts. "A Study of the 'Value' Systems of Behavioral Scientists".

John C. Master. "Psychology, Research, and Social Policy".

Hayne W. Reese and William J. Fremouw. "Normal and Normative Ethics in Behavioral Sciences".

Redacción: 1200 Seventeenth Street, N.W., Washington, D.C., 20036 and 1400 North Uhle Street, Arlington, Virginia 22201. USA.



REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGIA

Vol. I. Nº 1 (1). Enero-Junio 1984

Editorial.

Anne Anastasi. "¿Qué miden los tests de inteligencia?".

Emilio Ribes Iñesta. "Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la Psicología en México".

Graciela Rodríguez de Arizmen. "La participación del psicólogo en el Sector Salud".

María Teresa Lartigue. "Una aproximación al diagnóstico del estado actual de la salud mental en México".

Redacción: Río Mixcoac 66-1001 03230 México, D.F.



REVISTA DE SEXOLOGIA

Nº 18

José Luis García y Rosa García. "Un método práctico de educación sexual escolar".

Ricardo Fernández Díez de la Lastra. "Análisis del programa de planificación familiar en el C.M.S. de Torrejón de Ardoz - Madrid".

Redacción: López de Hoyos, 67. Teléfono: 411 28 32. 28002 Madrid.



entrevista

Alvaro Marchesi

Subdirector General de Educación Especial

“Pretendemos crear las condiciones que hagan posible la integración”



Hemos acudido al despacho del Subdirector General de Educación Especial, Alvaro Marchesi. Por esta Subdirección pasan algunos de los temas que más interesan a un importante sector de la profesión. Era una razón para acudir. Otra, no menor, estribaba en la personalidad del entrevistado.

En la Subdirección General de Educación Especial pretendemos crear las condiciones que hagan posible la integración de los niños deficientes, o de los niños con problemas. Pensamos que la integración es un objetivo deseable, pero que no se puede improvisar: debe realizarse de manera realista, en esa perspectiva, queremos que la filosofía de reintegración de los niños con problemas debe aplicarse creando las condiciones para que la hacen posible. No es un problema de la educación especial, sino más bien de la educación ordinaria. El objetivo fundamental es modificar la educación ordinaria, hacerla mucho más flexible, con muchos más sistemas de apoyo, de tal manera que no expulse a niños cuando esos niños no sigan el ritmo habitual relativamente acelerado de la educación ordinaria; es decir que no nos llenen las aulas de educación especial con niños que, en principio, deberían estar en educación ordinaria. En segundo lugar, parte de los niños que están en los centros de educación es-

pecial pueden ir a los centros de educación ordinaria si creamos las condiciones para que esto sea posible; eso no quiere decir que vayamos a suprimir los centros de educación especial: los centros de educación especial van a continuar durante muchos años y tal vez siempre, porque hay algunos niños, un grupo de niños, que difícilmente pueden integrarse (los deficientes profundos es muy difícil que se puedan integrar).

¿La filosofía de la integración es compartida por las autonomías, por los distintos partidos políticos que dirigen las distintas autonomías?

Creo que sí.

¿Con matices?

No conozco a fondo las posiciones de las autonomías; conozco algunas con las que he trabajado ya. Pero pienso que hay una coincidencia bastante general; lo que tal vez nosotros aportamos en este momento es una dosis de mayor realismo, de crear previamente las condiciones, de plantearnos a fondo, no tanto una filosofía como de avanzar, de modificar la situación para poder aplicar el Real Decreto que va a hacer posible legalmente la integración; esto exige un margen de seis a ocho años en los que se pueda ir modificando las condiciones actuales.

"Nos gustaría decir con seguridad que el año 85 hemos culminado esos objetivos"



¿Cuáles son esas condiciones previas a las que te has referido desde el principio?

Un nuevo tipo de escuela; un tipo de escuela que suponga un profesorado que conozca lo que son los niños con dificultades; un sistema escolar con un menor número de alumnos por aula; unos sistemas de apoyo a la escuela mucho más consolidado, mejor dotados; y unas interrelaciones entre los centros escolares que permita una flexibilidad, incluso en la orientación y la corrección del alumnado. A nosotros nos gustaría que pudiéramos decir que con seguridad el año ochenta y cinco hemos culminado esos objetivos; pero eso no es posible. El año ochenta y cinco lo que intentamos hacer es analizar a fondo las condiciones concretas, de cada una de las provincias y comunidades autónomas, que dependen en este momento del Ministerio, y sectorizar la población y abordar en cada uno de los sectores la posibilidad de que en el curso próximo existan al menos uno o dos centros escolares, una o dos escuelas infantiles, y uno o dos centros de educación de EGB que por aceptación de la mayoría del claustro de la filosofía de la integración puedan ir modificando sus condiciones para que, no digo al año que viene todavía, pero, en fin, en dos o tres años puedan crear las condiciones previas. Así, luego,

cada año puede haber uno o dos centros más en cada uno de los sectores de la población que puedan ir transformando su situación para admitir a niños con problemas y para no rechazar y no echar fuera de la escuela a niños que actualmente tienen dificultades.

¿Cómo vais a intervenir para adecuar a los profesores a esa nueva escuela?

