

Papeles Psicólogos

Colegio Oficial de Psicólogos
del COLEGIO

MADRID - MARZO 1985 VOL. III N.º 19



EL GRUPO HUMANO

Sumario

Editorial

- ¿Indiferencia aprendida? Una estrategia para el empleo. 1

A fondo, grupos humanos

- 1/La psicología y los grupos. *Juan Carlos Duro y Consuelo Escudero* 3
- 2/Concepción operativa del grupo. *Lola Lorenzo y Lia Lucato* 7
- 3/Algunas consideraciones sobre los grupos humanos estables desde la teoría general de los sistemas. *Serafín Carballo y Begoña Olabarria* 11
- 4/La teoría del grupo y sus aplicaciones clínicas. *Nicolás Caparrós, Antonio García Hoz y Grupo Quipu* 13
- 5/Trabajo grupal con profesores, en los colegios de educación básica. *Marisol Fontecha y María José Díez* 16
- 6/El estudio de los grupos de formación. *Carmen Huici* 19
- 7/La importancia del grupo en la psicología del trabajo. *Víctor Pérez Velasco* 28
- 8/Dos libros sobre grupos. *Juan Carlos Duro y Consuelo Escudero* 33

Encuentros científicos 35

Experiencias

- Una experiencia de estimulación temprana en niños con síndrome de Down. *Isidoro Candel, Isabel Pelegrín y Concepción Navarro* 41

Información colegial

- Las Delegaciones, Castilla-León 45
- Castilla-León, una Delegación con proyectos 47
- Preguntas a la Comisión Permanente de Castilla-León 48
- Entrevista a Emigdio Martínez, vocal por Salamanca .. 49
- Obligaciones fiscales de los profesionales 50

Sala de lecturas 51

Entrevista

- Patrocinio de las Heras 54

“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 ¿Indefensión aprendida? Una estrategia para el empleo

EN determinados ambientes relacionados con la Psicología, fundamentalmente en Facultades y entre los recién titulados, tiende a cundir el desánimo generalizado acerca de las perspectivas profesionales.

Datos tales como que España quizá sea uno de los países que tienen más titulados en Psicología por habitante, las altas cifras de paro y subempleo, etcétera, hacen pensar a muchos que cometieron un error al elegir Psicología, por la falta de perspectivas a corto y medio plazo.

Como consecuencia, se genera una actitud que podríamos llamar de "desamparo aprendido", en el sentido de pensar, que no se puede hacer nada, que se trata de una situación estructural sin salidas, que sin tener un padrino o mucha suerte es imposible encontrar trabajo, etcétera.

La psicología social nos ha enseñado el gran peligro de entrar en la lógica de las "profecías autocumplidoras": finalmente ocurre lo que se teme porque se generan condiciones para ello, en lugar de diseñar estrategias alternativas.

Sin duda, el mercado de trabajo en España, tanto a nivel general como el más específicamente psicológico, está en un momento de crisis gravísima, y en ese sentido la perspectiva pesimista no carece de razones o argumentos sólidos, no es infundada.

Pero la profesión de psicólogo reúne determinadas características que la hacen especialmente adecuada para encontrar una salida en una situación de crisis; un perfil versátil y su posibilidad de incorporación a casi cualquier tipo de ámbito, sector o empresa: puede trabajar como asalariado o como autónomo, en el sector público o privado, en la industria, la sanidad o la enseñanza, en el equipo de fútbol o con el Defensor del Pueblo, etcétera.

Es decir, no estamos atados a un único sector o institución: hospital, escuela, etcétera. (También es verdad que, como contrapartida, tampoco dominamos ningún sector.)

No creo que nos equivoquemos al afirmar que el mercado de trabajo de los psicólogos no está saturado, y que existen posibilidades reales de expansión, en todas las áreas, tanto en el sector público como en el privado.

Los recientes concursos de la Dirección General de Acción Social, del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Instituto Nacional de la Administración Pública (ver "Guía del psicólogo", n.º 26, de marzo de 1985), etcétera; la previsible extensión de la obligatoriedad del examen psicotécnico para la obtención de cualquier tipo de carnet; la creación de plazas de psicólogos en los Equipos de Salud Mental que contempla la Comisión para la Reforma Psiquiátrica; la dotación de nuevas plazas de psicólogos en los cerca de 200 nuevos Equipos Multiprofesionales que al parecer va a crear el MEC, etcétera, son indicios de las oportunidades que se abren a los psicólogos en diversos campos.

Sin embargo, ante la falta de tradición de la Psicología como profesión en España, el psicólogo se enfrenta no sólo a los problemas de cualquier otro titulado (médico, abogado, etcétera), es decir, competir con compañeros por las escasas plazas existentes; debe, también, promocionar su propia plaza, es decir, primero debe crear la necesidad de contratar los servicios de un psicólogo, y después debe demostrar que el más adecuado es él mismo.

Por ello, esa labor de promoción de la profesión es la tarea principal que nos incumbe a todos: Colegio, Facultades, profesionales... En un mercado difícil, pero con posibilidades, sólo la articulación de los esfuerzos de todos nos permitirían aprovechar esas oportunidades que se han citado, y otras que surgirán sin duda. Las Facultades deben preocuparse de crear programas de especialización para psicólogos en activo, conjuntamente con el Colegio y con las instituciones pertinentes, según el área de especialización, así como crear Institutos de investigación aplicada.

Cada titulado debe abandonar fantasías de psicólogo que todo lo resuelve en plan mesiánico; debe de ser capaz de analizar el mercado, ver en qué sector surgen las oportunidades y orientarse hacia éstas, siempre desde una formación y preparación sólida y rigurosa.

El Colegio debe dar pistas y facilitar esa orientación productiva de los profesionales, así como promocionar una imagen válida de la profesión ante la opinión pública y ante los empleadores públicos y privados, así como coordinar iniciativas facilitadoras de las estrategias de inserción profesional.

No es un camino fácil el que tenemos por delante. Hay intereses y fuerzas poderosas que dificultarán nuestra consolidación como profesión; pero, al mismo tiempo, tenemos grandes oportunidades a nuestro alcance si somos capaces de organizarnos, coordinar nuestros esfuerzos y elegir las opciones adecuadas.

En una palabra, podemos influir en nuestro futuro, estamos ya influyendo en nuestro presente, y todos (Colegio, Facultad, profesionales) tenemos nuestro propio papel en la historia.

Redacción y Administración:
Fernández de los Ríos, 87
Tfno.: 244 58 13. 28015 Madrid

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:
Juan Carlos Duro
Consuelo Escudero
Victor Pérez
Pablo del Río
Encarnación Vázquez

Responsable de Publicaciones
y Documentación:
Adolfo Hernández

De este número de "Papeles del
Colegio", se han editado 9.500
ejemplares.

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

Depósito Legal:
M-27453-1981
ISSN 0211-7851

SE COMPARTE consulta, para trabajar con Adultos, en C/ Andrés Mellado, n.º 10 - 1º A. Tel. 244 01 59. Llamar de 5-9 lunes, miércoles y viernes.

GABINETES

G.A.D.O.R.P.P. (Gabinete de diagnóstico, orientación y rehabilitación psicológica y pedagógica). Alcalá, 389. En su tercer año de funcionamiento. Agradece el apoyo y estímulo a todos los compañeros, al tiempo de ponerse a su entera disposición en aras de profundizar en el campo de educación especial. Teléfonos: 2550152 y 4072423.

GABINETE de Psicología Escolar y Clínica. Psicodiagnóstico y terapia. Teléfono (96) 3501504. Xiruelia (Valencia), consulta por la tarde.

ANÁLISIS Transaccional-Formación y Terapia. Antonio Ares. Miembro clínico de la Asociación Española de A. T. General Ampudia, 3. Madrid. Teléfono: 234 63 32.

C.O.P.P. Centro de Orientación Psicológica y Psicoterapia niños, adolescentes, adultos. Orientación psicoanalítica. Psicoterapia del psicólogo. Tel. 4091357. Excepto lunes tarde.

PREVENPSI. "Centro de Prevención Psicológica". Equipo multidisciplinario especialistas en el área de Psicología Clínica y Escolar. Evaluación Psicopedagógica integral. Tratamiento individualizado y grupal. Programas Psicoeducativos para niños y adolescentes. Escuela de Padres y Maestros. Teléfono 232 07 95. C/ Alcalá, 32, Ofc. 511.

GRUPOS terapéuticos coordinados pro psicoanalistas. Precios reducidos para psicólogos. C/ Quintana, 27 - 2º derecha. Teléfono 241 3056.

PSICOLOGO: Ofrecemos nuestros servicios como Gabinete especializado en Psicoterapia (problemas personales, sexuales o de pareja, problemas familiar). Llámamos, de 16,30 a 19,30 (exc. martes) al 4496836. Te informaremos.

PSICOTERAPIA analítica individual (adolescentes-Adultos/as) y psicoanálisis didáctico para futuros/as analistas. Tel. 442 28 61 (2 a

5 horas). Analista: Carmen Monedero.

CENTRO DE Psicología y Psiquiatría (CPP). Psicoterapias individual y de grupos, terapia de parejas y disfuncionales sexuales. Modificación de conducta. Tel. (952) 21 30 44. Tardes de 4 a 9.

CONSULTA Psicología. Andrés Mellado, 10 - 1º A. Psicoterapia de orientación psicoanalítica, gestáltica y psicodramática a nivel individual, de pareja y de grupos. Cursos y grupos de psicoterapia coordinados por psicólogos y dirigidos a la formación de psicoterapeutas. Para mayor información y consulta, llamar a los Teléfonos 216 32 26 ó 244 01 59. Preguntar por Pablo de la Rosa. En Marzo comienza un grupo de psicoterapia psicoanalítica.

INTESEX (Instituto de Terapia Sexual). Tratamiento de disfunciones sexuales en el hombre y en la mujer, problemas de pareja, desviaciones sexuales, etcétera. Teléfono 250 30 60.

"SISTEMA": Centro de Orientación y Terapia familiar y de la pareja (problemas familiares. Problemas de relación en la pareja). C/ Finisterre, 6, 10º A. Madrid. Teléfono 738 09 76. Consulta previa petición de hora.

MARIA Ruipérez. Psicoterapia Breve y psicoanálisis. Tel. 4465060 (con contestador automático).

"CONSULTA PSICOLOGIA". Psicoterapia dinámica individual, de pareja y de grupo. Cursos y grupos de formación en psicoterapia psicoanalítica, gestáltica y psicodramática y coordinados por psicoterapeutas y dirigidos a psicólogos. La información la da personalmente los martes y jueves, de 7,30 a 8 de la tarde, en Andrés Mellado, 10 - 1º A. Pablo de la Rosa, psicoanalista, o de 20 a 22 horas llamando al Telf. 448 21 06.

CENTRO de Aplicaciones Terapéuticas (C.A.T.) "Aplicaciones clínicas del DSM-III: Estudio de casos" por Enrique de Valenzuela. Marzo, 23-24, de 11-14 h. y de 17-20 h., y día 30, de 11-14 h. Tel. 441 28 74; 253 85 27 / 435 96 69. Fernández de la Hoz, 76. Bajo E.

CENTRO de Estudios y Tratamiento de Alcoholismo. Programa de deshabituación al alcohol, desde un

enfoque cognitivo-conductual. C/ Landázuri, 3 - 3º Izda. Vitoria. (945) 22 95 66.

CONSULTA Psicología. Andrés Mellado, 10. Psicoterapia psicoanalítica individual, de pareja y de grupo. Formación de psicoterapeutas a nivel individual y en grupo a través de análisis didáctico y grupo de psicoterapia psicoanalítica. Formación en psicoterapia festáltica. Consulta, previa petición de hora e información, 448 21 06, de 10 a 12 horas. En Marzo comienza un grupo de formación en psicoterapia psicoanalítica.

TRABAJO

PSICOLOGA interesada en colaborar en empresa de selección o centro escolar. Julia. Teléfono 777 05 34.

PSICOLOGA, con experiencia en Psicología escolar, solicita trabajo en Gabinete Psicopedagógico. Cualquier horario.

PSICOLOGA, con experiencia en Centro Escolar, estaría interesada en colaborar por las mañanas en Centro Psicopedagógico.

PSICOLOGO, se ofrece para colaborar en gabinete, colegios, guarderías o centros de educación especial. Tels.: 207 79 71 - 207 76 65.

PSICOLOGA especializada en Psicología Pedagógica y Alteraciones sexuales de la pareja se ofrece para colaborar en gabinete centro, guardería, etcétera. Rosalía. Tel. 233 67 93 (tardes). Madrid.

PSICOLOGO cursando la especialización de Psicología Clínica, con experiencia en Orientación Escolar, vocacional, consejo y Asistencia Psicológica, busca trabajo en Centro Estatal o privado a nivel nacional. José. Tel (91) 243 11 37.

PSICOLOGA, con experiencia en Psicología Infantil solicita trabajo en Gabinete o Centro Escolar. Cualquier horario.

PSICOLOGA especializada en Psicología Clínica, en período de formación en terapia gestáltica, con experiencia en estimulación precoz y docencia busca trabajo. Tel. 476 89 44 (de 2-4 tardes). Julia.

PSICOLOGA busca trabajo en Gabinete, guardería, colegio o centro de educación especial, realizadas prácticas en centros de logopedia y experiencia en hipoacústicas. Tel. 2705200 (Ext. 257).

PSICOLOGA se ofrece para colaborar en Gabinete, Colegio, Guardería o Centro de Educación Especial. Tengo experiencia docente. Teléfono 233 37 55.

PSICOLOGA especialidad Clínica, ampli currículum, nueve años de experiencia en Gabinete Psicopedagógico de Colegio Estatal, busca trabajo para Gabinete Orientador, Colegio, Guardería o Jardín de Infancia. Tel. 255 77 48. Llamado de 10 a 22 horas.

CENTRO de Prevención Psicológica ofrece: A Psicólogos recién graduados y estudiantes avanzados oportunidad de adquirir experiencia teórico-práctica y colaborar en la proyección de programas psicoeducativos-preventivos en Colegios. Posibilidad de ingresar bajo contrato. Mayor información teléfono 232 07 95 (horas de oficina).

VARIOS

¿EDUCACION sexual en la escuela y en el hogar?: Una propuesta de materiales pedagógicos, realizada por un psicólogo, para "ayudar y hacer camino al andar". 82 aportaciones apoyadas por Sociedades de Sexología, colectivos profesionales Instituciones oficiales. Informa EDUTEST. Apdo. 231. Irún. (Psicólogos: 10% descuento).

VENDO habitación Sa-cruz nueva: cabecero, mesilla-noche, silla y comodador escritorio con espejo. Teléfono 730 20 69.

ATENEO sobre sexualidad femenina, en Analytica, centro de estudios freudianos, C/ Bretón de los Herberos, 7 - 5º B. Madrid.

SE TRASPASA gabinete psicopedagógico, por no poder atenderlo, en Alcalá de Henares. En funcionamiento, contactos con Colegios. Tres despachos, sala de grupos, material, publicidad hecha, etcétera. Traspaso: 700.000 pesetas. Teléfono 276 64 23.



LOS GRUPOS HUMANOS

1

La Psicología y los grupos

JUAN CARLOS DURO MARTINEZ y
CONSUELO ESCUDERO ALVARO

Desde los inicios de la Psicología como algo más que una elucubración metafísica, es decir, desde las investigaciones de Wundt en su laboratorio de psicología experimental en Leipzig en 1879, los caminos recorridos por este joven saber han sido numerosos y diversos. En estos escasos 100 años de historia la teoría psicológica y su implantación en la práctica social ha sido tan considerable que nuestro esfuerzo por dar una visión general del desarrollo logrado en alguna parcela (los grupos) ha de quedar necesariamente con lagunas y omisiones ampliables, esperamos, por futuros trabajos a publicar.

El fenómeno que pretendemos ilustrar en este artículo (como introductor a los trabajos que componen este A fondo) es lo que podríamos llamar el pasaje de la psicología individual a la psicología social.

Seguramente, los términos siempre son equívocos y polisémicos. Intentemos aclararlos. Con la expresión "de la psicología individual a la psicología social" queremos señalar el desplazamiento acaecido en la psicología a tres

niveles: epistemológico, metodológico y de intervención.

En cuanto al nivel epistemológico, en la medida que ha ido avanzando el pensamiento científico (rupturas epistemológicas y surgimiento de nuevos paradigmas), ha cambiado la concepción de los fenómenos psicológicos. Los primeros psicólogos (Wundt y sus discípulos del Instituto de Psicología de Würzburg, Ebbinghaus, F. Galton, A. Binet, etc.) tomaban como objeto de sus investigaciones la sensación, la percepción, la memoria, atención, comprensión, etc., considerándolos como elementos aislados y yuxtapuestos en el individuo. Posteriormente, en los años 20 la Psicología de la forma de Berlín (M. Wertheimer, W. Kechler, K. Koffka, etc.) empiezan a considerar los hechos como unidades organizadas, aunque se mantienen dentro de los campos antes citados (percepción, inteligencia, etc.) y con una fuerte influencia de la introspección como único método de conocimiento.

Es como reacción a la introspección y al antropomorfismo, que surge el interés por una psicología fisiológica y objetiva. I. Pavlov, W. Bechterew y otros

ponen las bases para que J. B. Watson funde en 1913 el conductismo que estudia las reacciones de un organismo, de su conducta ante el medio. La fuerte influencia de los trabajos de laboratorio, de la fisiología y de la psicología animal (H. S. Jennings, E. Thorndike, R. M. Yerkes, etc.) hace que se mantenga una perspectiva individual y descontextuada de los fenómenos psicológicos, aún cuando se comienza a introducir el concepto de medio como generador de estímulos ambientales que provocan las respuestas del organismo humano.

El auge de "lo individual" lo podemos ubicar con el desarrollo de la psicología diferencial a partir de la influencia social de las teorías darwinianas. El afán por la medición y comparación de las diferencias individuales (factores) posibilitado sobre todo por la creación por A. Binet de su test de inteligencia en 1905 y por el aporte de la psicología estadística (K. Pearson, Spearman, Burt, etc.) está emparejado con el pensamiento dominante en la época referente a la influencia casi determinante de los factores hereditarios y a las escasas posibilidades de modificación del medio y de las personas genéticamente "marcadas". Excepción merecen las concepciones genéticas en la URSS, donde tras la Revolución de Octubre de 1917 se llega a condenar la práctica de los tests que consideraban poco modificables las diferencias observadas y por tanto justificaban la existencia de las clases explotadoras. Este planteamiento respondía más bien a una concepción ideológica con indudables repercusiones en su aplicación social, que a un desarrollo teórico de lo social en la psicología.

En parte paralelamente al desarrollo de la psicología experimental y diferencial y en parte como respuesta a la "frialidad" del laboratorio y de los datos estadísticos, se va desarrollando a partir de la práctica psicopatológica, la llamada psicología clínica (Ribot, P. Janet, G. Dumas, etc.) que con los aportes de S. Freud cobra un auge insospechado marcando profundamente los posteriores desarrollos teórico-técnicos de la psicología.

El método clínico basado en la relación dual mantiene el carácter individual de los conflictos aunque, por influencia del psicoanálisis, comienza a incluirse la historia del sujeto y las experiencias vividas en su medio familiar y social como determinantes en el proceso del enfermar.

Este pequeño repaso por los orígenes de la psicología nos muestra un abandono progresivo de las teorías asociacionistas, factorialistas (individualizantes en suma) para ir estudiando los hechos psicológicos más relacionados con su historia y contexto.

Las modernas teorías de aprendizaje (Skinner, Bandura, Walters, etc.), los desarrollos de la psicología infantil (Gessell, Piaget, H. Wallon, etc.), de la psicología soviética (Luria, Leontiev, etc.), los desarrollos del psicoanálisis,

etc., van dando progresiva importancia al medio social en el proceso de socialización del individuo desde teorías más globalizadoras (y por tanto más científicas).

Al tiempo que el estudio de "lo individual" ha ido cambiando en cuanto a su modo de pensarlo, haciéndose "más social", han surgido nuevos campos de estudio, sobre todo el grupal, que comentaremos más adelante.

En cuanto al segundo nivel que nos referíamos al principio: el metodológico, también se ha cambiado de enfocar el estudio de los fenómenos psicológicos considerando a las personas aisladas e individualmente (tests y entrevistas individuales) a estudiarlas en el aquí y el ahora, en relación con los otros, en sus comportamientos sociales, etc.

Por último, y quizás el más llamativo, en el nivel de aplicación social o intervención, se ha producido un espectacular salto. De los estudios psicométricos y proyectivos de las personas presuntamente anormales, a los grupos y a las instituciones terapéuticas. De los "exámenes" de inteligencia para etiquetar a los alumnos deficientes, a la intervención en la institución escolar y sus programas pedagógicos. De la selección de personal y adaptación del hombre a la máquina, a la formación grupal en las empresas. De la psicología individual, a la psicología de la comunidad.

Este pasaje en la intervención de "lo individual a lo social" se produce en el desarrollo histórico por la necesidad de la sociedad (y por tanto de sus instituciones políticas, sanitarias, educativas, etc.) de dar respuestas a las demandas que día a día se van complejizando. Ya no es el individuo el que se desajusta a su medio, sino que aparecen nuevos problemas: la escuela genera fracaso, los grupos familiares se desequilibran, las empresas entran en crisis de todo tipo, la toxicomanía, nuevas enfermedades, etc. Esta complejización de lo social exige nuevos enfoques de comprensión y nuevos métodos de intervención. La psicología social y los grupos, creemos, cumplen esa función histórica.

De nuevo la ambigüedad. ¿Qué grupos? ¿Qué define a un grupo? ¿Con qué técnicas se trabaja en grupo? Estas y otras preguntas empiezan a ser ya clásicas entre los psicólogos interesados en este campo. Nosotros dejaremos que los lectores vayan encontrando sus respuestas. Sencillamente nos referiremos a continuación a aquellas teorías y técnicas psicológicas que trabajan con agrupaciones de personas reunidas con alguna finalidad. Haremos por tanto, un resumen panorámico e histórico de las principales corrientes grupales desarrolladas hasta nuestros días. Intentaremos articular por un lado, las tres líneas más significativas en cuanto a su influencia en el marco teórico de las restantes, y no tanto por su mayor o menor importancia frente a otras; y por otro, el desarrollo histórico de todo el fenómeno grupal en términos generales.

Hay un primer período de 1919 a 1927 aproximadamente, en el que comienzan a aparecer diferentes experiencias en grupo, fruto de la experimentación u observación directa de los fenómenos grupales, tanto en el campo clínico como en el social. Nombres como Pratt y su trabajo con tuberculosos; Cooley y su división en grupo primario y secundario que todavía hoy influye en la investigación en psicología social; Elton Mayo con su investigación sobre la fatiga en la Western Electric Company; y Taylor con su concepción de chivo emisario, por citar las más relevantes, fueron recortando un nuevo campo de trabajo: el grupo y sus fenómenos.

A partir de este momento, podemos ir delimitando diversos enfoques y sus aportaciones más significativas. Dentro ya del psicoanalítico, señalemos que el origen de todos los trabajos grupales fue doble. Por un lado, y aún con las diferencias que se estructuran a lo largo de su compleja historia y de las distintas maneras de enfocarlos, la obra de Freud y más concretamente su trabajo "Psicología de las masas y análisis del yo", donde plantea sus aportaciones a la psicología social y de grupos. Por otro, el desarrollo se fue gestando a partir del trabajo realizado por los psicoanalistas en instituciones públicas donde se hizo necesario un nuevo planteamiento para el abordaje clínico-terapéutico.

Los pioneros en este enfoque (1919/1927) fueron Simmel, Schilder y Slavson, que trabajaron fundamentalmente sobre la abreacción y el insight de neurosis traumáticas de guerra, interpretando al individuo en el grupo.

Posteriormente, aparecen en los años 40 los analistas afincados en Inglaterra, alrededor de la British Psychoanalytical Association. De ellos, Foulkes es el más destacado y el iniciador, junto con Anthony, de la terapia grupal analítica. De formación freudiana, concibe al grupo como un todo, entendiendo la situación grupal como clave en el desarrollo humano. Son conocidos sus trabajos en el Northfield Hospital, centro que supuso uno de los núcleos fundamentales en todo el desarrollo posterior de la psiquiatría social inglesa, y donde coincidió con Bion. Extiende el campo de aplicación desde la clínica a la formación. Funda en Inglaterra la Group Analytic Society y el Institute of Group-Analysis. Entre los continuadores de su línea, en la actualidad podemos citar a M. Pines.

Contemporáneo suyo y miembro de la English School of Psychoanalysis, es Bion, de formación Kleiniana. Influyó decisivamente sobre los trabajos de la Tavistock Clinic, otros de los centros claves de desarrollo de las comunidades terapéuticas. Sus concepciones sobre los grupos, cultura de grupo, supuestos básicos, grupo de trabajo, etc., han sido fundamentales a lo largo de todo el movimiento grupal. Citemos en la misma línea a Ezriel y Bahía, con sus aportes sobre la transferencia. Así mis-

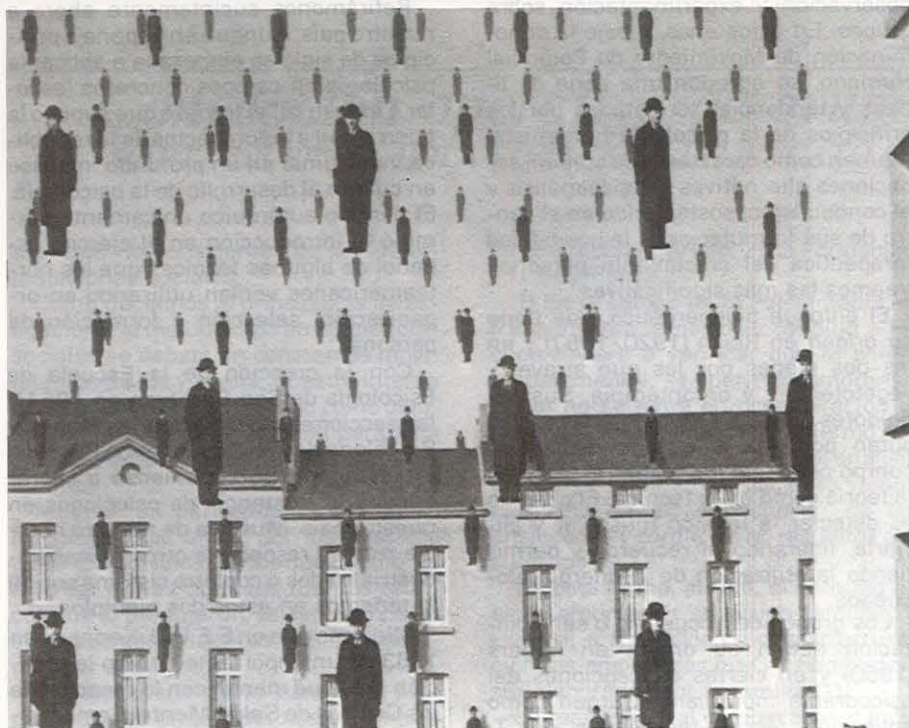
mo, es interesante el trabajo realizado por Balint en grupos de formación para médicos.

La línea bioniana será desarrollada en Argentina, por psicoanalistas como M. Langer, L. Grimberg, E. Rodríguez y en menor medida A. Aberastury, que amplían sus aplicaciones al campo de la psicoprofilaxis. Darán lugar posteriormente a la llamada Escuela Argentina de grupo. Dentro de esta escuela se sitúa Pichón-Rivière, iniciador de la técnica operativa de grupos, alrededor de 1948. Psicoanalista de formación Kleiniana, incorpora a su teoría la concepción de rol de H. G. Mead, la noción de campo, situación y aspectos topológicos de K. Lewin y el obstáculo epistemológico de Bachelard. Inicia su concepción alrededor de dos problemas teórico-técnicos: el tratamiento de psicóticos y sus familias y la formación en psiquiatría. Funda hacia 1958 junto con Bleger, Liberman y Rolla, la Escuela de Psiquiatría Dinámica, después llamada de Psicología Social. Conceptos básicos de su enfoque serán el emergente como estructurante de la diacronía-sincronía, la enfermedad única, el enfermo como depositario de la enfermedad familiar y la tarea alrededor de la cual se estructura el grupo.

Este enfoque trata de recortar el objeto de la psicología social, en torno a la relación dialéctica entre estructura social y fantasía inconsciente. Posteriormente, otros autores desde diferentes elaboraciones teóricas y aplicaciones prácticas, profundizan en esta línea de pensamiento. A. Bauleo que incorpora elementos del materialismo dialéctico en la teorización de la psicología social y grupal, H. Kesselman y N. Caparrós, que desarrollan aspectos de la psicología vincular en lo grupal.

Para finalizar con la línea psicoanalítica, en Francia citemos el planteamiento de Pontalis (1963), sobre la noción del grupo como objeto. Formulación como la estructuración del inconsciente como un grupo, la existencia de un aparato psíquico grupal, o la tesis según la cual el grupo es un sueño, aglutinan a una serie de psicoanalistas que trabajan sobre grupos, entre otros a Lebovici y Anzieu, que utilizan además determinadas técnicas psicodramáticas de movilización, y a R. Kaes.

Una de las líneas que más influencia ha tenido por sus aportaciones, es la "teoría del campo" de K. Lewin (1936). Alemán exiliado a E.E.U.U., estuvo unido al comienzo de sus trabajos a los psicólogos de la Gestalt, pero más tarde se separó. Funda en 1945 el Research Center for Group Dynamics, con el objetivo de estudiar las relaciones humanas. Es el creador del término "dinámica de grupos". Su enfoque es eminentemente experimentalista y sus concepciones sobre la tensión de grupo, conflicto, clima, decisión grupal, cambio y resistencia al cambio, fueron fundamentales y han impregnado prácticamente todas las corrientes grupales, tanto de su contemporáneos, como las posteriores.



Sus discípulos, entre los que podemos citar a Lippit, Benne, Bradford y Sheppard, continuaron esta línea y fundamentaron los principios teóricos del laboratorio social y del training group, incorporando influencias de la teoría del aprendizaje. Desde entonces, su difusión fue rápida y se extendió a otros países, principalmente en Francia (M. Pages y Faucheux). Actualmente, el T-group es utilizado como "pedagogía activa", en seminarios y cursos de formación.

Otra de las líneas importantes en el movimiento grupal es la psicodramática. El psicodrama nace con Moreno alrededor de 1925, año en que se trasladó a E.E.U.U. y funda en New York el Instituto Moreno de Psicodrama. Fundamentalmente interesado por el teatro, recoge de éste su peculiar forma de expresión, a través de sentimientos y pasiones. Algunas de las técnicas empleadas son el doble, el soliloquio, la inversión de roles, etc. Es el creador del término "psicoterapia de grupo". Aunque Moreno puso especial hincapié en establecer las diferencias con el psicoanálisis, lo cierto es que el concepto de catársis de Freud, tiene una importancia central dentro del psicodrama. Otros conceptos que Moreno readaptó, son el rol de H.G. Mead y la espontaneidad de Bergson.

Después de Moreno, el desarrollo del psicodrama ha estado influenciado fundamentalmente por el psicoanálisis, o bien sus técnicas han entrado a formar parte de los recursos de movilización en casi todos los enfoques posteriores. Lo cierto es que ya no se aplica el psicodrama tal cual lo ideara Moreno.

En la articulación psicodrama-psicoanálisis, podemos situar en Argentina al Grupo Experimental Psicodramático Latinoamericano, Pavlovsky, M. Bouquet y Moccio, entre otros. En Fran-

cia, la articulación se hace desde el psicoanálisis lacaniano, entendiendo el discurso grupal como el discurso inconsciente. Se caracteriza así mismo, por una distinta utilización del juego y "la mirada", como particularización de la naturaleza de la transferencia. En esta línea podemos citar a G. y P. Lemoine, creadores de la Société d'Etudes du Psychodrame Pratique et Théorique.

El psicodrama trabaja fundamentalmente en el campo clínico (adultos, adolescentes, niños) y en la formación.

A partir de los años 50 y 60, los grupos constituyen un movimiento de tal envergadura, que es ya prácticamente imposible delimitar claramente líneas. Unas y otras se influyen mutuamente y se incorporan concepciones y técnicas que permiten solucionar problemas teórico-técnicos y abordar campos nuevos. A este enorme desarrollo contribuye decisivamente la puesta en marcha de instituciones públicas y en algunas ocasiones privadas, bien hospitalarias o comunitarias; de las que irán surgiendo los cuestionamientos a la psiquiatría oficial y plantearán articulaciones nuevas entre psicología social, grupos, clínica, etc. Así, surgirán el movimiento antipsiquiátrico y de comunidades terapéuticas en Inglaterra, la psiquiatría de sector y las intervenciones institucionalistas en Francia, el movimiento de los Community Mental Health Center en E.E.U.U., Psiquiatría Democrática en Italia, etc., por citar las más relevantes.

El crecimiento en los planteamientos sobre grupos está en su apogeo. Empiristas como Asch, Newcomb, Festinger y Bales, entre otros, con sus concepciones de la transformación del hombre en sociedad, comunicación interpersonal, disonancia cognitiva o interacción personal en grupo, contribuyen a la

observación y experimentación sobre grupos. En estos años, y bajo la denominación de Movimiento de Potencial Humano, se agrupan una serie de líneas y tendencias, orientadas por los principios de la psicología humanista. Reunen como característica común, ser opciones alternativas al psicoanálisis y al conductismo, sosteniendo en el centro de sus formulaciones la posibilidad terapéutica del crecimiento personal. Veamos las más significativas.

El enfoque bioenergético, que tiene su origen en Reich (1920/1957) y en las dos etapas por las que atravesó, vegetoterapia y orgonoterapia. Sus seguidores (Lowen, Keleman, Baker, etc.) optan por una u otra tendencia. El cuerpo ocupa un lugar central tanto en la teoría como en la técnica. El objetivo es detectar la tensión muscular y aliviarla, liberando el recuerdo y permitiendo la utilización de la energía bloqueada.

Los grupos de encuentro o sensibilización tienen su origen en Rogers (1950) y en ciertas concepciones del psicodrama moreniano. Surgen como aplicación técnico-terapéutica del T. group clásico. En la actualidad, se introducen además, otras técnicas como el grito, el trance, el cuerpo, etc. Bajo esta denominación, se conocen también los grupos de línea bioenergética.

Los grupos gestálticos, cuyo origen lo podemos situar en las teorías sobre la percepción desarrolladas en Frankfurt. La psicoterapia gestáltica grupal se desarrolla más tarde con Perls. En su formación se integra el psicoanálisis, Reich y la psicología existencial. Da primacía al aquí y ahora, a la conciencia y a la vivencia como focalización de la experiencia.

Por último, dentro del movimiento de potencial humano se sitúa el Análisis Transaccional de Berne, que creó un sistema unificado de análisis individual y social aplicable a todo tipo de relación humana. Utiliza como procesos de abordaje, la introspección y la intelectualización. Es fundamentalmente activa y explicativa.

Alrededor de los trabajos de Bateson, Wiener, Von Bertalanffy y de los investigadores del Mental Research Institute de Palo Alto, se estructura la Teoría General de los Sistemas que aplicada al campo de la psicología, trabaja principalmente sobre los procesos de comunicación centrados en el estudio de la interacción de los seres humanos y de la familia en particular. El grupo humano se concibe como un sistema. Es decir, una totalidad dotada de finalidad y autodirección.

Por último, apuntar en este resumen, que desde campos tan alejados, en un principio, de lo grupal como la terapia conductual, se han realizado dentro de su marco, terapias de grupo en desensibilización sistemática, entrenamientos asertivos y adquisición de habilidades sociales. Según Freedman, la situación del grupo sirve para afrontar patologías individuales como reforzador social y estímulo provocador de respuestas.

Refirámonos sucintamente ahora a nuestro país. Aunque en España a principios de siglo se empezaba a aplicar la psicología en campos concretos (escolar e industrial) el frenazo que supuso la guerra civil a los proyectos de la república, nos sumió en un profundo impasse en cuanto al desarrollo de la psicología. El período autárquico únicamente permitió la introducción en el ejército español de algunas técnicas que los norteamericanos venían utilizando en organización, selección y formación de personal.

Con la creación de la Escuela de Psicología de San Bernardo en 1954 y las secciones de Psicología en Madrid y Barcelona de las Facultades de Filosofía y Letras en 1968, comienza a cobrar entidad la existencia de psicólogos en nuestro país. Muestra de nuestro notable retraso respecto a otros países (industrializados o con otro sistema social) lo tenemos en estos dos ejemplos.

Mientras que en E.E.U.U. Kennedy en 1963 da un importante giro en la atención en salud mental con la creación de los Centros de Salud Mental Comunitaria, y en Cuba en 1968 el Ministerio de Salud Pública decide la incorporación de los psicólogos en los distintos niveles de atención a la salud, en nuestro país no existía ni una sola Facultad de Psicología independiente y los puestos de psicólogos en las instituciones públicas eran inexistentes. Quizá no hayamos mejorado mucho, pero indudablemente el boom de la psicología se ha producido, al menos en cuanto a desarrollo de las Facultades de Psicología (y por tanto, del número de estudiantes y licenciados) y a la proliferación de las diferentes líneas teóricas existentes en el "mercado internacional".

En cuanto al desarrollo de los grupos, podemos decir que se inicia en los años 70 y va cobrando auge en los 80 en base a la introducción en nuestro país de la práctica totalidad de las líneas de trabajo antes citadas, aunque con diferente grado de implantación.

Las necesidades sociales también han cambiado. Si veíamos que en el proceso científico sufrido por la psicología (como otras ciencias), ha sido determinante la necesidad de dar respuestas teóricas y técnicas a nuevos problemas surgidos de los procesos sociales, en España ese cambio ha sido (está siendo) relativamente rápido. Cuando todavía no se había desarrollado e incorporado a la práctica social un sólido modelo psicológico individual en ninguna de sus líneas teóricas más reconocibles (psicoanálisis y conductismo), en los clásicos campos de aplicación de la psicología (escolar, clínico e industrial) ya habían surgido cuestionamientos teóricos y sobre todo nuevos ámbitos de intervención. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a las distintas experiencias en el campo de la salud y de la educación en Madrid, por citar algo cercano y conocido por nosotros mismos: los Centros de Promoción (o Municipales) de Salud y los Servicios

Psicopedagógicos Municipales. Los nuevos enfoques de trabajo en estas instituciones, necesariamente plantean, cuando menos, una adecuación de paradigmas ya conocidos y, las más de las veces, la creación de un arsenal técnico-metodológico del que los grupos forman parte insustituible.

La psicología social se va convirtiendo, pues, en marco conceptual para una psicología de intervención social en la que "la psicología del grupo nos aparece como una de las disciplinas científicas con un futuro más prometedor y con una complejidad práctica cada vez más acuciante" (S. Barriga, 1984).

El debate, la profundización sobre los grupos, está abierto. Los problemas de índole teórica y técnica son numerosos desde cualquier línea teórica, pero ya vamos disponiendo de experiencias prácticas (en la clínica grupal, en el trabajo comunitario, en la psicología de la salud, en la formación de personal sanitario, educativo y social, en la prevención, en la promoción de salud, etc.) que nos han de "empujar" a la formación de esa nueva psicología que responda a las necesidades sociales actuales.

Bibliografía

Historia de la Psicología. M. Reuchlin. Ed. Paidós. Barcelona 1982.

Teorías en Psicología Social. M. Deutsch, R. Krauss. Ed. Paidós. B. Aires 1976.

La dinámica de los grupos. J. Maison-neuve. Ed. Nueva Visión. 1980.

Psicología del grupo y cambio social. S. Barriga. Ed. Hora. Barcelona. 1983.

La sociedad psiquiátrica avanzada. R. Castel. Ed. Anagrama. 1981.

La gestión de los riesgos. R. Castel. Ed. Anagrama. 1984.

Psicología dinámica grupal. J. Campos Avillar, N. Caparros, H. Kerselman. Varios. Ed. Fundamentos.

Contrainstitución y grupos. A. Bauleo. Ed. Fundamentos. 1977.

Leyendo a S.H. Foulkes con ánimo de entenderlo. J. Campos. Rev. Clínica y Análisis Grupal. Nº 20. Enero-Febrero 1980.

Revisión histórica de la psicoterapia grupal. A. García de la Hoz. Rev. Clínica y Análisis Grupal. Nº 1. Noviembre-diciembre 1976.

Apuntes para una Historia de la Psicología en España. A. Fernández-Zúñiga y R. García-Tuñón. Rev. Cuadernos de Psicología 3. Nº 4, Madrid 1976.

Concepción operativa de grupo

MARTA DE BRASI, LOLA LORENZO y LIA LUCATO (*)

1. Introducción

La investigación y la metodología en las Ciencias Sociales se encuentran actualmente en un continuo debate.

Las ciencias cumplen una función social, por tanto reflejan las contradicciones de la sociedad. En particular las Ciencias Sociales, sufren los avatares de su propio objeto de estudio, la sociedad, objeto que está permanentemente en movimiento, en un proceso de inacabamiento.

La Psicología Social entra en este espacio, ella está también inmersa en esta contradicción, demasiado cerca del discurso ideológico, de lo imaginario, de la opinión...

Investigar-Intervenir en el contexto donde se mueve la psicología social, al igual que las ciencias sociales, no es neutral, y en muchos casos difícil de delimitar.

La Psicología Social y junto a ella, la Teoría de los Grupos, surge como una necesidad teórica de crear espacios y conceptualizaciones que puedan dar cuenta de aquello que ni desde la psicología individual ni desde la sociología podía ser pensado. Esta aparición en el mundo del pensamiento obedece también a necesidades sociales. Recordemos los trabajos de Elton Mayo sobre la fatiga de las trabajadoras textiles en la Western Electric y los de Kurt Lewin sobre el cambio de hábitos alimenticios por los efectos de la guerra, entre otros, que van respondiendo a la demanda de una sociedad en desarrollo industrial, a una cierta racionalización del trabajo y de la producción.

Con Freud y la Teoría del Inconsciente, se abre un espacio teórico que permite el estudio del sujeto y sus sobre-determinaciones inconscientes.

El materialismo histórico contextualiza el sujeto en un aquí y ahora sobre-determinado por las relaciones de clase.

Ambos pensamientos irrumpen en el campo de las ciencias, produciendo una ruptura epistemológica con los viejos esquemas del positivismo mecanicista.

Ellos se constituyen en referente teórico para una Psicología Social que se pregunta acerca de estas sobre-determinaciones, interrogándose acerca de la producción social del proceso de enfermar, de la distribución y producción del conocimiento, de la organización, etc.

Y es desde aquí, que el Grupo para la concepción operativa se constituye en el lugar privilegiado para dar cuenta de todos estos fenómenos. El grupo como mediación que permitiría a los sujetos tomar conciencia de su situación, de los

aspectos no conscientes de sus determinaciones sociales.

Como decíamos al principio, la investigación y la metodología en las ciencias sociales se debate en constantes movimientos de ida y vuelta, nuestro intento es instrumentalizar el grupo como objeto y método de investigación para esta Psicología Social mencionada anteriormente.

Mostrar un pensamiento acerca de los grupos, es andar por los avatares histórico-sociales por los que circuló, es rastrear en las distintas fuentes teóricas que lo produjeron, es detenernos en sus diversas prácticas, es... buscar-mostrar el origen.

El grupo cada cierto tiempo se pregunta por su origen, pero éste forma ya parte de la historia mítica del grupo, "el origen es un mito".

La histórica del pensamiento está inmersa en rupturas epistemológicas, en nuevos paradigmas que surgen borrando los viejos, en momentos de crisis (sociales, personales, políticos...) donde las preguntas van encontrando otras respuestas y las prácticas sociales van abriendo otras...

Como decíamos "el origen es ya un mito", y como tal necesario recordar.

En este artículo daremos cuenta de él, hablaremos de Pichon-Rivière iniciador del Grupo Operativo, de los avatares por los que circuló este Esquema Referencial, de Armando Bauleo y la Concepción Operativa de Grupo, del momento actual del pensamiento, acercándonos a mostrar algunas de las nociones fundamentales y terminaremos esbozando algunos de sus campos de aplicación.

Quizás este artículo debería titularse "algunas notas acerca de la Concepción Operativa de Grupo", porque este es el resultado final de lo escrito. Por ello se nos hace necesario remitir a la bibliografía, para un intento de acercamiento más comprensivo de esta teoría.

Más como dice Freud, el lugar privilegiado para el conocimiento del psicoanálisis reside en el análisis del aspirante, quizás también el conocimiento del grupo pase por la propia experiencia grupal.

2. Orígenes

El Grupo Operativo nace en Argentina alrededor de los años 50. Enrique Pichon-Rivière (Psiquiatra y Psicoanalista de orientación Kleiniana) ha sido su creador. A partir de dos problemas difíciles para el Psicoanálisis: La Psicosis y la Familia, ambos están en el origen de esta concepción.

Desarrolló este método y aplicó su técnica a dos campos de actividad: 1) La

Psicoterapia de Grupo, 2) La Formación y la Enseñanza.

1) En el campo de la Psicoterapia, el trabajo sobre la psicosis condujo a Pichon-Rivière a verificar que la enfermedad mental, se vuelve incomprensible si no se toma en consideración el grupo de pertenencia del "enfermo designado". Es decir, a través del análisis del grupo familiar del paciente vemos que éste es el "depositario" de las ansiedades y conflictos no resueltos por su grupo.

De esta forma, afirma, el enfermo es el emergente de su grupo familiar, y expresa a través de su desestructuración las ansiedades que no han podido ser elaboradas por la familia (1).

La resistencia al cambio a nivel individual y familiar (luego la extenderá a lo grupal) se muestra en los roles y comportamientos estereotipados que estos adquieren, conceptualizando así la enfermedad mental como el triunfo de la rigidez y estereotipo frente a la adaptación activa al medio. El concepto de "depositario" nos remite tanto, a los mecanismos del grupo Familiar que se organizan para "resolver" su historia conflictiva (proyección, depositación, segregación).

2) La otra vertiente de Grupo Operativo la ubicamos en la Enseñanza y Formación.

Pichon-Rivière puso en práctica una didáctica diferente en la enseñanza de la Psiquiatría y la Psicología social. Esta consistía fundamentalmente en la detección y elaboración de los obstáculos afectivos que impedían una concepción diferente del problema de la enfermedad mental, especialmente de la Psicosis.

Es a través de esta didáctica que se da cuenta que los mecanismos grupales que él observaba y estudiaba en esos grupos eran similar a los que se manifestaban en el grupo familiar. El modelo de Didáctica Operativa le lleva a plantear que "se encuentran siempre elementos pedagógicos en la terapia y efectos terapéuticos en el aprendizaje".

La noción de "adaptación activa a la realidad" aparece como criterio de salud mental, por oposición a la completa inadaptación de la psicosis o la adaptación pasiva de la neurosis. Esto supone la transformación de la realidad en el momento en que se opera un cambio de sí mismo.

(*) Miembros del Secretariado del Centro Internacional de Investigación en Psicología social y grupal.

(1) Línea de Investigación que coincide con los trabajos de M. Mannoni. "El Síntoma y el Saber". Pág. 15. Ed. Gedisa. Barcelona 1984.

Alrededor de los años 58, Pichón-Rivière junto con un grupo de colaboradores (Bleger, Rolla, Liberman) crea la Escuela de Psiquiatría Dinámica que después se transformará en la Escuela de Psicología Social. En esta escuela participaron entre otros Tarágano y Armando Bauleo.

El psicoanálisis, el materialismo histórico, la dinámica de grupo de Lewin, Bion, los estructuralistas, La Escuela de Frankfurt, Sartre (por citar sólo a los más destacados), formaron parte de las fuentes teóricas de esta concepción de los grupos y de la psicología social.

Por ésta escuela pasaron diferentes profesionales de las ciencias sociales, de la medicina, del psicoanálisis, de la psicología... Pichón-Rivière abre un camino teórico-práctico, otros seguirán...

Las vicisitudes por las que transcurre este esquema referencial, responde al movimiento de un pensamiento que se inicia... rupturas, nuevos interrogantes, prácticas diversas, diferentes contextos sociales, elaboraciones teóricas...

Las transformaciones que ha ido sufriendo este pensamiento hasta su consolidación en la Concepción Operativa de grupo son diversas.

Es Armando Bauleo, Psiquiatra, Psicoanalista, Psicólogo social y miembro de esta escuela de Psicología Social, quien va sentando las bases Teóricas para la formalización de ésta concepción operativa de grupo.

Retoma la pregunta ¿... qué es el Grupo...? y va respondiendo a través del estudio de la estructura grupal como tal, otorgándole por tanto un lugar propio, lo que lleva a una cierta organización teórica de las nociones que hacen al grupo operativo.

La diferenciación entre experiencia grupal y concepto de grupo, también nos remite a la pregunta inicial, y nos habla de dos discursos diferentes, el de la experiencia (narrada por los integrantes y el del que observa el movimiento de la estructura o espacio imaginario construido por el grupo real).

El grupo es pensado como un espacio donde se articulan las "representaciones sociales" como el mismo Armando Bauleo nos dice: "las vías de esa articulación pasan por varios niveles y mecanismos diferentes, que a su vez interaccionan para organizar una intersubjetividad" (2).

El campo de la intersubjetividad lo ubica a partir de tres conceptos: el proceso de identificación, la transferencia, y el lenguaje, tal y como se producen en el proceso grupal.

Además de este nivel de profundización teórica en las nociones y conceptos que hacen a esta concepción, el proceso del que venimos hablando se opera también a otro nivel el de su inserción práctica en diferentes ámbitos de lo social (de la Estructura social).

Estos ámbitos sociales cobran forma en los lugares donde este esquema referencial se fue insertando, Argentina, Uruguay, México, Brasil, España, Italia, Suiza, en donde las distintas

prácticas profesionales que se fueron realizando, abrieron nuevos campos de aplicación, produjeron interrogantes, obligaron a precisar conceptos y otras veces hicieron resaltar determinados fenómenos antes no estudiados (3).

3. Situación actual de la teoría

Algunos elementos de la concepción operativa de grupo.

Al comenzar a preguntar acerca del concepto "Grupo", se abre un problema importante para nuestra teoría. A diferencia de otras corrientes de grupo, en las que este sólo representa un espacio en donde poder observar al individuo, para nosotros el grupo se nos presenta como propio, es decir, estudiamos, observamos aquello que sucede en él, es un objeto de conocimiento alrededor del cual organizamos la teoría.

La psicología social como ya dijimos en la introducción, debe dar cuenta de determinados fenómenos como, la producción social de la enfermedad y la salud, la distribución de la información, la organización y el accionar social, la transformación y el cambio, entre otros.

No es posible establecer la relación entre estructura intersubjetiva y la estructura social si no se articula a través del grupo, es por esto que tomamos a éste como referente teórico y metodológico que nos permita ir concertando a algunos de estos fenómenos de los mencionados anteriormente.

Distintas experiencias, análisis teóricos, y prácticas en los cuales el grupo operativo ha sido utilizado, nos han ido permitiendo la focalización de dos planos:

La Investigación: el grupo en cuanto objeto, que abre interrogantes de orden teórico y metodológico y

La Intervención: el grupo como dispositivo (instrumento de trabajo) que permite la inserción en ámbitos sociales e institucionales.

Veamos ahora, algunas cuestiones de orden teórico-conceptual, que se refieren al grupo como tal, es decir, creación, constitución y funcionamiento de un grupo.

...Algunos elementos de la Concepción Operativa de Grupo...

Recortando la idea de grupo para acentuar las partes centrales de la concepción diremos algunas palabras de sus elementos estructurantes. La perspectiva que nos proponemos aquí, enfoca la situación grupal, es decir, la situación triangular básica constituida por:

- A. La estructura del Grupo.
- B. La tarea.
- C. La coordinación.

A. Estructura del Grupo

Un grupo es una estructura, por tanto un sistema de interrelaciones, en el cual intervienen la dimensión del "aquí y ahora grupal, a través de dos coordenadas, verticalidad (historia del individuo) y horizontalidad (situación actual del grupo).

Con el concepto de estructura, el grupo se nos presenta con un movimiento propio, con una configuración que ya no remite sólo a los sujetos que forman parte de experiencia grupal, sino a una instancia imaginaria creada por ellos, de la que no son conscientes y que se visualizará a través del coordinador.

Armando Bauleo la define así: "...es una estructura o espacio imaginario que los grupos constituyen después de su formación (como grupo) o sea, una configuración organizada que se desencadena por el entrecruzamiento de las proyecciones de los integrantes a los que se agregan elementos sociales representativos... en modo tal que ésta configuración pone en escena la obra teatral... a la que no han contribuido sólo los miembros, sino que también la sociedad ha permitido el clima adecuado..." (4).

La estructura mítica que se va a configurar en el grupo va a responder también a una ideología determinada, a partir de la ideología de cada uno de los integrantes.

B. La tarea

La explicitación de la tarea manifiesta al inicio, desencadena el proceso grupal, aunque el producto final ninguno lo conoce desde el principio, es decir, así vamos ha poder distinguir lo que siempre se ha llamado tarea "manifiesta" y tarea "latente".

Entonces es a partir del tema, (sabido por todos) y la elaboración que el grupo va haciendo de dicha tarea, que comienza a desvelarse para cada uno y también para el grupo, los múltiples significantes de la tarea manifiesta.

El grupo en el desarrollo de su objetivo es recorrido por tres momentos: pre-tarea, tarea y proyecto.

La pre-tarea se instaura en los primeros compases del grupo. Es el momento de las resistencias, de la imposibilidad del grupo de hacerse "responsable de los nuevos valores más que el objetivo que se han dado va asumiendo al interno de la dinámica grupal. El grupo repropone como mecanismos para abordarla la repetición y la reproducción de viejos esquemas.

En la pre-tarea la ansiedad confusional y persecutoria son predominantes. Ambas corresponden a momentos de integración y adhesión al grupo que los miembros deben realizar, desencadenando en ellos una ruptura de estereotipos y de los persistentes esquemas de referencias primarios.

Es también en éste momento que se niega la determinación de la estructura

(2) Ideología, Grupo y Familia. A. Bauleo. Pág. 116. Edic. Folios. México. 1982.

(3) Diversos profesionales han contribuido al desarrollo de esta teoría y lo siguen haciendo a través de sus investigaciones, de sus prácticas. Remitimos a la bibliografía para conocer algunas de ellas.

(4) Op. cit.

de grupo en nombre de la individualidad.

Los momentos de pre-tarea recorren todo el proceso grupal apareciendo en los momentos donde se hacen más fuertes las resistencias frente a una situación de cambio.

El segundo momento corresponde a la *tarea*. Esta aparece cuando el grupo constituido realiza una especie de "insight" sobre el objetivo que se había propuesto, es un momento de elaboración, en donde el tema asume una significación para el grupo. Es decir, son los momentos de "insights" y de nueva luz que adquiere el tema dado.

Estos momentos que el grupo realiza sobre significados latentes del objetivo manifiesto implican un aprendizaje de la relación interpersonal, utilizando alternativamente la tarea como mediación o la tarea como finalidad.

Los sentimientos de depresión en este momento, son a su vez de comprensión de los límites y alcances del trabajo del grupo.

Es el momento (de la tarea) donde el grupo puede apropiarse sin disociación del objetivo fijado.

Surge entonces el *proyecto*, un especial en el trabajo del grupo. Durante el desenvolvimiento del grupo han surgido propuestas, elementos de creación, ligados a nuevas articulaciones entre los diversos materiales en juego.

Es necesario recordar que todo lo que un grupo puede poner en práctica depende siempre del contexto social. Pero paralelamente a la participación en un grupo, subyace una fantasía común, la creación de un proyecto.

El proyecto aparece al inicio de un grupo como "propósitos" llevados por los diversos sujetos participantes; después con el transcurrir del proceso grupal se transformarán en otras intenciones que se han enriquecido por los aportes, sobre todo latentes de cada uno.

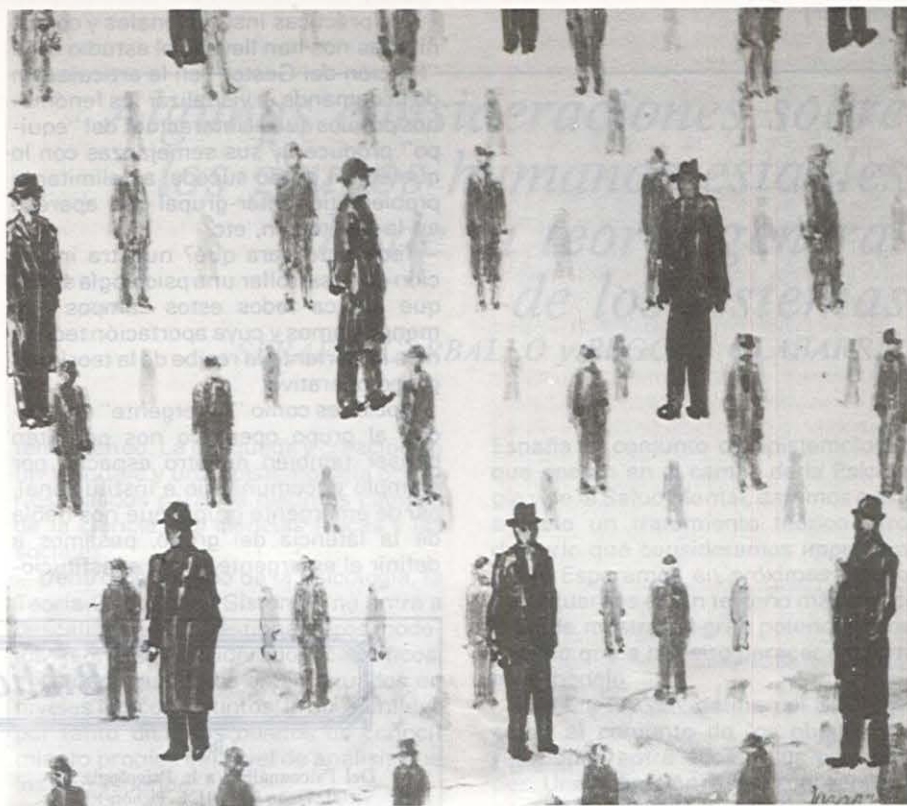
Desde este punto de vista el proyecto puede ser sintetizado como el producto de la interacción de los sucesivos "insight" elaborados en el grupo. Este puede aparecer también como una fantasía de "futuros utópicos".

C. La coordinación

Su función se basa en ver la relación grupo-tarea.

Esto es posible, ya que la coordinación esta fuera de la relación grupo-tarea. Su función es por el contrario, aquella de pensar y observar esta ligazón (grupo-tarea) buscando el sentido de lo que sucede en la experiencia grupal, en el momento del hic et nunc grupal con la tarea dada, evaluando que tipo de movimiento cumple para conseguir su objetivo.

La coordinación actúa en el campo de la dificultad que el grupo tiene para afrontar la tarea, interviniendo para mostrar al grupo los obstáculos dados por las ansiedades que se generan y permitiendo así al grupo, pensar y llevar adelante el tema. En el transcurrir gru-



pal aparecen dos niveles de dificultades, una epistémica en relación al tema propuesto, la otra debida a los sentimientos despertados por el trabajo grupal. Los instrumentos de ésta para realizar su función son: los señalamientos y la interpretación del latente grupal.

"Para la concepción operativa de grupo el funcionamiento de un grupo no observa variaciones, ya sea su tarea la terapia o el aprendizaje; si bien se organiza o se configura de otra forma la información, los movimientos internos de la estructura grupal no se alteran" (5).

"Los planos manifiesto y latente, la noción de emergente, los tipos de ansiedades, el modo de funcionamiento de los roles, etc., se mantendrán en consideración y por tanto la interpretación será siempre alrededor de los obstáculos que impiden el "libre" circular de la información, sea cual fuese" (6).

4. Campos de aplicación

...El Centro Internacional de Investigación en Psicología Social y Grupal surge como producto de un momento histórico determinado (en Milán julio de 1981) como una necesidad teórica de dotarnos de un espacio de investigación donde las distintas prácticas, pudieran ser recogidas y elaboradas teóricamente bajo una metodología de investigación grupal (7).

La investigación por tanto, se constituye en un campo central de aplicación de la concepción operativa de grupo.

En España, al igual que ha sucedido en otros países, como Italia, Francia, México, etc., la práctica en las instituciones públicas (sanidad, municipios, educación...) ha abierto de investiga-

ción y teorización importantes. Nuevos modelos y metodologías han de ser incorporados e instrumentalizados.

La confusión que aparece muchas veces en las prácticas públicas, en algunos casos obedecen a la falta de teoría, en otros a la falta de modelos que se adecuen a esas prácticas y quizás también son producto del contexto social y político donde se desarrollan.

Como decíamos en la introducción, nos encontramos con un objeto de estudio, que permanentemente está en movimiento, en constante contradicción, las ciencias sociales, la medicina, la psiquiatría, el psicoanálisis, la psicología, están siendo cuestionadas y replanteadas como efecto de su inserción en la práctica social, desde distintos pensamientos (Foucault, Castel, Lourau, Guattari, Devereux, etc.).

Quizás la búsqueda de nuevos modelos y nuevas conceptualizaciones sea la punta de un iceberg (emergente) que habla de que los viejos modelos han de ser pensados de otra manera, desde otras perspectivas.

Desde Pichón-Rivière, los campos de aplicación de la concepción operativa de grupo, se han ido estableciendo alrededor de la clínica, de la psicohigiene-prevención, de la educación-formación, de las intervenciones institucionales y comunitarias.

Son estos campos los que han golpeado algunos elementos de la teoría, abriendo nuevas vías e interrogantes.

(5) Pág. 114. Op. cit.

(6) Pág. 115. Op. cit.

(7) Este Centro cuenta con un Boletín de publicaciones del que se llevan editado 5 ejemplares.

Las prácticas institucionales y comunitarias nos han llevado al estudio de la "función del Gestor" en la articulación de la demanda, a visualizar los fenómenos propios que el interactuar del "equipo" producen y sus semejanzas con lo que en un grupo sucede, a delimitar la problemática inter-grupal que aparece en la institución, etc.

Todo esto para qué? nuestra intención es desarrollar una psicología social que abarca todos estos campos que mencionamos y cuya aportación teórica más importante la recibe de la teoría del grupo operativo.

Nociones como "Emergente" que hacen al grupo operativo nos permiten pensar también en otro espacio, por ejemplo el comunitario e institucional, así de emergente grupal que nos habla de la latencia del grupo, pasamos a definir el emergente social e institucio-

nal que nos señala lo latente social, y esta noción nos permite escuchar y articular las demandas que se nos plantean desde distintos ámbitos (grupal, institucional, comunitario...).

Muchas veces se tomó el grupo como una técnica más, hoy parece ser el "rey del momento", se descubre su utilización desde lo público, como un "buen método para llegar a más gentes en menos tiempo", o se ve su adecuación para "los que no pueden pagar" (también desde lo privado, o bien aparece como "ese algo social-ambiental" que hay que incluir...

... Pero, si hoy, se pide y se da un espacio (esta revista) para hablar de las distintas teorías de grupo, quizás es porque ya no basta con la práctica (quizás también es efecto de esta) sino que se hace necesario la teoría.

Bibliografía

Libros

- Del Psicoanálisis a la Psicología Social.** Tomo I, II, III. E. Pichón-Rivière. Edic. Nueva Visión. Buenos Aires. 1980.
- Temas de Psicología.** J. Bleger. Edic. Nueva Visión. B. Aires. 1977.
- Psicohigiene y Psicología Institucional** J. Bleger. B. Aires, 1972. Edic. Paidós.
- Ideología Grupo y Familia.** Armando Bauleo. Edic. Folios. México, 1982.
- Contrainstitución y Grupos.** A. Bauleo. Edic. Fundamentos. Madrid, 1977.
- La propuesta grupal.** A. Bauleo y otros. Edic. Folios. México, 1983.
- Los Síntomas de la Salud.** Comp. A. Bauleo. Edic. Cuarto Mundo. B. Aires, 1976.
- Lo Grupal.** Baremblynt, Bauleo, De Brasi y otros. Edic. Búsqueda. B. Aires, 1983.
- El Inconciente Institucional.** G. Baremblynt, Bauleo, Lourau y otros. Edic. Nuevomar. México, 1983.
- Grupo Operativo y Psicología Social.** Comp. Bauleo. Edic. Imago. Uruguay, 1982.
- Psicología y Sociología del grupo.** Caparrós, Bauleo y otros. Edic. Fundamentos. Madrid, 1975.
- Verso una psicología sociale analítica.** Comp. A. Bauleo. Ed. Centro de Ricerca in Psicologia Sociale e di Gruppo Bologna, 1983.

Artículos

- Consideraciones teóricas sobre ciertos aspectos del proceso de inserción de un equipo técnico en el área de salud comunitaria.** E. Irazabal. Papeles del Colegio de Psicólogos, nº 10-11. Sept, 1983.
- El equipo interdisciplinario.** C. Escudero. Clínica y Análisis Grupal, nº 29. Julio-Agosto, 1981.
- Sobre el rol del coordinador en un grupo de enfermos psicósomáticos.** Juan Carlos Duro. Clínica y Análisis Grupal, nº 30. Sept-Oct., 1981.
- Centro Municipal de Getafe. Experiencias en Salud Mental.** J.A. Colmenares y J.C. Duro. Revista de trabajo Social, nº 81. Marzo 1981. Barcelona.
- Residencia de ancianos: El equipo interdisciplinario ¿una posibilidad de**

cambio? Revista Española de Geriatria y Gerontología. Federico Suárez. Marzo-Abril, 1982.

La dinámica de la pasividad en una Residencia de ancianos. Federico Suárez. Revista Española de Geriatria y Gerontología. Julio-Agosto, 1982.

Algunas reflexiones sobre la necesidad de formación en gerontología. Federico Suárez. Premio INSERSO 1984, al mejor trabajo social presentado al XV Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología. Publicaciones Insero.

Psicología Comunitaria ¿una práctica específica? María José González.

Algunas reflexiones teóricas en torno a los equipos técnicos y lo grupal. Adrián Buzzaqui.

La Psicología Social en la formación de los Medicina de Familia. E. Irazabal. L. Lorenzo.

Los tres artículos II Jornadas de Medicina Comunitaria. Madrid, 1982. En prensa.

Programa de salud comunitaria con vejez. Rosario Busturia.

La psicoprofilaxis en estomatología infantil. Maite Trapero.

La entrevista familiar, su utilización en la clínica y en el trabajo profesional. E. Irazabal.

El aprendizaje grupal en la formación de técnicos sanitarios. A. Buzzaqui, E. Irazabal y L. Lorenzo. Los cuatro artículos fueron presentados al I Congreso Oficial del Colegio de Psicólogos. Madrid. Mayo 1984.

Aportaciones al trabajo comunitario desde la social operativa. J.C. Duro, C. Escudero, B. Olabarria y R.V. Pesquera. II Reunión de Psicología y Municipios. Colegio de Psicólogos de Madrid, 1982. Próxima publicación en Clínica y Análisis Grupal.

Algunas reflexiones teóricas sobre el trabajo comunitario. E. Irazabal. II Reunión de Psicología y Municipios. Colegio de Psicólogos de Madrid. 1982.

Algunas consideraciones sobre los grupos humanos estables desde la teoría general de los sistemas

SERAFIN CARBALLO y BEGOÑA OLABARRIA

El grupo en sí mismo no es una noción o concepto instrumental dentro de la Teoría Sistemática. Por tanto sólo podremos hablar de grupos desde un punto de vista sistémico cuando reúnan aquéllos las siguientes condiciones:

- Que las relaciones entre los miembros que lo componen tengan una cierta estabilidad.
- Una historia común.
- Que tenga uno o varios objetivos explícitos y/o implícitos.

Todo grupo que reúna los anteriores requisitos lo consideramos un sistema interaccional (Watzlawick).

El modelo epistemológico del que partimos como anteriormente señalamos es la Teoría General de los Sistemas. Dicho modelo, aplicado al campo de la Psicología, nos permite abordar y comprender la naturaleza de los sistemas interaccionales así como la estructura de los procesos de comunicación considerados desde la variable temporal.

La Teoría General de los Sistemas surge después de la Segunda Guerra Mundial como un cuerpo teórico unitario y como respuesta a una aspiración central del pensamiento científico con-

temporáneo: La búsqueda y creación de un lenguaje y una epistemología unitarios, válidos para los distintos campos de la ciencia, las ciencias físicas y las sociales.

Dentro del campo de la Psicología, la Teoría Gral. de los Sistemas no entra a descalificar ni a cuestionar otros modelos teóricos considerados científicos; considera que éstos están situados en niveles lógicos distintos, lo que conlleva por tanto distintos objetos de conocimiento propios del nivel de análisis que les corresponde.

A partir de los trabajos de Wiener, Rosenblueth, Shannon, Weaver y Von Bertalanffy, y más en concreto de las contribuciones del antropólogo y epistemólogo inglés Gregory Bateson, así como de los diversos investigadores del Mental Research Institute de Palo Alto (California), se fue perfilando la base conceptual del modelo interaccional o pragmático de la comunicación humana, centrado precisamente en el estudio de la interacción entre seres humanos.

Por otra parte conscientes del desconocimiento que en nuestro medio profesional existe respecto a este modelo teórico por su reciente incorporación en

España al conjunto de epistemologías que operan en el campo de la Psicología y de la Salud Mental, daremos a este artículo un tratamiento teórico-introductorio que consideramos imprescindible. Esperamos en próximas ocasiones situarnos en un terreno más clínico a fin de mostrar el gran potencial terapéutico que a nuestro parecer encierra este modelo.

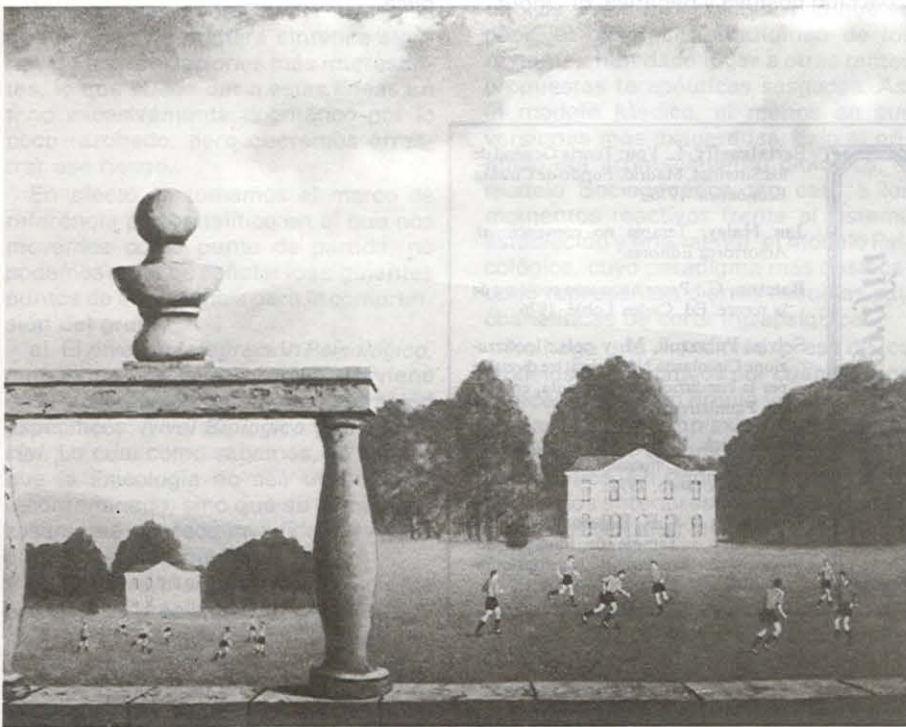
HALL y FAGEN definen el SISTEMA como el conjunto de los objetos, las relaciones entre ellos y sus propiedades. Una definición más actual aportada por FUENTES BIGGY (1983) es la de que un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica organizados en función de una finalidad.

Así el sistema se muestra como un concepto holístico, como una totalidad, entendiéndose sus componentes y propiedades sólo como funciones del sistema total, dotado además de una finalidad, de autodirección. Esta totalidad resulta diferente a la suma de sus partes (Principio de no sumatividad). Cada una de las partes del sistema (y/o cada subsistema) está relacionada de tal forma con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total.

Dentro del campo de la Psicología nos referimos siempre a grupos humanos que conforman sistemas vivos, abiertos. Resulta necesario pues, diferenciar éstos de los sistemas cerrados que se caracterizan por la ausencia de intercambio de materia, energía o información con su medio externo. Un ejemplo ya clásico de sistema cerrado lo constituye la reacción química que se produce dentro de una campana de cristal. Los sistemas abiertos por el contrario serían los que sí intercambian materia, energía o información con su medio externo.

El intercambio propio de los sistemas abiertos que conforman los grupos humanos es esencialmente información. Ahora bien, todo grupo humano precisa a su vez información acerca de los efectos de sus acciones sobre su ecosistema. Denominamos a este mecanismo RETROACCION.

De esta manera los datos sobre una determinada acción retornan a la entrada del sistema como nueva información que el sistema utilizará para acomodarse a su contexto. Ahora bien, la información que recibe todo grupo humano



(como la familia, institución, etc.) sobre una determinada acción ejercida sobre su contexto puede tener unas características tales que faciliten posteriores acciones en el mismo sentido que las precedentes ("más de lo mismo"): Nos estamos refiriendo a la retroacción positiva. Si por el contrario el análisis de una información promueve una acción en sentido opuesto a las acciones anteriores, estaremos ante la retroacción negativa.

Ambos tipos de retroacciones se dan de una manera interdependiente en un movimiento de correcciones mutuas, de autorregulaciones, lo que conducirá a un equilibrio con el medio, a una adaptación del sistema a los cambios internos o externos al propio sistema. Así por ejemplo y tomando el grupo familiar como un sistema abierto un cambio procedente del interior del mismo sería por ejemplo un embarazo, la muerte de uno de sus miembros, etc. Un cambio procedente del exterior sería por ejemplo un despido laboral, un fracaso escolar, etc.

Esencial para la estabilidad y supervivencia de los sistemas complejos que constituyen los grupos humanos es el mecanismo de la HOMEOSTASIS (morfoestasis) descrito por Cannon en 1920, pues permite el mantenimiento de las funciones y de la organización del sistema a través de una multiplicidad de equilibrios dinámicos.

Pero los sistemas complejos no necesitan tan sólo durar, sino adaptarse a los cambios, desarrollarse; así el concepto de homeostasis resulta insuficiente para la descripción de procesos tales como el cambio, el crecimiento, propios de los sistemas complejos socio-culturales.

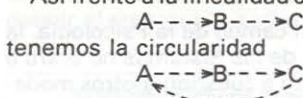
SPEER y otros autores aportan el concepto de MORFOGENESIS para referirse a las modificaciones a las que antes hacíamos referencia.

La morfogénesis conlleva el aumento de diferenciación de los componentes

del sistema. De este modo frente a la autocorrección de la homeostasis tenemos la AUTODIRECCION de la morfogénesis. Ambos conceptos darán cuenta de la VIABILIDAD DEL SISTEMA. La llamada FUNCIONALIDAD del sistema viene dada por el grado de utilización de los procesos homeostáticos y morfogenéticos para alcanzar los objetivos propios de cada grupo.

Todos los conceptos que hemos anteriormente expuesto nos muestran la especial concepción sobre la causalidad en este modelo. Hasta el momento la linealidad de la relación causa-efecto había predominado en el pensamiento científico. La Teoría General de los Sistemas plantea junto a la multicausalidad, la CIRCULARIDAD en los sistemas interaccionales.

Así frente a la linealidad causa-efecto



Aquí A, que podría ser denominado agente causal o estímulo en otros modelos teóricos, puede ser considerado estímulo, refuerzo, o respuesta, según el lugar donde hagamos el corte en la secuencia de hechos.

La retroalimentación y la circularidad constituyen el modelo causal para una teoría de los sistemas interaccionales.

La naturaleza específica del proceso de retroalimentación es de interés mucho mayor que el origen y a menudo que el resultado de toda conducta.

Las implicaciones prácticas de lo anterior apartan considerablemente a este modelo teórico de otros que operan en el campo de la Psicología.

En un sistema humano, como la familia por ejemplo, sistema abierto regido por reglas explícitas e implícitas, en que el comportamiento de sus miembros está sometido a los principios de retroacción positiva y negativa, el "input"

estaría representado por una nueva información o un nuevo comportamiento de uno o varios de los miembros del sistema o del exterior del mismo. Si el grupo familiar reacciona con retroacciones positivas descontroladas, éstas llevarían al sistema a su destrucción o cese de sus actividades (máximo de entropía, mínimo de organización) o bien a un cambio, lo que supone un nuevo tipo de organización o de relaciones entre sus componentes, un cambio de reglas. Si el grupo familiar funciona de acuerdo a la retroacción negativa, se establecería un mecanismo homeostático, que puede conllevar un equilibrio funcional o estereotipado al contexto.

En los sistemas socioculturales la estabilidad está caracterizada por el principio de EQUIFINALIDAD (en un sistema circular los "resultados" no están determinados tanto por las condiciones iniciales, como por la naturaleza del proceso). Por ejemplo: Las manifestaciones psicopatológicas que aparecen en uno de los miembros de la familia, así como los comportamientos de los demás miembros de la misma están menos condicionados por la situación de principio que por las reglas que dominan los procesos de comunicación propios del sistema. Según Watzlawick "un comportamiento, enfermo o no, no es ni causa ni consecuencia de los factores circundantes; más bien es una parte integrante del sistema..." de que se trate.

Si consideramos toda conducta de un individuo, incluido en un/os determinado/s sistema/s, sistema que a su vez interactúa con otros sistemas organizando con la intersección de éstos un determinado contexto significativo de la conducta anterior, tendremos que el presente modelo teórico resulta de indudable valor para un trabajo en la comunidad desde una institución pública.

Bibliografía

Bertalanffy, L. Von: Teoría General de los Sistemas. Madrid. Fondo de Cultura Económica. 1976.

Jan Haley: Terapia no convencional. Amorrortu Editores.

Bateson, G.: Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Carlos Lohlé. 1976.

Selvini Palazzoli, M. y cols.: Ipotizzazione Circolarità Neutralità: tre direttive per la conduzione della seduta, en Terpi Familiare nº 7, 1980.

Watzlawick, P. y cols.: La Teoría de la comunicación humana. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1971.

Suárez, T. y C.F. Rojero: Paradigma Sistémico y Terapia de Familia. Ed. Asociación Española de Neuropsiquiatría. Madrid. 1983.

La teoría del grupo y sus aplicaciones clínicas

NICOLAS CAPARROS SANCHEZ,
ANTONIO GARCIA DE LA HOZ y
GRUPO QUIPU DE PSICOTERAPIA (*)

Si nos atenemos a la perspectiva histórica, las primeras concepciones modernas sobre el grupo en su vertiente psicoterapéutica han nacido de diversas situaciones insólitas y todas ellas marcadas por la urgencia: la necesidad de tratar problemas muy concretos como la tuberculosis (Pratts) o la neurosis de guerra (Bion). Exceso de trabajo que impedía la atención individualizada y a la vez la presencia de pacientes aparentemente homogéneos y potencialmente tratables en conjunto. Los dos puntos de partida no pueden ser más lógicos ni más obvios. Pero también esta apremiante necesidad que pide el nacimiento del trabajo en grupo, obliga a un comienzo precario y no demasiado reflexivo. Se podía suponer que una vez cesada la urgencia o la masificación de la demanda, lo sensato es volver al tratamiento individualizado, sea cual fuere la técnica que se preconice para esto.

La historia de la clínica ha mostrado a lo largo de los años que muchos azares han abierto caminos insospechados y no estaría de más recordar que aquí estamos también ante uno de ellos; porque desde luego, hoy cabe decir que la era de la psicoterapia grupal —con toda la extensión que este término puede tener— ha abierto un campo específico de tratamiento y que como tal tiene sus indicaciones propias.

No podemos ahora, hacer otra cosa que señalar de manera sintética algunas de las aportaciones más interesantes, lo que puede dar a estas líneas un tono excesivamente dogmático por lo poco razonado, pero queremos arrastrar ese riesgo.

En efecto, si tomamos el marco de referencia psicoanalítico en el que nos movemos como punto de partida, no podemos dejar de señalar los siguientes puntos de importancia para la comprensión del grupo:

a) El nivel de Integración Psicológico, que posee sus leyes propias, proviene de la articulación de otros dos también específicos: Nivel Biológico y Nivel Social. Lo cual como sabemos, da lugar a que la Psicología no sea una ciencia incontaminada, sino que su campo forzosamente aparece invadido por múltiples entrecruzamientos.

b) El Vínculo original primariamente externo, es precisamente aquella relación que se establece entre unas demandas producto de las necesidades biológicas del neonato con una oferta efectuada de una manera peculiar

—humana—, lo que al fin y a la postre quiere decir social.

c) Estos vínculos incorporados más tarde por el sujeto, que a la vez se constituye como tal merced a ellos, están afectos de un lado, por la monotonía inexorable de la biología y por el otro por la riqueza cambiante del medio, como consecuencia, nunca podremos hablar, desde la perspectiva del sujeto, de necesidades puramente biológicas ni de oferta social, sino de experiencias psicológicas cuya especificidad resulta de estructuras que comprenden elementos de ambos polos. Por lo tanto, si deparamos al sujeto únicamente atención biológica o social, con ser estas imprescindibles, dejaríamos de lado el producto radicalmente nuevo y que se produce de esta relación que estamos mencionando y que genéricamente se llama psicológica.

No tiene sentido, por tanto, polémicas que pretendan categorizar en orden de importancia estos tres niveles, ni mucho menos pretender concluir en la primacía de cualesquiera de ellos, ni en lo que concierne a la comprensión del sujeto ni en la clínica que se ocupa del mismo.

En lo que se refiere al conflicto psíquico definido a través de sus consecuencias subjetivas y/o objetivas en la conducta, la pretendida prevalencia de uno de estos tres niveles, y lo que es peor, el desprecio simultáneo de los restantes han dado lugar a otras tantas propuestas terapéuticas sesgadas. Así el modelo Médico, al menos en sus versiones más exageradas, bajo el primado del acontecimiento biológico, el modelo Sociogenético tan caro a los momentos reactivos frente al sistema establecido y finalmente, el modelo Psicológico, cuyo paradigma más destacado lo representan ciertas escuelas psicoanalíticas de corte intrapsíquico.

No hago una mención expresa de los modelos Matemáticos por cuanto estos carecen de campo propio y de hecho se limitan a operar con axiomas que naturalmente son ajenos al campo de la matemática. En rigor, éstos son reductibles a los anteriores, aunque varían en la forma de tratar el campo al que se aplica.