Hay una cierta mayoría del profesorado que está de acuerdo con este planteamiento siempre y cuando no les suponga una sobrecarga excesiva. Entiendo que ahora mismo un gran número de maestros tienen grandes resistencias a admitir a niños con trastornos en sus aulas: porque con treinta y cinco niños, tener uno o dos con problemas sería de héroes; de lo que se trata es de reducir el número de alumnos por aula, de preparar a este profesorado para que tengan niños con dificultades, de que haya equipos de apoyo suficientes para atender al niño en aulas de transición o en servicios de apoyo complementario que permitan que la integración no se apoye en la heroicidad de un grupo de profesores. En base a la heroicidad es imposible modificar el sistema educativo.

¿Qué Comunidades Autónomas tienen ya transferidas competencias en educación especial?

Cataluña, el País Vasco, Galicia, el País Valenciano, Andalucía y Canarias. Nuestra idea es trabajar en conexión con ellas y plantearles este tipo de iniciativa. Vamos a invitar a todas las comunidades autónomas a participar y a colaborar conjuntamente para enriquecernos mutuamente en este proceso. Lo que en este momento no puedo decir es si todas van a participar en el proceso; supongo que sí, porque he visto una magnífica voluntad de colaboración por parte de ellas igual que nosotros tenemos un gran interés en colaborar con iniciativas de otras comunidades autónomas, que también son importantes y que vamos a recoger.

¿En Cataluña?

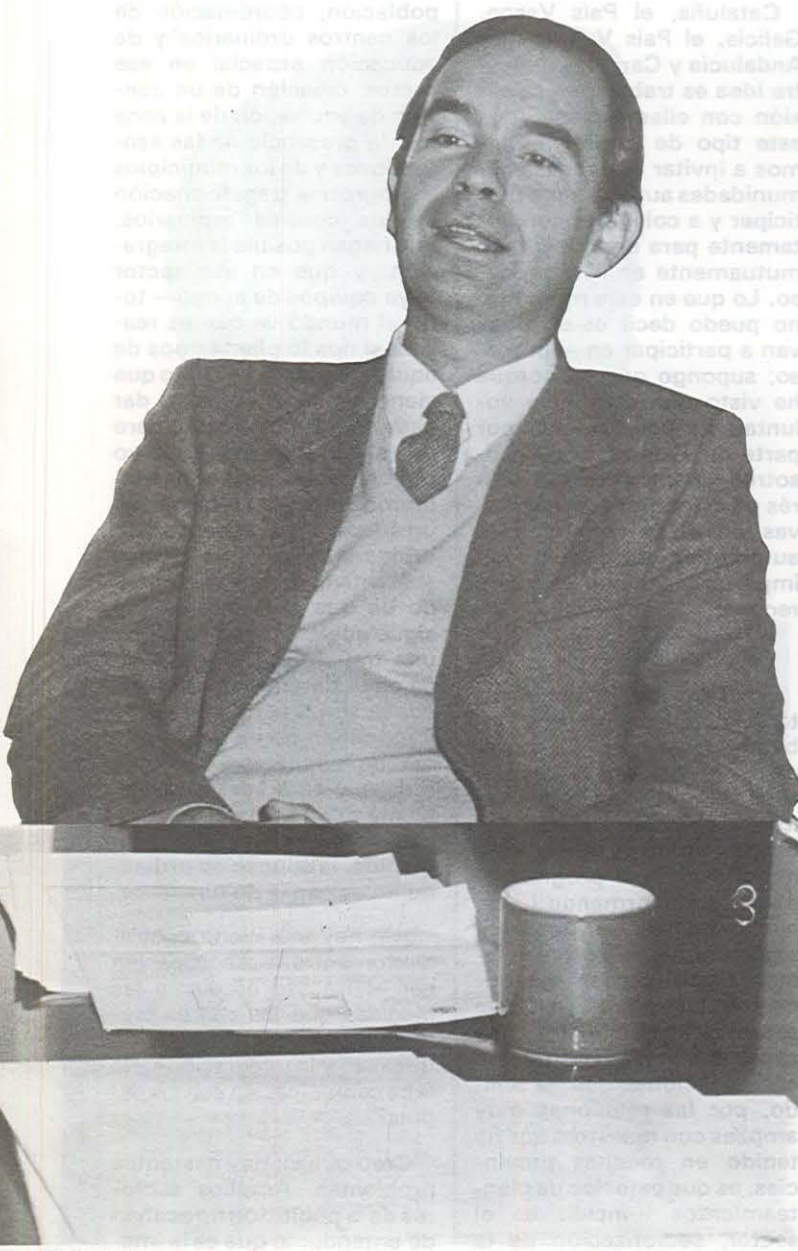
En Cataluña, posiblemente se dé un intento más globalizado, de que la integración no esté tan pegada al terreno; pero pienso que vamos a coincidir cuando hablemos de estos temas en la necesidad de ir progresivamente transformando la escuela; tal vez se incorpore algún matiz, nosotros mismos flexibilicemos o matemos las propuestas que estamos haciendo. En todo caso, lo que he visto por las conversaciones que he tenido, por las reuniones muy amplias con maestros que he tenido en muchas provincias, es que este tipo de planteamientos —incidir en el sector, sectorización de la

población, coordinación de los centros ordinarios y de educación especial en ese sector, creación de un consejo de educación de la zona con la presencia de las asociaciones y de los municipios y progresiva transformación de los centros ordinarios, que hagan posible la integración, y que en ese sector haya equipos de apoyo— todo el mundo ve que es realista si nos lo planteamos de aquí a... seis años. El año que viene empezaríamos a dar pasos en esa dirección; pero si avanzamos en esa línea, yo calculo que en seis años tendremos no una reforma en profundidad de la educación ordinaria, pero sí un avance sustantivo. Estoy convencido de que si la integración sigue adelante, va a producir una transformación profunda en el sistema ordinario de educación. El problema de la integración no es un problema de educación especial; creo que es al revés: el problema de la educación especial surge porque, en gran medida, la educación ordinaria no es capaz de funcionar.