Si volvemos a la clínica de los conflictos psíquicos, estas reflexiones nos pueden ser de suma utilidad: existen terapias que ponen más énfasis en las relaciones que el conflicto psíquico, tomado este en cualquier caso como

objeto fundamental del tratamiento, guarda con lo biológico, con la incorporación propiamente dicha de la relación biológico-social o con lo *psicosocial*. Entiéndase bien que en ninguna circunstancia estamos afirmando ahora que el sujeto psicopatológico esté "etiologicamente enfermo" en alguna de estas fuentes en exclusiva. Nos limitamos a decir que estos tres grandes grupos de modalidades terapéuticas inciden preponderantemente —aunque no sólo— en uno de esos puntos principales de la estructura total.

El acto terapéutico que se ejerce en el paciente mediante la sesión de grupo es de índole *psicosocial*, lo que quiere decir que profundiza sobre los aspectos sociales de lo psicológico y no, como a veces se entiende, sobre los aspectos psicológicos de lo social. (Este trabajo puede llevarse a cabo en grupo, pero este grupo ya no debe llamarse terapéutico.)

Parece obvio señalar que la terapia grupal no puede tener la ambición, al menos en todos los casos, de instituirse como exclusiva, sino que por el contrario, debe limitarse a reclamar el puesto específico que tiene en el arsenal terapéutico de que disponemos. En muchos casos es un tratamiento que debe ser asistido por otros. En lo que no dejaremos de insistir es que debemos evitar el falso problema de las confrontaciones con otras modalidades de intervención terapéutica.

El tipo de acción de grupo terapéutico puede describirse brevemente como sigue:

Pone en relación las respectivas *verticalidades* de los sujetos que lo integran con la *horizontalidad* de la situación en la que interactúan. Como consecuencia, el grupo desvela de alguna manera en el aquí y ahora los grupos internos de sus componentes; posibilita mediante la escena grupal la presentación de situaciones y fantasías inconscientes pretéritas y a la vez permiten confrontaciones nuevas de este material. Desde Pichon Riviere sabemos que el grupo encuentra su propia identidad en una tarea. Nosotros, a lo largo de

(*) El GRUPO QUIPU DE PSICOTERAPIA, C/. Príncipe de Vergara, 35, bajo-derecha. 28001 MADRID es una Institución dedicada a la investigación y práctica de la psicoterapia de grupo e individual desde 1974. Es miembro de la INTERNATIONAL ASSOCIATION OF GROUP PSYCHOTHERAPY.

diversos trajes, nos hemos esforzado en delimitar una tarea concreta, la *tarea terapéutica* que consideramos privativa de los grupos con objetivos clínicos. Para definirla aparecen diversos obstáculos, pero sobre todo la integración de los respectivos conflictos individuales en un constructo que sea algo más que la simple aposición de aquellos. En esta dirección hemos tratado de buscar aquellas estructuras profundas que por encima de contingencias biográficas permiten crear un sentido a las sucesivas demandas y deseos de los miembros del grupo. Hemos visto que con independencia de los diagnósticos psicopatológicos —aunque se puedan establecer relaciones con ellos— existen tres modos, en estrecha relación con el tipo de objeto interno, prevalentes de tratar al objeto social: de forma *esquizoide*, *confusional* y *depresiva*; la segunda nos cabe la responsabilidad de haberla definido y desarrollado.

Estas formas características de relación permiten referir a otros tantos ejes a las producciones cotidianas del grupo, señalar las diversas lecturas de la escena, confrontar a cada miembro del grupo con aquello que por familiar le resulta imperceptible o que por ajeno deforma.

Se ha escrito, y con razón, que la "dinámica grupal" no puede compararse a la sesión analítica clásica, pero ¿quién ha dicho que la situación de grupo impida hacer otras lecturas distintas a la dinámica? Caben otras como las que estamos esbozando aquí.

El concepto *tarea terapéutica*, en cierto modo derivado del de los núcleos básicos de la personalidad, permite superar el dilema individuo versus grupo, enfrentados como dos entidades naturalmente alienantes. Como hemos escrito reiteradas veces, los dilemas en psicología proceden de formulaciones falsamente planteadas. Dijimos en una ocasión que si el individuo enferma en grupo, justo parece que "sane" en grupo; hoy, dos años después, añadiríamos: cada vez sabemos más acerca de cómo el individuo enferma en su grupo y por lo tanto la posibilidad de analizarlo en grupo se hace mucho más real.

La psicoterapia de grupo está accediendo a una etapa de asentamiento y madurez teórica. Tras el entusiasmo de los pioneros (Bion, Moreno, Foulkes, P. Riviere) y los espectaculares resultados de los comienzos, ha de venir un período de reflexión sólida que permite calibrar mejor la validez de estos resultados. Nuestra propia práctica grupal se encuentra inserta en este proceso y quizá la mejor manera de reflejarlo sea la constatación de la misma mediante el material clínico.

Antes unas palabras sobre *lo grupal*: Debe *substantivarse* como lo inconsciente en Psicología e intentar dominar su dominante condición adjetiva. Pero en esa tarea está inmersa la formalización teórica del concepto de grupo, conceptualización imposible (al menos hasta ahora) y que apenas se llega a

vislumbrar. Lo cual se parece mucho al *no-concepto de grupo sartriano*, que es para él (y para nosotros) la prueba más fehaciente de la veracidad de su existencia. Nos acordamos de su famoso aforismo "el ser es la negación del conocer y el conocer saca su ser de la negación del ser", que nos parece especialmente brillante para definir la oposición grupo/concepto de grupo. El concepto de grupo alcanza una categoría esencial, óptica, mediante la negación del grupo como existente. Tal parece como si este *existente-grupo* fuera especialmente reactivo a dejarse conceptualizar-negar. Por eso nunca es una estructura lograda, nunca podemos decir: "Eso es un grupo."

Sin embargo, existe algo que podríamos denominar *pulsión grupal* en cada uno de nosotros, algo de lo que constantemente tenemos corroboración clínica, algo específico, deseo de grupalización que alcanza aun al más individualista de los sujetos y que puede transcurrir sin satisfacerse durante toda una trayectoria vital. En las sesiones de grupo percibimos esto e incluye tanto a los integrantes como a los terapeutas. Es frecuente la emergencia de ciertos climas en los que se percibe con la precisa claridad de un recuerdo encubridor (Deckerinnerung) la pulsión grupal antes mencionada. Climax en los que todos nos encontramos inmersos e implicados. En nuestra opinión, *la tarea de un grupo terapéutico* es esta: lograr estos momentos grupales, lo que no siempre es posible. Son difíciles de describir y por tanto de definir, y quizá eso mismo, como apuntábamos, sea lo que les permite permanecer en ese rincón privilegiado de lo verdadero, a expensas de los enviones de la Ciencia, que no por ello ha de desistir en su empeño, en su labor reductora.

Intentaremos saltar la BRECHA (Rodríguez) *verdad/ciencia* con la descripción de una sesión de un grupo terapéutico, aun sabiendo que con ello se produce una considerable pérdida de sentido y de matices, que pasan incuestionablemente al acervo de lo reprimido grupal. Lo que nos anima, pese a todo a hacerlo, es la constatación de lo pobres que son los escasos informes clínicos sobre sesiones grupales y que cuando menos, añadiremos uno más.

Grupo de cinco integrantes (tres mujeres y dos hombres) con nosotros mismos de equipo terapéutico (E. T.). Lleva varios meses en funcionamiento y por lo tanto posee un buen "warming" (Moreno) o un "buen espíritu de grupo" (Bion). Laura habla de los sueños de muerte que últimamente tiene, sobre su temor a que se conviertan en realidad. Lo asocia con la muerte de un amigo suyo (M) y rompe a llorar visiblemente angustiada. Si una sesión comienza en esta forma es necesario leer bien la atmósfera que se crea. En este caso y dado el carácter de repetición del fenómeno (Laura comenzaba habitualmente así) parecía no impactar al resto de los sujetos. Esto no quiere decir que

se deba frustrar a Laura, ignorando su verbalización, pues se verá seguidamente que se tuvo en cuenta por otro integrante. Una intervención que sea a la vez individual y grupal es lo más conveniente. En nuestro caso fue así:

E. T.—Quizá la muerte de M es una pantalla donde has puesto cosas tuyas. (Al grupo) ¿Alguno tiene un "M" en su historia?

Se ha utilizado al amigo "M" como algo simbólico que permita la inserción de más integrantes.

Jesús.—Sí, mi "M" es la cama. Tengo la fantasía de cambiarla cada vez que ha pasado una mujer por ella.

La "cama" como un santuario que no debe ser profanado. Hay que notar la asociación muerte-sexo, inclusive con la palabra "santuario profano" expresamente manifestada por Jesús. A continuación nos relata su experiencia del último fin de semana, mientras Luis (el otro varón unos años más joven y sin apenas experiencia sexual) se sonríe repetidamente, cuando no ríe abiertamente. El relato de Jesús es efectivamente "jocoso" si se toma por ese lado, aunque a él le produce malestar el recuerdo de esa experiencia. Pero se da cuenta de que al narrarla puede producir hilaridad. Pese a todo, dada la virginidad sexual de Luis, resulta epatante que se pueda causar tanta gracia.

E. T.—Tú, ¿de qué te ríes?

Luis.—Lo último que yo haría si voy a follar con una tía es llevarme libros. (Risas generales).

La risa, la ironía son instrumentos útiles y casi vitales en un grupo. Armando Bauleo (sin sospecha de ignorancia en este tema) se pasaba una buena parte de las sesiones entre enormes y sonoras carcajadas; E. Pavlovsky escribía que un terapeuta de grupo sin humor no es terapeuta de grupo; Lacan afirmaba algo, que aunque en otro contexto, se parece: "Cuanto más cerca del Psicoanálisis divertido estemos, más cerca estaremos del verdadero Psicoanálisis."

Jesús nos ofrece más información, ahora relativa a la masturbación substitutiva del coito. Aquí vemos el momento de una interpretación de prueba.

E. T.—Tú tienes un "pito" de "mírame y no me toques". Para ponerlo en una vitrina.

Evidentemente se puede tratar de una sobrevaloración narcisística del propio pene, que como nos indican nuestros conocimientos analíticos puede tener que ver con un intenso temor de castración. Y si esto es así, hemos dado con aquello que Freud llamaba la "roca viva" ante la que tropiezan y se estrellan la mayoría de los análisis. He aquí algo universal, ampliable a todos. ¿Cómo trabajarlo grupalmente? Este es el reto específico de la psicoterapia grupal. Tras nuestra intervención, Luis aporta inmediatamente:

Luis.—A mí me ocurrió el otro día (al finalizar la sesión pasada) que no pude mear con A. (uno de nosotros) a mi lado. Efectivamente, se dio esa coincidencia

en nuestro urinario público anexo a la sala de terapia.

Jesús.—A mí también me pasó eso con mi padre cuando era pequeño.

La situación, al menos en lo que se refiere a los varones parecía claramente planteada. Hacía falta saber qué pasaba con las mujeres que hasta ahora se habían mantenido expectantes. Nuestra pregunta grupal fue:

E. T.—¿Os bañasteis desnudos alguna vez?

Pero antes de que todos respondieran, ya habíamos comprendido la característica global de la situación. Hay que pasar entonces a otro momento: LA CONSIGNA, que es específicamente grupal. La consigna es un modo de interpretar al grupo. Una vez en posesión de un número de datos suficientes a nuestro entender, para configurar algo general, podemos arriesgar una propuesta de investigación basada en los mismos. En nuestro caso la consigna fue la elección de más o menos angustia de entre tres situaciones grupales dadas en una "imaginaria playa desierta":

Situación 1: "in puribus" con sólo personas del mismo sexo.

Situación 2: Igual, con personas del sexo opuesto.

Situación 3: Igual, con personas de ambos sexos.

Esta consigna se puede entender como una verdadera interpretación grupal, donde se incluyen "temores de castración", "envidias de pene", "observación de la diferencia sexual ana-

tómica", etc. Permite además a cada integrante insertarse en algo individualizado a partir de una situación grupal dada. Las respuestas fueron variadas en virtud de cada personalidad. Así, por ejemplo, Jesús vio como más angustiante la situación 1 y la menos la 2, lo que es entendible desde el temor a la castración ejecutada por un varón "superior".

Para Luis es muy similar, con el único cambio de ser la situación 2 más angustiante que la 3, entendible desde su virginidad sexual, que le obliga a solas con mujeres a "cumplir".

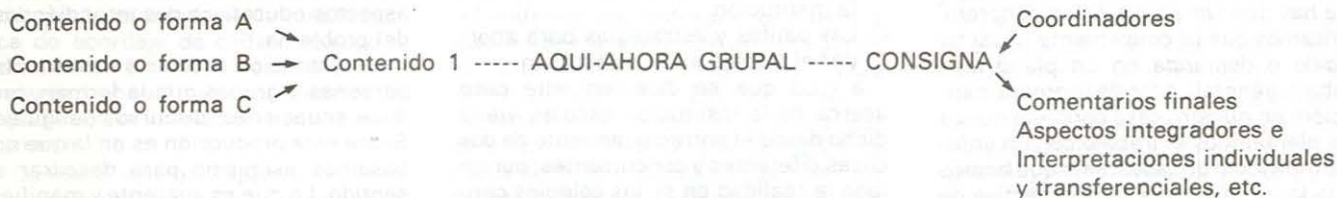
A Luisa le angustiaba más la 2, luego la 1 y finalmente la 3, igual que para Laura, lo que puede reflejar (como expresaron más adelante) temor a la violación, que como hipótesis de trabajo, a su vez puede encubrir otras fantasías (como por ejemplo un deseo inconsciente de desenfreno sexual). Desde este punto de vista, la situación 3 (bisexual) enmascara dentro de la multitud estos temores-deseos y así se convierte en la menos angustiante.

Pilar no puede decidirse y opta finalmente por elegir la 3 como más angustiante y luego las otras por igual. Como explicación sugiere que su elección se basa en que se quedaría fuera en el reparto de sexos "imaginario" en la situación 3, hecho que evidentemente no se produciría ni en la 1 ni en la 2. Comprendemos su respuesta en base al momento actual de Pilar: No tiene pareja y desea tenerla. Quizá por eso no ha

podido incursionarse en contenidos más estructurales.

De esta forma accedemos a otro momento de comentarios más individualizados, incluyendo el aquí-ahora transferencial del grupo. Luis puede entender el temor que desplaza desde su padre a nosotros, ligado a sus fantasías edípicas acompañantes de sus masturbaciones puberales: Deseo inconsciente de substituir al padre o figura de autoridad (llega a verbalizar que se podría acarrear nuestro odio por ser más "ligón" que nosotros). Luisa integra el temor a la violación ligado a una característica muy acusada de su vida: Conservación cuidadosa de su mundo íntimo de "sus cosas", que a veces le hace aparecer como especialmente impenetrable. Como dato final, Pilar, que no había podido "empaparse" manifiestamente del clima grupal, "actuó" el ardor de la sesión. Sin saber cómo, ni por qué estaba quemando un plástico con cerillas que nos sorprendió mientras comentábamos lo anterior. Y aún más, pues al finalizar la sesión, cuando se levantaba para abandonar la sala, prendió "por descuido" un poquito la moqueta. Podíamos decir que salió "echando fuego".

Hasta aquí el relato, que evidentemente se podría ampliar, dado nuestro conocimiento anterior de cada integrante. Pero baste lo dicho como ilustración de un modo técnico de hacer, que podríamos sintetizar en el esquema siguiente:



A partir de contenidos/formas individuales, tratar de conseguir una situación grupal en el Aquí-ahora. Esto puede intentarse por medio de preguntas, "rondas", lectura de la atmósfera grupal y demás técnicas ya descritas

por los autores teóricos. Si es posible, interpretar el conjunto en forma de consigna lanzada al grupo. Hay que subrayar que consignar es una labor específica del equipo terapéutico, lo que no quiere decir que obligatoriamente

tenga que formularse siempre. Finalmente, volver a los integrantes con su específica idiosincrasia, tratando de evitar un defecto corriente: La ilusión de grupalización, el "todos somos iguales".

Bibliografía

Bibliografía sobre Grupos del "Grupo Quipu de Psicoterapia"

Avila Espada, A.: "Criterios diagnósticos para la formación del grupo terapéutico". Revista Clínica y Análisis Grupal, nº 12, 1978.
"Selección de integrantes y proceso terapéutico en grupos periódicos". Revista Clínica y Análisis Grupal, nº 24, 1980.

Caparrós Sánchez, N.: "La tarea terapéutica" en 'Psicología Dinámica Grupal' de Campos Avillar, J. Caparrós Sánchez, N. y otros. Ed. Fundamentos, Madrid, 1980.
"De la psicoterapia individual a la psicoterapia de grupo". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 4, 1977.
"Los núcleos básicos en la psicoterapia de grupo". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 6, 1977.

"Los ritmos del cuerpo en la psicoterapia de grupo". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 23, 1980.

"El grupo visto desde la psicología vincular". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 24, 1980.

"Simetría y asimetría en el grupo: Un estudio sobre la estructura grupal". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 25, 1980.

Caparrós Sánchez, N. y López Ornat, S.: "Teoría y práctica de Grupos Operativos" en 'Psicología y Sociología del grupo' de Bauleo, A., Caparrós, N. y otros. Ed. Fundamentos, Madrid, 1975.

García de la Hoz, A.: "Revisión histórica de la psicoterapia grupal". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 1, 1976.

"La evolución del concepto de Grupo Operativo". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 2, 1977.

"Significado actual de Bion y Sartre en

la psicoterapia de grupos". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 12, 1978.

"Marxismo y existencialismo. Aproximación a la fundamentación filosófica de los grupales". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 17, 1979.

López Ornat, S.: "El análisis de un grupo mediante la teoría de la comunicación". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 4, 1977.

"Significados de la psicología pensada desde el grupo". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 16, 1979.

"El grupo, espacio de elaboraciones cognitivas (proyecto)". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 26, 1981.

Paolini, E.: "Consideraciones sobre lo normal y lo patológico en la concepción dialéctica vincular. El grupo como agente generador y corrector". Rev. Clínica y Análisis Grupal, nº 13, 1978.

Trabajo grupal con profesores en los colegios de educación básica

MARISOL FONTECHA FRESNO y MARIA JOSE DIAZ LIAÑO (*)

Al abordar cualquier tipo de trabajo en las instituciones escolares siempre pensamos en *términos de salud mental* para la institución y en hacer *rentable y económico* el trabajo que se nos presenta.

Aclaremos esta doble perspectiva: entendemos por salud mental para la escuela cuando ésta está en relación con su propio entorno social; de lo contrario se repliega sobre sí misma y se puede convertir en un cuerpo extraño a la sociedad; así ocurre que el aspecto de relación puede ser suplantado por una sobreestimación de los programas, los contenidos y la instrucción en general. Lejos de una actitud saludable aparece el famoso fracaso escolar; el alumno que fracasa está evidenciando un fallo en las instancias que deciden los contenidos de su educación y que no han sabido coordinarse entre ellas.

La otra perspectiva de rentabilidad y economía del trabajo tiene que ver con la posibilidad de incidir en aquellos aspectos escolares que no supongan caminos cerrados de intervención o sean innecesarios. Vg: cuando se dice que hay que ver a tal niño en concreto, pensamos que es conveniente situar tal pedido o demanda en un plano más global y generalizador de la propia institución; en nuestro caso concreto nunca nos planteamos el trabajo con un enfoque individual de casos, sino que hemos tratado de mantener la perspectiva de trabajar sobre la institución entendida globalmente y al mismo tiempo considerar las actuaciones puntuales como parte de un proceso permanente y nunca como hechos aislados.

Si unimos estos dos aspectos señalados, salud mental y rentabilidad o economía del trabajo que supone la intervención de "un equipo de apoyo", tendremos otro punto importante de reflexión: un equipo de apoyo, en su tarea catalizadora y animadora de la vida de una institución escolar concreta, debe evitar en lo posible, crear relaciones de dependencia o de poder. Esto se materializa en la relación con los grupos que surgen en la misma (sean estos formales o informales). El psicólogo tendrá que procurar para el grupo y sus miembros un *modo de trabajo* que pueda dar lugar a una extensión o contagio en diversas áreas del Colegio. Y paralelamente cada sujeto que se ha formado en una tarea de grupo, si ésta ha sido bien llevada habrá podido vivir que en los grupos se dan situaciones de dependencia y de delegar el saber en otros. Cuando el coordinador

ha sabido señalar estos aspectos en el grupo y en el momento oportuno cualquier tarea posterior se verá facilitada en cuanto a la autonomía del grupo y de sus miembros.

Nos parece necesario matizar que por mucha que sea la bondad de la técnica y de los instrumentos utilizados, hay situaciones a las cuales la propia institución no podrá dar una respuesta satisfactoria... Cuando esto ocurra será preciso buscar la complementariedad de otros lugares más específicos donde plantear interrogantes para determinados niños o profesionales en que la demanda pueda ser atendida.

El psicólogo escolar puede ayudar a orientar cada situación concreta según las características.

Las características de nuestro trabajo en instituciones escolares

Estas tienen que ver con:

- a) La institución escolar como lugar o espacio del que se habla.
- b) El profesional psicólogo que acude a la institución.
- c) Las pautas y estrategias para abordar el trabajo en la institución.

a - Lo que se dice, en este caso acerca de la institución escolar, viene dicho desde el entrecruzamiento de dos cosas diferentes y concurrentes: por un lado la realidad en sí, los colegios concretos que nos encontramos cuando nos acercamos a ellos y por otro lado el esquema referencial (teoría, ideología, etc.) y la formación y características personales de los componentes del equipo. Esto lo decimos pensando que no hay realidades objetivas, como las habría para las ciencias positivas en donde se aborda al objeto asépticamente desprovisto de cualquier filtro personal, ya que la realidad desde nuestra perspectiva viene atravesando un prisma personal. Por ello lo científico en este caso es hablar de experiencias.

La institución escolar es un todo; esto quiere decir que la misma tiene una *estructura* y un *funcionamiento* propios.

Como elementos de la estructura podemos señalar:

- el organigrama
- los objetivos (estatuto de Centro en los C. Públicos; ideario en los colegios privados).
- los elementos materiales: locales, zonas de recreo, material y mobiliario.

El funcionamiento de la institución se basa en las actividades de tipo escolar,

extraescolar, etc., así como en la temporalización de las mismas (calendarios, horarios, etc.).

Cada institución articula de una manera propia y diferente su estructura y funcionamiento.

En el modo de articularse cada institución es donde se inserta nuestro campo de actuación.

La institución escolar está constituida por *personas y grupos* de personas. Estos mantienen una serie de relaciones e interacciones que constituye la dinámica (formal o informal) de la institución. Según sea, ésta favorecerá o entorpecerá el logro de los objetivos educativos que las instituciones escolares tienen encomendados; decimos encomendados y no depositados y ahora aclararemos esta diferencia. Lo encomendado supone una responsabilidad compartida. Es decir, que si la comunidad encomienda una parte de la educación y la instrucción de los niños a la escuela, eso no quiere decir que dicha comunidad se desentienda de su compromiso en este logro, y ahí marcamos la diferencia con lo que sería depositar exclusivamente en la escuela todos los aspectos educativos desentendiéndose del problema.

La institución escolar a través de las personas y grupos que la forman, produce situaciones, discursos (lenguaje). Sobre esta producción es en la que nos basamos asimismo para descifrar su sentido. Lo que es aparente y manifiesto es el resultado de algo generalmente desconocido (latente) para las propias personas o grupos de la institución. Cuando lo manifiesto genera dificultad o conflicto surgen quejas, pedidos y deseos de salir de la dificultad. Es sobre el campo de la demanda donde nos podemos comenzar a situar para realizar nuestro trabajo.

b - El trabajo institucional se caracteriza asimismo por las posturas y expectativas del psicólogo que acude a la institución.

- Una de ellas sería la de creerse poseedor del poder o del saber, aunque bajo una apariencia de humildad que se traduce en una actitud asistencial.
- Otra actitud sería la voluntarista, es decir la de creer que sólo con el deseo del psicólogo se va a transformar todo. Como resultado de esta actitud estaría el posicionamiento del profesional que cree o pretende que cualquier trabajo realizado con cualquier técnica va a dar los resultados apetecidos.

(*) Psicólogos miembros del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de Madrid.

cidos por él. Sin embargo pensamos que la transformación de una persona o institución tiene que partir de ella misma.

- Una tercera postura sería aquella en la cual el psicólogo partiendo de trabajos concretos y puntuales, no pierde la perspectiva del trabajo global en la institución, revisando continuamente la demanda que se le plantea y su propio deseo como técnico. Se daría como un entramado en el que el psicólogo está continuamente sirviendo de elemento que *traduce y restituye* el sentido de las demandas y movimientos que se van produciendo en la institución. Esto implica que habrá que ir buscando estrategias según las demandas parciales vayan apareciendo, porque no sirve para nada dar a alguien lo que no ha pedido o más de lo que pide.

c - Pautas comunes y estrategias diferenciadas para abordar el trabajo en la institución.

El psicólogo se enfrenta a un hecho real cuando tiene que acudir a un colegio. La forma de acudir puede venir dada de dos maneras:

- Por unos colegios que le han sido encomendados.
- Por una petición concreta desde el ámbito de la administración o del propio colegio.

La forma en que nos llega la demanda determina el modo de relación con la institución escolar.

Cuando no hay una petición explícita sino unos colegios en los que actuar el psicólogo tiene que ser el agente que provoca la demanda. Ahí entra la técnica de abordaje de cada psicólogo o cada equipo. En nuestro caso el procedimiento habitual que nos permite la relación con la institución escolar es el siguiente:

- Contacto con el inspector de zona correspondiente para que éste tenga información acerca de nuestro trabajo en un colegio determinado de su zona.
- Contacto con el director de la institución, a través del cual se comenzará a conocer la versión de una parte de la institución que consideramos es importante en el funcionamiento de la misma y reciprocamente vamos informando de las actividades que puede realizar un equipo como el nuestro, que en síntesis serían: diagnóstico y orientación de los alumnos de Educación Básica; asesoramiento a profesores en su función tutorial; orientación vocacional al término de la E.G.B.
- El paso siguiente sería a través del director convocar al claustro de profesores para proseguir la mutua información. Aquí ya se empiezan a señalar diferencias según los distintos colegios. Sobre estas diferencias se piensa en la estrategia a seguir según lo que se ha percibido o conocido.

La estrategia viene condicionada por dos vertientes: Por una parte lo que se

percibe o recoge de cada institución y por otra en lo que viene dado de la estructura y funcionamiento del propio equipo de psicólogos. En nuestro caso el equipo del S.O.E.V. (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional) tiene determinadas unas funciones desde su creación en 1977, que en síntesis serían:

1. Diagnóstico y orientación escolar, personal y vocacional de alumnos de educación básica.
2. Asesoramiento y ayuda al profesorado de E.G.B. en su función tutora.
3. Orientación vocacional de los alumnos de Educación Básica.
4. Trabajos de investigación operativa.
5. Colaborar en la detección de alumnos de Educación Especial.

Estas funciones se justifican en un proceso de *normalización* como el que actualmente se pretende en la Educación española por la necesidad de la *prevención* en el ámbito de la educación que evite el fracaso *escolar*, mejore la *calidad de la enseñanza* y fomente la *igualdad de oportunidades*.

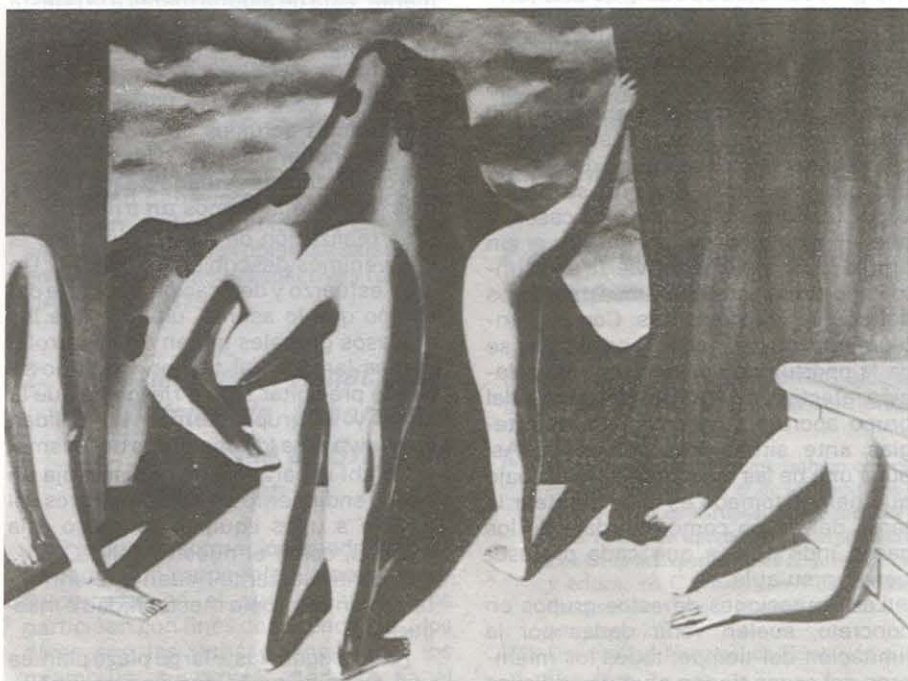
Determinada la estrategia por parte del equipo se puede empezar a hablar de la tarea. Esta tarea se da en un proceso de trabajo que comprende: Una *programación* realizada conjuntamente con el director, claustro y/o equipos, unos *temas*, una *periodicidad* y unas *técnicas de trabajo* determinadas. Dicho proceso de trabajo no termina con la realización de una tarea concreta, sino que continúa a través de la misma, vg: si la tarea consiste en una aplicación de pruebas en un curso ello nos dará ocasión de acercarnos al grupo-clase y a la relación del profesor y los alumnos que inciden en el funcionamiento global de la institución, y en la especificidad del rol del psicólogo. Este, se irá determinando en el propio proceso de trabajo. Es la tarea la que posibilita la adjudicación de los diferentes roles y a su vez la tarea la realiza un grupo.

Para programar un trabajo en un grupo hay que partir de la estructura y funcionamiento de ese grupo. Así como para programar respecto a un alumno o una clase hay que partir de las características del alumno o de la clase.

Modalidad de trabajo grupal en una institución escolar

El tipo de grupo en el que venimos trabajando en las instituciones reviste las siguientes características: El elemento fundamental es la tarea, en torno a la cual él mismo se aglutina. Otros elementos importantes son, el propio grupo con los sujetos que lo constituyen y el coordinador que ha de tener formación específica para poder asumir la coordinación.

En el funcionamiento del grupo se parte del supuesto de que en el mismo *nadie posee el saber*, sino que éste se va conquistando o consiguiendo en la interacción de todos los miembros del grupo, incluso de los que no hablan, pues en el silencio también hay formas diferentes de participar. Vg: hay silencios que son molestos por autosuficientes, pero hay otros que corresponden a una situación de escucha o de elaboración que en su momento podrá ser productiva. Así nos vamos acercando a la comprensión de esta idea de grupo, en el cual la producción dependerá en gran manera del *entramado afectivo* que sustenta ese grupo. Cualquier miembro que intervenga es portavoz de algo que está pasando en el grupo, porque en un grupo que funciona dinámicamente los roles son cambiantes, ya que las cargas de energía (afectos) van rotando entre los diferentes miembros del grupo, según un proceso que constituye lo que se llama la "historia de un grupo", que siempre estará pesando en un funcionamiento; dicha historia no se puede olvidar. El grupo que olvida su historia



repite los mismos errores. Se repite para no recordar, ¿para no recordar qué?... Los diversos momentos de la historia del grupo en los que éste tuvo la vivencia de la angustia y de la improductividad tienen que ser señalados por el coordinador para que puedan ser asumidos.

La experiencia y cuestionamientos que plantea

Con este marco general acerca del trabajo en grupo hemos llevado a cabo la experimentación concreta con profesores en el Equipo del Sector Suroeste del S.O.E.V. de Madrid.

Para formar los diversos grupos en que hemos empezado a utilizar esta técnica siempre hemos partido de la consideración y análisis de la "demanda concreta" que en cada situación escolar (Colegios Públicos) se nos hacía. De ahí fueron surgiendo los diversos temas o tareas a trabajar con cada grupo.

Por ejemplo, un caso muy frecuente en el planteamiento de la demanda, es que ésta venga como petición individual que hace un profesor acerca de un alumno difícil o un curso especialmente problemático. Como esta necesidad suele ser común a varios profesores, se plantea entonces la creación de un grupo de trabajo que puede aparecer como equipo de ciclo (el caso más frecuente) o también como equipo interclases. Aquí tenemos ya un tipo de grupo con el que hemos trabajado en varios colegios. El caso de un alumno o clase concreta, aunque por una parte se haya visto con los alumnos por cualquier otra técnica se trabaja ahora con el grupo de profesores en el cual se van planteando los casos individuales, que ahora pasan a ser tarea del grupo.

Este enfoque de trabajo nos parece que tiene algunas ventajas: el caso de un alumno difícil no es sólo problema del alumno, sino que también incide en el profesor que con esta técnica de trabajo se ve implicado. Puede incluso con la ayuda del coordinador del grupo hacer el pasaje desde la situación del alumno difícil en el aula a sus propias dificultades dentro del grupo de trabajo. Eso por una parte. Por otra se puede llegar (aunque no en todos los casos) a que el problema de un alumno y un profesor concreto se convierta en asunto importante para los demás miembros del equipo de profesores. Con el planteamiento de que nadie tiene el saber se da la oportunidad de que, en una relación afectiva, todos los miembros del grupo aporten sus recursos o estrategias ante situaciones concretas. Así pues una de las modalidades de trabajo que hemos tomado es la de plantear la tarea del grupo como abordaje de los casos individuales que cada profesor tiene en su aula.

Las limitaciones de estos grupos en concreto, suelen venir dadas por la limitación del tiempo: todos los miembros del grupo tienen alumnos difíciles

y todos querían tratar en el grupo su problema específico. Pero es competencia del coordinador, conseguir que la ansiedad no se convierta en atropellamiento improductivo. Si el grupo llega a integrarse en torno a la tarea, todos los miembros del mismo tomarán la parte de ansiedad que les corresponda, a unos niveles que no entorpezcan la productividad del grupo.

Hemos visto que el tema de los casos conflictivos individuales en cada clase es una fuente inagotable de trabajo que si se puede canalizar adecuadamente puede ayudar a trabajar en grupo a los profesores, haciendo posible que la experiencia formativa del grupo venga a difundirse en un convencimiento personal de cada uno de los miembros de que el rendimiento que se puede obtener en un grupo no es posible alcanzarlo operando individualmente.

Otra manera de plantear trabajos de grupo con los maestros, surge de la propuesta de temas concretos que ellos traen como más relevantes en un colegio determinado. Entre los múltiples temas que han surgido recordamos: problemas de disciplina; técnicas de entrevista con padres; problemática de los preadolescentes y adolescentes; técnicas de evaluación; aspectos dinámicos de la relación alumno-profesor; significado de conductas molestas en el aula; seguimiento del alumno en aspectos de maduración y aprendizaje; orientación vocacional; intervención en la misma de los profesores tutores.

Todos y cada uno de estos temas han sido la tarea de otros tantos grupos surgidos en los colegios del Sector Suroeste de Madrid.

El proceso seguido en estos trabajos ha sido el siguiente:

Una vez contactados los profesores de un colegio, se recogen sus demandas, se estudian y se les hace una propuesta de trabajo en grupo. En los títulos que hemos relacionado anteriormente, está de alguna manera la puesta en palabras de lo que nos han transmitido como inquietud. Una vez señalado el tema se fija el encuadre de tiempo, espacio y periodicidad. Dadas las circunstancias actuales de nuestro equipo, los encuentros con cada grupo tuvieron lugar cada semana o cada quince días, durante al menos un trimestre.

La realización de un trabajo como el que venimos describiendo, supone: Un gran esfuerzo y dedicación por parte del equipo que lo asume, unido a que los procesos grupales tienen un desarrollo que es largo en el tiempo y que no se puede precipitar sino a riesgo de que la tarea y el grupo pierdan su calidad formativa para los miembros del mismo.

De ahí la paradoja de que se exija un buen rendimiento en estos aspectos del trabajo a unos equipos de apoyo a la escuela, como el nuestro del S.O.E.V., que continuamente tienen que enfrentarse con su propia inestabilidad e inseguridad.

¿Qué exigencias a largo plazo plantea una tarea como la que nos ocupa?

—Un compromiso de nuestro equipo como institución, en el espacio y en el tiempo. Esto está enormemente dificultado por la carencia de recursos personales (10 profesionales del S.O.E.V. para Madrid) y por la inseguridad en el panorama profesional, ante el cual sólo se puede programar a corto plazo (con vistas a un curso académico como mucho).

—Los medios de formación de los propios profesionales, que casi siempre tienen que suplir con dedicación, esfuerzo y buena voluntad sus propias necesidades formativas, profesionales y de equilibrio personal ante toda esta situación en la que estamos inmersos.

El estudio de los Grupos de Formación (*)

CARMEN HUICI (**)

1. Introducción

Uno de los más importantes desarrollos en un área a caballo entre la psicología social y la clínica en los últimos cuarenta años consiste en el creciente empleo de los grupos pequeños como instrumento de cambio y aprendizaje de los individuos, fundamentalmente en el ámbito de las relaciones humanas.

Estas técnicas de grupo han recibido numerosas denominaciones generales —entrenamiento en sensibilidad, grupos experienciales o grupos de encuentro—, existiendo cierta confusión acerca del grado de generalidad de tales denominaciones (empleándose a veces como categorías generales y otras veces en referencia a técnicas concretas).

A nivel más general parece ser que la denominación grupo experiencial viene imponiéndose en los últimos años, resultando, además, relativamente neutral. Para Lakin (1972) entre los grupos experienciales se incluyen tanto los grupos de aprendizaje (como el T. Group o grupo de formación), como los grupos expresivos (entre los que podrían incluirse muchos de los grupos de encuentro) y hasta los terapéuticos. Sin embargo, en su empleo más usual se suele hacer referencia a los dos primeros tipos de grupo, sin que ello quiera decir que a veces resulta difícil establecer los límites con lo terapéutico, como han puesto de manifiesto, entre otros, Lieberman y Gardner (1976) y Smith (1975).

Teniendo en cuenta la anterior precisión, puede ser de utilidad la caracterización de los grupos experienciales que hace Cooper (1980), como aquéllos en los que el grupo se utiliza como vehículo común para el desarrollo para el individuo (su grupo/organización) a través de una dinámica de aprendizaje común que pone el énfasis en el proceso o en la comunicación de sentimientos. (Cooper, p. 38).

Entre las diversas técnicas que se incluyen entre los grupos experienciales, aquí se prestará atención al grupo de Formación o T. Group, por considerarse que éste tiene un carácter más claramente psicosocial y por ser el antecedente de muchas otras técnicas que se incluyen en la categoría de los grupos experienciales, como bien podrá verse a la hora de trazar la evolución de tales grupos.

El grupo de formación como técnica de entendimientos en relaciones humanas ha merecido un desusado inte-

rés a partir de su primera utilización en los años cuarenta por un grupo de psicólogos sociales y educadores, vinculados al recién creado Instituto de Investigación en Dinámica de Grupo, entonces bajo la dirección de Kurt Lewin. Este tipo de grupo, en tanto que antecesor directo de la multiplicidad de técnicas dirigidas a producir el cambio en los individuos ha despertado toda clase de entusiasmos y de críticas.

En un análisis llevado a cabo por Weick (1967, p. 66) sobre las limitaciones de la experimentación de laboratorio para el estudio del cambio de actitudes, sugiere el "infiltrarse en los "T. Groups" dadas las ventajas que ofrecen para el estudio de dichos cambios: "Los grupos de formación parecen contener la mayoría de las propiedades que consideramos importantes en el estudio del cambio de actitudes." Entre ellas destaca el hecho de que estos grupos se convierten en grupos de referencia para sus miembros en un breve periodo de tiempo, que en ellos se da una fuerte implicación del yo y se pone el énfasis en la exactitud de las comunicaciones.

Frente a esto puede citarse la opinión de Serber (1972) quien refiriéndose a los grupos experienciales en general señala que "están dirigidos a implicar, divertir, fascinar, entretener a tantos participantes como sea posible, todo el tiempo que dure el grupo" (p. 120).

Después de casi cuarenta años de mucha práctica, bastante investigación y poca teoría, pues parecen haberse desoído los consejos del "practical theorist", en los últimos años se atraviesa por una etapa de evaluación del grupo de formación que ha desembocado en una crisis en el área, como ponía de relieve un número especial del Journal of Applied Behavioral Science, editado por Lakin, dedicado al tema y en el que se planteaban los problemas existentes en este área y las perspectivas futuras. (JABS, 15, 1979).

2. El Grupo de Formación y el Método de Laboratorio

2.1. Definición de Grupo de Formación

El grupo de formación puede definirse como "un grupo relativamente inestructurado, en el que los individuos participan con fines de aprendizaje... los datos son las transacciones entre los miembros, su propia conducta en el

grupo, conforme tratan de crear una organización, una sociedad en miniatura y conforme trabajan por apoyar el aprendizaje mutuo dentro de una sociedad" (Bradford, 1961; Gibb y Benne, 1964, b p. 1). En una línea paralela, Burke y Bennis señalan que el grupo de formación se caracteriza por una situación inestructurada y ambigua, en la que los controles habituales existentes en otros grupos (estructura de poder, estructura de tarea) desaparecen y la experiencia del grupo y de sus miembros, conforme se va produciendo, se convierte en el material —en el "caso"— a partir del cual se realiza inductivamente el aprendizaje, acerca del funcionamiento de los grupos y de los individuos en los grupos. Dicho aprendizaje debe ser generalizable a otras situaciones de grupo. El grupo de formación es, en palabras de Bradford (1964, p. 194) "un libro de texto que los miembros leen mientras lo escriben".

De modo característico el monitor da unas pautas mínimas de funcionamiento (centrarse en el proceso según ocurre "aquí-y-ahora"; expresión de las reacciones hacia otros miembros, hacia el monitor y en relación con hechos que tienen lugar en el grupo) e indica que es tarea de los participantes el "construir" el grupo. Naturalmente existen variaciones en cuanto al grado de estructuración inicial, sobre todo, si nos fijamos en las distintas modalidades de experiencias de grupo que han ido surgiendo a lo largo de la evolución de estas técnicas. Sin embargo, el grupo de formación era originariamente muy poco estructurado, y, como se apuntaba anteriormente, esa es la técnica —precisamente en su utilización original— que mayor atención recibirá aquí.

2.2. Objetivos del Grupo de Formación

Tal como pone de relieve Bradford (1964) los objetivos fundamentales del grupo de formación son los siguientes:

(*) El contenido del presente trabajo coincide en gran medida con el de los capítulos de Huici, C. Los Grupos Experienciales I: Una forma de aprendizaje interpersonal y Los Grupos Experienciales II: Investigación y crítica, en C. Huici (dir.) Estructura y Procesos de Grupo. Madrid UNED 1985 (en prensa).

(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

a) Aprender a aprender. Se supone que a través de la experiencia de interacción con otros miembros de grupo los sujetos aumentarán su sensibilidad a los fenómenos interpersonales y su comprensión de las repercusiones de su comportamiento en un contexto de grupo. Frente a la actitud de dependencia de un experto, se trata de fomentar la visión de uno mismo y de los restantes del grupo como fuente de información. Consiste, pues, en la exploración de las propias motivaciones y sentimientos, en la utilización de la información acerca de las relaciones de los otros al comportamiento propio, y en el ensayo de nuevas conductas más funcionales. Todo ello implica una visión del aprendizaje "como un proceso transaccional que implica la negociación activa entre iguales más que la dependencia de los superiores" (Bradford, 1964, p. 192).

b) Aprender a dar ayuda. El proceso mismo de intercambio de información sirve para que los individuos no sólo se beneficien de las informaciones obtenidas, sino que también ayuden a los otros en el proceso de cambio, aportando, a su vez, su información acerca de la conducta observada, de forma tal que dicha información no sea percibida como un ataque.

c) Desarrollo de formas de participación eficaces. Los sujetos van desarrollando, a través de la experiencia, formas de diagnóstico de manera que surtan efecto en el grupo. Finalmente, pueden poner en práctica conductas que sirvan para que el grupo avance. Entre las formas de participación eficaz se incluyen el aprendizaje de modos de liderazgo que sean trasladables a otros contextos de grupo, de empresa o institución.

2.3. Factores facilitadores del cambio en el Grupo de Formación

Existe una serie de factores que se suponen relacionados con la facilitación del cambio a través del grupo.

a) Énfasis en el "aquí-y-ahora". Se parte del concepto de contemporaneidad usado por Lewin en la explicación del comportamiento y de acuerdo con el cual "una conducta o un cambio en un campo psicológico depende, únicamente, del campo psicológico en un momento dado" (Lewin, 1944, p. 45). Se aplica este principio a la situación de grupo para dar cuenta de la cual, se precisa considerar la totalidad de los hechos que se dan en el "aquí-y-ahora" de la experiencia de grupo. La observación de la experiencia inmediata se constituye en la fuente principal de información con miras al aprendizaje personal, interpersonal y de grupo.

b) Falta de estructura de la situación. La ambigüedad de la situación inicial de grupo, que se caracteriza "por incertidumbre en el área del poder y del liderazgo, acerca de los objetivos, las

normas que van a presidir el comportamiento, acerca del papel a desempeñar por cada uno de los miembros" (Bradford, 1964, p. 196) se supone que genera la suficiente ansiedad como para "descongelar" las actitudes y comportamientos habituales del sujeto. Este habrá de enfrentarse a una situación poco familiar para la que carece de mapas cognitivos disponibles. Teniendo que poner en juego nuevas formas de estructurar y de comportarse en la situación.

c) Creación de un clima de confianza. El esfuerzo común por el desarrollo de una organización de todo el grupo, la atención de unos miembros hacia otros y, fundamentalmente, la intervención del monitor, contribuyen a crear un clima de seguridad psicológica, donde sea posible hacer descender las resistencias al cambio y posibilitar el ensayo de nuevos comportamientos. Un ingrediente importante para la creación de dicho clima estriba en la norma de autoexpresión de los participantes, con el fin de hacer explícitas sus motivaciones, sentimientos y reacciones a la situación de grupo (Fink, 1969).

d) Intercambio de "feed-back". Por "feed-back" se entiende la información de vuelta que unos miembros de grupo proporcionan a otros acerca del impacto de sus comportamientos en el grupo. El "feed-back" no sólo se limita a los intercambios individuales, sino que también se puede tener información acerca del propio funcionamiento del grupo a través del monitor, observador, o de los propios miembros del grupo. Se supone que el "feed-back" actúa favoreciendo el descongelamiento de actitudes y comportamientos (Miles, 1958), al generar una cierta ansiedad a través de la desconfirmación de aquéllas (Nadler, 1969). Tal y como señalan Shaffer y Galinsky (1974) y Jacobs et al. (1973 a), el mecanismo de "feed-back" suele considerarse un mecanismo central en las conceptualizaciones del cambio en el "T-group" en la mayor parte de la literatura sobre el tema. Así, Jenkins (1966) señala la importancia del "feed-back" para el grupo como mecanismo de autocorrección de su funcionamiento. Por su parte, Gibb (1972) pone de relieve que "la disponibilidad de 'feed-back' directo y múltiple, en un contexto apropiado, puede dar al participante una evaluación inmediata de la diversidad del contenido preceptivo" (p. 9). Lakin (1972) a su vez, destaca que la eficacia del "feed-back" estriba en la identificación de patrones de conducta en el aquí-y-ahora de la situación de grupo, y de responder a ellos, de modo que el sujeto de comportamiento pueda, tras conocer esos efectos, aprender a relacionarse de formas que resulten mutuamente satisfactorias. En general, se ha tendido a pensar que el "feed-back" más útil es aquél que es descriptivo, no evaluativo, específico y que se centra en describir la repercusión efectiva del comportamiento del otro, en aquél que aporta dicho "feed-back".

Con todo, existe una discusión acerca de la eficacia relativa de las distintas formas de "feed-back", de acuerdo con su valencia positiva o negativa. Así, Schein y Bennis (1967) destacan que el "feed-back" negativo es más eficaz cuando se proporciona en un clima de apoyo y confianza, ello implicaría, para Jacobs et al. (1973 a) que una combinación de "feed-back" positivo y negativo proporcionado simultáneamente, puede ser máximamente eficaz. De acuerdo con Miles (1958) y Stoller (1968) el "feed-back" negativo, por lo que tenga de desconfirmador del autoconcepto, sirve para crear en el sujeto una cierta disonancia que le lleva a buscar nuevas informaciones. Gibb (1971) opina de el "feed-back" afectivo debe ser el más útil para el sujeto que lo recibe. Más adelante se verá en qué medida la investigación ha contribuido a aclarar esta discusión.

e) El grupo va desarrollando normas acerca de las formas de percibir los fenómenos y acerca de los comportamientos y modos de relación más funcionales dentro de él. Numerosas son las investigaciones que han puesto de relieve la importancia del grupo en cuanto a la validación de la percepción de la realidad (Sherif, 1936; Asch, 1968). Por otra parte, existen abundantes pruebas de la influencia de las normas de grupo para el mantenimiento y cambio de actitudes desde los estudios pioneros llevados a cabo por Lewin (1943), Newcomb (1943) y Coch y Franch (1953). Tal como señala Gibb (1972) el grupo se convierte así en un poderoso grupo de referencia que influye en las elecciones que se llevan a cabo fuera de su contexto una vez finalizado el entrenamiento.

f) La intervención del monitor en el proceso de cambio. El monitor de grupo de formación tiene una función general de facilitación del aprendizaje. Ha de crear un clima en el que sea posible la puesta en cuestión de los patrones de conducta habituales, no funcionales y el ensayo de nuevos modos de relación y/o de solución de problemas en el grupo. Más específicamente tiene que ayudar al grupo a descubrir y a usar formas de indagación, de observación, análisis y experimentación. Debe plantear un modelo de intercambio de "feed-back". Debe dirigir la atención del grupo hacia su propio proceso, destacando los conceptos relevantes del mismo de cara al aprendizaje. Finalmente, ha de contribuir a que los sujetos sean capaces de internalizar y generalizar lo aprendido en el grupo a otras situaciones. Se puede decir que el modo de intervención del monitor se ajusta, en gran medida, al modelo de la investigación-acción propuesto por Lewin, modelo que consiste, en sentido amplio, en la recogida y elaboración de información de cara al proceso de cambio. Hay que precisar que esta visión de la intervención del monitor se ajusta más al patrón definido inicialmente por los creadores de esta técnica.

Resulta posible, atendiendo a las formulaciones de algunos autores (Schein y Bennis, 1967; Harrison, 1965), condensar todos estos factores que facilitan el cambio en dos factores fundamentales: por una parte, la desconformación de las pautas de conducta habituales y, por otra, la creación de un clima de seguridad y confianza, o, tal como lo plantea Harrison, la presencia simultánea del apoyo y la confrontación.

2.4. El Método de Laboratorio

2.4.1. Definición

El término "método de laboratorio" suele identificarse con el de "grupo de formación" pero tiene un sentido más amplio. Consiste en la creación de una comunidad temporal, y aislada del medio habitual de los participantes, una "isla cultural", donde se trata de favorecer, a través de una serie de actividades, los procesos de aprendizaje de los participantes. Blumberg (1973) lo define como "un entorno de aprendizaje centrado en los problemas personales, interpersonales, o de grupo o de organización, en el cual los participantes pueden aprender y cambiar a través de un proceso inductivo basado en la experiencia" (p. 15). El grupo de formación suele ser con frecuencia una de las actividades del laboratorio, a menudo la central. Esta denominación de método de laboratorio, según sus creadores, obedece a que se trata "de una comunidad dedicada a la estimulación y apoyo del aprendizaje y cambio experimental" (Bradford, Gibb y Benne, 1964b p. 10). Descripciones detalladas de diseños de laboratorio aparecen en Bradford et al. (1964a) y en Bennis y Schein (1967).

El método de laboratorio tiene como base el aprendizaje a través de la experiencia y trata de integrar ésta con el planteamiento del cambio en sistemas externos. En segundo lugar, trata de integrar los diversos factores cognitivos y afectivos, internos y externos, en el proceso de cambio tanto personal como social. El laboratorio utiliza la experiencia de los participantes como los datos fundamentales en el proceso de cambio y aprendizaje. Hasta aquí parece existir una coincidencia bastante grande entre la definición de grupo de formación y método de laboratorio. No obstante, existe una gran variedad de formas de laboratorio, cuya estructura está determinada por el tipo de sistema que se pretende cambiar: la conducta del sujeto, la conducta de grupos que existen como tales grupos, organizaciones y/o relaciones intergrupos y relaciones intergrupo dentro de la organización. Según sea dicho sistema, así serán el tipo de datos a obtener, las técnicas de recogida de datos y de implementación del cambio, que constituyen el objeto de aprendizaje de los participantes (Benne et al. 1975).

2.5. El Modelo de cambio

A la base del método de laboratorio y del Grupo de Formación está el modelo de cambio propuesto por Lewin. Partiendo de su método de análisis del campo de fuerzas, Lewin considera cualquier situación social en la cual se quiere introducir un cambio como un equilibrio "cuasi estacionario" entre fuerzas de signo contrario a favor y en contra. "Muchos aspectos de la vida social pueden ser vistos como procesos cuasiestacionarios, pueden ser contemplados como estados de equilibrio "cuasi estacionario" con el significado preciso de una constelación de fuerzas cuya estructura puede ser bien definida" (Lewin, 1947, p. 234), esas fuerzas es precisamente lo que mantiene aquella actividad (actitud o comportamiento) característica de la situación social sobre la cual se quiere actuar, en un cierto nivel en un momento dado. El planeamiento del cambio "consiste en suplantarlo el campo de fuerzas correspondiente a un determinado equilibrio al nivel inicial N_1 , por un campo de fuerzas que tiene su equilibrio al nivel deseado N_2 " (Lewin, 1947, p. 224). Aparentemente, el añadir nuevas fuerzas a favor del cambio debería suponer que se logre el nivel deseado. Ahora bien, Lewin pone de relieve que el proceso no es tan simple, puesto que se produce una "resistencia interna" al cambio que es preciso reducir antes de iniciar el proceso. Entre estas fuerzas de resistencia al cambio Lewin destaca las normas de grupo que afectan el comportamiento de los individuos y que poseen un valor para ellos: "Cuando mayor sea el valor social de una norma de grupo, tanto mayor es la resistencia del miembro individual a moverse y a abandonar ese nivel" (Lewin, 1947, p. 227). Según pudo comprobar en diversas investigaciones acerca del cambio de actitudes (Lewin, 1943) el método de discusión y de decisión de grupo contribuía al cambio de las actitudes individuales. El grupo aislado de su contexto habitual, o creado con ese fin, llegaba a desarrollar nuevas normas que favorecían el cambio de la actividad, que se quisiese modificar, al nivel deseado.

Propone Lewin un modelo trifásico del cambio, que constaba de tres momentos distintos: "descongelamiento"—cambio—"recongelamiento". La fase de "descongelamiento" puede verse favorecida por la creación de "islas culturales", separadas del marco cultural más amplio y donde es posible crear un nuevo "set" de normas. Así señala Lewin "Cuanto más aceptada sea la subcultura del seminario y cuanto más aislada esté, tanto más minimizará el tipo de resistencia al cambio que se basa en la relación del individuo al sistema social más amplio" (Lewin, 1947, p. 233). La decisión alcanzada por el grupo "sirve para establecer un nexo entre motivación y acción y parece tener un efecto de recongelamiento que es, en parte, debido a la tendencia del

individuo a mantener su decisión, y en parte, a su compromiso con el grupo" (Ibid p. 233). Señala Lewin que además de la norma grupal, puede influir otra serie de factores que contribuyen al mantenimiento de las actitudes o comportamientos incorporados. A partir de esta conceptualización del cambio se proponen modelos que cómo el de Miles (1960) traducen el modelo lewiniano a la situación del laboratorio de relaciones humanas, pero sin que en general se lleguen mucho más allá que Lewin a la hora de especificar los mecanismos supuestamente responsables del cambio.

3. Desarrollo histórico: del Grupo de Formación al Grupo de Encuentro

3.1. Evolución del Grupo de Formación

En 1946, el recién fundado Instituto de Investigación en Dinámica de Grupo, dependiente del M.I.T., junto con otras dos instituciones celebró en New Britain Connecticut un seminario, cuyo objetivo era lograr una mejora en las relaciones interraciales, a base de conseguir la aplicación de leyes antidiscriminatorias. Los participantes eran líderes locales pertenecientes a la industria y/o a instituciones diversas. También se esperaba mejorar las capacidades de los participantes en el área del liderazgo. El seminario serviría para poner a prueba diversas hipótesis, acerca de los cambios esperados en los participantes, y de la transferencia de dichos cambios a las situaciones habituales.

El momento histórico, tras el final de la Segunda Guerra Mundial, se caracterizaba por el interés en la sociedad americana hacia la investigación en ciencias sociales y más concretamente en el área de los grupos. Existía en el momento una preocupación por el futuro de la democracia, y se ponía gran atención en el estudio de los procesos de los pequeños grupos que podrían constituir una salvaguarda frente a las presiones que pudieran tratar de ejercerse sobre los individuos. El desarrollo de los sistemas totalitarios previo a la guerra había puesto de relieve la necesidad de tener en cuenta estos problemas. Piénsese, en esta línea que Lewin, director del citado centro de investigación, había ido a los Estados Unidos como exilado de la Alemania nazi. De acuerdo con Zander (1979), de la misma forma que la población había aprobado a los físicos y a los ingenieros de los años 40 por su ayuda para ganar la guerra, también pensaba que "tal vez los científicos sociales podrían ser igualmente útiles si se les daba el apoyo y el ánimo adecuados" (p. 275).

Pero volviendo al seminario de New Britain, los monitores de los grupos destinados para la discusión, eran K. Benne, L. Bradford, y R. Lippit, este último del centro de investigación del

M.I.T. El equipo de investigadores estaba dirigido por Kurt Lewin. Las actividades del seminario consistían en discusiones en grupo donde los líderes ("delegados") planteaban los problemas de sus comunidades o instituciones, y se trataba de buscar los medios de mejorar las relaciones interraciales en aquellas. Cada grupo contaba con un observador del proceso. Al finalizar las sesiones del día, los investigadores y monitores se reunían para discutir el material recogido a través de la observación de las sesiones. Alguno de los participantes pidió asistir a dichas sesiones y pronto la totalidad de los participantes lo hacían, descubriéndose que las discusiones acerca del comportamiento de los participantes despertaban un inusitado interés en ellos, al aportarles una información de vuelta acerca de su comportamiento. Parecía, pues, que se estaba en vías de descubrir un nuevo tipo de grupo de discusión, que más tarde se denominaría Training Group (Grupo de Formación), que se caracterizaba por el alto grado de implicación de los participantes. En 1947, se crea el National Training Laboratory in Group Development, que más tarde cambiaría su nombre por el de National Training Laboratory for Applied Behavioral Science. Como su nombre señala, era una institución dedicada al estudio, investigación y práctica de los grupos. También en 1947 murió Lewin, sin poder llegar a participar en el segundo seminario, que habría de realizarse en Bethel (Maine), lugar asociado desde entonces al entrenamiento a través del método de laboratorio. En este segundo seminario, cuyos objetivos eran el aprendizaje de las habilidades y conceptos del agente de cambio, y de los modos de ayuda para el crecimiento y desarrollo del grupo, se utilizó como actividad fundamental el Grupo de Entrenamiento en Habilidades Básicas (Basic Skills Training Group). En este grupo un observador transmitía al grupo los datos del proceso observado, para su análisis por aquél. El BSTG tenía una serie de objetivos, que merece la pena detallar, puesto que la evolución de la técnica ha tenido que ver con dar prevalencia a unos y no a otros objetivos.

Dichos objetivos eran:

- 1) Ayudar a los miembros a internalizar una serie de conceptos y esquemas acerca del planeamiento del cambio;
- 2) permitir la práctica en habilidades de diagnóstico y acción del agente de cambio y del miembro de grupo;
- 3) comprender el comportamiento en relación con la dinámica interpersonal e intergrupo, en distintos niveles, desde los grupos informales hasta las organizaciones;
- 4) planear la aplicación de los aprendizajes del laboratorio a las situaciones externas;
- 5) obtener una visión más exacta de uno mismo en relación con los otros y con el grupo;
- 6) desarrollar una comprensión más clara de los valores democráticos y de cómo hacerlos operativos;

7) formar monitores de grupo.

Pronto se comprobó que el BSTG estaba demasiado cargado de objetivos, que suponía una multiplicidad de conductas para el monitor, a veces contradictorias entre sí, y que implicaba una cierta ambigüedad acerca del contenido de la discusión: ¿debía tratarse del análisis del material en el aquí-y-ahora de la situación, o era preferible discutir los problemas que los "delegados" traían de sus respectivas comunidades? Se decidió suprimir esa fuente de ambigüedad, creando, por un lado, el grupo de formación (T. Group) y, por otro, el grupo de acción (Action Group). El primero se centraba en el aprendizaje personal e interpersonal, y el segundo en el entrenamiento en habilidades y en el cambio social. En 1949 y hasta 1955 se inicia un proceso de separación del grupo de formación de las restantes actividades del laboratorio, de forma que el objetivo de obtener una visión más exacta de uno mismo en un contexto de grupo, se asocia al grupo de formación, el cual se desvincula cada vez de los restantes objetivos. A partir de 1955, se intentó de nuevo integrar el grupo de formación en el resto del laboratorio, y, sobre todo, incluir de nuevo en él aquellos objetivos que parecía haberse perdido, fundamentalmente el planeamiento de la transferencia del cambio a la situación habitual del sujeto.

Aún a pesar de este intento de reintegración, se pone de relieve que ciertos cambios en la dirección de los laboratorios, tuvieron sus consecuencias en cuanto a determinar en qué había de consistir el grupo de formación. A partir de 1949 entraron a formar parte de la dirección de los laboratorios monitores de orientación clínica, rogeriana y freudiana, que fueron desplazando a los creadores del método, que tenían una preparación mayor en el área de la investigación social, y que se encuadraban más en el marco teórico lewiniano. Numerosos autores se hacen eco de este cambio, señalado por Benne (1964) inicialmente.

Así, Reddy (1972, p. 54) precisa que uno de los hechos que ha contribuido a la evolución del "movimiento de grupos" en mayor medida "fue el cambio de las formas sociales a las clínicas"... "la tendencia clínica que afectó a los monitores y miembros de grupo hizo que el énfasis en el feed-back interpersonal, en el encuadre del aquí-y-ahora superase el enfoque de habilidades básicas de grupo". Birbaum (1971), Lubin y Eddy (1970), Schloss Siroka y Siroka (1971) están de acuerdo con esta opinión.

En 1962 se crea el Western Training Laboratory, que poseía una orientación distinta, en la que cada vez se daba mayor importancia al individuo y a su crecimiento personal, adoptando ya un enfoque de lo que se ha denominado "terapia para normales". Uno de los creadores de esta rama, que posteriormente quedaría integrada en N.T.L. fue Bugental, que poseía una orientación

de psicología humanística. Otro de los creadores de la misma, Weschler, señala "gradualmente nos hemos ido moviendo desde un énfasis fuerte en las variables de grupo a una atención más grande a la dinámica individual y al desarrollo de una personalidad que funciona más funcionalmente" (Weschler et al. 1962, p. 33). Y algo más adelante afirma "más bien el entrenamiento en sensibilidad se dirige al total mejoramiento del individuo" (ibid. p. 34). De lo que se trata es de desarrollar todos los potenciales por utilizar del sujeto.

Coincidiendo con ello, surge otra área de especialización dentro de los métodos de laboratorio, denominada Desarrollo Organizacional (O.D.), consistente en un conjunto de estrategias encaminadas a introducir el cambio dentro del marco de la organización. Con todo, el grupo de formación se sigue empleando en dichas intervenciones en la empresa (Bennis, 1969).

En los años 60 en N.T.L. coexisten el grupo de formación que enfoca procesos de grupo, con una serie de nuevas formas con un énfasis casi exclusivo en lo interpersonal y en lo intrapersonal. Estas integran las técnicas aportadas por el modelo de crecimiento personal, puesto en práctica en la Costa Oeste de Estados Unidos. Se comienza por entonces a generalizar el uso del término genérico de "entrenamiento en sensibilidad", que sustituye al de entrenamiento en relaciones humanas.

3.2. El surgimiento de los Grupos de Encuentro

No es fácil llevar a cabo una caracterización de los grupos de encuentro, por la falta de un marco de referencia teórico único, y por la diversidad de prácticas que se suelen incluir bajo esa etiqueta. Se puede señalar sin embargo, su vinculación inicial más o menos directa con N.T.L., ya que algunos de los principales representantes de esta línea, Gibb y Schutz pertenecieron en algún momento a aquella organización. En el caso de Schutz, se daba una diversidad de influencias teóricas, desde el Psicoanálisis hasta la bioenergética, a través de su contacto con Alexander Lowen. Otro de los representantes de los grupos de encuentro, Carl Rogers, poseía su propio marco de referencia, consistente en la terapia centrada en el cliente. Con todo, una gran mayoría de los autores y monitores relacionados con el grupo de encuentro pueden enmarcarse dentro de la orientación de la Psicología Humanística. Como señalan Shaffer y Galinsky (1974), se pueden destacar algunas de las características generales que se pueden adscribir a los grupos de encuentro, y que, de alguna manera, resultan comunes. En primer lugar, lo que se pretende es que los participantes logren un encuentro consigo mismo, con los demás y con el mundo de la naturaleza y de las sensaciones. En segundo lugar, se trata de un enfoque

sumamente englobador, ya que en la actividad del grupo se incluye tanto la interacción verbal (de material presente y pasado), como técnicas de acción, importadas del psicodrama o de la terapia gestáltica, como diversos ejercicios de contacto físico. Resulta difícil, por tanto, precisar en qué puede consistir una experiencia concreta de encuentro. Hay que destacar que a través de estos grupos se pretende que la persona inmersa en una sociedad tecnificada, burocratizada y racional, recupere la espontaneidad. Se fomenta para ello la expresión de los sentimientos, frente al autocontrol impuesto por el rol social, se intenta recuperar los modos de expresión no verbal a través del contacto físico. Se rechaza la división entre salud y neurosis y se pretende actualizar los potenciales del sujeto. El grupo se convierte en un marco donde se permite la autoexpresión, para lo cual lo único necesario es el desarrollo de la cohesión. El grupo de encuentro, por sus características, parece estar vinculado con la contracultura. También se advierte la influencia de la filosofía existencial, y de figuras con ella relacionadas como la del personalista Buber.

De acuerdo con Shaffer y Galinsky (1974) el paso desde el grupo de formación al grupo de encuentro, se produjo al abandonarse las normas de concentración en el aquí-y-ahora y en el proceso de grupo.

3.3. Contexto social y desarrollo del "Movimiento de Grupo"

Los años 60 supusieron en los Estados Unidos la expansión de la utilización de los grupos de experiencia, como se les llama más genéricamente en la actualidad (habiéndose casi perdido el uso del término entrenamiento), de las más diversas clases. Así, Gibb (1971) habla de 12 modalidades distintas de grupos de experiencia que abarcan desde el polo cercano a lo terapéutico hasta el polo de lo educativo. Sólo de los llamados grupos de encuentro pueden distinguirse diversas modalidades, desde el Encuentro Básico de Rogers (1976) al Encuentro Abierto de Schutz, pasando por los diversos tipos de Maratón (Stoller, 1972; Bach, 1967; Mintz, 1971). No se pretende aquí entrar en la descripción de cada uno de ellos, sino simplemente destacar la proliferación de dichos grupos. Back (1973) ha intentado dar una explicación de este fenómeno de expansión. Considera este autor que el movimiento de grupo es un movimiento social que ha desbordado ampliamente el área científica. Como movimiento social, consiste en "un sistema de creencias validado por su relevancia a los problemas sociales y no a través de su prueba sistemática" (p. 20). De acuerdo con Back, para entender el desarrollo de los grupos de experiencia, es preciso darse cuenta de que constituye un intento de combinar el método

científico con la satisfacción de una serie de necesidades no satisfechas en la sociedad. Trata Back de señalar cuáles han sido las condiciones en la sociedad que han permitido esta expansión.

En primer lugar, destaca la movilidad social propia de la sociedad americana, que lleva consigo una falta de arraigo, y de identidad, y una necesidad de encontrar comunidades, aunque sean temporales, que permitan satisfacer la necesidad de relación.

Un segundo factor consiste en la afluencia económica que permite destinar una gran cantidad de fondos, tanto a nivel individual como público y empresarial, al mantenimiento de una serie de actividades, que, en ocasiones pueden verse incluso como recreativas, sin que se haya demostrado de un modo definitivo su eficacia. En este sentido, Morris y Cinnamon (1976) ponen de relieve que la mayoría de los participantes pertenecen a la clase media blanca.

La afluencia tendría otro tipo de consecuencia. El haber alcanzado un grado de bienestar material, puede poner de relieve otra serie de necesidades emocionales insatisfechas, e incluso la carencia de sentido de la vida.

La secularización o pérdida del sentido religioso, llevaría, según Back, a los individuos a buscar algo análogo a la experiencia religiosa, en sus aspectos emocionales, a través de otras vías, que poseen además la aprobación científica. Como destaca Gibb (1972), "algunas de las experiencias en el grupo adquieren un sentido trascendente, casi místico" (p. 6).

Finalmente, destaca el hecho de que una sociedad continuamente en cambio llega a valorar el cambio por sí mismo, aún cuando no se sepa claramente para qué, ni hacia dónde.

En una línea parecida a las consideraciones de Back están las hechas por los autores dentro del movimiento, como la de señalar la alienación de los individuos, en las sociedades industriales avanzadas donde la tecnología y la burocratización tienden a hacer rígidas las relaciones humanas y dejar insatisfechas las necesidades afectivas. Así, pone de relieve Klee (1975), refiriéndose al desarrollo afectivo buscado a través de los grupos "este último se ha ido erosionando lentamente con el impacto de la tecnología que ha reforzado la dimensión material de la existencia, pero a costa de lo personal y social", (p. 63) o como apunta Lakin (1972) "mientras que la gente vive más cerca físicamente que nunca, la cercanía parece no satisfacer, sino frustrar el deseo de compañía e intimidad" (p. 3).

Back (1973) supone que el movimiento de grupos ha alcanzado su punto máximo como tal movimiento social, y está comenzando su recesión. En la misma línea hay que situar la opinión de Weigel (1977), quien señala que se ha dado un descenso en el número de participantes a partir de la mitad de los años 70, así como un número menor de

artículos, aunque hayan aumentado los libros, esta desproporción la interpreta Weigel como una cierta "osificación de los conocimientos" (p. 212).

Otro punto importante destacado por Back es la distinta trayectoria que el movimiento ha tenido en Europa. En Inglaterra gran parte de las experiencias en pequeños grupos han tenido como marco la Clínica Tavistock y el Instituto Tavistock de relaciones humanas. La orientación de las experiencias de grupos (study group) ha sido psicoanalítica, a partir de las orientaciones teóricas de Bion (1968) y Rice (1967), y han ido encaminadas a favorecer la comprensión de los fenómenos de grupo. El grupo de estudio es el equivalente al grupo de formación de N.T.L., y existen entre ellos una serie de analogías y diferencias destacadas por Klein (1971) y por Harrow et al. (1971). Por otra parte, la Conferencia Tavistock viene a ser el equivalente al Laboratorio de N.T.L. También en esta institución se ha desarrollado un sector dedicado a la resolución de problemas en las organizaciones. Lo que tiene interés destacar es que el trabajo con grupos ha estado circunscrito al ámbito profesional, y más concretamente al de la formación en las profesiones de ayuda, y al de la empresa, sin que en ningún momento alcanzase la popularidad y la expansión entre la población general que ha tenido en los Estados Unidos. Algo análogo se puede comentar de las diversas instituciones existentes en Francia (CEFFRAP, Groupe Français d'Etudes de Sociométrie, ARIP, etc.) y del desarrollo que tales técnicas ha tenido en nuestro país.

Más recientemente, Cooper (1979, p. 263-68) ha intentado explicar la historia externa de los grupos de formación, esto es, su trayectoria en tanto reflejo de ciertas condiciones estructurales de la sociedad. Destaca cuatro características, que en cierto modo se solapan con las apuntadas por Back.

En primer lugar, el dominio de la orientación angloamericana en ciencias sociales durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Dominio que se debía, por una parte, a la emigración de científicos sociales europeos, y, por otra, a la prosperidad económica de los Estados Unidos que se reflejó en la expansión de las Universidades y, como consecuencia, un desarrollo de las ciencias sociales que no tuvo parte en Europa. Siendo la orientación dominante empirista y pragmática, la técnica del grupo de formación parecía encajar en ella al suponer una forma de experimento educacional, que, por otra parte, no tenía un énfasis teórico ni exigía un análisis de la estructura social.

En segundo lugar, el hecho de que se haya dado en los países desarrollados en una economía capitalista avanzada, en un momento que el desarrollo de las grandes corporaciones poseían beneficios como para sostener investigación básica y aplicada en ciencias sociales, estableciendo un vínculo con las Uni-

versidades en expansión. Se trataba de fomentar el desarrollo de habilidades técnicas, de nuevos enfoques de organización y dirección. Así, las diversas técnicas de entrenamiento en el liderazgo.

El tercer aspecto apuntado por Cooper consiste en el efecto de la estructura de la edad que varió en los años 60 y que tuvo su reflejo en los cambios que se produjeron en el grupo de formación. Tras la Segunda Guerra Mundial se produjo una explosión demográfica que alteró la estructura. De acuerdo con ello, la llegada de la generación de la postguerra a las Universidades produce un cambio en la orientación de T. Group: mayor atención a los problemas personales que a los de aplicación del aprendizaje en el ámbito de la organización. Al propio tiempo, las posibilidades de empleo tras la Universidad se redujeron con relación, a las de los años 50, iniciándose un período de crítica al sistema de vida americana que se traduce en los movimientos pro-derechos civiles, y de protesta contra la guerra del Vietnam. Todo ello supone un paso de la orientación tecnocrática de los 50 a otra más individualista y más crítica.

De forma análoga, otros autores (Hartley y col., 1976) al hacer referencia a los nuevos grupos de encuentro dicen que éstos "fueron alimentados por las mismas fuerzas contraculturales que moldearon los movimientos de derechos civiles y antiguerra, de cuyas filas fueron sacados los entusiastas radicales del encuentro" (p. 247).

El cuarto factor destacado por Cooper es la mayor seguridad económica y ascendencia de la clase media, cuyos valores expresa. El período posterior a la guerra supuso para la clase media una superación de la inseguridad económica previa a ella, y una mejora del standard de vida que le permitió una mayor atención e interés para los asuntos psicosociológicos, y por la exploración de nuevos modos de comportamiento. De la clase media provenían la inmensa mayoría de los participantes y monitores y la técnica reflejó las necesidades de aquella.

4. Investigación sobre Grupos Experienciales

No resulta posible hacer referencia aquí a los resultados de la totalidad de la investigación sobre los grupos experienciales, habrá que limitarse a considerar la evidencia relativa a los efectos de los grupos de formación y más específicamente a los efectos del feed-back.

Antes de entrar a tratar las áreas de investigación citadas, conviene aludir a algunos de los problemas generales que se presenta la investigación: en primer lugar, la complejidad de los fenómenos de grupo que dificulta el control de las variables críticas (Bednar y Kaul, 1978). A ello cabe asociar la tendencia a la imprecisión a la hora de definir la variable independiente, limitándose

muchos investigadores a referirse a la "participación en un grupo de formación" lo cual resulta a todas luces insuficiente. En segundo lugar, la dificultad de acumulación de resultados, dada la heterogeneidad de los estudios que los hace difícilmente comparables. En tercer lugar, algo ya señalado anteriormente, el desequilibrio entre investigación y empírica y modelos teóricos que sirvan de base para el planteamiento de los problemas a investigar, como de integración de los datos empíricos. Así cuando se observa la mejora de la calidad de la investigación, en comparación con los problemas metodológicos que predominaban inicialmente (véase por ejemplo Harrison 1967, o Campbell y Dunnette 1968), al mismo tiempo se precisa que hoy es más frecuente "la investigación internamente sana pero conceptualmente vacía" (Benar y Kaul, 1978).

4.1. La investigación sobre los efectos del Grupo de Formación

Existe un buen número de revisiones sobre los efectos de los grupos experienciales en general, o del T. Group en particular (Campbell y Dunnette, 1968, Cooper y Manghan, 1971, Gibb 1971, Lieberman y col. 1973, Smith, 1975, Lieberman, 1976, Bednar y Kaul, 1978, Cooper, 1980, Smith 1980). Se tomará como base de esta exposición una de las revisiones más completas sobre el tema (Smith 1975) que ofrece además la ventaja de exigir unos requisitos metodológicos mínimos en cuanto a la selección de estudios en que se basan sus conclusiones. Para este autor los trabajos sobre efectos pueden dividirse en dos grandes grupos: A) estudios que se basan en la información proporcionada por el propio sujeto participante; B) estudios en los que las personas del entorno del sujeto evalúan el cambio. Dentro de la primera categoría, se constata que existe un buen número de trabajos que tratan de medir el cambio en el autoconcepto. Por lo que se refiere a aspectos globales de éste, la detección del cambio parece depender del tipo de medida empleada. Así, cuando se mide a través de escalas de evaluación tipo Diferencial Semántico se muestran cambios en la línea de un autoconcepto más favorable. Sin embargo, en la mayoría de los estudios que emplearon medidas psicométricas no se advirtieron cambios. Por último, cuando la medida empleada es la convergencia entre el yo y el yo ideal, se obtiene evidencia contradictoria.

—Por lo que respecta a aspectos específicos del autoconcepto, se ha prestado especial atención al yo como locus de causalidad. En algo menos de la mitad de los trabajos se advierte un aumento del sentido de la causalidad personal, aunque se observa que el efecto desaparece con el paso del tiempo.

—Un segundo grupo de estudios dentro de la primera categoría se refiere a cambios actitudinales. Una serie de trabajos se refiere a dogmatismo y prejuicio. Como sucedía en el caso anterior, la detección del cambio depende del tipo de medida empleada. Se constata un descenso en ambos cuando se emplean medidas específicas frente a globales. Curiosamente, en algunos de los estudios (Lieberman y col. 1973) que se referían a grupos de composición mixta en términos raciales se daba un *aumento* en lugar de un descenso de la desconfianza racial. Aunque las condiciones de estos grupos (minoría de negros, ausencia de grupos de control interracial) no permiten llegar a conclusiones acerca del efecto del encuentro interracial, podría servir como indicación de la relativa ineficacia del empleo de una técnica que trata de resolver los conflictos intergrupales a través del contacto interindividual.

—En lo que se refiere a las actitudes hacia el liderazgo, se observa que con la misma frecuencia se producen cambios hacia formas de liderazgo participativo y más democrático, que no se producen cambios.

—Por lo que respecta a la orientación en el área de las relaciones interpersonales, los resultados obtenidos no permiten unas conclusiones claras.

El tercer grupo de estudios incluido en esta primera categoría se refiere a los cambios en la percepción de otras personas. El conjunto de estudios incluidos en este apartado resulta bastante difícil de evaluar por la diversidad de medidas utilizadas —constructos, autoinformes, medidas de complejidad cognitiva, pruebas de empatía, análisis de problemas. En conjunto, el balance parece ser más negativo que positivo, lo cual tiene importancia, teniendo en cuenta que el entrenamiento va dirigido específicamente a aumentar la sensibilidad a los otros.

La segunda categoría de trabajos incluye aquéllos en los que los cambios son detectados por personas del entorno habitual del sujeto. Aquí se constata un cambio positivo en la mayoría de los estudios, cambio que consiste en una mayor sensibilidad a los otros y un liderazgo más participativo. Con todo, se suele dar el problema de la falta de control, por parte del investigador, de si los que evalúan los cambios conocen o no que los sujetos han participado en una experiencia de grupo. Por lo general, los cambios son vulnerables al paso del tiempo.

4.2. Los mecanismos de cambio: el efecto del "feed-back"

En este apartado se podría hacer referencia a una multiplicidad de factores —normas de grupo, automanifestación, etc.— pero, por razones de espacio se centrará la discusión en los efectos del feed-back. Tal como se ha

visto anteriormente, el feed-back constituye un elemento central en los grupos experienciales por lo que resulta de interés conocer cuáles son sus efectos respecto al cambio de los individuos.

Miles (1965) en un estudio sobre los efectos de una experiencia de laboratorio de diez días de duración, siendo los participantes directores de institutos, observó que el feed-back se relacionaba o no con el cambio, según la etapa del grupo en que se recibía. El feed-back recibido en la primera semana del laboratorio no se relacionaba con el cambio, mientras que el que se recibía en la segunda semana sí. Sin embargo, esta relación desaparecía en la fase de seguimiento. Harrison (1966) en un trabajo sobre el cambio en los constructos interpersonales como consecuencia de la participación en un grupo de formación, constató que la *reacción positiva* de los sujetos ante el feed-back recibido en el grupo se relacionaba positivamente con el cambio experimentado en la percepción de otras personas no presentes en el grupo. Este cambio consistió en el aumento en el uso de constructos inferencial-expresivos (relativos a características intrapersonales e interpersonales) frente a los concreto-instrumentales (relativos a características superficiales). En este caso, la respuesta al feed-back se evaluó a través del informe de otros miembros de grupo. French y col. (1966) estudiaron los efectos del feed-back en el autoconcepto de los sujetos a través de la introducción de un ejercicio, observando que los mayores cambios se daban en las áreas del autoconcepto en las que se había centrado el ejercicio. En el conocido estudio de Stanford, Lieberman y col. (1973) pidieron a los participantes que señalasen cuáles habían sido los incidentes más importantes en cada sesión. Aunque el 13% de estos hechos considerados claves se referían al feed-back y además lo consideran el mecanismo más sobresaliente, en comparación con otros mecanismos de cambio, la frecuencia de feed-back no servía para discriminar a los sujetos que cambiaban de los que no lo hacían. Otro resultado de este estudio aporta evidencia indirecta del tema que nos ocupa: en los grupos en los que había una norma muy estricta de no permitir tratar de temas que no pertenecieran al aquí-y-ahora del grupo se producía un menor cambio que en los grupos menos estrictos.