¿No hay una cierta contradicción entre la preocupación por el fracaso escolar y las medidas que los padres pretenden para que los hijos no fracasen y la integración? ¿No falta comunicación con los padres?

Creo que sí; hay bastantes problemas. Amplios sectores de la población no acaban de entender lo que es la inte-

"Empezaremos apoyando a algunos centros bien distribuidos geográficamente de manera que todos los niños puedan tener un centro próximo donde realmente les acojan"



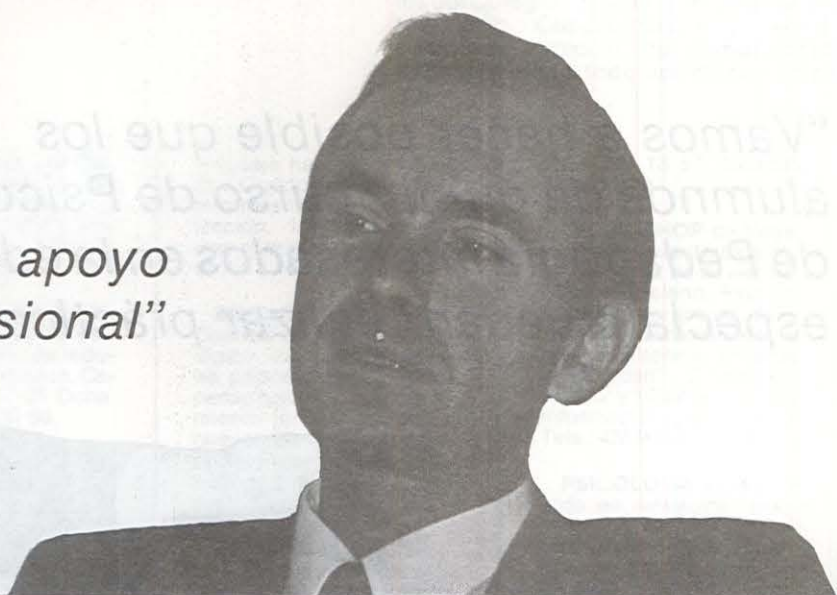
gración; incluso, no les acaba de gustar, porque hay padres que no ven bien que sus hijos puedan estar educados con niños con problemas; que si eso les puede bajar el nivel o crear dificultades; tampoco ven bien que sus hijos a lo mejor no van a rendir lo suficiente: están muy centrados en los deberes, en el aprendizaje mecánico. Pienso que es importante progresar e ir modificando esta mentalidad; de hecho nosotros vamos a poner en marcha una campaña amplia de información de lo que supone el reconocimiento de las diferencias en los niños, de la adaptación de los niños con problemas de convivencia: qué supone la práctica de la educación de integración y cómo esto no debe suponer un deterioro en las condiciones educativas sino al revés, nos debe permitir la modificación de la escuela, hacerla mucho más flexible, mucho más atractiva, con más sistemas de apoyo, con más equipos de ayuda a los niños. Por eso vamos a empezar, no con todos los centros de forma indiscriminada: no tenemos posibilidad de hacerlo; empezaremos apoyando a algunos centros bien distribuidos geográficamente de manera que todos los niños puedan tener un centro próximo donde realmente les acojan con este tipo de educación.

Pero de todos modos, ¿no hay dos discursos desde el

sistema educativo contradictorios? Uno de carácter moral, aunque no debiera ser de carácter moral, que dice "es bueno que se practique la integración escolar; desde otra parte del sistema escolar, desde la Universidad, desde las exigencias para ingresar en determinados centros de estudios, otro discurso que dice "lo esencial es la eficacia" ¿Es eficaz la escuela integrada?

Me parece muy acertado tu planteamiento; creo que subyace en él la pregunta de cuál es la filosofía de la escuela. ¿Cuál es el objetivo de la educación de los niños? Pienso, resumiendo mucho, dos objetivos principales: uno, que tal vez todavía mucha gente no comprende y que a mí me parece fundamental, es que el niño se desarrolle, esté contento, se relacione, sea creativo, sea feliz; en ese proceso de integración, de satisfacción, en ese proceso se está implicado el segundo objetivo: que aprendan. Entonces, algunos padres, muchos padres quizás únicamente ven este segundo objetivo: el niño debe de aprender, el niño debe tener criterios de eficacia, el niño debe rendir, debe ser muy listo, muy competente, porque la sociedad está así montada. Considero que se debe aprender, estoy de acuerdo con la gente; los niños deben aumentar sus conocimientos, culturizar su conocimiento de la realidad