El conjunto de trabajos más sistemáticos sobre el efecto del feed-back en situaciones de grupo muy estructuradas, atendiendo sobre todo al carácter positivo y negativo del feed-back se han llevado a cabo en la Universidad de West Virginia por el grupo de Jacobs y colaboradores y que han sido recientemente revisados (Smith, 1980a) pudiendo llegarse, según este último autor a las siguientes conclusiones:

—Los sujetos juzgan el feed-back positivo como más exacto, creíble y deseable, tanto si se trata de feed-back

conductual —descripciones de conducta— como emocional —sentimientos suscitados por el otro. También indicaban que suscitaba más cambio que el feed-back negativo.

—El feed-back negativo que más impacto tenía era el que consistía en descripciones de conducta.

Huici (1982) no encontró diferencias significativas entre los sujetos de grupos de formación que habían intercambiado mucho, medio o poco feed-back funcional (descripciones de conducta, reacciones afectivas e impresiones no valorativas de los otros) en cuanto al cambio en los constructos interpersonales empleados para referirse a los miembros del grupo y a personas significativas del entorno habitual de los sujetos.

Existen algunas diferencias entre el modo de interpretar estos resultados relativos al efecto del feed-back, pudiendo advertirse dos posturas distintas al respecto: Lieberman (1976) sostiene que debe pensarse que sus efectos se refieren más al mantenimiento del grupo que al cambio; para Smith (1980a) el feed-back se relaciona con el cambio, pero con algunas matizaciones: en primer lugar, apunta que tal vez lo más importante no es que haya feed-back disponible para el sujeto, sino si está o no dispuesto a oírlo; en segundo lugar, que, dado los cambios observados en cuanto a la calidad del feed-back intercambiado en el grupo en diversas etapas (Lundgreen y Schaeffer, 1976) tal vez el empleo de medidas globales de feed-back para ponerlas en relación con las de aprendizaje en el grupo no sean el procedimiento más adecuado; finalmente, concluye que puede que la recepción del feed-back sea condición necesaria pero no suficiente para el cambio, y que los resultados obtenidos por Jacobs podrían indicar quiénes salen del grupo más dispuestos a cambiar aunque aún no se sepa cuál es el nexo entre ese deseo y la efectividad del cambio.

5. La crítica de los Grupos de Formación

No nos es posible considerar en detalle la serie de críticas formuladas contra el grupo de formación, y, en general, contra los grupos experienciales, desde los más diversos ámbitos, críticas en ocasiones tan exacerbadadas que rayan en lo caricaturesco y que han dado lugar a una controversia que de alguna manera desborda el ámbito puramente científico. Aquí nos limitaremos a tratar dos puntos críticos más substanciales:

a) Los supuestos efectos negativos del grupo de formación.

b) Las críticas formuladas desde el punto de vista teórico.

a) En cuanto a los estudios sobre efectos negativos, lo primero que se advierte son las enormes diferencias, en cuanto al porcentaje de personas que se estima que han sido perjudica-

das a través de la experiencia en estos grupos, pues dichos porcentajes van desde 2% de reacciones personales perturbadas, recogido por N.T.L., a casi un 40% según la estimación de algún autor (Gottshalk). Siendo la obtenida por Lieberman y col. (1973) una cifra de 7.8% del total de los participantes y de 9.1% que asistieron al 50% de las sesiones. Es difícil hacer una estimación precisa del porcentaje de sujetos que reciben algún tipo de perjuicio, debido a que no existe un acuerdo entre los distintos evaluadores sobre lo que constituye daño psicológico. Hartley y col. (1976) añaden a ello el sesgo introducido por el investigador, pues no parece casual que los porcentajes más altos son los provenientes de una fuente psicoanalítica, ajena a cualquier institución de grupos, y los más bajos procedan de N.T.L. Teniendo en cuenta estos defectos de la investigación sobre el tema, Hartley y col. (1976) llevan a cabo su propia revisión, a partir de la cual se puede concluir lo siguiente:

Los sujetos con perturbaciones psicológicas graves, con baja autoestima corren riesgos en su participación en grupos experienciales. Asimismo, existen ciertos patrones de liderazgo detectados por Lieberman y col. (1973) tipo impersonal, tipo *laissez-faire* y un tercer tipo caracterizado por la alta estimulación emocional, que también contribuyen a dicho riesgo. Finalmente, la existencia de normas coercitivas no claras, y el intercambio de feed-back negativo intenso en etapas tempranas del grupo pueden causar daño a los participantes.

b) Por lo que se refiere a las críticas formuladas contra el grupo de formación desde el ángulo teórico: hay que señalar, en primer lugar, la falta de desarrollos teóricos que ha impedido el desarrollo de un cuerpo de información coherente y sólido (Chin, 1975). A ello sin duda ha contribuido la valoración del irracionalismo en algunos de los representantes de los grupos de experiencia. Algunas de las críticas a estos grupos parten de los autores dentro del marco de la psicología del aprendizaje y del campo de la modificación de conducta. Una de las críticas formulada por Krasner (1975) se refiere al intento de producir el cambio en situaciones especialmente diseñadas para ello y muy distintas a la vida real. Frente a ello el modificador de conducta trata de ayudar al sujeto en su ambiente, de forma que sea más capaz de controlarlo. En relación a ello, señala que más que preocuparse de si la conducta que se dio en una situación especial, se generaliza a otras situaciones, resulta más útil ayudar a las personas a entrenarse con las dificultades y problemas reales.

También Serber (1972), a partir de una orientación teórica semejante, destaca los objetivos de diversión que de alguna forma obstaculizan el trabajo lento y pesado del aprendizaje de habilidades sociales. También pone en duda el supuesto implícito de que se de un

aprendizaje de un sólo ensayo. A pesar de ello, reconoce la posible utilidad de estos grupos para alertar al sujeto a ciertos problemas en los que podría trabajar más tarde, o para poner a prueba ciertas conductas que el individuo está tratando de incorporar a su repertorio. Ahora bien, según él se corre el riesgo de que el participante se dé cuenta de lo que no es capaz de hacer, en lugar de aprender a hacer algo. Otro aspecto criticado ha sido su indiscriminada aplicación a todo tipo de poblaciones, basándose en el supuesto de que eran igualmente necesarios y beneficiosos para todos los individuos.

6. Conclusiones

A la hora de llevar a cabo una recapitulación de lo hasta ahora tratado respecto a los grupos experienciales, merece la pena destacar los siguientes puntos:

a) El desarrollo histórico de los grupos experienciales muestra una progresiva "individualización" en el empleo de la técnica, que se manifiesta sobre todo en su uso exclusivo como medio de cambio de los individuos y en su progresiva centración en éstos. Si bien este objetivo estuvo siempre presente, originariamente se pretendía también avanzar en el conocimiento de los fenómenos de grupo. A este último aspecto se le ha venido prestando menor atención, al tiempo que ésta se dirigía a los procesos interpersonales e intrapersonales. Este desarrollo no es ajeno a lo que ha sucedido en otros ámbitos de la psicología social.

Paradójicamente no pensamos que pueda ser considerado un signo de individualización el que se abandonasen los objetivos de cambio de los sistemas sociales, inicialmente presentes en el T. Group, dado que se suponía que el individuo que hubiese cambiado en el grupo, a su vez introduciría el cambio en las organizaciones a las que volviera. En mi opinión esta pretensión de producir el cambio a través de los individuos es lo que puede ser considerado como un signo de individualismo. Ya que no parece realista ni legítimo el tratar de extrapolar a partir de lo aprendido a nivel interpersonal al cambio de sistemas sociales más amplios. En cualquier caso, se fue produciendo un abandono de esta meta, debido a que resultaba cada vez más difícil encontrar modos de aplicar los aprendizajes de T. Group a otros sistemas.

b) La falta de desarrollos teóricos es bastante notoria, siendo éste un campo donde la invención tecnológica (en cuanto al uso de diversas técnicas y ejercicios) ha superado con mucho los desarrollos conceptuales. Esto resulta tanto más llamativo a la hora de conceptualizar el cambio de los individuos, que, como se ve parece haberse convertido en el objetivo central.

c) Por lo que respecta a la evidencia empírica en las áreas aquí consideradas, pueden resumirse así los resultados:

En primer lugar en cuanto a la evidencia relativa a los efectos del grupo de formación se advierten cambios positivos en el autoconcepto, aumentando globalmente la autovaloración positiva. Se advierten tendencias al cambio en cuanto al aumento del sentido de causalidad personal. En el terreno de las actitudes se observan resultados mezclados, esto es, por lo general, con la misma frecuencia se dan cambios hacia un menor dogmatismo, prejuicio y hacia el liderazgo más participativo, que no se producen cambios. Por lo general, la evidencia más consistente procede de aquellos estudios en los que los cambios son evaluados por personas del entorno habitual del sujeto, quienes constatan, en la mayoría de los casos, cambios positivos, como mayor sensibilidad a los otros y un liderazgo más participativo. En general, la detección del cambio depende del tipo de medida empleada y además aquel parece vulnerable al paso del tiempo.

En segundo lugar, por lo que se refiere al feed-back, la revisión de la investigación indica que los resultados obtenidos, en general no se corresponden con la importancia teórica atribuida a este mecanismo, aunque tal vez resulte más justo decir que lo que realmente no se corresponde con la importancia teórica sea la calidad de la investigación sobre todo en lo que se refiere a su atención a los aspectos específicos del feed-back. Con todo, sí han aparecido algunas indicaciones de posibles factores a tener en cuenta en el futuro:

En primer lugar, la importancia de los aspectos cualitativos del feed-back (tipo de feed-back, carácter positivo o negativo) de cara al cambio de los sujetos que lo reciben; en segundo lugar, la de la reacción de los sujetos que lo reciben. Finalmente, puede tener interés el prestar atención a la dimensión temporal en la expresión del feed-back, sobre todo, en relación a los aspectos cualitativos ya citados, ya que permitiría determinar el tipo de feed-back más adecuado en las distintas etapas del grupo.

d) Al tratar de señalar cuáles sean los posibles desarrollos en el dominio de los grupos experienciales, nos inclinamos más bien a hablar de aquellos desarrollos que nos parecen convenientes.

Primeramente, ateniéndonos a su uso en tanto que técnica de cambio, será necesario el desarrollo de modelos conceptuales del cambio que, como apunta Lieberman (1974), precisen los diversos mecanismos que intervienen en el cambio, las personas a quienes se debe dirigir, y los momentos del grupo más idóneos para aplicar los procedimientos de cambio, de forma que se produzca una adecuación entre el grupo de formación en tanto sistema de cambio y las necesidades de los individuos que entran en el sistema.

En segundo lugar, otro desarrollo de interés podría consistir en la recuperación de otros aspectos de los grupos experienciales, fundamentalmente, del hecho de que constituyen el marco adecuado para el estudio de ciertos procesos interpersonales (atracción, influencia, comparación social, etc...) y de grupo (diferenciación de roles y status, creación de normas, etc...) en condiciones cercanas a las naturales y ofreciendo ventajas evidentes en cuanto a la recogida de observaciones. Ello parece tanto más adecuado en un momento en Psicología Social en que puede hablarse de liberalización metodológica.

En definitiva, de lo que se trata es de recuperar los aspectos psicosociales de los grupos experienciales. Por ello, conviene refrescar la memoria de muchos, recordándoles que se trató de una invención técnica dentro del campo de la psicología social, entre otras cosas, para el estudio de los procesos de grupo. El énfasis clínico y su desarrollo en la dirección de la "terapia de normales", a lo que, como hemos visto, han contribuido numerosos factores, han impedido la explotación de todas sus posibilidades por parte de la psicología social. De lo que se trata ni más ni menos es de no olvidar que los grupos experienciales, al menos en su sentido original, que es el que aquí se prefiere, son, después de todo, grupos.

Bibliografía

Asch, S. (1968): *Psicología Social*, Buenos Aires, Eudeba.

Bach, G.R. (1967): Marathon group dynamics: I. Some functions of the professional group facilitators. *Psychol. Reports*, 20, 995-999.

Back, K.W. (1973): *Beyond words: The Story of Sensitivity. Training and the Encounter Movement*. Penquin Books. Balt.

Bednar, R.L. y Kault, T.J. (1978): Experimental group research: Current perspectives en S. Garfield y A. Bergin (eds.): *Handbook of Psychotherapy and behavior change*. Nueva York Wiley, 769-815.

Benne, K.D. (1964): History of the T. group in the laboratory setting en L.P.

Bradford, J.R. Gibb y K.D. Benne (eds): *T. group theory and laboratory method*. Nueva York, Wiley & Sons, 80-135.

Benne, K.D., Bradford, L., Gibb, J.R. y Lippit, R.O. (eds.) (1975): *The laboratory method of changing and learning. Theory and application*. Cal. Science and Behavior Books.

Bennis, W. (1969): *Organization development: its nature, origins and prospects*. Reading Mass, Addison Wesley.

Bion, W.R. (1968): *Experiences in groups*. S.S.P. Tavistock, London, Traducción Castellano, Buenos Aires, Paidós.

Birnbaum, M. (1969): Sense and non sense about Sensitivity Training. *Saturday Review*. 52, 82-83, Nov. 15.

Bibliografía

- Blumberg, A.** (1973): Laboratory education and sensitivity training. en R. Golembewski y A. Blumberg (eds.): *Sensitivity training and the Lab. Approach*. 4. Peacock.
- Bradford, L.P.** (1964): Membership and the learning process. en L.P. Bradford, J.R. Gibb y K.D. Benne (eds.): *T. group theory and laboratory method*. Nueva York, Wiley, 190-215.
- Bradford, L.P., Gibb, J.R. y Benne, K.D.** (1964b): Two educational innovations. en L.P. Bradford, J.R. Gibb y K.D. Benne (eds.): *T. group theory and laboratory method*. Nueva York, Wiley, 1-14.
- Burke, R.L. y Bennis, W.G.** (1961): Changes in perception of self and others during human relations training. *Human Relat.* 14, 165-182.
- Campbell, J.P. y Dunnette, M.D.** (1968): Effectiveness of T. group experiences in managerial training and development. *Psychol. Bulletin*, 70, 73-104.
- Chin, R.** (1975): Evaluation research and documentation in programs using laboratory method. en K.D. Benne, L.P. Bradford, J.R. Gibb y R.O. Lippitt (eds.): *The laboratory method of changing and learning theory and application*. Calif. Science and Behavior Books.
- Coch, L. y French, J.R.P.** (1953): Overcoming resistance to change. en D. Cartwright y A. Zander (eds.): *Group Dynamics*. Londres, Tavistock Publ.
- Cooper, C.L.** (1979): *Learning from others in groups*. London. Associated Business Press.
- Cooper, C.L.** (1980): Experimental methods. en J. Radford y D. Rose: *The teaching of Psychology*. Nueva York, J. Wiley and Sons.
- Cooper, C.L. y Manghan, I.L.** (eds.) (1971): *T. groups a survey of research*. Nueva York, Wiley.
- French, J.R.P., Sherwood, J.J. y Bradford** (1966): Change in self identity in a management training conference. *J.A.B.S.*, 2, 210-218.
- Gibb, J.R.** (1971): Effects of human relations training. En A.E. Bergin y S.L. Garfield (eds.): *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. Nueva York, Wiley, 839-862.
- Gibb, J.R.** (1972): Meaning of the small group experience. en L. Salomon y B. Berzon (eds.): *New perspectives on encounter groups*. S. Francisco, Jossey Bass, 1-12.
- Harrison, R.** (1965): Cognitive models for interpersonal and group behavior: A theoretical framework for research. *Explorations in Human Relations training and research*, nº 2.
- Harrison, R.** (1966): Cognitive change and participation in a sensitivity-Training Laboratory. *J. Consult. Psychol.* 30, 6, 517-520.
- Harrison, R.** (1967): Problems in the design and interpretation of Research on Human Relations Training. en: *Explorations in A.B.S. (N.T.L. Washington)*, I y II, Renaissance Ed. Inc. N.Y.
- Harrow, M., Astrachan, B.M., Tucker, G.J., Klein, E.B. y Miller J.C.** (1971): The T. group and study group laboratory experiences. *The Journal of Social Psychology*, 85, 225-237.
- Hartley, D., Roback, H.B. y Abramowitz, S.I.** (1976): Deterioration effects in encounter groups. *Amer. Psychol.* 31, 247-255.
- Huici, C.** (1982): *El grupo de formación como instrumento de cambio de conducta en el área de las relaciones humanas*. Tesis Doctoral. Edit. Univ. Complutense.
- Jacobs, M., Gatz, M., Jacobs, A. y Shaible, T.** (1973a): Credibility and desirability of positive and negative structured feed-back in groups. *Journ. Consult. & Clinical Psychol.* 40, 2, 244-252.
- Jacobs, M., Jacobs, A., Feldman, G. y Cayior, N.** (1973b): Feed-back II the credibility gap: Delivery of positive and negative and emotional feedback in groups. *Journ. Consult. Clin. Psychol.* 41, 215-23.
- Jenkins, D.H.** (1966): Feedback and group self-evaluation. *Group Development*, 1, N.T.L., 81-89.
- Klee, J.B.** (1975-76): Areflection encounter groups. *Interp. Dev.* 6, 62-64.
- Klein, E.** (1971): Comparison of study groups and T. Groups J. of Applied Behavioral Science vol. 7.
- Krasner, L.** (1975): Comments on the laboratory method en K.D. Benne et al. (eds.): *The laboratory method of changing and learning*. Science and Behav. Books P. Alto, 73-75.
- Lakin, M.** (1972): *Interpersonal Encounter: Theory & Practice in Sensitivity Training*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Lewin, K.** (1943): Forces behind food habits and method of change *Bull. Nat. Res. Council*, 108, 35-65.
- Lewin, K.** (1944): Constructs in field theory en D. Cartwright (ed.). *Field theory in social science*. Londres, S.S.P. Tavistock Publ. Traducción castellano. Buenos Aires, Paidós.
- Lewin, K.** (1947): Frontiers in group dynamics. en D. Cartwright (ed.): *Field theory in social science*. Londres, Tavistock Publ. Traducción castellano. Buenos Aires, Paidós.
- Lieberman, M.A.** (1974): Up the right mountain down the wrong path, Theory development for People Changing Groups. *Journal Applied, Behav. Science*, 10, 2, 166.
- Lieberman, M.A.** (1976): Change Induction in Small groups en: *Ann. Rev. Psychol.* 27, 217-50.
- Lieberman, M.A. y Gardner, J.R.** (1976): Institutional alternatives to psychotherapy. *Arch. Ven. Psychiatry*, 33, 157-162.
- Lieberman, M.A., Valom, I.D. y Miles, M.B.** (1973): *Encounter Groups*. First Facts, Basic Books NY.
- Lundgren, D.C. y Schaeffer, C.** (1976): Feed-back processes in sensitivity training groups. *Human Relations*, 29, 8, 763-782.
- Lubin, B. y Eddy, W.B.** (1970): The laboratory training model: Rationale, method and some thoughts for the future. *Intern. Journal of group Psychotherapy*, 20, 305-339.
- Miles, M.B.** (1958): *Factors influencing responses to feed-back in human relations training*. Nueva York, Bureau of Publications teachers college, Columbia.
- Miles, M.B.** (1960): Research notes from here and there. *H.R. Training: Processes and Outcomes. Jour. Cons. Psychol.* 7, 4, 301-306.
- Miles, M.B.** (1965): Changes during and following laboratory training: A clinical experimental study, *J.A.B.S.* 1, 215-242.
- Mintz, E.E.** (1971): *Marathon groups: reality and symbol*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Morris, K.T. y Cinnamon, K.M.** (1976): *Controversial Issues in H.R. Training groups*. 111, Ch. Thomas.
- Nadler, E.B.** (1969): A theory of disconfirmation en C.R. Mill, *Selection from Human Relations, Training News*, N.T.L. Institute, 15-17.
- Newcomb, Th.** (1943): *Personality and social change*, Nueva York, Dryden.
- Reddy, W.B.** (1972): Interpersonal compatibility and Self-Actualizations in sensitivity training. *Journal Applied. Behav. Science*, 8, 2, 237-240.
- Rice, A.K.** (1967): *Learning for Leadership*, London, Tavistock S.S.P.
- Serber, M.** (1972): The experimental group as entertainment en P.S. Houts, y M. Seber: *After the turn on what? Learning perspectives on groups*. Research Press, 123-131.
- Schein, E.H. y Bennis, W.G.** (eds.) (1967): *Personal and organizational change through group methods*. Nueva York, Wiley & Sons.
- Schloss, G.A., Siroka, R.W. y Siroka, E.K.** (1971): Some contemporary origins of the personal growth group en R.W. Siroka, E.K. Siroka y G.A. Schloss. *Sensitivity training and group encounter*. Grosset & Dunlop, 4, 3-10.
- Shaffer, J.B. y Galinsky, M.D.** (1974): *Models of group therapy and sensitivity training*. Nueva York, Prentice Hall.
- Sherif, M.** (1936): *The Psychology of norms*. Nueva York, Harper.
- Smith, P.B.** (1975 b): Controlled studies of the outcomes of sensitivity training. *Psychological Bulletin*, 82, 597-622.
- Smith, P.B.** (1980): *Group processes and personal change*. London Harper & Row.
- Stoller, F.H.** (1968): *Marathon group therapy* en G.M. Gazda (ed.): *Innovations in group psychotherapy*. III, Ch. C. Thomas, 42-95.
- Zander, A.** (1979): *Group behavior during four decades*. *J.A.B.S.* 15, 3, 272-282.
- Weigel, R.G.** (1977): The marathon encounter requiem for a Social movement. *Small group Behavior*, May, 8, 2.
- Weschler, I.R., et al.** (1962): The self in process: A sensitivity training emphasis, en I.R. Weschler y E.H. Schein: *Issues in Human Relations Training*. Washington D.C., N.T.L.
- Weick, K.E.** (1967). *Promise and limitations of laboratory experiments in the development of attitude change*, en C. W. Sherif y M. Sherif (Ed.) *Attitude, Ego Involvement and change*. Wiley and Sons. N. York, 1967.

La importancia del grupo en la psicología del trabajo

VICTOR M. PEREZ VELASCO (*)

1. Introducción:

La temática grupal en la Psicología del Trabajo tiene una especial relevancia no siempre conocida suficientemente, pero de indudable valor. Tal vez en las organizaciones es donde lo grupal adquiere un matiz definitivo para los profesionales de la psicología aplicada (Schein, E.H., 1978) ya que un psicólogo no trabaja con la organización propiamente dicha, sino que su tarea de formación, cambio, motivación, productividad, tensiones laborales, etc., está referida a unidades grupales. En pocas palabras, no se trabaja con estructuras, sino con grupos departamentados; no se trabaja con organigramas, sino con grupos jerarquizados; no se trabaja con tensiones o conflictos sociales, sino con grupos de poder y no se forma al mando, sino a grupos de mandos.

Hoy, ciertamente, intervenciones individuales y personalizadas, pero generalmente predomina la actividad dentro, en, o con grupos, e incluso la intervención individual puede tener a veces un efecto insospechado sobre el resto de individuos (colectividad) y grupos.

Hasta aquí, el punto de vista del profesional, ahora bien, si momentáneamente cambiasemos nuestra óptica y nos pusiéramos en el punto de vista de la organización, ésta estaría de acuerdo en aceptar que el grupo puede ser una unidad de trabajo, una línea de montaje, una unidad de formación, una unidad generadora de conflicto, un comité de empresa, una unidad creativa (un círculo de calidad), una unidad jerárquica, (un Comité Directivo), etc. Es decir, existe un reconocimiento explícito de la existencia del grupo como unidad funcional, aunque con excesiva frecuencia se olvida esta característica de las organizaciones por ellas mismas, y estructuran sus actividades desde parámetros donde lo grupal queda marginado en la vía de los hechos, ya sea por ignorancia o por cierto temor a prejuicio a que la organización sea menos conducible o manejable, por la línea jerárquica. Y no están exentos de cierta razón, ya que el grupo es una importante unidad de poder que mal dirigido puede generar confrontación, tensión y disfuncionalidad, pero bien coordinado, el grupo es eficaz, sinérgico, integrador y cohesionador de la propia estructura.

No es por tanto un problema del grupo no o el grupo si como auténtica unidad de organización, control y producción, sino que el principal obstáculo radica en que los responsables de una institu-

ción, empresa u organización carezcan tanto de la sensibilidad como de una tecnología para la gestión del grupo en el trabajo. Pero el problema es más grave cuanto más se desciende en la escala jerárquica y así, cuanto menor es la formación del mando o cuanto más absorbente es éste, tanto mayor suele ser su incapacidad no sólo para trabajar en grupo, sino para hacer que su grupo trabaje, y así, podemos partir de la hipótesis de que la mayoría de ensayos realizados en las organizaciones para implantar sistemas de trabajo en grupo, grupos semiautónomos, círculos de calidad, grupos de tarea, etc., han tenido la clave de su éxito no tanto en el grupo en sí, sino en cómo el mando, el poder formal, ha tratado o solapadamente "ha maltratado" tales experiencias grupales.

Pero no sólo es la organización o el mando los que a veces se resisten al protagonismo formal del grupo, ya que el protagonismo real es insoslayable, sino que también los propios trabajadores se resisten a integrarse en grupos de trabajo estables porque conlleva una mayor responsabilidad, menor protagonismo individual, tener que adaptarse al ritmo de otros, etc., cuestiones que ponen en crisis el concepto individualista del trabajo fuertemente arraigado en nuestra cultura.

Verdaderamente, el grupo como unidad de trabajo no está potenciado quizás por que todos comprenden que en grupo se incrementa el poder de acción de los hombres, independientemente de la polaridad que esta acción adquiere. Así nos encontramos con que los sindicatos y más concretamente los representantes: de los trabajadores, comparten con los mandos todas las contradicciones que el trabajo en grupo conlleva, y ya sea porque se refuerza a "la dirección", porque "se habla en nombre de los trabajadores", o por una razonable desconfianza hacia lo desconocido, nuestros sindicalistas al igual que nuestros mandos no son excesivamente entusiastas de las innovaciones grupalizantes.

Hemos de lamentar esta situación donde la confusión y el prejuicio están restando protagonismo a una opción, tímidamente ensayada, cual es la de una alternativa a la organización del trabajo donde lo grupal como auténtica unidad de trabajo funcione como un medio para mejorar la eficacia de las organizaciones humanizando en profundidad las relaciones de producción.

Una vez concluida esta breve introducción en torno a la problemática del grupo y lo grupal en las organizaciones, pasaremos revista de forma somera a los aspectos más relevantes que esta alternativa puede tener en la Psicología del Trabajo, a saber:

- El grupo como unidad de Trabajo.
- El grupo como unidad de Estudio.
- El grupo como unidad de cambio y desarrollo.

2. El grupo como unidad de trabajo

En este texto, y más concretamente en este apartado, pretendemos clasificar desde una óptica operativa que entendemos por un grupo como unidad de trabajo. Por esta razón hemos definido cuales serían los rasgos básicos predominantes para identificar a los grupos como auténticas unidades funcionales con sustancialidad grupal" y diferenciarlos de los grupos como una suma de individuos coordinados por un jefe pero formal y operativamente funcionando no grupalmente. Los rasgos que definirían lo que aquí entendemos por un grupo como unidad de trabajo serían:

- Capacidad de autoorganización y autodecisión.
- Reconocimiento formal en la estructura.
- Considerable grado de autonomía.
- Estabilidad en el tiempo.
- Objetivos comunes a todos los miembros.

Desde esta óptica un grupo funcionaría como unidad de Trabajo cuando lo grupal predomina sobre lo individual, cuando la organización le reconoce formalmente y le respeta el estatus grupal, independientemente de que sea liderado por un jefe elegido por el grupo o designado por la organización. Por lo demás el grupo debe estar en sintonía con los objetivos de la organización e integrados en una estructura, y respetar el marco jurídico laboral vigente.

Con este planteamiento, hemos identificado cuanto menos cuatro formas aplicadas de trabajo en grupo, en las organizaciones que clasificadas de mayor a menor adecuación a los criterios antes definidos serían: Grupos autónomos o semiautónomos, círculos de calidad, grupos de funcionalidad limitada y

(*) Vocal de Psicología del Trabajo del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
Responsable de Recursos Humanos en PRODUCTOS ROCHE, S. A.

cuasigrupos. Esta última variante, los cuasigrupos, se encuentran en la frontera con lo pseudogrupal, dentro de los criterios antes definidos, pero que nos permite diferenciar situaciones grupales. Somos conscientes de que la realidad puede ofrecer otros matices y clasificaciones que por razones obvias nos vemos obligados a omitir.

2.1. Grupos autónomos

Se inspira en modelos más recientes e integrados en el modelo sociotécnico (Emery y Trist, 1960) y de la democracia industrial (Thorsrud y Emery, 1964) y se corresponden con un hito aplicado a la realidad industrial de los años 70, a saber: la experiencia Volvo. En esencia, los grupos autónomos (también llamados semiautónomos), constituye una alternativa al Taylorismo u Organización Científica del trabajo (OCT). El grupo autónomo constituye una unidad productiva formalmente integrada en una estructura, dependiendo jerárquicamente de un jefe pero con una considerable capacidad para autoorganizarse y dividirse las tareas a realizar y constituyendo un equipo estable en el Tiempo. La función del jefe se convierte en una Tarea más supervisora que intervencionista, aunque pueden darse situaciones diferenciales en el equilibrio jerarquía-autonomía grupal dependiendo de las características del grupo y del mando en cuestión. El grupo autónomo es sustancialmente distinto a los cuasigrupos y constituyen una de las formas más evolucionadas del trabajo en grupo dentro de organizaciones complejas.

Las experiencias europeas más relevantes se produjeron en las factorías Volvo en Suecia (Gyllenhammar, P.G. 1977) y en el ámbito latino la experiencia Olivetti (Novara, F. 1973). Se conoce la existencia de experiencias análogas en Holanda, Francia, Alemania y en España, entre otras. Estas innovaciones se produjeron en las décadas de los años setenta y fueron decreciendo en la medida que la crisis económica fue apoderándose del Tejido productivo y favoreciendo la vuelta a formas de organización más clásicas, expeditivas y consolidadas, en la línea de la O.C.T.

En España, son conocidas las experiencias principalmente de FASA (Gómez de León, N. 1985), FEMSA (Pérez Velasco, V.M. 1985) y en mayor o menor grado pero sin datos, de SEAT, VICASA, MONDRAGON, etc. En general, los resultados obtenidos con estas innovaciones suelen ser positivos, si bien, son difícilmente extrapolables de una organización a otra y no siempre existe unanimidad a la hora de valorar la eficacia y viabilidad de tales experiencias. Entre los aspectos positivos de esta forma organizativa del trabajo caben destacar: Incremento de la identidad de los miembros del grupo con su tarea, mejora de la productividad, calidad y reducción del absentismo, así como una mayor apertura ante las inno-

vaciones y una mejora en la calidad de vida laboral en su conjunto. Los puntos débiles suelen ser: rechazo de los mandos, cierta pérdida de flexibilidad en la organización productiva, burocratización, limitaciones tecnológicas y una importante incomprensión de la organización como sistema, ante esta nueva forma de trabajo en grupo.

Podría decirse que es una forma innovadora de organizar el trabajo utilizando al grupo como unidad activa, pero se adolece de un rigor en su aplicación, un escaso conocimiento de sus puntos fuertes y débiles entre los empresarios, una falta de tradición entre los empleadores para introducir este tipo de cambios, acompañado de un cierto rechazo no sólo entre los trabajadores, sino entre los sindicatos, tal vez, porque al final los grupos autónomos son una alternativa prácticamente desconocida.

2.2. Los círculos de calidad

En los años sesenta y propiciado por un esfuerzo generalizado en las industrias japonesas por mejorar la calidad de sus productos surgió la alternativa conocida como círculos de calidad. En esencia, un círculo de calidad es un grupo de trabajadores, pertenecientes o no al mismo servicio, que voluntariamente se reúnen una o varias veces al mes para analizar y estudiar problemas de calidad con el fin de proponer soluciones, que una vez aceptados por la organización se traducen en cambios de tipo tecnológico, sociales o productivos, recibiendo el grupo una recompensa proporcional a las ideas aportadas.

Los círculos de calidad son fundamentalmente grupos de estudio, se suelen reunir dentro o fuera de horas de



trabajo y los objetivos que se suelen perseguir son los siguientes:

- Recabar la participación generalmente valiosa de los trabajadores en problemas específicos del trabajo: calidad, productividad, condiciones de trabajo, etc.
- Desarrollar la creatividad e iniciativa del personal implicado, que suele ser, preferentemente, personal no cualificado.
- Mejorar el nivel de identificación del personal integrado en los círculos a los objetivos de la organización.

Paralelamente a la introducción de los círculos, que suele hacerse de forma progresiva, debe desarrollarse una amplia acción formativa y crearse un clima favorable, por lo cual, la organización que desee introducir este tipo de grupos debe tener un talante abierto a las innovaciones, tanto tecnológicas como sociológicas.

Pero lo que en Japón es algo arraigado, aceptado, asumido y de éxito, en Europa no está dando los mismos resultados. Si bien no se puede hablar de la existencia en Europa un rechazo a este tipo de innovaciones, si se puede afirmar que se están encontrando resultados contrarios. Algo similar ocurre en España donde primero se produjo una explosión de "marketing" en torno al tema propiciado por las empresas consultoras, y actualmente se van implantando, lenta pero progresivamente en bastantes empresas, con resultados también contradictorios pero básicamente positivos. En nuestra nación, los círculos de Calidad se han implantado en STANDARD ELECTRICA, S.A., CITROEN HISPANIA, NACHI INDUSTRIAL, S.A., AMES, TALBOT, etc. y FORD ESPAÑA (Alegre López, J.A., 1985).

Los círculos de calidad han estado de moda, ahora parece que ya son algo real, no una solución exótica procedente de Japón, pero el hecho es que desconocemos cual será su futuro porque hay obstáculos objetivos para que su implantación se extienda de forma masiva en las empresas que van, desde la desimplificación implícita por parte de sindicatos y trabajadores, hasta la reacción defensiva por parte de los equipos técnicos a aceptar las propuestas que los círculos de calidad hacen para solucionar los problemas. El hecho es que en Japón en 1979 había más de 100.000 círculos de calidad, cifra inusitada en Europa, tal vez porque no sólo nos encontramos con un estilo de dirección distinto, sino con dos culturas difícilmente comparables: la oriental y la occidental.

2.3. Grupos de funcionalidad limitada

En nuestra taxonomía, hemos querido integrar aquí a aquellas formas de trabajo en grupo que pueden darse en una organización, donde conservando gran parte de las cinco características diferenciadoras propuestas al inicio de

este apartado, son relativamente estables en el tiempo, bien por estar limitada su duración a alcanzar un objetivo o por tener una extensión temporal planificada.

Es frecuente que en las organizaciones se planteen grupos de duración limitada de profesionales, técnicos o personal directivo, con el fin de que desde un trabajo auténticamente en grupo, se aborden problemas concretos, generalmente de compleja solución. Es difícil inventariar tales situaciones pero el hecho es que las organizaciones utilizan la productividad creativa del grupo para resolver problemas o tensiones coyunturales. Un ejemplo de grupos temporales puede ser la solución propuesta por Fauvet (Fauvet, J.C. 1977) para abordar las tensiones sociales en la empresa y donde los mandos se integran en grupos estables y con amplia autonomía, con el fin de abordar problemas de tipo preferentemente social. También pueden crearse grupos para resolver un problema de productividad, de ventas, de calidad, etc.

Quizás, la característica fundamental de esta alternativa respecto a los grupos semiautónomos y los círculos de calidad, radique en que mientras las dos primeras opciones están preferentemente dirigidos a personal no necesariamente cualificado, ésta, se centra en personal cualificado, técnicos de nivel medio o superior, y mandos o directivos.

2.4. Cuasi-grupos

Este término le hemos reservado para referirnos a aquellas situaciones grupales donde de alguna forma no se dan los rasgos definidos. El término cuasigrupos procede de la antropología social (Mayer, A.C. 1980) y se ha utilizado profusamente para distinguir situaciones intermedias entre el grupo y la asociación.

En nuestro caso, identificamos abundantes situaciones cuasigrupales en el seno de las organizaciones que suelen ser indebidamente clasificadas como grupales. En general, nos encontramos ante cuasigrupos cuando estos están fuertemente vinculados a una línea jerárquica que canaliza su actividad, no hay objetivos ni incentivos grupales, no existe un reconocimiento formal del grupo y a lo sumo, se comparte un territorio, un horario y un jefe común. En estas circunstancias hablar de un grupo como unidad productiva sería muy fuerte, pero negar la existencia de algún tipo de vinculación grupal también, por eso hemos optado por el término: cuasigrupo. Se inscribirían en este capítulo, la mayoría de las situaciones productivas que se suelen producir en las organizaciones, a saber: una cadena de mecanizado, un colectivo de profesionales, cualquier departamento jerarquizado, etc. Quizás se comprendería mejor su ámbito mediante una delimitación de los que no son cuasigrupos en una organización, p.e.: un grupo semiautónomo, un círculo de calidad y

cualquier otra forma productiva o funcional con un arraigado sentido de autonomía dentro del marco de cualquier organización.

Los cuasigrupos pueden ser objeto de estudio, como veremos posteriormente, como grupos formales e informales, pero desde el punto de vista operativo suele tratarse más de una suma ordenada de individuos que una combinación grupal. En el cuasigrupo lo individual sigue siendo predominante frente a lo grupal y la jerarquía directiva del mando interviene para conseguir la adecuación del hombre a la tarea en su sentido más taylorista (Taylor, F.W., 1923).

3. El grupo como unidad de estudio

Las organizaciones, en tanto que son sistemas sociales abiertos, pueden subdividirse en dos subsistemas o redes: la red formal y la red informal. Estas divisiones ya clásicas tanto en la psicología como en la sociología del trabajo, constituyen el punto de partida obligado al realizar cualquier diagnóstico o estudio en una organización. La red formal, estructura formal u organización formal, es según Urwik, la división de todas las actividades que son necesarias para cualquier fin y la disposición de las mismas en grupos que se asignan a individuos (citado por Miller, D.C. y Form, H., 1969). En consecuencia, toda la dinámica que se desarrolle en torno a los fines, medios, grupos y hombres encargados de dirigirles, son lo que podríamos entender como red u organización formal.

Pero la red formal no agota toda la realidad de la organización; detrás de cada departamento, de cada jefe, de cada norma formal, de cada orden, hay subyacente, otra realidad distinta que puede responder a objetivos, grupos, líderes, interés, normas y reglas distintas y a veces confrontadas. Nos estamos refiriendo a la red u organización informal que según definición de Miller y Form constituye la red de relaciones personales y sociales que no se hallan definidas o prescritas por la organización formal. De manera que, de la misma manera que la organización formal tiene sus escalas de prestigio, sus modelos, sus patrones de conducta, su sistema de roles y su específica distribución del poder, la red informal posee sus propios modelos, reglas, normas, flujo de poder, líderes y escalas de prestigio social. En pocas palabras, dos poderes distintos, con dos sistemas sociales imbricados en unos recursos humanos definidos, dentro de una misma organización.

¿Cuál es, entonces, la importancia del grupo en este entramado complejo? En estas circunstancias, el grupo tiene una importancia vital en la medida que ambas organizaciones, la informal y la formal, se estructuran y articulan en grupos que no tienen porqué ser coincidentes. El grupo es, en consecuencia,

la unidad social en que se descomponen ambas organizaciones y por tanto, el concreto acceso al conocimiento de la organización formal e informal, pasa necesariamente por el estudio de los grupos formales e informales que constituyen ambos subsistemas, sus dinámicas, sus interrelaciones, sus conflictos, sus intereses, y todo lo referente a su vida en la organización.

Por tanto, el grupo como unidad de estudio para el conocimiento global de una organización, y de una importancia capital para los psicólogos del trabajo, con el fin de poder adquirir el conocimiento adecuado del grado de confrontación, tensión, armonía o conflictividad de los dos subsistemas. Y para llegar a dicho conocimiento, podrá recurrir a cuantas técnicas considere adecuadas para cada caso: entrevistas individuales, colectivas, reuniones de grupo, dinámicas de grupo, sociogramas, encuestas, observación participante, etc.

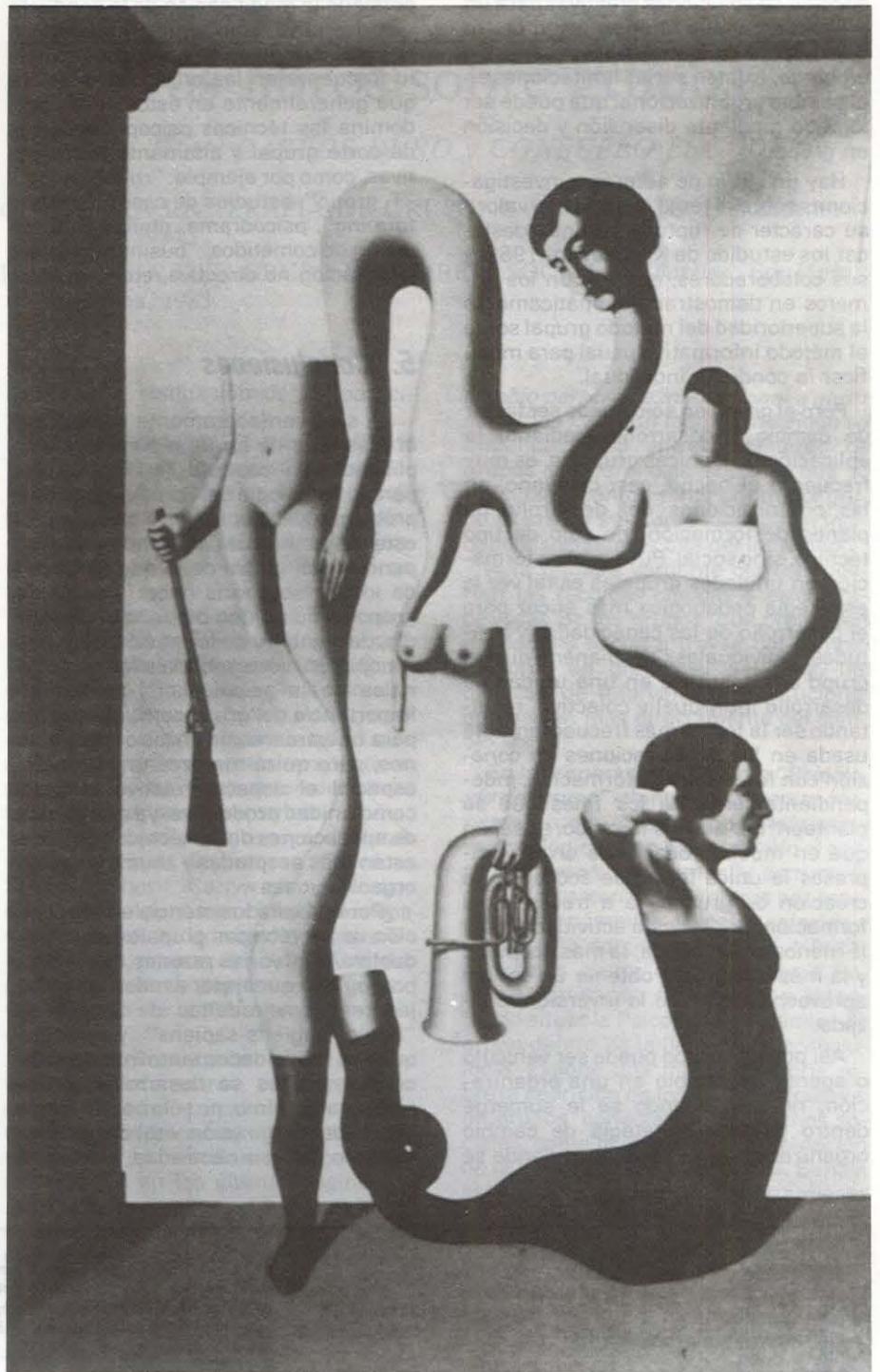
Una cuestión sí parece clara: para llegar a adquirir un adecuado conocimiento de una organización, el psicólogo deberá centrar su observación en la interacción social (lo grupal), no en el individuo.

Ahora bien, esta aproximación al comportamiento social de una organización no excluye el estudio de conductas individuales, siempre interesantes de por sí, que podrán ser comprendidas y tratadas mejor, si tenemos una objetiva dimensión global de la organización en los términos en que aquí se viene planteando, ya que este conocimiento de la organización es previo a cualquier acción o intervención psicológica o psicosocial, a saber: problemas de comunicación, conflictos entre departamentos, cambios sociales y tecnológicos, motivación en el trabajo, desajustes tarea-persona, liderazgo, etcétera.

4. El grupo como unidad de cambio y desarrollo

A lo largo de los apartados anteriores hemos pasado revista al grupo como unidad de trabajo y como unidad de estudio, hemos visto como el grupo puede ser una unidad de producción o una unidad de diagnóstico de un sistema aún más grande y complejo, la organización. Pues bien, en este apartado pasaremos una revista somera al grupo como unidad de cambio y de desarrollo en las organizaciones. Este aspecto, a veces más intuitivo que vivenciado, corresponde a una de las dimensiones más positivas y gratificantes de lo grupal en las organizaciones.

El tema del cambio organizacional ha sido objeto de numerosos estudios entre autores de lengua sajona (Alderfer, C. P., 1974) quienes a su vez han acuñado el término Desarrollo Organizacional para referirse a una estrategia de intervención total en las organiza-



ciones con el fin de optimizar no sólo su vertiente tecnológica, sino también su vertiente social (Friedlander y Broun, 1974). Pues bien, en la práctica totalidad de los autores existe una clara coincidencia, digamos casi unanimidad, si excluimos entre otros a Herzberg que apuesta por el individuo y el contenido de la tarea (Herzberg, F., 1974), en que el grupo es la unidad básica para vehiculizar sus estrategias de cambio y desarrollo organizacional.

Katz y Kehn, 1981, a propósito del cambio organizacional hablan de tres estrategias: la información como método de cambio, el asesoramiento y terapias individuales y la influencia del grupo de compañeros. Pero estos auto-

res conceden a este último método una importancia predominante en relación con los métodos anteriores y se refieren a su eficacia sobre la base de las tres vías de influencia que tiene el grupo sobre el individuo: a) la conducta de los miembros del grupo ejerce verdaderamente una influencia tremenda sobre el individuo; b) el hecho de cambiar a varias personas situadas en el mismo estatus en la organización sobre la posibilidad de continuar reforzando cambios conductuales; c) la posibilidad de descubrir una solución aceptable de cambios es mayor en los grupos no inhibidos por una figura autoritaria. En este sentido, Maier y Hoffman (1961) han demostrado que aumenta la pro-

ducción de soluciones creativas para un problema cuando la orientación de un sujeto ante la autoridad es bajo; sin embargo, existen serias limitaciones en el cambio organizacional que puede ser logrado mediante disensión y decisión en grupo.

Hay un sinfín de autores e investigaciones sobre el tema, pero por su valor y su carácter de ruptura, hay que destacar los estudios de Kurt Lewin (1952) y sus colaboradores, que fueron los primeros en demostrar sistemáticamente la superioridad del método grupal sobre el método informativo usual para modificar la conducta individual.

Pero el grupo no sólo puede ser factor de cambio y desarrollo mediante la aplicación de técnicas grupales, es muy frecuente el hecho, casi cotidiano, en las organizaciones del desarrollo de planes de formación, no sólo de tipo técnico, sino social. Pues bien, la formación en unidades grupales es tal vez la estrategia pedagógica más eficaz para el desarrollo de las capacidades y aptitudes individuales, de manera que el grupo se constituye en una unidad de desarrollo individual y colectivo, resultando ser la forma más frecuentemente usada en las organizaciones en conexión con los planes de formación, independientemente de los fines que se planteen. Por ello los formadores saben que en muchas ocasiones en las empresas la única forma de acceder a la creación de grupos es a través de la formación, por ser esta actividad grupal la menos cuestionada, la más aceptada y la más eficaz para obtener un óptimo aprovechamiento de la inversión realizada.

Así pues, el grupo puede ser vehículo o agente de cambio en una organización, no sólo cuando se le sumerge dentro de una estrategia de cambio organizacional, en reuniones donde se

persigue la modificación de la conducta no adaptativa, sino también cuando se imparte formación en grupo, hecho bastante frecuente en las organizaciones, ya que generalmente en estos casos predomina las técnicas psicopedagógicas de corte grupal y altamente participativas, como por ejemplo: "role-playing", "T. group", estudios de casos, "brainstorming", psicodrama, Philips 6/6, rotación de cometidos, "business-games", orientación no directiva, etc.

5. Conclusiones

Ha sido verdaderamente complicado el presentar de forma resumida y simplificada un capítulo tan importante para la Psicología del Trabajo como es la problemática grupal. Pero a lo largo de este texto hemos intentado dar una panorámica global de lo que se hace y de lo que se podría hacer a partir del grupo como unidad de trabajo, de estudio, de cambio y de formación. En nuestra opinión, corresponde a los profesionales de la psicología el reforzar la importancia del grupo como pieza clave para nuestro trabajo en las organizaciones, pero quizá merezca una atención especial el aspecto relativo al grupo como unidad productiva, ya que el resto de aplicaciones de las técnicas grupales están más aceptadas y asumidas en las organizaciones.

¿Por qué esta insistencia en la aplicación de las técnicas grupales en lo productivo? Hay varias razones, la primera, porque hay que tratar a todos los trabajadores como adultos de la especie "homo sapiens-sapiens" y procurar que sus capacidades tanto intelectuales como motrices se desarrollen en su trabajo al máximo, no sólo por un simple deseo de maduración vital del empleado, sino por una necesidad, incluso, de

eficacia para el empleador. Y es que creemos que al menos el 50 por 100 de las tareas más mecánicas, repetitivas, monótonas y poco gratificantes podrían recuperar un mayor sentido para el operario si el trabajo se reestructurase en grupos, se enriqueciese, fuese más desafiante, tuviese menores controles técnicos y sociales, de manera que el trabajador viviese el trabajo con la responsabilidad del que sabe que es el responsable único de la calidad y la cantidad.

Sabemos que hay limitaciones tecnológicas, pero también conocemos donde no las hay y sólo un concepto desconfiado y conservador está impidiendo que en muchas empresas el trabajo se organice y estructure en grupos semi-autónomos o análogos, siguiendo el principio de que la estructuración no tiene en ningún caso que suponer una pérdida de competitividad, sino al contrario. Esto sería dar al trabajador el trato de adulto en el trabajo: confiarle más riesgos, desburocratizar, desrutinizar al máximo, utilizar más su inteligencia, su creatividad, sus habilidades, todo esto, sin tópicos emancipadores, con realismo.

El trabajo en grupo en las tareas de menor categoría profesional no está explotado en las organizaciones, se trabaja en muchos casos con controles que controlan a su vez nuevos controles y todo ello con el fin de evitar el error humano, desarrollando las tareas y despojándolos de riesgo y contenido, confiando en la individualidad más que en el grupo. Esta es la revolución que tienen pendientes las organizaciones, es un sello cualitativo que tarde o temprano se dará: Si puedes poner un grupo a hacer una tarea o resolver un problema, piensa que te será más rentable que poner a esos mismos individuos a trabajar fraccionalmente.

Bibliografía

Aldarfer, C.P., 1974. "Change Processes in Organizations". En *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Edit. M.D. Dunnette. Chicago: Rand McNally.

Alegre López, J.A., 1985. "Círculos de Calidad: Incentivación de la Creatividad". En "Presente y Futuro de la Psicología del Trabajo en la Empresa". Edit. Fundación Universidad Empresa, Madrid.

Emery, F.E. y Trist, E.L., 1960. "Sociotechnical Systems". *Management Sciences models and techniques*. Vol. 2. Londres: Pergamon Press.

Fauvet, J.C., 1977. "Tratamiento de las Tensiones y Conflictos Sociales en la Empresa". Editado por Tecniban, S.A., Madrid.

Friedlander, F. y Brown, L.D., 1974. "Organization Development". *Annual Review of Psychology*, año 1974, Volumen n.º 25, pp. 313-341.

Gómez de León, N., 1985. "Una experiencia de nuevas formas de Organización

de Trabajo en los Grupos Semiautónomos de Producción". En "Presente y Futuro de la Psicología del Trabajo en la Empresa". Edit. Fundación Universidad Empresa, Madrid.

Gyllenhammar, P.G., 1977. "How Volvo Adapts Work to People". *Harvard Business Review*, julio-agosto 1977, pp. 102-103.

Herzberg, F., 1974. "The wise Old Turk". *Harvard Business Review*, septiembre-octubre 1974, pp. 70-80.

Katz, D. y Khan, R.L., 1981. "Psicología de las Organizaciones". Trillas (México).

Lewin, K., 1952. "Group Decision and Social Change". *Readings in social psychology*, ed. rev., Nueva York: Holt, 459-473.

Maier, N.R.F. y Hoffman, L.R., 1961. "Overcoming superior-subordinate communications problems in management". *American Manager Association Research Study*, n.º 52.

Mayer, A.C., 1980. "La importancia de los cuasi-grupos en el estudio de las so-

ciedades complejas". En "Antropología Social de las Sociedades complejas". Alianza Universidad, n.º 259, pp. 108-133, Madrid.

Miller, D.C. y From, H., 1969. "Sociología Industrial". Editorial Rialgo, Madrid.

Novara, F., 1973. "Revalorización del Trabajo en Olivetti". *Revista de la D.I.T.*, Vol. 88, n.º 4, octubre, pp. 309-322.

Pérez Velasco, V.M., 1985. "Una Experiencia de Enriquecimiento de Tareas". En "Presente y Futuro de la Psicología del Trabajo en la Empresa". Edit. Fundación Universidad y Empresa, Madrid.

Schein, E.H., 1978. "Psicología de la Organización". Editorial Prentice-Hall Internacional, Madrid.

Taylor, F.W., 1923. "The principles of scientific management". Nueva York: Harper.

Thorsrud, E. y Emery, F.E., 1964. "Industriell Demokratit". Oslo, Universitets-Forlaget.

Dos libros sobre grupos

JUAN CARLOS DURO y CONSUELO ESCUDERO

GUIA PARA LA TERAPIA DE GRUPO, A. S. Luchins. Ed. Fundamentos. Madrid, 1984.

PSICOLOGIA DEL GRUPO Y CAMBIOS SOCIAL. S. Barriga. Ed. Hora. Barcelona, 1983.

Reseñamos hoy en este número de *Psicólogos, Papeles*, cuyo *A Fondo* trata sobre grupos, estos dos libros de reciente publicación, aunque de contextos y significación diferentes.

Psicología del grupo y cambio social de S. Barriga y *Guía para la terapia de grupo* de A.S. Luchins, son libros introductorios, de acercamiento al campo de lo grupal. El primero escrito desde una perspectiva de la enseñanza (S. Barriga es catedrático de Psicología social), el otro desde la práctica terapéutica (A.S. Luchins, trabajó en hospitales del ejército americano y otras instituciones neoyorquinas). Ambos nos permiten adentrarnos en el intrincado mundo de las relaciones interpersonales y comenzar a visualizar la importancia que tiene la psicología del grupo tanto para contribuir a una Psicología de Intervención social como para responder a problemas específicamente psicopatológicos.

Hablaremos primero del libro de Luchins. Aunque los editores no hacen constar la fecha de la primera edición inglesa de este libro, por la bibliografía que cita (el libro más moderno es de 1964) podemos deducir que han transcurrido casi 20 años desde que A.S. Luchins escribiera esta obra.

La primera reflexión que nos surge es acerca de la tardanza en publicar en nuestro país este tipo de libros. Ya hemos señalado en un artículo de este número de *Psicólogos, Papeles* el retraso que hemos tenido en España en el campo de la Psicología y el escaso desarrollo (hasta estos últimos años) de las líneas grupales que circulaban en la comunidad científica internacional.

Este hándicap histórico hace que tengamos que leer el libro con la ingenuidad propia del que descubre un apasionante campo de trabajo, la terapia de grupo. Así parece que nos lo indica el término de *Guía* utilizado en el título por el autor.

A.S. Luchins, después de una introducción sobre la terapia de grupo en su contemporaneidad y el interés de la misma durante y post a la II Guerra Mundial, organiza el texto a través de una serie de proyectos que según él, se han planteado *los residentes al cargo de temas psiquiátricos, y los psicólogos clínicos en período de aprendizaje...* y que intenta responder a la última parte que versa sobre el funcionamiento de un grupo, desde y cuando reunirse, la

selección y evaluación de los participantes.

Anteriormente en el capítulo II nos hace un repaso de las distintas modalidades de utilización de la terapia de grupo (orientado hacia charlas o conferencias, orientados sobre la discusión, la dramatización y representación de roles, etc.).

Las sugerencias que nos hace para un trabajo con grupos son interesantes. El uso de información, películas, actividades, ocupaciones, etc., nos abren la perspectiva de la aplicación de lo grupal a lo preventivo, promoción de salud, que siempre tendrán aspectos terapéuticos pero que no se les puede considerar terapia de grupo sensu stricto.

En la tercera parte recoge distintas investigaciones de autores (Slavson, Sherif y Sherif, Cartwright y Zauder, etc.) sobre algunos problemas teóricos que tiene actualidad vigente: la naturaleza de los grupos, la estructura del grupo, los valores y objetivos del grupo, el liderazgo, la coterapia, la dinámica, etc.

En suma, nos encontramos con un *viejo* libro interesante, cuya conexión con la realidad grupal de hoy día la encontramos en la bibliografía básica y actualizada en castellano que los editores recogen en las últimas páginas.

En lo que se refiere al segundo libro, el de Silverio Barriga, vemos que es de fecha bastante reciente: 1983. Uno de sus intereses principales reside, a nuestro modo de ver, en que surge de la experiencia personal del autor: diez años de trabajo didáctico en grupos, como catedrático de Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona; desde esa experiencia plantea sus propias reflexiones y críticas.

Además ofrece una buena revisión histórica de las técnicas más significativas a nivel grupal. No es pues, como se puede suponer a primera vista, un simple manual. En el campo de la Psicología Social siempre son bienvenidas y más en nuestro país, revisiones y planteamientos desde la práctica, en este caso académica.

En la introducción, el mismo autor aclara las dos líneas centrales en torno a las que estructura el libro y que responden, de alguna forma, al subtítulo, o, mejor, a la aclaración del título que el mismo incluye *"Elementos para una Psicología de la intervención social: el*

cambio personal e institucional a partir del grupo". Por un lado, el individuo se entiende como entrecruzamiento de grupos y referencias sociales que lo articulan y conforman. Por otro, el grupo existe en su propia identidad e incidencia social, más allá del individuo.

A la primera vertiente corresponden las técnicas clínicas o psicoterapéuticas de los grupos que pretenden un cambio social a través del cambio personal en grupo. A la última, las técnicas de intervención institucional que parten más directamente del cambio social.

En la primera parte del libro *"Psicología del grupo"* plantea las diversas maneras en que orientaciones teóricas y metodológicas han contemplado el grupo: procesos, elementos y estructura que lo caracterizan. El interés por estudiar los fenómenos grupales coincide y se articula con el intento de teorizar conceptos claves de la Psicología Social. Delimitando su alcance e intentando situar la Psicología y dinámica de grupo dentro de la llamada Psicología Social. Expone una mínima historia sobre la aparición de los distintos trabajos en grupos, conectados con hechos sociales, como la iniciación y terminación de la Segunda Guerra Mundial. Señala asimismo, el paulatino desplazamiento de los temas de interés, desde el inicial por resolver problemas concretos de la vida cotidiana, hasta la preocupación científica por teorizar las aplicaciones efectuadas. Es interesante repasar minuciosamente el cambio a través de los temas concretos que lleva a la exposición y crítica del mismo método de conocimiento e investigación científica y a las articulaciones entre empirismo y teoría.

En este capítulo se plantea como consecuencia, la forma en que los distintos marcos teóricos estudian y conciben el fenómeno grupal, sus resultados y diferencias. Acaba con un breve acercamiento teórico-metodológico; a continuación pasa a establecer e intentar responder a la cuestión central: por qué se constituyen los grupos. Para ello sintetiza qué se puede considerar como grupo en sentido amplio, y qué fenómenos centrales se dan en él.

Los complejos fenómenos de influencia interna y externa al grupo darán cuenta del conformismo e innovación

personal, pasando por los fenómenos de control social y resistencia al cambio.

Tema importante relacionado con éste es el del poder. Circunscribiéndose solamente a las relaciones de poder internas al microgrupo, estudia diferentes teorías y formulaciones sobre el poder, así como sus efectos, no olvidando el fenómeno central del liderazgo. El capítulo termina revisando dos vectores cruciales para entender el concepto grupo: el conflicto y la estructura.

El conflicto correspondería al proceso grupal como motor de cambio, ya sea intra o intergrupal. La ya conocida afirmación de que el grupo va más allá de la suma de individuos abre un análisis sobre su estructura y el sistema de interacción entre individuos y elementos que lo conforman.

En la segunda parte: "*Al cambio personal por el grupo*", hace una presentación y descripción de las principales líneas en psicoterapia de grupo. Su desarrollo histórico, desde sus comienzos hasta la actualidad, así como sus influencias mutuas. La síntesis es bastante completa, las líneas que presentan, desde el T. group y los grupos de encuentro, hasta el análisis transaccio-

nal; pasando por el psicodrama o la psicoterapia gestáltica. De todas ellas, quizá la única que queda más incompleta sea la psicoterapia analítica de grupo.

La tercera parte titulada: "*La revolución permanente de los institucionalistas*", parte de una breve crítica de las distintas técnicas psicoterapéuticas y de la presentación del movimiento de Análisis institucional como alternativa. Entendido así por plantear el cambio más desde lo social.

Desarrolla a continuación brevemente la historia del Movimiento Institucional y sus dos momentos claves. El primero, que consiste en analizar la institución desde dentro intentando cambiarla, responde a los trabajos realizados respectivamente en el hospital psiquiátrico y en la institución escolar. El segundo movimiento, a raíz de los resultados del primero, se plantea como anti-institucionalista al enjuiciar la institución desde fuera intentando destruirla.

En la última parte del capítulo, recorre primero el corpus teórico del análisis institucional. Desde la base del concepto de institución referido al proceso de organización e implícitos en la misma

que le otorgan sentido. Y en último término a su significación como inconsciente político de la sociedad. Pasa después a ver los elementos teóricos prioritarios, como la dinámica entre instituyente-instituido, el análisis, el analizador, el analista y sus implicaciones, la transversalidad y por último condiciones y efectos del análisis institucional. Detalla además con precisión las características de su praxis concreta.

Por último, el autor expone una crítica a la corriente institucionalista resaltando algunos puntos interesantes para reflexionar. Su carácter negativista o destructor que le lleva a un sesgo ciertamente utópico. La praxis que lo convierte en una militancia ideológica, más que ser un instrumento de análisis. El riesgo muy patente en determinadas ocasiones, de institucionalizar la desinstitucionalización con la contradicción que conllevaría. Por otra parte señala como elemento positivo, el desvelamiento del esfuerzo integrador o adaptativo de muchas de las intervenciones en instituciones, desconociendo o descuidando el poder de lo establecido.

PSICOLOGIA DEL GRUPO Y CAMBIO SOCIAL. S. BARRIGA. Ed. Hora. Barcelona 1983.

GUIA PARA LA TERAPIA DE GRUPO. A.S. LUCHINS. ED. Fundamentos. Madrid 1984.

Psicología del GRUPO y CAMBIO social

Silvina Barriga

A. S. Luchins GUIA para la TERAPIA de GRUPO



editorial fundamentos

6
abril

Primeras Jornadas de Psicología Oncológica

Sin duda, uno de los campos que actualmente merece mayor atención por parte de los psicólogos es aquél que se refiere a la intervención comportamental, o psicológica en general, en los problemas de salud y enfermedad (véase, p. ej., Bayés, 1983a; Hermida, Camino y Alvarez, 1983; Reig, 1981). Fue, principalmente, a partir de los trabajos de Bykov (1956), Konorski (1967) y Miller (1969), entre otros, cuando se cuestionó poderosamente la creencia de que el comportamiento no puede influir en los procesos fisiológicos corporales. Así, progresivamente, se ha ido haciendo plausible la intervención psicológica en un campo considerado durante muchos años como competencia médica. Finalmente, el desarrollo de las técnicas de *biofeedback* y la formalización como campo de intervención, de la Medicina Comportamental, con notable éxito terapéutico (Reig, 1981; Craighead, Kazdin y Mahoney, 1975) han contribuido a incrementar considerablemente el interés del psicólogo por desarrollar la investigación y aplicación de procedimientos comportamentales en el área de las enfermedades consideradas tradicionalmente de etiología y tratamiento biológicos. En la actualidad, como señalan, entre otros, Bayés (1979) y Costa y López (1983) resulta evidente la inadecuación del modelo médico para abordar los diferentes problemas de prevención y tratamiento de las enfermedades más importantes que actualmente inciden en nuestra sociedad (enfermedades cardiovasculares, reumatismo, etc.).

En este contexto, cabe enmarcar una de las enfermedades de mayor incidencia (Cairns, 1978; Kaufmann, 1984) y que más atención merece por parte de los diversos profesionales dedicados al campo de la salud: el cáncer, que de ser una enfermedad de intervención exclusivamente biomédica, se ha ido convirtiendo en un área de actuación multidisciplinaria.

De hecho, el interés del psicólogo por este área se debe, fundamentalmente, a dos aspectos:

- 1) la creciente evidencia en favor de que muchas de las causas del cáncer son ambientales y se deben a la interacción individuo-ambiente (Alvarado, 1983; Bayés, 1983b y 1984; Borysenko, 1982; Fox, 1981 y 1983; Holden, 1978), siendo éste un terreno plenamente psicológico;

- 2) los resultados aparentemente favorables en cuanto a la mejora en la cantidad y calidad de vida, obtenidos en la aplicación de tratamientos psicológicos contra el cáncer, aunque falten estudios bien controlados en este sentido (Meares, 1979; Simonton y Simonton, 1975; Simonton y Matthews-Simonton, 1981).

Un tercer y no menos importante motivo, queda ilustrado por las palabras de Bayés (1983b): "De hecho, si he escogido el cáncer como centro de interés se debe, en buena parte, al hecho de que se trata de una enfermedad inequívocamente orgánica, una especie de caso límite, y si consigo demostrar que la aportación conductual puede constituir, en este caso, una aportación útil y original, considero que nos encontraremos situados en una base suficientemente sólida para sugerir que los conocimientos y habilidades psicológicas también pueden sernos igualmente útiles para enfrentarnos con enfermedades y trastornos cuya organicidad sea menos manifiesta" (pág. 37).

Por todo ello, no es de extrañar la celebración en Barcelona, los pasados días 6 y 7 de abril, de las *Primeras Jornadas de Psicología Oncológica*, que patrocinadas por la Junta Provincial de Barcelona de la Asociación Española Contra el Cáncer, organizadas por el G.R.A.P. (Grup de Recerca i Aplicació Psicològica) y presididas por el Dr. Bregelmann (Director del Instituto de Psiquiatría Max Planck de Munich), han reunido a diferentes profesionales de la salud, españoles y extranjeros, —y a más de doscientos asistentes— con el propósito de poner de manifiesto la importancia de los factores psicosociales implicados en la enfermedad oncológica y la necesidad de que ésta sea abordada desde una perspectiva multidisciplinaria.

1. Enfoque teórico-filosófico

Este aspecto corresponde, básicamente, a la conferencia del Dr. Pinillos, quién dio un rápido repaso a los diversos factores que inciden en los enfermos cancerosos teorizando, principalmente, a partir de su propia experiencia como enfermo oncológico, sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta al evaluar la problemática psicológica en este tipo de enfermos y sobre cómo debe abordarse dicha problemática.

Su análisis, aunque posiblemente criticable desde el punto de vista formal y metodológico, tuvo la virtud de acercar al psicólogo una situación real vista desde dentro, aspecto que suele faltar en la actual formación psicológica de nuestras Facultades y Departamentos.

En nuestra opinión, el lenguaje "filosófico" que utilizó el Dr. Pinillos fue, a la vez, la mayor virtud y el mayor defecto de su exposición: por un lado, utilizó las palabras adecuadas para que el público se sintiera implicado en el problema, pero, por otro lado, quizá se echó en falta la operativización de términos tales como "profundización y dignificación de la vida" e "interioridad", entre otros.

2. Enfoques: sociológico, biológico y epidemiológico

Aunque las *Jornadas* tenían la etiqueta de "psicológicas", se dedicó una mesa redonda compuesta por los Drs. De Miguel, Vericat y Villalví, a exponer diferentes aspectos no psicológicos que inciden en la enfermedad oncológica.

Así, el Dr. Vericat recorrió en su ponencia los diversos estudios de laboratorio que se están realizando para determinar la posible toxicidad carcinogénica de la multiplicidad de productos y sustancias a las que nos encontramos expuestos, mientras que el Dr. Villalví expuso los trabajos epidemiológicos que, como dice Bayés (1983c): "... nos proporcionan datos sobre comunidades reales con sus niveles normales de estimulación cancerígena y de condiciones facilitadoras e inhibidoras" (pág. 12).

El punto positivo más importante que destacaríamos de la ponencia del Dr. De Miguel es aquel en qué abogó por devolver al paciente el control de su enfermedad, resaltando la importancia que para ello tienen los factores socioculturales.

En su aspecto negativo, consideramos que algunas de sus afirmaciones como la de que el único tipo de cáncer que afecta a la población infantil es la leucemia, son incorrectas; asimismo, creemos que son excesivos sus ataques indiscriminados a la profesión médica al afirmar que: "muchos cirujanos realizan prácticas con enfermos terminales", lo que constituye una afirmación muy grave, máxime sin aportar datos ni pruebas que la apoyen.

En nuestra opinión, no sería esta la manera adecuada de plantear la integración de los diferentes profesionales al estudio e intervención en los problemas de salud, en igualdad de condiciones que los profesionales de la medicina.

3. Enfoque psicológico

El resto de las ponencias presentadas se ocuparon de temáticas eminentemente psicológicas y psicosociales, tanto en lo que se refiere a los aspectos de diagnóstico o evaluación, como en los de prevención e intervención o tratamiento. Casi todas ellas siguieron un esquema clásico de trabajo: investigar operativamente en función de unos determinados objetivos. Así, cada ponente, partiendo de sus hipótesis, expuso los estudios realizados, explicando los resultados obtenidos en función de dichas hipótesis. Es decir, cada ponente aportó su idea personal de los aspectos psicológicos a los que cabe atribuir un mejor o peor pronóstico de la evolución del cáncer, tomando siempre como variable independiente el comportamiento —ya sea medido mediante pruebas psicométricas o conductuales— y como variable dependiente el pronóstico del cáncer.

Exceptuando la ponencia de la Dra. Baider y las conferencias de la Dra. Sellschopp y del Dr. Brengelmann, las demás iban encaminadas a evaluar, de forma más o menos amplia, la problemática psicológica que se presenta en los enfermos oncológicos, siguiendo el esquema de trabajo antes mencionado. Así, se mencionan como variables independientes conceptos tales como: "locus of control", depresión, patrón de conducta tipo A, intraversión y extraversión, "coping skills", etc. La Dra. López de Silva, por su parte, expuso una revisión de los diversos tratamientos conductuales (surgidos de la Modificación de Conducta) que se utilizan en la terapia psicológica con enfermos de cáncer, mientras que el Dr. Bayés pasó revista a los motivos por los cuáles la Psicología puede contribuir a prevenir algunos tipos de cáncer, partiendo de la relación existente entre ingesta de alimentos-estreñimiento y cáncer, entre otros factores.

Las tres ponencias que hemos exceptuado merecen, a nuestro entender, una especial atención por cuanto se separan del resto en un aspecto muy importante: ofrecen, por una parte, una visión de lo que se está haciendo en el aspecto de intervención psicosocial y, por otro lado, ilustran la organización práctica de la asistencia psicosocial a los enfermos cancerosos.

La ponencia de la Dra. Baider —quizá la que más impacto causó entre los asistentes, tanto por la ponencia en sí como por su propio comportamiento— describió los estudios realizados en el *Hadassah Hospital* de Jerusalem para determinar qué sistemas biológicos, psicológicos, sociales y culturales intervienen de forma directa e indirecta en los procesos cancerosos, así como el funcionamiento de los equipos multidisciplinares que, en igualdad de status, funcionan en dicho hospital.

La conferencia de la Dra. Sellschopp, por su parte, ilustró la organización de los cuidados psicosociales que se están llevando a cabo en la Clínica Quirúrgica Universitaria de Heidelberg, así como, en general, en la República Federal de Alemania, criticando la práctica de la investigación reinante y abogando por el desarrollo de métodos de investigación apropiados dentro del marco de una teoría sobre la rehabilitación de los enfermos de cáncer.

A este último aspecto dedicó su conferencia el Dr. Brengelmann —a nuestro juicio, la mejor y más prolífica de las *Jornadas*—. Dicho con sus propias palabras: "El fin de esta conferencia es demostrar cómo se desarrolla científicamente una terapia psicosocial, así como se controla su eficacia y costos".

Decimos que fue la mejor ponencia, puesto que constituyó una reflexión y teorización, sujeta a verificación experimental, de lo que debería

constituir una intervención psicosocial contra el cáncer. Más adelante nos extenderemos sobre este punto.

Finalmente, por lo que se refiere a las comunicaciones, no aportaron nada nuevo respecto a las ponencias, siendo estudios menos sistematizados que éstas y moviéndose en su práctica totalidad en estudios de diagnóstico de la personalidad como variable independiente respecto al cáncer.

Tan sólo dos comunicaciones se apartaron de esta tendencia: en una, proporcionando un enfoque psicoanalítico a la prevención del cáncer —que tuvo muy poco éxito entre los presentes— y en la otra en que se describieron dos casos de niños con leucemia, siendo un estudio, si bien interesante, de una absoluta falta de sistematización.

En general, las comunicaciones fueron la parte más floja de estas *Jornadas*.

4. Conclusiones explícitas de los ponentes

Sin más comentarios, las conclusiones a las que llegaron los ponentes, se pueden resumir en los siguientes puntos:

1) Importancia de los aspectos psicosociales que están implicados en la enfermedad oncológica.

2) Necesidad de tratar dichos problemas por equipos multidisciplinarios específicamente preparados.

3) Aceptación como modelo de tratamiento psicosocial de las experiencias aportadas por los Drs. Baider, Sellschopp y Brengelmann.

4) Necesidad de incrementar los medios disponibles para la investigación y formación de profesionales en nuestro país, que se responsabilicen de aportar soluciones ante la problemática psicosocial del enfermo oncológico.

5) Necesidad de apelar a organismos públicos y privados para que aporten su colaboración a fin de paliar, en la medida de lo posible, la problemática citada en los puntos anteriores.

6) Finalmente, se propuso dar continuidad a estas *Primeras Jornadas* con la celebración de las segundas, dentro de dos años, que permitan conocer qué soluciones se han encontrado a los problemas ahora planteados.

Análisis crítico

En principio, la única valoración global posible de las aportaciones de las *Jornadas* a la Psicología Oncológica, debe ser sumamente positiva, por el simple hecho de haberse celebrado. En primer lugar por ser, precisamente, las primeras *Jornadas* que se realizan en nuestro país para abordar un tema tan complejo, pero a la vez apasionante y fecundo, como es la relación entre la Psicología y el cáncer y, en segundo lugar, porque nos han dado una visión general y, creemos, bastante aproximada del "estado de la cuestión", ya no sólo en España, sino que prácticamente hemos conocido también las líneas de trabajo que se dan fuera de nuestro país y que están a la cabeza de la investigación y aplicación de la Psicología al problema del cáncer.

Los aspectos que resaltaríamos pueden resumirse en los siguientes puntos:

1) Si de algo adolece la Psicología en nuestro país, entre otras cosas, es de la falta de formalización de campos de trabajo específicos del psicólogo, explicitando cuáles serían sus funciones en cada campo. Estas *Jornadas* pueden constituir una genuina aportación en este sentido, siempre y cuando tengan la continuidad necesaria, no sólo en cuanto a encuentros de este tipo, sino también en cuanto a impulsar la investigación y aplicación de los conocimientos derivados de la Psicología a la problemática del cáncer.



2) En segundo lugar, creemos que merece una especial atención —y debemos felicitarnos por ello— el hecho de que no se ha caído en la fácil trampa de querer hacer de la Psicología “la panacea” en el tratamiento del cáncer. A través de las distintas intervenciones se pudo constatar que existe un marcado interés y precaución por no “psicologizar” el problema, es decir, en resaltar que todos los aspectos imbricados en el cáncer deben ser abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, mediante equipos formados por distintos profesionales (enfermeras, médicos, psicólogos, biólogos, sociólogos, etc.) en igualdad de status y con áreas específicas de trabajo. Al mismo tiempo, se ha potenciado el papel del psicólogo, no sólo en el caso del cáncer, sino en todos los aspectos referentes a la salud y enfermedad. Desde esta perspectiva, se propugna una posible e interesante salida profesional para el psicólogo.

3) Un tercer aspecto a resaltar es el enriquecimiento que para nosotros supone el hecho de poder entrar en contacto personalmente con eminentes personalidades de la Psicología —como el Dr. Brengelmann— que, con su experiencia en el campo han venido a potenciar nuestras perspectivas de intervención.

Estamos profundamente convencidos de que, en el momento presente, el psicólogo, al menos en España, debe abrirse camino en áreas poco exploradas, donde no sea imprescindible contar con una gran tecnología y posibilidades materiales de investigación, y en las que prevalezcan la intuición y el ingenio para hacer aportaciones originales y fructíferas. Estas *Jornadas* pueden ser un ejemplo y una plataforma para ello, siendo ésta, a nuestro entender, su mejor virtud.

Para finalizar nuestro análisis, creemos necesario plantear ciertos aspectos que se han perfilado de las *Jornadas* y que son susceptibles de mejora. Se podrían resumir en los siguientes puntos:

1) La mayoría de las investigaciones presentadas no resuelven los problemas metodológicos que se plantean en este campo. No vamos a detenernos ahora en analizarlos —para una excelente revisión, véase, p. ej., Bayés (1983c)— pero sí nos gustaría enfatizar la necesidad de establecer controles eficaces para valorar en toda su amplitud los efectos de una intervención psicológica, tanto en los aspectos de prevención, como en los de diagnóstico y tratamiento.

2) En segundo lugar, a nuestro juicio, el punto más importante es el que se refiere a la relación de la Psicología Oncológica con la Psicología General.

Actualmente y desde hace ya algunos años, la Psicología está atravesando por un período de crisis, ya que ninguna de las teorías existentes parece capaz de explicar satisfactoriamente algunos fenómenos psicológicos (Bayés, 1980). Recientemente, tanto desde posturas próximas al Análisis Experimental de la Conducta (Ribes, 1982) como desde otras posturas (Pelechano, Pinillos y Seoane, 1981) se han realizado fuertes críticas al modelo skinneriano, en un intento de dotar a la Psicología de una teoría integradora que defina de manera no dualista su objeto de estudio y soslaye los problemas que el conductismo tiene planteados, en especial, en lo que respecta a la observabilidad de los fenómenos estudiados.

Todas las ponencias y comunicaciones presentadas que tenían como objetivo realizar una observación empírica sobre algún aspecto de la Psicología Oncológica, han adolecido, en general, de carecer de una teoría subyacente que les indicara qué fenómenos debían observarse y cómo debía hacerse dicha observación. Así, hemos visto, por una parte, gran cantidad de instrumentos de diagnóstico derivados de la psicometría clásica, con todos los problemas

REFERENCIAS

- Alvarado, M. J. (1983): Estreñimiento y cáncer. Una hipótesis plausible. Ponencia presentada en el III Simposium Catalá de Projectes de Recerca en els Àmbits Límit de la Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Bayés, R. (1979): *Psicología y medicina. Interacción, cooperación, conflicto*. Barcelona. Fontanella.
- Bayés, R. (1980): *Una introducción al método científico en Psicología* (3ª ed.). Barcelona. Fontanella.
- Bayés, R. (1983a): Aportaciones del conductismo a la salud mental comunitaria. *Estudios de Psicología*, 13, 92-110.
- Bayés, R. (1983b): Psicología y cáncer. En *Salut i Societat, Seminari I. Psicologia i Salut*. Fundació Caixa de Pensions. Barcelona, 37-55.
- Bayés, R. (1983c): Problemas metodológicos que plantea la investigación de las relaciones entre psicología y cáncer. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre Psicopedagogía de la Excepcionalidad. Barcelona.
- Bayés, R. (1984): Psicología, estreñimiento y cáncer. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Psicología Oncológica. Barcelona.
- Borysenko, J. Z. (1982): Behavioral-physiological factors in the development and management of cancer. *General Hospital Psychiatry*, 4, 69-74.
- Bykov, C. (1956): *L'ecorce cérébrale et les organes internes*. Moscú. Editions en langues étrangères.
- Cairns, J. (1978): *Cancer. Science and Society*. San Francisco. W. H. Freeman and Company. (Traducción: Barcelona. Reverté, 1981).
- Costa, M. y López, E. (1983): Aportaciones de la ciencia del comportamiento en un Servicio Nacional de Salud. *Papeles del Colegio*, 9, 11-21.
- Craighead, W. E., Kazdin, A. E. y Mahoney, M. J. (1975): *Behavior Modification. Principles, issues and applications*. Boston. Houghton Mifflin Company. (Traducción: Barcelona. Omega, 1981).
- Fernández Ballesteros, R. y Carrobbles, J. A. I. (eds.). (1981): *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid. Pirámide.
- Fox, B. H.: Psychosocial factors and the immune system in human cancer. En R. Ader (ed.), *Psychoneuroimmunology*. Nueva York. Academic Press, 1981.
- Fox, B. H. (1983): Current theory of psychogenic effects on cancer incidence and prognosis. *Journal of Psychosocial Oncology*, 1, 17-31.
- Hermida, J. R. F., Camino, J. R. M. y Alvarez, M. P. (1983): Participación del psicólogo en equipos interdisciplinarios de salud. *Papeles del Colegio*, 10/11, 11-18.
- Holden, C. (1978): Cancer and the mind: How are they connected? *Science*, 200, 1363-1369.
- Kaufmann, A. E. (1984): *Cáncer y sociedad. Un enfoque integral*. Madrid. Mezquita.
- Konorski, J. (1967): *Integrative activity of the brain*. Chicago. Chicago University Press.
- Meares, A. (1979): Meditation: A psychological approach to cancer treatment. *Practitioner*, 222, 119-122.
- Miller, N. E. (1969): Learning of visceral and glandular responses. *Sciences*, 163, 434-445.
- Pelechano, V., Pinillos, J. L. y Seoane, J. (1981): *Psicología*. Valencia. Alfaplus.
- Reig, A. (1981): *Medicina comportamental. Desarrollo y líneas de investigación. Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (14), 99-160.
- Ribes Iñesta, E. (1982): *El Conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona. Fontanella.
- Simonton, C. O. y Simonton, S. S. (1975): Belief systems and management of the emotional aspects of malignancy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 7, 29-47.
- Simonton, C. O. y Matthews-Simonton, S. (1981): Cancer and stress. Counselling the cancer patient. *Medical Journal of Australia*, 1, 679-683.

que ello implica —véase, p. ej., Fernández Ballesteros y Carrobes (1981)— mientras que, por otra, se hizo patente que no existen líneas de trabajo coordinadas sino que, dicho vulgarmente, "cada uno hace la guerra por su cuenta". El único intento de reflexión sobre este punto fundamental fue, como ya se ha dicho, la conferencia del Dr. Brengelmann.