"Incorporar todas las funciones dentro del concepto de equipo de apoyo o de equipo multiprofesional"



en todos los niveles, pero deben hacerlo inmersos en un proceso mucho más amplio de desarrollo de la persona, del individuo y de todas sus relaciones sociales, con una visión mucho más amplia y crítica de su entorno. Desde esta concepción pienso que el que el niño aprenda también a convivir con personas distintas, con dificultades, pues tiene en sí mismo un enorme valor; pero es que además, estoy convencido de que si la integración funciona bien, la integración supone que la escuela sea mejor, que la escuela tenga menos alumnos por aula, que el profesorado esté más preparado, que el niño digamos normal, sin problemas, tenga también todo un sistema de apoyo a su alrededor. Las escuelas de integración deberían ser escuelas mimadas por el sistema educativo. En ese sentido no es erróneo el plantear que para los padres puede ser atractivo, incluso desde una perspectiva de eficacia el que sus hijos puedan estar ahí, por todos los cuidados que esa escuela debe tener. El ideal sería que todas las escuelas fueran escuelas mimadas por el sistema escolar; pero hoy por hoy, solo algunas aisladas lo pueden hacer y nuestra idea es que, progresivamente, se vayan transformando todas las escuelas para que en un plazo de seis u ocho años hayamos llegado al cincuenta por ciento.

¿Hablamos de los equipos de apoyo?

Nuestra idea es volver al planteamiento inicial de los equipos de apoyo y profundizar en ese planteamiento; es decir, los equipos de apoyo tal como yo los veo actualmente están como compartamentalizados; por un lado están los que se llaman los equipos multiprofesionales —psicólogos, pedagogos, médicos y asistentes sociales—, que realizan una función preventiva de asistencia, de diagnóstico y de evaluación; por otro lado están los maestros de apoyo que habitualmente no tienen apenas relación con los primeros, pero son los que trabajan directamente con los niños; y, por otro lado están los que se llaman los servicios concurrentes, que son los especialistas ya más técnicos que realizan tareas de reeducación específica, los logopedas, psicomotricista, etc. La cuestión que ahora tenemos, y que yo creo que no es nueva, es incorporar todas estas funciones dentro del concepto de equipo de apoyo o de equipo de multiprofesional; es decir que en el equipo multiprofesional estén psicólogos, pedagogos, médicos, asistentes sociales, y también los maestros de apoyo, y también aquellos profesionales que realizan tareas de reeducación específica, como pueden ser los logopedas o los psicomotricistas. Creo que

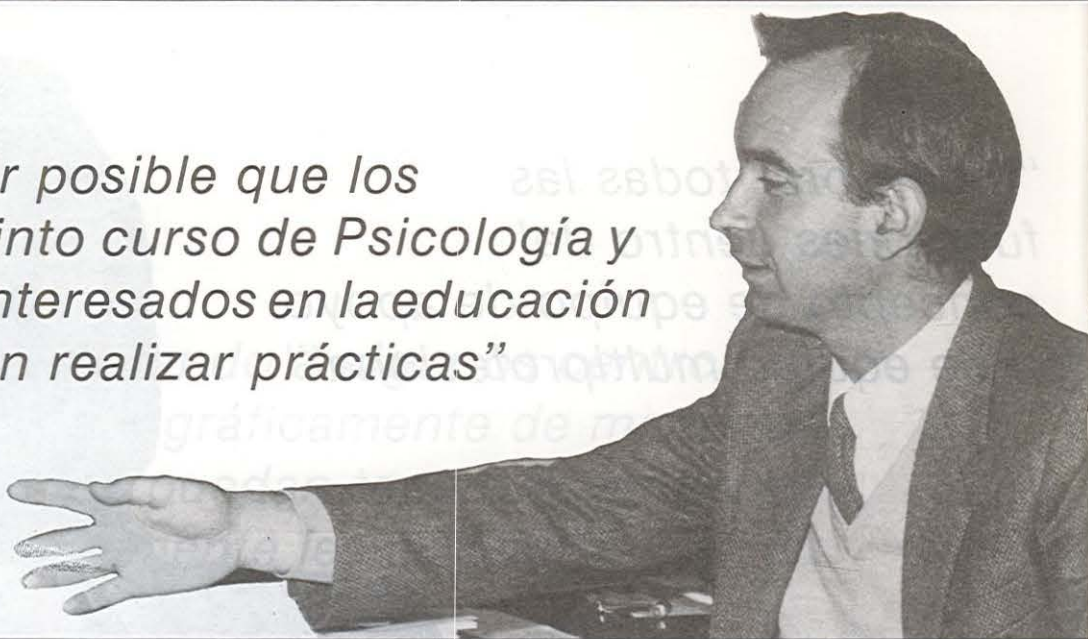
esta concepción nos permitirá ampliar la funcionalidad, la riqueza y las posibilidades de intervención de los equipos de apoyo en su conjunto. Estos equipos de apoyo, en la medida en que se incorporen los profesionales que trabajan directamente con los niños, deben estar enormemente vinculados al sector que les corresponde.

¿Sector geográfico?