De las soluciones que seamos capaces de aportar a estos problemas —entre otros— dependerá, muy posiblemente, la futura integración en este campo, con plenas garantías, de los profesionales de la Psicología.

Confiemos, para terminar, que estas *Primeras Jornadas de Psicología Oncológica* tengan la continuidad que merecen, tanto por lo que ya han aportado, como por lo que aún queda por andar.

Pere Portero

APENDICE

PROGRAMAS DE LAS PRIMERAS JORNADAS DE PSICOLOGIA ONCOLOGICA

Viernes 6 de abril de 1984

09,00 h. Acogida de participantes y entrega de documentación.

09,30 h. Acto inaugural.

Secretario sesión mañana: Joan Elvira.

10,00 h. Conferencia:

"Psicofilosofía del cáncer"

Dr. J. L. Pinillos (Madrid).

Presentada por el Dr. R. Bayés.

10,45 h. Primera Mesa Redonda

"El cáncer en la sociedad actual"

Presidente de la Mesa: Dr. R. Bayés.

Temas: "El cáncer en la sociedad contemporánea"; "Némesis o metáfora".

Dr. J. de Miguel (Barcelona).

"Sustancias carcinogénicas en el ambiente importancia y detección".

Dr. J. A. Vericat (Barcelona).

"Análisis epidemiológico del cáncer en la actualidad".

Dr. C. A. González (Mataró).

11,45 h. Coloquio.

12,00 h. Descanso.

12,15 h. Segunda Mesa Redonda

"Aspectos psicológicos del cáncer. Prevención y tratamiento"

Presidente de la Mesa: Dra. E. Ibáñez.

Temas: "Cáncer: Vulnerabilidad y conducta de adaptación".

Dra. Lea Baider (Jerusalén-Israel).

"Correlatos psicológicos y personalidad en enfermos de cáncer".

Dr. A. Reig (Alicante).

7
mayo

Primera semana de la Psicología en Alava

La Primera Semana de la Psicología en Alava concluyó con una mesa redonda en la que intervinieron todos los ponentes de los días anteriores. Se hizo, también, un resumen y valoración de lo expuesto en ésta primera semana.

El objetivo de la Semana ha sido dar a conocer a la opinión pública en qué consiste la profesión de psicólogo, cuáles son sus campos de actua-

ción y cuales pueden ser aprovechados ya, aquí y ahora, en Alava.

Se ha definido al psicólogo como "un experto en comportamiento humano" (y por esto en prevenir, detectar y resolver los problemas relativos al mismo). Estos tres niveles de actuación pueden aplicarse a una gran variedad de campos:

- Problemas que se manifiestan en el rendimiento escolar (y que pueden deberse a diferentes causas: limitación intelectual, falta de maduración, inadecuación del sistema pedagógico, problemas emocionales que bloquean al niño, etc.), problemas de comportamiento, problemas de orientación profesional, problemas específicos de la tercera edad, problemas concretos como el alcoholismo y la drogadicción, problemas de rehabilitación del enfermo crónico, problemas sexuales, problemas de comunicación, problemas familiares, problemas emocionales extraordinariamente frecuentes: depresiones, inseguridad, miedos, insatisfacciones y angustias con sus repercusiones corporales:

13
septiembre

II Jornadas de Equipos Interdisciplinares de apoyo a la Educación

Durante los días 13, 14 y 15 de septiembre se han llevado a cabo las Segundas Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Apoyo a la Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Fueron organizadas por la Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y

Juventud. El lugar donde se realizaron fue la Ciudad Escolar. Se destinaron a los más de doscientos profesionales que desde diferentes organismos administrativos, tanto centrales, locales o autonómicos, están trabajando en el área educativa, a saber: Servicios Psicopedagógicos Municipales, Equipos Multiprofesionales del INEE, Equipos Interdisciplinares de la CAM, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional del MEC; así mismo fueron invitados los técnicos del Instituto de Orientación Educativa y Profesional, los responsables de todos los equipos y otros profesionales interesados.

El origen y los objetivos de estas jornadas van enraizados en la dinámica que los servicios anteriormente referidos han venido sufriendo en los últimos dos años. En primer lugar dar cauce a la necesidad de un espacio de debate de los pasos dados por la CAM, el MEC y los ayuntamientos en cuanto a la creación de una red única de servicios en este área. En segundo



"Problemas psicológicos en enfermos de cáncer".

Sr. A. Font (Munich-R.F.A.).

13,20 h. Coloquio.

13,45 h. Final de la sesión de la mañana.

Secretario sesión tarde: Agustí Mañosa

16,00 h. Conferencia:

"Asistencia psico-social del enfermo de cáncer".

Dra. A. Sellschopp (Heidelberg-R.F.A.).

Presentada por el Dr. J. C. Brengelmann.

17,00 h. Coloquio.

17,20 h. Descanso.

17,30 h. Tercera Mesa Redonda.

"Aspectos psicológicos del cáncer. Prevención y tratamiento".

Presidente de la Mesa: Dr. J. C. Brengelmann.

Temas: "Evaluación de problemas psicológicos en enfermos de cáncer".

Prof. F. Silva (Valencia).

"Técnicas de tratamiento de problemas psicológicos en oncología".

Dra. C. López de Silva (Valencia).

"Cuidado psicosocial en pacientes de cáncer".

Dr. J. C. Brengelmann (Munich-R.F.A.).

18,30 h. Coloquio.

18,45 h. Descanso.

19,00 h. Comunicaciones libres.

20,30 h. Aperitivo.

Sábado 7 de abril de 1984

Secretario sesión mañana: Joan Elvira.

09,00 h. Cuarta Mesa Redonda.

"Aspectos psicológicos del cáncer. Prevención y tratamiento".

Presidente de la Mesa: Dr. Abilio Reig.

Temas: "Depresión y cáncer".

Dr. E. Ibáñez (Valencia).

"Psicología, estreñimiento y cáncer".

Dr. R. Bayés.

09,45 h. Coloquio.

10,00 h. Comunicaciones libres.

10,45 h. Descanso.

11,00 h. Conferencia:

"Organización de terapias en hospitales para el cáncer".

Dr. J. C. Brengelmann (Munich-R.F.A.).

Presentada por el Dr. J. L. Pinillos.

12,00 h. Coloquio.

12,15 h. Descanso.

12,30 h. Quinta Mesa Redonda.

"Conclusiones".

Presidente de la Mesa: Dr. J. L. Pinillos.

Participantes: Dr. J. C. Brengelmann; Dra. A.

Sellschopp; Dr. R. Bayés; Dra. Lea Baider;

Dra. E. Ibáñez; Dr. A. Reig.

13,15 h. Coloquio.

13,30 h. Acto de Clausura de las Jornadas.

dolores de cabeza, de estómago, insomnio, etc. (Problemas que frecuentemente se abordan desde una perspectiva exclusivamente médica, a base de fármacos, que no pueden resolver la cuestión sino muy parcialmente al no ir a la raíz de los males). El psicólogo tiene sus técnicas concretas y su aportación imprescindible a la hora de resolver éstos problemas.

— Todos los servicios que los psicólogos podemos prestar entran de lleno en la consideración de lo que es *salud* en el más amplio sentido y por tanto deben de ser contemplados dentro de un PLAN GENERAL DE SALUD PUBLICA. Es esta una reivindicación fundamental de la semana.

— Consideramos que nuestros servicios (por la enorme frecuencia de los problemas mencionados y por la importante forma en que afectan a la salud general de la población) son de gran trascendencia y utilidad para la sociedad, para mejorar la calidad de vida de todos.

— Consideramos también que, lamentable-

mente, nuestros servicios están siendo desaprovechados o utilizados muy insuficientemente (tanto por el elevado número de profesionales en paro —en Alava alrededor del 40%— como por la no utilización —o muy insuficiente— de la figura del psicólogo en los diversos campos en los que puede prestar un servicio público de alto interés). Esto es válido tanto a nivel de detección como al de tratamiento, pero sobre todo (y esto es lo más grave y lamentable) al de prevención.

— Otras conclusiones de la Semana (apoyadas desde el público) fueron:

a) El interés que tendría un pronunciamiento de los psicólogos como colectivo sobre temas de interés social y general, definiendo si realmente determinadas actitudes, costumbres sociales, leyes, etc., ayudan o no a un desarrollo integral de la persona.

b) El propósito de organizar una segunda, tercera, etc., Semanas buscando una continuidad en hacer llegar a la sociedad (y a las instituciones, autoridades, etc...) la figura del psicólogo y su utilidad.

lugar permitir a los técnicos debatir e intercambiar distintos puntos de orden científico en algunas de las áreas de su trabajo. En esta ocasión los temas elegidos fueron: la integración de niños con problemas específicos en la Educación General Básica del Estado, y también el tema de la psicología comunitaria. Ambos temas venían siendo tratados en sendos seminarios de varios meses de duración y así mismo auspiciados por la CAM y que obviamente sirvieron de base para la preparación de estas jornadas.

Los tres días de trabajo estuvieron distribuidos del siguiente modo: la mañana para ponencias generales con un tiempo suficiente de discusión y de debate, y la tarde con varias mesas redondas en las que los profesionales de los equipos pudieron exponer trabajos tanto de tipo teórico como técnico o práctico.

La apertura fue llevada a cabo por el Consejero de Educación y Juventud, D. Manuel de la

Rocha. El primer día se dedicó a la organización del trabajo de los equipos en la Comunidad de Madrid, con las siguientes aportaciones:

Dña Aurora Ruiz, Directora General de Educación expuso una ponencia sobre el tema: Los equipos interdisciplinarios dentro de la política educativa de la Comunidad de Madrid.

D. Alvaro Marchesi, Subdirector General de Educación Especial del MEC disertó sobre el papel de los equipos en la integración escolar.

A continuación D. Lázaro González presentó: Propuesta de actuación conjunta y sectorización de los diversos equipos de la Comunidad de Madrid para el curso 1984-85. En su calidad de Director del Servicio de Educación de la CAM; presentó así mismo a las responsables de dicho Servicio en las comunidades de Valencia y Andalucía, las cuales mostraron una panorámica general de la situación en sus zonas respectivas.

El segundo día se dedicó al trabajo de los

equipos cara a la integración escolar. Intervinieron: D. Luis Martín sobre el tema: Bases de la integración. D. Jesús Beltrán sobre el tema: Evaluación de la integración. D. Cesar Gilolmo sobre: Mapa escolar de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Madrid. Así mismo intervino D. Cesar Galán sobre el tema: Conclusiones del Seminario de Integración.

El Equipo Multiprofesional INEE-ONCE presentó: Experiencia de integración de niños con problemas de visión. Doña Matilde Ortega, Doña M. José Muro, Doña Pilar Barrio y Doña Luz Perez presentaron: El clima social de la clase a través de los alumnos inadaptados. El Servicio Psicopedagógico Municipal-Equipo Multiprofesional de Getafe expuso: Intervención de los equipos de apoyo dentro de la institución escolar. Una planificación en integración en el C.P. Emilia Pardo Bazán. Doña M. Victoria Fresnillo, Doña Gloria Fresnillo y Doña Dolores Aguilera presentaron: La escuela integradora en el barrio. Algunas experiencias de escuelas de padres en el distrito de Latina.

El tercer día se dedicó al tema del trabajo interdisciplinar en la comunidad y en la Institución escolar.

Durante la mañana las exposiciones fueron las siguientes: Doña Teresa Suárez, sobre el tema "Planificación del trabajo comunitario". Doña Begoña Olabarría, sobre el tema "Relaciones institución - comunidad". Doña Teresa Sánchez, sobre el tema "Equipo de trabajo", y D. Félix García-Villanova sobre el tema "Conclusiones del Seminario: Aproximación al trabajo comunitario".

Durante la tarde fueron los siguientes:

Servicio Psicopedagógico Municipal-Equipo Multiprofesional con "Experiencia de coordinación de los diferentes servicios del distrito de Villaverde".

Consuelo Escudero sobre "Aspectos comunitarios del trabajo en los Servicios Psicopedagógicos Municipales".

Servicio Psicopedagógico Municipal-Equipo Multiprofesional de Getafe "La integración de servicios de apoyo en el municipio de Getafe".

Equipo Multiprofesional 5 y Centro de Promoción de Salud del Distrito de Hortaleza "Proyecto de coordinación de CPS y EM en el distrito de Hortaleza".

Equipo SOEV Sector Sureste de Madrid con el tema "La institución escolar: Abordaje desde un equipo de psicólogos del SOEV de Madrid".

Grupo de investigación de los Servicios Psicopedagógicos Municipales: "La Enseñanza General Básica en los colegios públicos de Madrid, vista por los alumnos de 8º de EGB".

A lo largo de los debates y de las exposiciones se aportaron las siguientes conclusiones:

La importancia de la intervención sectorizada e interdisciplinar, con matices principalmente preventivos pero con una estrecha vinculación a las necesidades de las zonas en que se actúa.

Se señaló una vez más la necesidad de establecer unos criterios de coordinación y acción conjunta por parte de las administraciones que en la actualidad poseen servicios considerando que los profesionales han realizado hasta ahora todo el esfuerzo posible para ello, pero que es necesario que el mismo se articule con medidas más estructuradas.

Así mismo se mostró la necesidad que en otras áreas hay de intervención social educativa en cuanto a intercambiar las diferencias en las personas, incluidas las que están dentro del sistema educativo: profesores, niños, etc., en base a realizar una positiva labor integradora. Se definió también la importancia de incluir en los análisis teóricos y prácticos las variables emotivas, afectivas, biológicas y sociales para que la integración escolar no sea "per se" motivo de mayor desintegración marcando des-

de el saber a los sujetos susceptibles de su intervención.

No es posible un cambio que no comporte la modificación de las estructuras y de las condiciones del aparato educativo y por lo tanto de la actitud de los individuos que lo componen, padres, profesores, alumnos, responsables administrativos. Los equipos pueden cumplir un buen papel si son escuchados por sus responsables y apoyados por ellos. Todas las experiencias de integración que se expusieron así lo demuestran.

Los profesionales destacaron la importancia y el valor de una planificación que integre conceptos de campo y de contexto. Si no se tienen en cuenta las relaciones entre la institución educativa y otras instituciones más o menos cerca de ella se corre el riesgo de perder el sentido de las actuaciones que se lleven a cabo y quedar a merced de los elementos que componen el área, perdiendo así eficacia.

Entendemos que no se puede intervenir desde un lugar sectorizado y suprainstitucional sin una estudiada participación de todos los niveles que conforman lo comunitario, salvo ponerse en peligro de ser asimilado por los intereses de los elementos directivos perdiendo la distancia imprescindible para nuestro trabajo, alienando con ello la producción de los profesionales y aumentando la confusión de la población.

Es necesario destacar como unánimemente los profesionales señalaron la necesidad del trabajo interdisciplinario para una eficaz labor de equipo.

Por otra parte se destacó la importancia, una vez más, de considerar la formación permanente de los profesionales como una necesidad básica que debe ser contemplada por los distintos organismos a los que compete.

El acto de clausura, que se realizó a última hora del viernes 14, finalmente quedó del siguiente modo:

Doña Aurora Ruiz en representación del Sr. Consejero de Educación y Juventud de la CAM.

D. Zacarías Cano en representación del Director Provincial del MEC.

D. Lázaro González que hizo lectura de las conclusiones.

Dos representantes de la Administración Local.

Quedó ausente el Subdirector General de Educación Especial del MEC.

Durante el acto los profesionales mostraron nuevamente la necesidad de plantear la importancia de una respuesta administrativa a los temas que fueron tratados durante las jornadas, respuesta que, según se expresó, se echaba en falta hasta la fecha.

Félix García-Villanova Zurita

NOTA ACLARATORIA

La reseña sobre el I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica que aparece en la página 25 del anterior número de Papeles del Colegio lo es de un Congreso celebrado el 5 de diciembre del año anterior —1983—. En la redacción de Papeles mantenemos el criterio de reproducir las notas de todos los Congresos que nos parecen de interés para la documentación de nuestros lectores y reservamos su publicación de un número para otro si el exceso de originales nos obliga a no dedicar las páginas que sería preciso a la actividad de "Encuentros Científicos".

EXPERIENCIAS



UNA EXPERIENCIA DE ESTIMULACION TEMPRANA EN NIÑOS CON SINDROME DE DOWN

Isidoro Candel, Isabel Pelegrín y Concepción Navarro

La incorporación de las técnicas de estimulación precoz en el tratamiento de los niños deficientes mentales, es algo reciente. En el caso concreto de los niños afectados de síndrome de Down (SD), los trabajos sobre la eficacia de un programa de estimulación precoz sobre el cociente de desarrollo de estos niños, han proliferado, desde que CORIAT, THESLENCO y WAKSMAN (1957) señalaron efectos positivos en los niños SD estimulados precozmente, no sólo en su cociente de desarrollo, sino también en sus personalidades que, en opinión de estos autores, estaban más armónicamente estructuradas.

Trabajos posteriores han abundado en la misma idea, recalando lo beneficioso de una intervención precoz en el desarrollo de los niños SD (CORIAT y otros, 1967; CLUNIESROSS, 1979; SANCHEZ PALACIOS, 1979; HAYDEN, 1980; CERRATO, 1982, etc.).

No vamos a entrar aquí en el tema de la fundamentación teórica de este tratamiento temprano. Puede verse, al respecto, un informe nuestro (CANDEL, 1982). Basados en un sólido armazón teórico y en la evidencia empírica, los programas dirigidos a los niños deficientes en los primeros meses de su vida, son ahora muy numerosos y diferentes en su aplicación (BELLER, 1978). En cualquier caso, los objetivos que todos ellos persiguen son, en opinión de ANDREWS y ANDREWS (1974), los siguientes: a) Identificar lo antes posible a los niños cuyo desarrollo está

atrasado; b) Identificar y evaluar las dificultades evolutivas de dichos niños; c) Potenciar las habilidades latentes que tienen los niños retrasados; y, d) Dar a estos niños la oportunidad de desarrollarse e interactuar con un medio ambiente adecuado.

Los niños SD son objeto preferente de estos programas. Forman un grupo homogéneo, y de parecidas características, lo cual facilita la labor investigadora. Por otra parte, la detección precoz de la alteración cromosómica permite la iniciación del tratamiento, ya desde los 2 ó 3 primeros meses de la vida. Por último, los niños SD no plantean serios problemas conductuales o afectivos, con lo que la tarea del estimulador está muy facilitada.

Características del programa

Nuestra experiencia en la Asociación para el tratamiento precoz de niños síndrome de Down (ASSIDO), empezó en Octubre de 1981. Desde entonces hasta esta fecha, han pasado por nuestro Centro un total de 102 niños de edades comprendidas entre 0 y 6 años. En este trabajo, haremos mención a nuestra actividad con los niños SD de edades entre 0 y 2 años. En la actualidad, reciben tratamiento 42 niños de este intervalo de edad. Examinemos las

principales características de nuestro programa:

1. Está dirigido al niño y a los padres y se basa, fundamentalmente, en el hogar. Los niños visitan el Centro 1 vez a la semana, en sesiones de 1 hora. Los padres están presentes mientras trabajamos con sus hijos, y reciben unas instrucciones para que hagan en casa. Intentamos que toda la familia se inmiscuya en la tarea de la educación del miembro afectado.
2. Pensamos que la evaluación debe preceder a la intervención (LAMBERT y RONDAL, 1979, por ej.). No se trata de pasar tests a los niños para dar una cifra determinada, sino conocer el desarrollo evolutivo de cada niño en un momento dado y, a partir de esos datos, empezar a trabajar. Tenemos la suerte de que los niños SD siguen un ritmo de desarrollo prácticamente similar al del niño normal, en todas las áreas (SHARE, 1980; RONDAL, 1980; CICHETTI y SROUFE, 1978). Por tanto, podemos aplicar sin dificultades los datos que nos aporta la Psicología Evolutiva, acerca del desarrollo del niño normal. A efectos de la evaluación, hemos elaborado un Inventario del Desarrollo (CANDEL, 1982) que consta de 211 ítems que cubren el desarrollo del niño de 0 a 2 años en las áreas motora, cognitiva y del lenguaje. Se basa en ítems maduracionistas (GESELL, 1976; BRUNET-LEZINE, 1979; HANSON, 1979; ILLINGWORTH, 1975), e ítems de



En nuestra experiencia diaria con los niños SD de 0 a 2 años, observamos algunos inconvenientes principales para la buena marcha del tratamiento. En lo que respecta al área motora, es bien conocido que estos niños padecen una hipotonía muscular, que retrasa el desarrollo motor (control cefálico, sedestación, marcha, etc.) y que desaparece más tarde que en el niño normal (DUBOWITZ, 1973).

En lo que respecta al área cognitiva, el retraso se produce ya desde los primeros días: el niño SD tarda más tiempo en fijar y seguir objetos. Se han señalado en las neuronas del SD, anomalías circunscritas a las espinas dendríticas (MARIN PADILLA, 1976), deficiencias en las respuestas de habituación (SCHAFFER y PEEKE, 1982).

De cualquier forma, el área más deficiente en los niños SD, es la del lenguaje. En los primeros meses, observamos un desarrollo prácticamente normal, en lo que respecta al balbuceo. Esta afirmación concuerda con los datos de DODD (1972). Con el paso del tiempo, el retraso se agudiza: el niño SD dice su primera palabra entre los 2 y los 3 años.

Resultados y conclusiones

Los datos que presentamos a continuación, corresponden al ritmo de desarrollo en los niños SD que iniciaron el tratamiento en los 10 primeros meses de su vida. Ofrecemos los correspondientes a las áreas motora y cognitiva. Hemos seleccionado algunos ítems, concretando la edad en que los niños SD estimulados adquirieron cada conducta.

En el área motora (ver tabla 1), los datos muestran una mejora significativa en nuestros niños que iniciaron el tratamiento en los 6 primeros meses de vida, con respecto a otros niños SD que evolucionaron de forma espontánea. Los datos de éstos últimos pertenecen a SHARE (1974).

carácter ordinal o jerárquico (CASA-SI-LEZINE, 1968; UZGIRIS y HUNT, 1975). Con este Inventario, hacemos un perfil evolutivo del niño en el momento de su incorporación al Centro. En el caso de los más pequeños, recurrimos a algunos ítems para evaluar la madurez neurológica, y al test de BRAZELTON (1973).

- Aunque ya ha quedado esbozado en el punto anterior, insistimos en que para la elaboración de los programas de intervención, seguimos las pautas de desarrollo que nos ofrece la Psicología Evolutiva.
- No hacemos evaluaciones periódicas de cada niño. En este tema, hemos optado por otro método. Como nuestro contacto con los niños es semanal, preferimos recurrir a una "evaluación continuada"; es decir, una vez hecho el primer diagnóstico, vamos elaborando objetivos en las áreas motora, cognitiva, lenguaje y social, y revisándolo mensualmente.

En una hoja de registro anotamos las conductas del niño en cada área, deduciendo si el objetivo está o no conseguido. Si es así, se pasa al siguiente; si no, insistimos un mes más. De esta forma, queremos conocer la calidad del desarrollo (secuencia longitudinal), más que la cantidad (cociente de desarrollo o edad de desarrollo), de los niños SD.

- El tratamiento es impartido por un psicólogo, una pedagoga y una logopeda.
- Por el momento, no disponemos de una Escuela de Padres, o algún montaje parecido, en el que los padres de los niños participen en sesiones complementarias al tratamiento. Además de la entrevista inicial, mantenemos una estrecha relación con ellos, comentando incidencias acerca de las programaciones, objetivos superados o no, dificultades que se les presentan para seguir con el tratamiento, etc.

Tabla 1. Edades de adquisición de algunos ítems motores en niños SD que iniciaron el tratamiento durante los primeros 6 meses de vida.

ITEM	Nº niños	Edad adquisición (Media)	Desviación típica	Adquisición niños normales	Adquisición otros SD no estimulados (SHARE)
Control cefálico	13	4,46 meses	1,22	3 meses	5 meses
Sedestación libre	7	9,71 meses	1,69	8 meses	15 meses
Bipedestación apoyo	7	11,14 meses	1,82	9 meses	
Bipedestación libre	5	16,4 meses	2,72	11 meses	
Marcha ayudada	5	14,8 meses	1,72	11 meses	
Marcha solo	3	16,6 meses	3,71	12-15 meses	27 meses

En lo que respecta al área cognitiva, los niños de la muestra son los que iniciaron el tratamiento en los 10 primeros meses de vida. Aquí no disponemos de datos comparativos. Los resultados figuran en la tabla 2.

- 1a) El desarrollo motor y cognitivo de nuestros niños SD sigue un ritmo parecido al de los niños normales, en los primeros meses de la vida, con el lógico retraso.
- 2a) Dentro del desarrollo cognitivo, no hay una evolución armónica, sino que unas parcelas se ven más afectadas que otras. Esto significa que conviene desmenuzar esta evolución, para hacer la intervención más eficaz.
- 3a) Se observa un retraso ya desde los primeros meses de la vida en los niños SD. Esto concuerda con las aportaciones de DICKS-MIERAUX (1972) y contradice otras opiniones que mantienen que los niños SD son casi normales al principio.
- 4a) Los efectos de la estimulación temprana son positivos, no sólo porque "acelere" el ritmo evolutivo de los niños SD, sino también, porque les ofrece una serie de oportunidades para desarrollar su potencial intelectual. También, se observa que en los niños estimulados, tiende a ser menor la dispersión en los resultados.



Tabla 2. Edades de adquisición de algunos ítems de desarrollo cognitivo, en niños SD que empezaron el tratamiento entre 1 y 10 meses de vida.

ITEM	Nº niños	Edad adquisición (Media)	Desviación típica	Edad adquisición niños normales
Seguimiento objeto 180º	13	3,15 meses	0,786	2 meses
Mirar la mano	14	3,57 meses	1,60	2 meses
Alternar mirada 2 objetos	10	5,5 meses	1,118	3 meses
Prensión voluntaria:				
Mismo plano visual	14	5,21 meses	1,909	3-4 meses
Plano medio	10	7,1 meses	1,577	4-5 meses
Localización del sonido	8	6,62 meses	1,433	3-5 meses
Distinguir anverso-reverso	6	15,16 meses	3,607	9-10 meses
Objetos desaparecidos:				
1 pantalla	13	11,46 meses	2,070	7 meses
Desplaz. visibles	10	12 meses	1,549	7 meses
Desplaz. invisibles	3	17,33 meses	1,006	13 meses
Uso de medios:				
Soporte fijo	13	12,07 meses	1,904	8 meses
Cinta horizontal	9	13,11 meses	1,919	10-12 meses
Rastrillo	2	17,5 meses	1,5	17 meses
Palo	1	18 meses		15-18 meses
Continente-Contenido	7	15,85 meses	3,081	9 meses
Prensión en pinza	5	16 meses	3,283	9 meses
Torres 2 cubos	2	17,5 meses	2,25	15 meses
Garabateo	2	18 meses	2	15 meses
Sacar bolas de recipiente	2	20,5 meses	0,25	18 meses

Bibliografía

Andrews, R.J. y Andrews, J.G. Early education for mentally retarded children. *Australian Journal of Mental Retardation*, 1974, 3, 1-5.

Beller, E.K. Early Intervention Programs. En Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development*. New York: John Wiley and sons. 1978.

Brazelton, T.B. Neonatal Behavioral Assessment Scale. London: Spastics International Medical Publications. Heinemann. 1973.

Brunet, O. y Lezine, I. El desarrollo psicológico de la primera infancia. Madrid: Pablo del Río. 1979.

Candel, I. Estimulación Precoz: una aproximación teórica. Ponencia presentada a las I Jornadas Regionales de Estimulación Precoz. San Javier (Murcia), 1982.

Candel, I. Inventario del desarrollo. Murcia: Assido. 1982.

Casati, I. y Lezine, I. Les étapes de l'intelligence sensorimotrice. Manual. París: Centre de Psychologie Appliquée. 1968.

Cerrato, R. Estimulación infantil precoz. Análisis de un modelo de trabajo y medidas alternativas. *Boletín de estudios y documentación de Servicios Sociales*, 1982, número 10, 15-27.

Cicchetti, D. y Sorufe, L.A. An organizational view of the affect: Illustration from the study of Down's syndrome infants. En M. Lewis y L.A. Rosenblum (eds.), *The Development of the Affect*. New York: Plenum Press. 1978.

Clunies-Ross, G.G. Accelerating the development of Down's syndrome infants and young children. *Journal of Special Education*, 1979, 13 (2), 169-177.

Coriat, L.; Theslenco, L. y Waksman, J. Traitement psychomoteur des enfants trisomiques-21 du premier âge. *Médecine et Hygiène*, 1957, 770, 258-259.

Coriat, L. y otros. Experiencia del Servicio de Neurología del Hospital de Buenos Aires sobre tratamiento psicomotor temprano de niños con retardo de maduración. I Seminario Regional Interamericano sobre el niño con retardo mental. Buenos Aires, 1967.

Dicks-Mireaux, M.J. Mental Development of infants with Down's syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 1972, 77, 26-32.

Dodd, B.J. Comparison of babbling patterns in normal and Down's syndrome infants. *Journal of Mental Deficiency Research*, 1972, 16, 35-40.

Dubowitz, V. El niño hipotónico. Barcelona: Pediátrica. 1973.

Gesell, A. y Amatruda, C. Diagnóstico del desarrollo. Buenos Aires: Paidós, 3ª edición castellana. 1976.

Hanson, M.J. Programa de intervención temprana para niños mongólicos. Guía para padres. S. Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. 1979.

Hayden, A. Educational intervention programs for Down's syndrome children. Jornadas Internacionales sobre el síndrome de Down. Madrid, 1980.

Illingworth, R.S. The Development of the Infant and Young Child. London: Livingstone. 1975.

Lambert, J.L. y Rondal, J.A. Le mongolisme. Bruxelles: Mardaga. 1979.

Marín Padilla, M. Pyramidal cell abnormalities in the motor cortex of a child with Down's syndrome. A Golgi study. *Journal of Comparative Neurology*, 1976, 167, 3.

Rondal, J.A. Language Development in moderately and severely mentally retarded children: Delay, Difference or Both? *Special Education in Canada*, 1980, 54, 27-32.

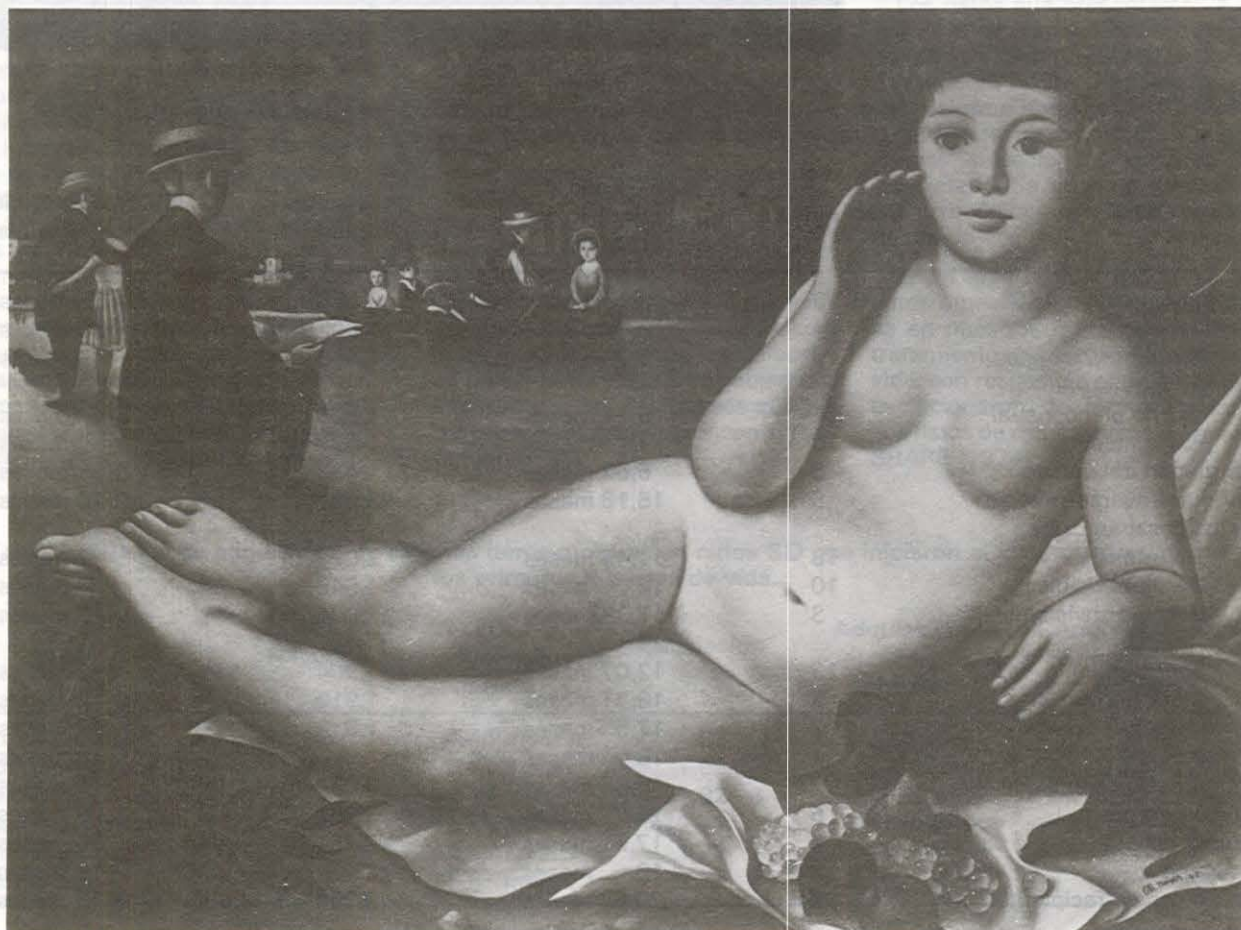
Sánchez Palacios, M.C. Estudio de los efectos de la estimulación precoz en bebés con el síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 1979, 4, 29-37.

Schafer, E.W.P. y Peeke, H.V.S. Down syndrome individuals fail to habituate cortical evoked potentials. *American Journal of Mental Deficiency*, 1982, 87, 332-337.

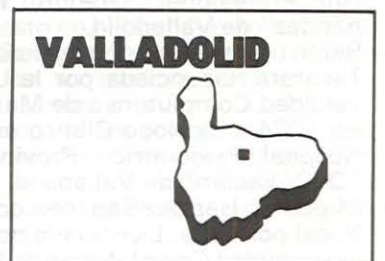
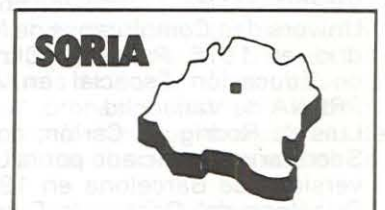
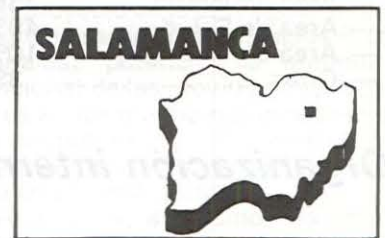
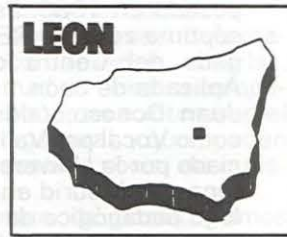
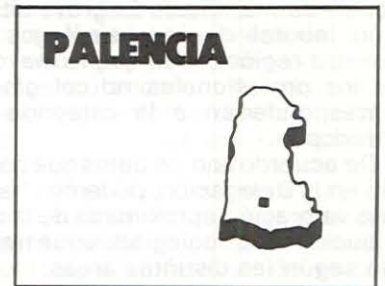
Share, J.B. y Veale, A.M.O. Developmental landmarks for children with Down's syndrome (mongolism). New Zealand: University of Otago Press. 1974.

Share, J.B. Developmental landmarks for children with Down's syndrome. Psychological and Educational Assessments. Jornadas Internacionales sobre el síndrome de Down. Madrid. 1980.

Uzgiris, I.C. y Hunt, J. Mc V. Assessment in Infancy. Urbana: University of Illinois Press. 1975.



Las Delegaciones Castilla-León



Informamos en este número de *Psicólogos, Papeles del Colegio* de la Delegación de Castilla-León. Continuamos así la serie informativa sobre las distintas Delegaciones que integran el Colegio.

La Delegación de Castilla y León del Colegio Oficial de Psicólogos cubre el ámbito geográfico de las siguientes provincias: Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora. La Sede Administrativa se encuentra en Valladolid.

Esta Delegación, que venía funcionando como Sección de Psicólogos en el Colegio de Doctores y Licenciados, se constituye a primeros de 1980, aunque siguió ubicada en la Sede del Colegio de Doctores y Licenciados.

El 30 de Octubre de 1983 se celebran las primeras elecciones, de las que surge la actual Junta de Gobierno de la Delegación.

Ávila	17
Burgos	61
León	74
Palencia	27
Salamanca	104
Segovia	3
Soria	3
Valladolid	97
Zamora	29
TOTAL	415

Distribución según la edad:

Hasta 30 años ...	269	—	65%
30-40 años	100	—	24%
40-55 años	42	—	10%
más de 55 años .	4	—	1%

Distribución según el sexo:

Hombres	222	—	53%
Mujeres	193	—	47%

Situación laboral de los colegiados:

Situación actual de la Delegación

Hasta primeros de Octubre de 1984, la Delegación de Castilla y León cuenta con 415 colegiados que han evolucionado de la siguiente manera:

Año	Nuevos Colegiados	Total Colegiados
1980	43	43
1981	124	167
1982	86	253
1983	90	343
1984	72	415

Los colegiados se distribuyen geográficamente de este modo:

	Nº	Trabajan en:		
		Org. Público	Ej. Privado	En paro
Ávila	17	4	2	11
Burgos	61	15	20	26
León	74	18	28	28
Palencia	27	7	5	15
Salamanca	104	10	40	54
Segovia	3	—	—	3
Soria	3	1	1	1
Valladolid	97	20	32	45
Zamora	29	6	11	12
TOTAL		81	139	167
		19,5%	33,5%	40,3%

Se desconoce la situación laboral de 28 colegiados (6,74%).

El 19,5% de los colegiados trabajan en Organismos Públicos, el 33,5% de forma privada y un 40,3% se encuentran en paro. Estas cifras ponen de manifiesto la grave situación laboral de los psicólogos en nuestra región, dado que la mayoría de los profesionales no colegiados corresponderían a la categoría de parados.

De acuerdo con los datos que constan en la Delegación, podemos hacer una valoración aproximada de la distribución de los colegiados que trabajan según las distintas áreas:

— Área Educativa	38%
— Área de Salud	49%
— Área del Trabajo ...	10%
— Otros	3%

Organización interna

A raíz de las elecciones antes mencionadas, la Junta de Gobierno queda constituida por los siguientes miembros:

- Teodoro Fernández Díez, como Presidente. Licenciado por la Universidad Complutense de Madrid, en 1976. Responsable del Centro de Orientación Profesional del INEM, de Valladolid.
- R. Enrique Monje Lagos, como Vicepresidente. Licenciado por la Universidad Complutense de Madrid, en 1976. Psicólogo Clínico de Educación Especial en ASPRONA de Valladolid.
- Luis A. Rodríguez Carlón, como Secretario. Licenciado por la Universidad de Barcelona en 1977. Psicólogo del Centro de Formación Profesional "Gregorio Fernández" de Valladolid.
- Belén Domenech López, como Tesorera. Licenciada por la Universidad Complutense de Madrid en 1974. Psicólogo Clínico en el Hospital Psiquiátrico Provincial "Dr. Villacián" de Valladolid.
- Miguel A. Herraiz Sánchez, como Vocal por Avila. Licenciado por la Universidad Complutense de Madrid en 1976. Trabaja en el Centro Base del INSERSO de Avila.
- José R. Domínguez Burillo, como Vocal por Burgos. Licenciado por la Universidad Autónoma de Madrid en 1980. Ejerce privadamente.
- Emigdio Martínez de la Fuente, como Vocal por Salamanca. Licenciado por la Universidad Civil de Salamanca en 1979. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Salamanca.
- María Pinar Moreno Gregoris, como Vocal por Segovia. Licenciada por la Universidad Pontificia de Salamanca en 1982. Ejerce privadamente.