Sector geográfico delimitado. Uno de los problemas que existen actualmente, al haber pocos equipos, es que los equipos tienden a abarcar un área excesiva. No puede haber un equipo para toda la provincia de Valladolid o de Salamanca. Lo que debe hacerse es sectorizar la población: ver en qué sectores debe dividirse la provincia correspondiente y que el equipo se centre en un sector. En este programa de trabajo iremos los próximos años rellenando o contratando los equipos que cubren los otros sectores. El equipo debe estar inmerso en el sector, en estrecha conexión con los centros educativos —todos— y con el centro de educación especial si existiera, o con el aula de educación especial, de tal manera que le permita un trabajo, no solo de tratamiento individual, sino de transformación y de ayuda a todas las estructuras educativas que están presentes en ese punto. Aquí hay un punto que puede ser importante

para los psicólogos: faltan dentro de los equipos varias funciones, una que puede ser llamada psicoterapeuta o psicólogo que pueda realizar algún tipo de intervención o de tratamiento con los niños o con los grupos de niños; es decir, tenemos un psicólogo que está concebido en el mundo profesional más bien como evaluador, o como planificador, o como orientador del trabajo; pero lo que a veces me encuentro en la práctica es que los equipos ya existentes evalúan muy bien, proyectan muy bien el proceso educativo, tienen ideas brillantes; pero que luego les faltan profesionales que en la práctica realicen en coordinación con ellos los trabajos. Igual en el tema de los logopedas: los logopedas, los pocos que hay, hasta el momento, están en los centros de educación especial, y pienso que están bien ahí; pero que debe haber logopedas vinculados a los equipos multiprofesionales que realicen trabajos de reeducación auditiva y del lenguaje; como debe haber psicomotricistas. Y debe haber también psicoterapeutas, llamémosles como queramos, para quitarle la connotación clínica, que realicen un trabajo de intervención concreta y de modificación de las dificultades que en los niños pueden existir. Lo que sucede es que esta figura del psicoterapeuta no está contemplada en nuestras categorías de contratación. Hay

"Vamos a hacer posible que los alumnos de quinto curso de Psicología y de Pedagogía interesados en la educación especial puedan realizar prácticas"



pues un primer trabajo que estamos haciendo que es abrir una nueva categoría de contratación; una vez que la hayamos abierto, que es un trabajo lento, será más fácil ir la dotando de plazas que hasta el momento no existen.

¿Lento y trabajoso? ¿En qué consiste tu trabajo en la Administración?

Tiene dos partes: una primera parte que es de apagar los fuegos, los centenares de fuegos que existen en los centros; falta profesorado, tal centro no acaba de funcionar, los padres protestan, un equipo multiprofesional no esto o no lo otro; es ir contra corriente, resolviendo a marchas forzadas los temas pendientes. Luego hay un segundo trabajo que es el de la planificación, que es lo que he contado anteriormente, al que intento dedicar parte de mi tiempo: pensar y programar los cambios necesarios en la educación ordinaria. El miedo o el riesgo que tengo es que el primer tipo de tareas me coma todo el tiempo; es decir, que no me deje espacio posible. Gran parte de mis esfuerzos se encaminan a ganar tiempo como sea para dedicar a pensar, a contactar, a programar mi actuación; esto último no va a verse de forma inmediata; por eso tal vez tiene más dificultad de realizarse, porque sus resultados empezarán a verse posiblemente dentro de cuatro años.

¿Esa labor de apagar fuegos no debiera garantizarla un esquema organizativo permanente y no un cargo político?

Este cargo, una Subdirección General, es un cargo principalmente de gestión. La gestión lleva muchísimo tiempo. Como mi experiencia administrativa es nula, no sé si esto es como debe de ser o es así porque está mal montado, porque el hecho es que gran parte del día lo dedico a resolver problemas; pero es que si no, no se resuelven.

Con los equipos de apoyo a la escuela ¿faltan medios humanos o hay suficientes pero están dispersos, descontrolados en las múltiples redes de apoyo?

En parte hay una escasa coordinación entre los sistemas de apoyo de la escuela. Pero hay también ejemplos brillantes de muy buena colaboración. Es decir, que creo que hay de todo; lo que pasa es que los ejemplos brillantes de buena colaboración están basados en la buena voluntad y en el esfuerzo personal y no en unas normas admitidas de contacto entre los organismos. Este año se van a dar pasos importantes en este tema. Luego creo que pese a todo no hay medios humanos suficientes; incluso aunque hubiera diez veces más de lo que hay, solo nos empezaríamos a aproximar a unos índices de apoyo aceptables. Fíjate que en provincias

grandes puede haber uno o dos equipos multiprofesionales y un servicio, de los soes, y algún servicio psicopedagógico en algún ayuntamiento. Realmente eso, con la cantidad de problemas que puede haber, pues el problema no es solamente la educación especial, es netamente insuficiente. Eso sin hablar de todo un proceso de estudio y análisis de la transformación de todo el entorno y de conexión de la escuela con el entorno social, en donde los servicios de apoyo creo que puede jugar un papel muy importante sino tuvieran una cantidad impresionante de niños a atender.

Aparte de lo hablado sobre los psicoterapeutas, ¿es de preveer más empleo de psicólogos?

Vamos a establecer conexión con algunas universidades para hacer posible que los alumnos de quinto curso de Psicología y Pedagogía que estén interesados en el tema de educación especial puedan realizar durante, al menos, un cuatrimestre, prácticas en los centros de educación especial y en los equipos multiprofesionales. El Director General está de acuerdo, y va a escribir a los Decanos de las Facultades para llegar a un acuerdo con ellos; no sé si podrá ser a partir de este curso 84-85. Interesa que sea algo firmado y acordado mutuamente.

¿Contáis con la enseñanza privada?

Vamos a contar con la enseñanza privada; en este proceso de sectorización, y de estudio de la zona, si hay algún centro privado que le interesa participar en esta dinámica pensamos contar con ellos.

¿No habéis tenido contactos todavía?

No, todavía no. Ahora estamos apoyando y subvencionando algunas experiencias privadas en integración.

¿Cooperativas de profesores?

Hay un poco de todo. Si en el futuro hay un interés en colaborar en esta dinámica, lo apoyaremos. En escuelas infantiles, hay una colaboración con la integración. El problema que nos planteamos es cómo resolver los problemas económicos que la integración de las escuelas infantiles, que no son gratuitas, pueden tener. Si se integran niños con deficiencias, no se puede mantener el mismo número de alumnos y entonces la situación económica de las escuelas infantiles como no son estatales, pues sufren un mayor déficit. Señalaría en este sentido el esfuerzo que en este momento está haciendo la Comunidad Autónoma de Madrid en relación con la integración de los niños en escuelas infantiles y más en concreto la integración de niños sordos profundos. ■

Daniel Iríbar

ANUNCIOS BREVES

La publicación de comunicados y anuncios por parte de los colegiados es gratuita. Basta con recortar el Boletín del Anunciante correspondiente de "Papeles del Colegio" y hacerlo llegar a nuestra redacción. Concebimos esta sección como un vehículo de comunicación interna abierta a todo tipo de comunicados.

CURSOS

CURSOS DATO. Estimulación Precoz, Modificación de Conducta en la Infancia, Logopedia (Noviembre). Psicofisiología y Psicofarmacología (Diciembre). Información: Polibea, 8. Tel.: 268 37 42.

SEMINARIO DE RELACION PSICOFISICA. Teórico/Práctico. Diez sesiones de una hora de duración. Comienzo primer lunes de cada mes. Individual o grupal. Santa Teresa, 5-1ª planta. Teléfono: 419 89 42.

CURSILLO INTRODUCTORIO SOBRE "Psicoterapias breves, de apoyo y de emergencia". Dirigido a Psicólogos, Psicopedagogos, Médicos. Información teléfono: 445 68 18.

INICIACION A LA FORMACION EN Teoría Psicoanalítica Grupo de Estudio, Lectura y Comentarios de Textos de Freud. Coordina: Elena Deleyto. Información tel.: 241 30 56.

SEMINARIO SOBRE CLINICA PSICOANALITICA, en Ateneo Freudiano. C/ O'Donnell, 25-1ª Dcha. 28009 Madrid. Información teléfono: 435 57 29.

GABINETES

COLEGIO VIANCOR. Aulas reducidas. Problemas y retrasos escolares. C/ Rosario Acuña, 11-13. Madrid. Información teléfono: 246 45 98.

ALQUILAMOS DESPACHO a psicólogos en Gabinete en funcionamiento. Valverde, 6, 4º piso. Secretaría y teléfono. Información: 232 61 41.

GRUPOS TERAPEUTICOS coordinados por psicoanalistas. Precios reducidos para psicólogos. Calle Quintana, 27-2ª Dcha. Teléfono: 241 30 56.

PSICOLOGA especializada en terapia de adulto. Técnicas Gestáltica Rogeriana. Analisis Transaccional y Conductuales. Experiencia personal en Terapia y en Terapia individual con clientes. Tel: 474 11 02.

PSICOLOGO INDUSTRIAL. Especializado en selección de personal. Selección de mandos. También se ofrece para valoración de puestos, formación de mandos y para la reconversión, rediseño de tareas, climas motivacionales. Teléfono: 270 33 20.

G.O.E.P. (Gabinetes Psicotécnicos Francisco Lahoz). Dificultades escolares, psicoterapias. Fundados en 1978. Pozuelo de Alarcón, C/ Sevilla, 1-1ª D. Cursos y Seminarios. Majadahonda. C/ Gran Vía, 43-1ª. Teléfono: 715 17 01.

PSICOLOGIA TRANSPERSONAL "Más allá del ego". Desarrollo de la Personalidad y Trascendencia del ego. Desarrollo de la propia Identidad. Psicología del Ser Autorrealización. Psicología Integral, de Síntesis. C/ San Agustín, 13-2ª Dcha. Teléfono: 429 24 15. 28014 Madrid.

PSICOLOGA especializada en relajación, diagnóstico y psicoterapia, individual. Problemas de

lenguaje hablado y escrito. Grafopsicóloga para informes clínicos y de selección. Interesados llamar al teléfono: 232 25 50 de 14 a 16 horas.

BILBAO/PSIKOLAN. Centros de trabajo psicológico. Venta de materiales psicotécnicos y psicopedagógicos. Asesoramiento técnico gratuito a nuevos profesionales. Exposición permanente. Avenida de Enekuri, 4. Entresuelo Dcha. Bilbao-14.

CENTRO de Diagnóstico y Orientación Psicológica (DEIA). Reeducción en dificultades de aprendizaje. Trastornos de conducta. Psicología escolar y clínica. C/ Joaquina Vedruna, 14-B-3ª-2ª. Teléfono: 21 41 35. Tarragona.

GRUPOS Terapéuticos. Problemática familiar y sexual. Psicoterapia. Asesoramiento a guarderías. Orientación vocacional. "Asistencia Psicológica". C/ Blasco de Garay, 10. Consultas previa petición de hora. Tel.: 448 74 54.

PSICOLOGO CLINICO. Diagnóstico y Psicoterapia Analítica. Teléfono: 411 42 52. Petición hora: de 13 a 15,30 tardes.

G.A.D.O.R.P.P. (Gabinete de Diagnóstico, Orientación y Rehabilitación Psicológica y Pedagógica). Alcalá, 389. Investigación e Intervención en el fracaso escolar y la Educación Especial. Tels.: 255 01 52 y 407 24 23.

C.O.P.P. Centro de Orientación Psicológica y Psicoterapia. Niños, adolescentes, adultos. Orientación psicoanalítica. Psicoterapia del psicólogo.

Tel.: 409 13 57. Excepto lunes tarde.

"VORK-SHOP de Vegetoterapia Caracteroanalítica", a cargo de Xavier Serrano Hortelano. Psicólogo. Orgorterapeuta de la S.E.O.R. Director de la revista "Esencia, carácter y sociedad". En Madrid, días 12 y 13 de Mayo. Más información: Julio García. Tels.: 435 98 93 y 276 67 51.

PSICOLOGA especializada en relajación, diagnóstico y psicoterapia niños, adolescentes y adultos. Problemas lenguaje hablado y escrito. Grafopsicóloga para informe clínicos y selección. Interesados llamar al teléfono: 232 25 50 mañanas.

CENTRO de Psicoterapia Infantil y de Adolescentes de la Cruz Roja de Toledo. Carácter gratuito. Orientación sobre problemas conductuales. Psicoterapia individual y de grupos. Terapia familiar. Calle General Moscardó, 6. Toledo. Tel.: 22 29 00.

GABINETE Psicopedagógico. Reeducción. Alteraciones de Aprendizaje escolar Dislexias. Rehabilitación de lenguaje. Retrasos Psicomotores. Fracaso Escolar.

DESPACHOS

SE ALQUILA despacho a Psicólogo Conductual que trabaje con niños en Centro de Psicología. Llamar de 10,30 a 1,30 y de 4 a 9 al teléfono: 270 91 60.

DISPONGO de amplio local céntrico. Desearía



BOLETIN DEL ANUNCIANTE

Colegio Oficial de Psicólogos
Fernández de los Ríos, 87. MADRID-15

Para tener acceso a nuestra sección de anuncios gratuitos cualquier colegial puede enviar este boletín con el texto que desee insertar.

Apellidos Nombre
Nº de colegiado
Domicilio D.P. Provincia
Población

TEXTO DEL ANUNCIO

trabajar en equipo con compañeros sobre psicología escolar. También alquilaría espacios. Llamar noche. Tel.: 234 84 87.

ALQUILAMOS despacho a Psicólogo o Psiquiatra de Orientación Psicoanalítica. Zona Plaza de Salamanca. Llamar al teléfono: 402 42 46 ó 250 72 93.

SE COMPARTE despacho. C/ Santa Virgilia, nº 3. Oficina B. (Parque de Santa María). Tel.: 200 06 41.

ALQUILO despacho por horas a psicólogos que trabajen en Clínica Argüelles. Información tel.: 448 74 54.

ALQUILO despacho por horas a psicólogos Orientación Dinámica en Centro situado en Argüelles con secretaria. Tel.: 738 47 83 (de 14,30 a 15,30).

SE TRASPASA Gabinete Psicopedagógico en funcionamiento, con clientes y contactos con Colegios. Totalmente amueblado (3 despachos, oficina, sala de grupos, servicios, sala de espera...) con aparatos y material psicopedagógico. Situado en Alcalá de Henares. Precio total: 900.000 Ptas. Información: 276 64 23.

ME URGE compartir Centro de Difusión Psicoterapéutica propio a tratamientos individuales y grupales a precios reducidos. Busco psicoanalista con cierta experiencia. Contaría con despacho propio. Sala de grupo por 12.000 Ptas. mensuales. Llamar a Pablo, teléfonos: 243 78 67 y 415 01 03.

DESPACHOS (Infantil y/o Adulto) a compartir en Gabinete amueblado. Zona Barrio de Salamanca. Tel.: 405 49 18 de 9 a 13 h.

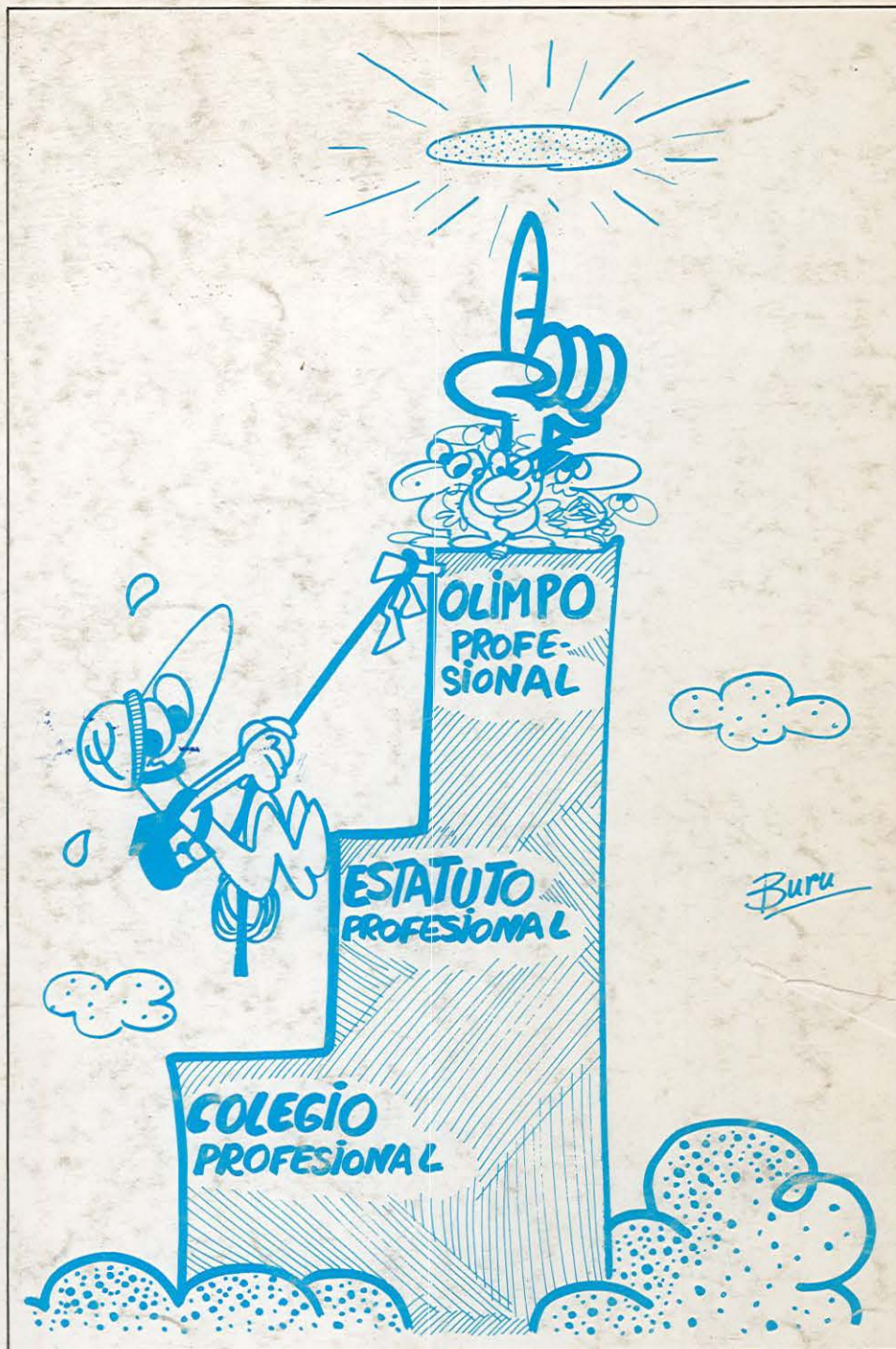
SE ALQUILA despacho mañanas completas o por horas, con teléfono. Calle Castelló, 12. Llamar de 15 a 16 horas al teléfono: 215 66 24 ó 201 94 94.

SE OFRECE consulta a psicoanalista, en institución psicoanalítica. Zona Alonso Martínez. Teléfono: 419 89 42, de 11 a 13 horas atendemos personalmente.

CENTRO de Psicología del Comportamiento. Alquila despacho a psicólogo infantil. Información: 270 91 60.

VARIOS

POR LIQUIDACION Ga-



binete Psicológico, vendo material manipulativo nuevo a la mitad de su precio actual. Llamar noches. Teléfono: 734 96 76.

METODO PRACTICO de Información Sexual. Ochenta y dos aportaciones diseñadas. Auspicado por la Sociedad Mundial de Sexología y las principales Sociedades Españolas. Subvenciona Gobierno Vasco. Información: apdo. 231 IRUN (GUIPUZCOA). Psicólogos: 10% descuento.

SE VENDE: Test Foerster-Germain. Dispositivo

automático de Reacciones múltiples para conductores. (Sistema Kelvin. Tipo Pr 50 E). Información: 693 53 94.

TRABAJO

PSICOLOGO interesado en Psicología Clínica de Orientación Conductual, busca trabajo en centro o gabinete. Preferiblemente en Madrid o Galicia. Tel.: (981) 35 75 13.

GABINETE de Psicolo-

gía de amplia implantación a nivel nacional necesita renovar para el Curso 84-85 sus equipos de Psicólogos colaboradores en toda España. Imprescindible titulación, colegiación e interés en el área de la Psicología Educativa. Se contestarán todas las demandas de información. Dirigirse a EOS. C/ Orense, 12-1º. Oficina 10. Teléfonos: 455 39 13 y 455 33 28. 28020 Madrid.

SE OFRECE Psicóloga para colaborar por las tardes en cualquier tipo de centro escolar o clínico. Mercedes. Tel.: 407 34 37.