— Carmen Calvo Villar, como Vocal por Soria. Licenciada por la Universidad Complutense de Madrid en 1979. Psicólogo del equipo multiprofesional del INEE de Soria.

— Carlos Martínez de la Fuente, como Vocal por Palencia. Licenciado por la Universidad de Salamanca en 1976. Psicólogo en el Hospital Psiquiátrico "S. Luis" de Palencia.

— Juan M. Nuñez Sánchez, como Vocal por León. Licenciado por la Universidad de Santiago de Compostela en 1980. Psicólogo de la séptima zona de RENFE y encargado del Centro de Psicología Aplicada de León.

— Juan Donoso Valdivieso Pastor, como Vocal por Valladolid. Licenciado por la Universidad Complutense de Madrid en 1977. Psicólogo pedagógico de la Diputación Provincial de Valladolid.

— Enriqueta Muñoz López, como Vocal por Zamora. Licenciada por la Universidad de Salamanca en 1983. Trabaja en el Gabinete de Psicología CEPSE en Benavente (Zamora).

La Comisión Permanente está formada por: el Presidente, Vicepresidente, Secretario y Tesorera.

Para una mayor eficacia de funcionamiento de la Delegación, dada la extensión geográfica de nuestra Comunidad Autónoma, se han constituido Juntas Provinciales de Gobierno en las distintas provincias, formadas por un Presidente (que es a la vez Vocal en la Junta de Gobierno de la Delegación), un Secretario, un Tesorero y "n" Vocales según las distintas comisiones o grupos de trabajo existentes.

Asimismo, de acuerdo con las posibilidades económicas de la Delegación, se ha empezado a revertir a cada una de las provincias, un porcentaje de los ingresos totales.

Realizaciones y perspectivas de la Delegación

El primer objetivo de la nueva Junta fue la creación de una infraestructura que nos permitiese autonomía y libertad de acción en la realización de las diversas actividades. Para ello era imprescindible contar con una Sede independiente, objetivo que se vio cumplido el 30 de Junio con la inauguración oficial de la misma.

En relación con los medios de comunicación, se han realizado entrevistas en la prensa, la radio y la T.V. Regional, con el fin de acercar a los ciudadanos los Servicios que la Psicología puede aportar.

Por lo que respecta a las distintas

instituciones autonómicas provinciales y locales, hemos iniciado los primeros contactos, fundamentalmente en lo que atañe al área educativa y de salud, destacando la reunión mantenida con el equipo de orientación educativa de la Junta de Castilla y León, así como la elaboración de un proyecto para la formación de psicólogos postgraduados en colaboración con el Coordinador de Salud de la Junta.

Se han mantenido varias reuniones y contactos con el Presidente Secretario y Asesor Jurídico de la Junta Estatal que han contribuido a mejorar las relaciones de la Delegación con el Colegio Estatal.

Hemos elaborado también, el anteproyecto de Reglamento de Régimen Interior de la Delegación, que se encuentra actualmente en la fase de proposición de enmiendas, previniéndose su aprobación definitiva en la Asamblea General que se celebrará en Enero de 1985.

Se encuentra en fase de elaboración la Guía de Recursos Psicológicos de nuestra Comunidad, que nos permitirá conocer y dar a conocer la oferta de los distintos servicios existentes. Para ello están funcionando comisiones en cada una de las provincias.

En el aspecto de la formación de postgraduados, que consideramos muy importante y que pensamos potenciar como actividad colegial, las distintas comisiones provinciales están elaborando programas de cursos para el año 85, de los que se informará oportunamente.

Como objetivos a corto y medio plazo deseamos:

- Editar un Boletín Informativo como órgano de comunicación entre los colegiados, cuyo primer número pensamos editar en Enero de 1985.
- Estudiar la posibilidad de informatizar la Delegación coordinadamente con otras delegaciones previo estudio de su rentabilidad y utilidad.
- Potenciar el contacto entre las distintas delegaciones y el Colegio Estatal para lo cual proponemos se establezca un calendario de reuniones periódicas, donde respetando las peculiaridades de cada Delegación se analicen los objetivos y problemas comunes.
- Luchar, en la medida de nuestras posibilidades, por la creación de puestos de trabajo.
- Solucionar el problema del intrusismo para lo que es imprescindible presionar para la aprobación definitiva de los Estatutos del Colegio.
- Estimular la creatividad de los psicólogos mediante la creación de dos tipos de premios: uno a la mejor tesina publicada en nuestras universidades regionales y otro, al mejor artículo periodístico relacionado con la profesión.

Castilla-León: Una Delegación con proyectos

Teodoro Fernández (*)

Somos conscientes de que necesitamos a la Sociedad para nuestra realización personal y profesional y de que la Sociedad nos necesita en muchos campos vitales para el desarrollo de sus miembros como el de la Sanidad, la Educación, el Trabajo y en aquellos otros relacionados con la Calidad de Vida y la Psicología Comunitaria.

Desde este Colegio vamos a ofrecer a todos los ciudadanos los servicios que necesitan en el extenso campo de la Conducta Humana y vamos, sobre todo, a luchar porque la sociedad y sus representantes se hagan conscientes de estas necesidades.

Para ello, hemos proyectado una serie de objetivos concretos que nos ayudarán a conseguir este objetivo final.

En primer lugar, necesitábamos disponer de una Sede dotada de los suficientes medios materiales y humanos e independiente incluso físicamente de otros Colegios Profesionales, que nos permitiese realizar con libertad y amplitud de espacio aquellas actividades necesarias para un correcto y eficaz funcionamiento de la Delegación y que, a la vez, no fuera excesivamente onerosa para los escasos recursos económicos de que disponemos. Creemos haber conseguido, en parte, este primer objetivo, aunque nos falta aún llenar de contenido este espacio físico, sobre todo, en lo referente a la disposición de una biblioteca útil de consulta y trabajo y, a la participación de todos los Colegiados en el mayor número de actividades posible.

Tenemos en marcha, asimismo, la recopilación de los datos necesarios para la publicación de la "Guía de Servicios Psicológicos" donde consten todos aquellos organismos, centros, gabinetes, etc., tanto públicos como privados que ofrezcan algún servicio psicológico (a la sociedad y al ciudadano en particular), siempre referidos a las nueve provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Estamos relanzando también la Organización interna de la Delegación con la constitución de las Juntas Provinciales presididas por el Vocal respectivo en la Junta de Gobierno de la Delegación y de las Comisiones de Trabajo que cada provincia estime oportunas.

Entre las primeras actividades tenemos prevista la convocatoria de

asambleas provinciales y de la asamblea general de la Delegación que, como consta en el organigrama reflejado en nuestro programa electoral, constituye el máximo órgano decisorio del Colegio.

Queremos potenciar sobre todo, la actualización y perfeccionamiento profesional de los psicólogos, para lo que próximamente enviaremos una encuesta donde los colegiados podrán reflejar cuales son sus preferencias e intereses en este campo, para el establecimiento de aquellos cursos, conferencias y actividades formativas más demandadas.

También vemos interesante la realización de conferencias, charlas, etc., sobre temas de nuestra competencia que preocupan e interesan al ciudadano, en general, y que pueden servir de proyección social de nuestra profesión.

En otro orden de cosas, hemos intervenido ya en varios medios de comunicación (en concreto: El Norte de Castilla, La Cadena SER y la Televisión Regional) considerando que la experiencia ha sido positiva por lo que pensamos ampliar estos contactos.

Quizás en el campo que más nos queda por hacer, es en el de la colaboración con los Organismos Autonómicos, Provinciales y Locales, que pueden generar nuevos puestos de trabajo. Para ello necesitamos que todo aquel que tenga alguna relación profesional o personal con los distintos responsables de nuestra Comunidad, nos facilite el contacto personal que siempre será más eficaz y fluido que el simple contacto por carta.

Un tema que nos preocupa en una Delegación que comprende 9 provincias y 450 colegiados distribuidos en una amplia extensión territorial es el de la comunicación entre los colegiados y entre las distintas provincias. Actualmente, existe casi exclusivamente la revista de la Delegación de Madrid "Papeles del Colegio" que sirve de nexo informativo que aglutina a todos los colegiados haciéndonos partícipes de las inquietudes y actividades que realiza el Colegio. En

este sentido, echamos de menos la existencia de un órgano de comunicación Regional que informe a todos los Colegiados de nuestra Comunidad, incluso a aquellos que raramente participan en las asambleas y comisiones de trabajo, de todas aquellas actividades que realizamos. Es por ello, que pensamos editar con cierta regularidad un Boletín que nos mantenga informados de cuanto acontezca en nuestra Delegación.

Existen otros objetivos como luchar contra el intrusismo en la profesión, redactar los reglamentos de la Delegación, velar por una honorable deontología profesional del Psicólogo (en que tanto empeño pone el anteproyecto de la Ley reguladora del Régimen Jurídico de Colegios Profesionales), potenciar la autonomía funcional de las provincias y muchos otros en los que no nos extendemos, no porque los consideremos menos interesantes, sino porque resultaría prolijo en esta ocasión.

Asumimos, asimismo, los importantes objetivos de la Junta de Gobierno Estatal y lucharemos por su consecución, en especial, por la aprobación de los Estatutos del Colegio, que posibilitarán, por otra parte, la creación de Colegios Regionales Autónomos.

A nadie se le oculta que la realización de todas estas actividades y la consecución de los objetivos expuestos no pueden ser obra únicamente de unos pocos, sino que se necesita la ayuda de todos los Colegiados no sólo para secundar las propuestas de la Junta de Gobierno, sino sobre todo para proponer cuantas iniciativas sean necesarias e interesantes para un mejor funcionamiento del Colegio.

La Junta de Gobierno de la Delegación agradece a todos el interés puesto en el buen funcionamiento de la Delegación, e independientemente de su posición en las pasadas elecciones, a la vez solicita la colaboración de los colegiados en el enriquecimiento de nuestra profesión y en el desarrollo de nuestro Colegio en todos los ámbitos de su competencia.



De izquierda a derecha, Adolfo Hernández, Teodoro Fernández y Belén Domenech durante el acto de inauguración de la Sede de la Delegación de Castilla y León.

(*) Presidente de la Junta de Gobierno de la Delegación. Este artículo recoge parte de lo dicho en el Acto de Inauguración de la Sede Colegial.

Preguntas a la Comisión Permanente



De izquierda a derecha, Enrique Monje Lagos (Vicepresidente), Belén Domenech López (Tesorera), Teodoro Fernández Díez (Presidente) y Luis Antonio Rodríguez Carlón (Secretario), componentes de la Comisión Permanente de la Delegación de Castilla y León.

—¿Con qué problemas más urgentes se encontró la Junta de Gobierno al hacerse cargo de la Delegación?

—En primer lugar, con la inexistencia de una estructura organizativa regional y provincial, que permitiese un adecuado funcionamiento de la Delegación en todas las provincias.

Asimismo, el no disponer de una Sede propia interfería las distintas actividades y proyectos que emprendíamos.

Creemos haber solventado estos problemas aunque siguen subsistiendo otros como la escasez de medios económicos, la imposibilidad de contar con una Sede independiente en cada provincia, la dificultad de motivar a los colegiados para que participen y colaboren en las actividades de la Delegación, etc.

—¿Qué dedicación os supone la realización y coordinación de las distintas actividades de la Delegación?

—Estamos reuniéndonos una vez por semana de acuerdo con el compromiso electoral que adquirimos con los colegiados aunque frecuentemente nos vemos en la necesidad de emplear más tiempo con motivo de la urgencia de ciertas actividades.

—¿Considerais suficientes el número de colegiados en la Delegación de Castilla y León?

—Aunque no tenemos aún una idea exacta del número de psicólogos existentes en nuestra comunidad, creemos que el número de colegiados es escaso, encontrándonos frecuentemente con la excusa de que es poco lo que el Colegio les ofrece, olvidándose que el Colegio lo hacemos entre todos y que lo poco o mucho que consigamos lo tenemos que conseguir entre todos.

En cualquier caso, hemos dejado para la segunda etapa de nuestra

legislatura la realización de una campaña de colegiación, sobre todo enfocada a las Facultades Civil y Pontificia de Psicología existentes en Salamanca, en que ya tendremos una serie de actividades y realizaciones que poder ofrecer a los potenciales colegiados.

—¿Cómo veis la actual organización interna del Colegio?

—En general, de forma positiva, aunque cada día se hace más necesaria la descentralización administrativa y la Autonomía de las distintas Delegaciones, sin perjuicio de la coordinación que entre ellas debe existir; pero ello pasa necesariamente por la aprobación definitiva de los Estatutos del Colegio, de ahí nuestro deseo de colaborar y presionar junto con la Junta Estatal para salir de este impasse que está resultando ya demasiado largo y desesperanzador.

—¿Tienen conciencia los ciudadanos de Castilla y León y sus representantes de la necesidad del Psicólogo?

—La necesidad de los servicios Psicológicos va unida al nivel de desarrollo económico, social y cultural de un pueblo y el pueblo Castellano-Leonés va retrasado con respecto a otros pueblos del Estado Español por lo que la introducción del Psicólogo en los distintos campos de nuestra sociedad es también muy escasa y la labor de mentalización, incluso de los responsables, es una tarea difícil. En este sentido, la creación de prestaciones y servicios psicológicos va muchas veces a remolque de los conseguidos en otras comunidades y a nivel Estatal.

De la escasa introducción del Psicólogo en nuestra región se deduce, paradójicamente, la existencia de gran número de puestos de trabajo potenciales que, si logramos que se cubran, pueden paliar en parte el alto índice de paro existente.

—¿Cómo se encuentra el problema del intrusismo en vuestra región?

—El problema del intrusismo es importante en nuestra comunidad sobre todo en alguna provincia como Valladolid en la que existió una Escuela de Psicología que impartía títulos no reconocidos oficialmente pero que crea confusión en los ciudadanos y facilita la actividad ilegal de falsos Psicólogos contra los que es difícil luchar dada la no aprobación de los Estatutos del Colegio, a la vez que agraban el problema del paro.

—¿Cuáles son las inquietudes que más frecuentemente os transmiten los Colegiados?

—Las demandas más frecuentes se refieren a programación de cursos permanentes, la disponibilidad de Sedes en las distintas provincias, la falta de puestos de trabajo, la agilidad en la tramitación de los carnets de colegiados, la necesidad de una información más precisa y con suficiente antelación en lo referente a Oposiciones y Concursos y en general el establecimiento de unos canales de comunicación adecuados.

—¿Cómo veis el futuro de la Delegación?

—Respecto a las actividades que podemos llamar intracolegiales somos optimistas por varias razones fundamentales: Hemos conseguido formar un equipo de colegiados distribuidos por las distintas provincias y estamos dispuestos a dinamizar la marcha de la Delegación con una serie de actividades cuyos primeros resultados ya están empezando a producirse.

Al mismo tiempo y a pesar de los escasos recursos económicos de que disponemos, cada año aumentan los ingresos de la Delegación y lentamente nos van permitiendo un mayor margen de acción.

Ya tenemos programados, asimismo, una serie de cursos y conferencias que ofertaremos en breve a todos los colegiados y psicólogos y que supone el comienzo de una actividad esencial para nuestra formación permanente de postgraduados

que hasta ahora era prácticamente inexistente en nuestra región.

Sin embargo, en nuestra actividad extracolegial (siguiendo con la terminología anteriormente adoptada) somos menos optimistas ya que encon-

tramos muchas dificultades en aspectos tales como la lucha contra el intrusismo, la mentalización de los responsables de nuestra comunidad para que sientan la necesidad del Psicólogo y la solución al alto índice de paro en nuestra profesión.

Entrevista

Emigdio Martínez, vocal por Salamanca

A Emigdio Martínez de la Fuente, en calidad de Representante en la Junta de Gobierno de la Delegación, de la única provincia de nuestra Región donde se imparte Psicología tanto en la Universidad Civil como en la Pontificia, y como profesor de la Universidad Civil, le hemos planteado las siguientes preguntas:

—¿Crees que el actual plan de estudios vigente en Salamanca proporciona a los estudiantes de Psicología una formación profesional suficiente para desempeñar eficazmente su labor como Psicólogos?

—Creo que el plan de estudios actual de Psicología es adecuado a la formación básica de los futuros profesionales en áreas como aprendizaje, personalidad, fundamentos biológicos, etc. Las posibles deficiencias se detectan en los últimos cursos, en los que sólo es posible la elección entre dos grupos de asignaturas optativas, olvidando un área tan importante como es la psicología del trabajo. Otra deficiencia consiste en la ausencia del tercer ciclo, que el colegio trata de compensar mínimamente con la organización de diversos cursos monográficos. Dado que hay dos facultades, parece que la civil se va expandiendo en materiales y posibilidades, mientras que la Pontificia presenta una especial tendencia a la creación de escuelas de especialización (escuela de lenguaje, escuela de orientación familiar...), dando algunas posibilidades de especialización real. Por otra parte, es previsible la implantación del tercer ciclo en la facultad civil, con lo que Salamanca se convertiría en una universidad con dos facultades especialmente orientadas hacia la psicología clínica y la psicología escolar.

—¿Cuántos alumnos se encuentran estudiando Psicología actualmente y cuántos Psicólogos salen anualmente de las Universidades Salmantinas?

—La matrícula de la Pontificia tiende a mantenerse entre 400 y 500 alumnos matriculados, de los cuales unos 80 pertenecen a quinto curso; la matrícula de la Universidad Civil sigue con la línea de aumento, alcanzando este curso cerca de los 1.300 alumnos, de los cuales pertenecen a

quinto curso unos 150 y se encuentran en primer curso unos 300. El número de licenciados por año oscila entre 220 y 250 aproximadamente.

—¿Está el Colegio de Psicólogos suficientemente introducido entre los profesores, alumnos y profesionales de Salamanca?

—Hemos de reconocer que el colegio comienza ahora a ser conocido y poco a poco se va introduciendo en la vía institucional de la provincia y de la facultad (de la civil, puesto que la Pontificia es más reacia y tendente al aislamiento). Cuando nosotros nos hicimos cargo del mismo, encontramos una situación caótica: ausencia de libros, ausencia de documentos, ausencia de infraestructura, falta de control, economía desconocida, etc. Hoy disponemos ya de un local que funciona como sede y que se encuentra en la propia facultad civil; mantenemos contactos habituales con la facultad civil y con la escuela de lenguaje de la Pontificia; hemos adquirido el material mínimo de oficina y disponemos ya de una persona (Ceferino Rodríguez, psicólogo) que atiende la sede todos los días durante dos horas. Por otra parte hemos comenzado a participar en los tribunales de concursos públicos, etc., para dotar plazas adscritas a la Diputación y esperamos que nuestra participación y control vaya aumentando progresivamente.

—¿Cómo veis el futuro del Colegio, en lo que respecta a Salamanca?

—Desde Enero hasta hoy la colegiación ha ido aumentando progresivamente, creo que debido tanto a las situaciones de indefensión que van encontrando los recién licenciados y parados, como a la progresiva toma de conciencia frente a colectivos gremialistas que tienen una mayor capacidad de presión como los médicos. En este sentido nuestra labor se ha centrado en dos aspectos: de una parte, la sensibilización de los profesionales no colegiados ofreciéndoles nuevos ámbitos de intercambio profesional (información, reuniones, cursos, etc.) y, por otro lado, la presentación, información y colaboración con los alumnos a través de sus comisiones culturales. Los resulta-

dos que esperamos no podrán ser evaluados hasta dentro de uno o dos años, pero creemos que para entonces dispondremos de un colegio fuerte y de amplia implantación provincial. Podría entonces, perfectamente comenzar a incrementar su aportación a la Delegación, promoviendo y ofreciendo a la misma (a las otras secciones) las mayores posibilidades que supone disponer de dos facultades de psicología en una misma ciudad y sin otras en la comunidad autonómica.

—¿Podrías resumirnos las actividades que habeis realizado desde Febrero del presente año, en que fue proclamada definitivamente la actual Junta de Gobierno de la Delegación y cuáles son vuestros proyectos a corto plazo?

—Ya he iniciado anteriormente el tipo de actividades que realizamos, siempre menos de las deseadas, pero también más de las que había antes de la elección de la actual Junta. Cuando hemos podido disponer de los mínimos medios, hemos realizado sesiones de discusión de la Ley de Reforma Psiquiátrica, presentando el Colegio en ambas facultades al profesorado, presentando el Colegio al público en general y hemos organizado unos primeros cursos de perfeccionamiento en Mayo/Junio sobre los temas que mayor interés presentaban los colegiados a través de una encuesta que les fue pasada. Entendimos esta primera experiencia como un tanteo que, al resultar positiva, nos permitiera emprender tareas de mayor envergadura; y en esto nos encontramos en estos momentos: se ha iniciado ya un curso práctico sobre Terapia Familiar que durará de Octubre a Junio; estamos en tramitación de otro anual sobre ordenadores, un ciclo de varias conferencias sobre Sexología y otros cursos de corta duración como Psicomotricidad, Biofeedback, Análisis Transaccional, etc. Por último esperamos poder organizar para mediados de año unas Jornadas sobre Acción Social de la Psicología, aunque todavía es prematuro, así como la oferta de proyectos de investigación sobre la situación de la psicología en la provincia.

Obligaciones fiscales de los profesionales

Con fecha del 28 de noviembre pasado apareció en el Boletín Oficial del Estado un Real Decreto, aprobado en fecha del 13 de octubre que entendemos debemos resumir para nuestros lectores. El Decreto regula el Régimen de Estimación Objetiva Singular. A las condiciones específicas en el Decreto que comentamos pueden acogerse aquellos profesionales cuyos ingresos no sean superiores a 1.500.000 ptas. al año; además se requiere para acceder a estas condiciones del Régimen de Estimación Objetiva Singular carecer de personal asalariado a su cargo.

Acogerse o no acogerse a las condiciones que estamos comentando del Régimen de Estimación Objetiva Singular es una decisión a tomar voluntariamente por el profesional que cumple las condiciones que antes comentábamos. Ahora bien, el tiempo mínimo por el que cabe acogerse es el de tres años. (Existen algunos supuestos excepcionales que permiten modificar este plazo

mínimo en el que es posible acogerse, pero de todos modos lo normal es contar con la vigencia de ese plazo mínimo de tres años que antes citábamos).

Para obtener el rendimiento neto a declarar es preciso calcular:

1) El cómputo total de ingresos por una parte y

2) El cómputo de gastos, consumo de energía y agua, alquileres y tributos no estables por otra.

Hallada la diferencia entre las cifras obtenidas en los dos apartados antes señalados, se puede deducir de ella el diez por ciento (10%) por otros gastos imposible de justificar.

Para poner un ejemplo, vamos a calcular el rendimiento neto de un profesional cuyos ingresos al año sumen 1.000.000 de pesetas. Supongamos que los gastos específicos que puede justificar son los siguientes: energía (50.000 ptas); agua (50.000 ptas); alquiler (120.000 ptas) y tributos (20.000 ptas). El cálculo del rendimiento neto sería el siguiente:

INGRESOS	1.000.000
GASTOS ESPECIFICOS:	
Energía	50.000
Agua	50.000
Alquileres	120.000
Tributos	20.000
	240.000 .. 240.000
SALDO ...	760.000
COEFICIENTE FIJO POR OTROS GASTOS (10%) ..	76.000
RENDIMIENTOS NETOS .	684.000

El Decreto del 13 de octubre de 1983 aparecido en el Boletín Oficial del Estado del 28 de noviembre que estamos comentando entró en vigor el 1º de enero. El interesado que lo desee puede pedir acogerse a él. Una vez hecha la petición, la declaración y los pagos fraccionados se hacen según las formas hasta ahora establecidas.



PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA

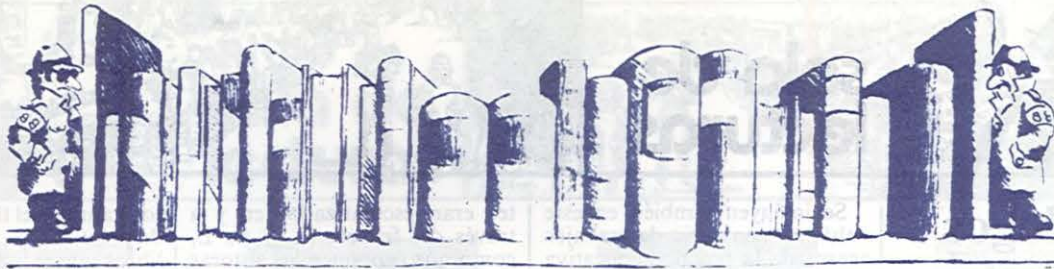
INSTALE SU LABORATORIO

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: Francos Rodríguez, 47 — 28020 Madrid — Teléfs: 459 52 80 — 450 94 49



Unificar criterios diagnósticos

American Psychiatric Association
"DSM-III: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales"
 Masson, S.A. Barcelona. 1983.
 513 pp.

Afortunadamente en los últimos 12 meses han aumentado considerablemente las traducciones de libros básicos en Psicología Clínica: el manual de Leitenberg (Morata), todos los últimos publicados en la Biblioteca de Psicología de la editorial DDB (Kazdin, Bernstein-Borbovec, Upper-Cautela, Ellis-Grieger, Krumboltz-Thoresen), los RDC de Spitzer-Endicott-Robins (Hoechst)... Y con fecha de junio pasado ha salido al mercado un verdadero acontecimiento bibliográfico, el "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-III)" de la American Psychiatric Association versión castellana de Valdés-Masana-Udina-De Flores.

Esta obra viene a llenar un vacío comunicativo entre los profesionales de la salud mental que pertenecen a escuelas teóricas diferentes, unificando criterios diagnósticos operativos para todos y simplificando sistemáticamente la babeliana terminología de los diferentes trastornos psicopatológicos.

Claridad, concisión y operatividad son los patrones que intenta seguir esta clasificación. Claridad ya ensayada por la OMS con su ICE (actualmente en la 9ª revisión) con la desventaja de la ausencia del tercer elemento citado. Operatividad de los RDC, verdaderos antecesores del DSM-III, pero excesiva-

mente esquemáticos. Y realmente los criterios de las categorías diagnósticas de la obra cumplen dichas pautas al definir los siguientes trastornos:

- Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o adolescencia.
- Trastornos mentales orgánicos.
- Trastornos por uso de sustancias.
- Trastornos esquizofrénicos.
- Trastornos paranoides.
- Otros trastornos psicóticos.
- Trastornos afectivos.
- Trastornos por ansiedad.
- Trastornos somatoformes.
- Trastornos disociativos.
- Trastornos psicosexuales.
- Trastornos ficticios.
- Trastornos del control de los impulsos.
- Trastornos adaptativos.
- Factores psicológicos que afectan al estado de ánimo.
- Trastornos de la personalidad.
- Codificación de factores no atribuibles a trastorno mental y que merecen atención o tratamiento.

La clasificación pretende ser universal, que pueda ser utilizada por todos los clínicos, y por tanto es descriptiva, atórica respecto a las etiologías salvo en el caso de que estén aceptadas por la comunidad científica (como los trastornos por uso de sustancias); no intenta sustituir al análisis funcional, al dinámico o al psicofisiológico sino "describir sistemáticamente cada trastorno, de acuerdo con los conocimientos actuales, en las siguientes áreas: síntomas esenciales, síntomas asociados, edad de comienzo, curso, deterioro, complicaciones, factores predisponentes, prevalencia, incidencia en cada sexo, antecedentes familiares y diagnóstico diferencial", posteriores elaboraciones quedan al libre juicio teórico del clínico.

El diagnóstico se establece mediante una evaluación multiaxial, cinco ejes que corresponden a:

- Eje I : Síndromes clínicos.
- Eje II : Trastornos de personalidad.
- Eje III: Trastornos somáticos.
- Eje IV: Intensidad del estrés psicosocial.
- Eje V : Nivel de adaptación durante el último año.

Este sistema diagnóstico puede ser de gran utilidad con fines



de investigación, planificación de tratamiento psico-médico y predicción de la evolución de los pacientes.

El DSM-III en sus seis apéndices también ofrece un buen material práctico entre el que podemos destacar los árboles de decisión mediante el sistema de diagnóstico diferencial jerárquico y la ICE-9ª de la OMS (de la que hay una traducción en español de la OPS, Organización Panamericana de la Salud). Respecto a la clasificación mundial hay diferencias importantes de categorización sobre todo en los trastornos afectivos y en los trastornos neuróticos; mientras la OMS sigue utilizando la terminología de Psicosis Maníaco-Depresiva (PMD) para todo tipo de trastorno afectivo la APA establece una división muy importante entre trastornos bipolares y depresiones mayores además de incluir el trastorno distímico (neurótico depresivo) y el ciclotímico en el apartado de los afectivos. El término neurosis transformado por OMS ICE-9ª en trastornos neuróticos es abolido en el DSM-III y los trastornos que incluía el apartado tradicionalmente se han distribuido en categorías más operativas.

En cuanto a la traducción y morfología del manual sigue perfectamente el modelo del original inglés de fácil manejo y funcionalidad, y a esta primera edición sólo un pero no admisible en un libro tan caro (4.500 pesetas), una errata en el capítulo de la clasificación del DSM-

III que repite por dos veces la codificación del quinto dígito de los trastornos bipolares y no indica la del de las depresiones mayores (6 = en remisión, 4 = con rasgos psicóticos, 3 = con melancolía, 2 = sin melancolía, 0 = sin especificar).

Por último quisiera de nuevo destacar el carácter facilitador de comunicación entre profesionales que tiene la obra, animar a los detractores de las clasificaciones a no despreciar lo que se ignora, e indicar que anorexia, trastorno obsesivo, depresión mayor con melancolía... son palabras que están en nuestros textos (conductuales, cognitivos, dinámicos, gestaltistas) e incluso en nuestros folletos propagandísticos y que ahora podemos saber todos lo que queremos decir con ellas.

Miguel Angel Bermejo

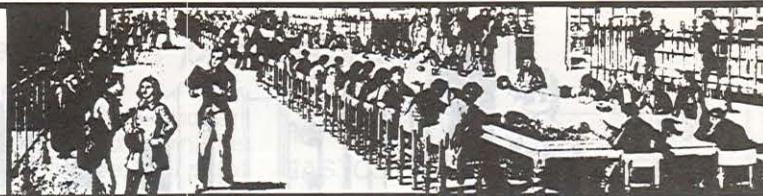
Unificar criterios diagnósticos
 (pág. 51)

Psicólogos ante el bilingüismo
 (pág. 52)

Iniciación a la investigación observacional
 (pág. 52)



sala de lecturas



Psicólogos ante el bilingüismo

Coordinador: Miguel Siguán
"Adquisición precoz de una segunda lengua"

Publicacions i Edicions de la
Universitat de Barcelona.
Barcelona. 260 pp.

El bilingüismo, tema que ha tomado relieve en los últimos años en nuestro país, ha dado origen a diversas investigaciones por parte de los psicólogos españoles. Este volumen es muestra de ello. Puesto que un comentario general de este libro ya ha aparecido en la prensa española (Véase "El País", 30-10-1984) nos centraremos más en el análisis de algunas ponencias.

En primer lugar hay que señalar que la diversidad de los artículos hace difícil una evaluación de conjunto. El volumen comienza con la ponencia de M. Siguán, ofreciéndonos una visión general del tema que sirve de introducción al resto de los artículos. M. Siguán, que es director del ICE de Barcelona, ha realizado diversas investigaciones acerca del bilingüismo y es el director de los seminarios que se realizan con cierta periodicidad sobre este tema en nuestro país, uno de los cuales se refleja en este libro.

A continuación se exponen dos estudios de casos (uno catalán y otro vasco) en los que se puede observar la adquisición progresiva, por parte de los niños, de dos lenguas en el medio familiar. En ambos se recogen transcripciones de algunas expresiones de los niños en las que se aprecia la interferencia de códigos y la creciente autonomía de las lenguas, con lo que se corroboran los resultados de otros estudios anteriormente realizados. Esto mismo se plasma en otro artículo del libro, basado en el estudio del desarrollo de una niña bilingüe de inglés y holandés. Después se presentan dos trabajos sobre los medios de traducción en el niño y las estrategias que utilizan para poder comprender expresiones en un idioma desconocido. Son dos estudios experimentales realizados en Suiza, dentro de un contexto pragmático.

Se incluyen también en este volumen una serie de trabajos acerca de la práctica educativa del bilingüismo temprano. Estos estudios ponen de manifiesto que los métodos aplicados en el extranjero también sirven en las escuelas españolas, y no sólo en aquellas zonas del país que son bilingües, sino en todas las escuelas que desean enseñar una segunda lengua. Es importante destacar no tanto una posible originalidad de las pautas a seguir o de las actividades a realizar en la clase, puesto que tareas de este tipo (canciones, refranes, juegos...) tienen ya años de experiencia en los programas de educación bilingüe y de aprendizaje de una segunda lengua en otros países, sino precisamente el que se nos ofrezcan resultados públicos de estas programaciones en nuestro país, y que al parecer, según estas ponencias, están produciendo buenos resultados. Sería de agradecer que los autores de estas experiencias nos mantuvieran informados del desarrollo de estos niños durante los próximos años, tanto en cuanto a su dominio de ambas lenguas como a los demás aspectos evolutivos.

Uno de los últimos artículos (el de C. Fletas y A. Olmos) trata de algunos aspectos teóricos que hay que tener en cuenta a la hora de poner en marcha un programa de educación bilingüe. La poca profundidad del trabajo hace que quede un poco incompleto y por otro lado algunos conceptos parecen quedar poco claros. Citemos por ejemplo, la distinción que realizan entre programas de inmersión y de submersión. En la página 243 del libro dicen: "Existen esencialmente dos tipos de programas (especialmente experimentados en el Canadá): los de submersión y los de inmersión. En los programas de submersión, la lengua escolar es la lengua extranjera que no conocen los niños, todo el programa se hace en esta lengua, en los programas de inmersión, se introduce la segunda lengua a medida que va avanzando el dominio de la lengua". Quizás, no debieran incluirse a los programas de submersión dentro de "programas de educación bilingüe", puesto que toda la enseñanza se realiza en una sola lengua. Por otro lado, la restricción que se hace de los programas de inmersión es injusta. La educación de inmersión fue primariamente un programa de instrucción bilingüe para los estudiantes anglófonos de Canadá. Los estudian-

tes eran escolarizados en y a través del francés (L₂ y no L₁ como nos proponen las autoras en su artículo) en la mayor parte de su educación escolar. (Por ej: Genesee, 1984). Los investigadores canadienses han desarrollado varios modelos de inmersión: total temprano, parcial temprano, total tardío, parcial tardío, retrasado y otros. Generalmente, se utiliza el modelo total temprano que se designa para cubrir desde el jardín de infancia hasta el grado 12. El francés es el medio de instrucción exclusivo en los grados tempranos. Gradualmente se introduce el inglés en cantidades crecientes hasta el grado 6 donde cuenta al menos, con el 50% del tiempo. (Lapkin y Cummins, 1984). Parece pues que las autoras han restringido el concepto de programas de inmersión por alguna razón, privándonos de una panorámica general del tema.

Silvia Sánchez-Herrero

Iniciación a la investigación observacional

María Teresa Anguera
"Manual de prácticas de observación"

México. Trillas, 1983.

La iniciación a la investigación en psicología no es un aprendizaje simple que pueda encomendarse a una asignatura en el plan de estudios o a un libro manual. Requiere competencias variadas, algunas de naturaleza general, otras de carácter específico, que difícilmente llegan a alcanzarse, además, sin la práctica efectiva de la investigación bajo una dirección bien orientada.

El "Manual de prácticas de observación", de María Teresa Anguera (Editorial Trillas, México, 1983, 199 páginas) no pretende colmar todas las necesidades para iniciar al estudio científico de la conducta, pero sí pone a disposición del estudiante y del estudioso de la psicología algunos instrumentos metodológicos sumamente útiles para la investigación. Por de pron-

to, y aunque el título—"manual de prácticas"—se asemeje al de libros que se limitan a ofertar al estudiante o al profesor una selección de "prácticas" o "experimentos" sencillos con que cubrir las correspondientes exigencias académicas sobre sesiones de iniciación al método experimental, la obra está organizada de acuerdo con el plan mismo de lo que, en metodología, se entiende constituir las fases esenciales de la investigación científica: especificación o identificación del problema, propuesta de la estrategia para abordarlo, recogida, análisis e interpretación de los datos. Al organizarse en ese plan, el "Manual" de M. T. Anguera ofrece, en la modalidad concreta de la investigación observacional, una excelente ilustración de la lógica general de toda investigación.

Ante la frecuente confusión en psicología entre lo empírico y lo experimental, entre investigar y experimentar, la producción científica de M. T. Anguera adquiere el valor añadido de reivindicar el valor epistemológico y definir los requisitos metodológicos de la investigación sólo observacional, no experimental. Claro está que la observación científica no es simple observación; es observación sistemática, controlada, guiada por hipótesis, sujeta a reglas. En estas condiciones, los diseños observacionales, por adecuarse a la investigación de conductas espontáneas en contextos naturales, están conociendo un extraordinario auge en la psicología actual. Con excelentes ejemplos ilustrativos, gráficos y tablas, bibliografías por capítulos, y en exposición escueta y clara, la obra de M. T. Anguera introduce muy acertadamente a las estrategias y análisis de los diseños observacionales.

Los diferentes capítulos abordan sucesivamente los temas de: nivel de sistematización, categorización, registro, sesgo de reactividad, efecto de expectancia, muestreo, fiabilidad. Por la extensión, la importancia y la novedad, de ellos se destaca el último capítulo sobre análisis de datos, principalmente análisis secuencial por el método de retardos y mediante diagramas de estados de transición. Puesto que la literatura hispana en este punto es prácticamente inexistente, la aportación de la autora, acercando esas técnicas al lector castellano-hablante, constituye una contribución de primer orden.

Alfredo Fierro



sala de lecturas



1934-1984

"Vygotski, cincuenta años después"

Amelia Alvarez y Pablo del Río. El momento de Vygotski: el porqué de un homenaje.

Angel Riviere. La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía.

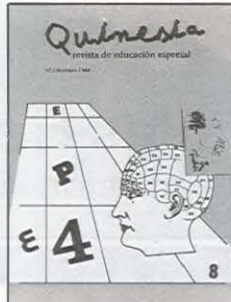
Lev S. Vygotski. El método de investigación reflexológica y psicológica.

Lev S. Vygotski. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar.

Tema monográfico: La importancia educativa de las relaciones entre alumnos.

César Coll. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.

Ellice A. Forman y Courtney B. Cazden. Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales.



Una revisión de las implicaciones educativas de la investigación sobre la hemisferidad cerebral (2). (Isadore L. Sonnier; Miguel A. Santos Rego).

A problemática de deficiente mental en Galicia: Propuestas para un cambio (Santiago Porta Doval).

Bases para un plan de actuación en la Comunidad Autónoma de Galicia sobre la deficiencia mental. (R. González Cabanach; A. Barca Lozano; J. C. Núñez Pérez).

Aproximación dinámica ó problema de formación dos profesionais da saúde mental. (Cipriano L. Jiménez Casas).

Los Equipos Multiprofesionales y su actuación socioeducativa, sectorizada, multidisciplinaria y normalizadora en el País Gallego (2). (Manuel Deaño Deaño).

Una aproximación cognitiva al esquema corporal. (Ramón González Cabanach).

Recibimos/Libros.



Núm. 30/31-1984(1-2)

Tema monográfico: Modificación y Terapia de Conducta Coordinadora: C. Saldaña.

Estudios
Cruz, J.: Breve historia de la Modificación y Terapia de Conducta en España.

Fernández Ballesteros, R.: Aportaciones de la evaluación conductual a la reformulación del concepto de diagnóstico psicológico.

Vila, J.: Implicaciones terapéuticas de la experimentación psicofisiológica de la ansiedad.

Saldaña, C.: Alternativas conductuales a problemas de salud.

Maldonado, A.: Un modelo de terapia cognitiva desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje.

Toro, J.: El entrenamiento de padres como modificadores de la conducta infantil.

Costa, M.: La terapia de conducta en la salud comunitaria.



Estudios:

Giroux, Henry: La educación pública y el discurso, el poder y el futuro.

Pablo, Antonio de: Causalidad, estructura y acción social: Consideraciones en torno a la sociología de la educación.

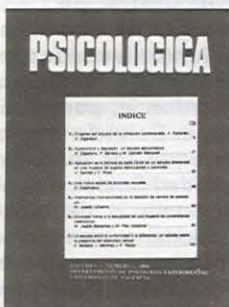
Vogt, Christian: Las necesidades educativas.

Pizarroso Quintero, Alejandro: Catolicismo y pedagogía: Publicaciones católicas, infantiles y juveniles, en Italia.

Investigaciones:
López Martínez, Juan: Investigación sobre "el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid".

Sánchez de Horcajo, Juan José: Profesionalización del maestro rural de Castilla y León.

Villar Angulo, Luis Miguel: Mini-curso "Modelo inductivo".



Orígenes del estudio de la inhibición condicionada. II. Konorski. S. Algarabel.

Autocontrol y depresión: un estudio aproximativo. A. Capafons, P. Barreto y M. Carmen Martorell.

Aplicación de la técnica de rejilla (Grid) en un estudio diferencial en una muestra de sujetos delincuentes y controles. V. Garrido y F. Rivas.

Una nueva escala de actitudes sexuales. G. Casanueva.

Alternativas motivacionales en la elección de carrera de psicología. M. Josefa Lafuente.

Actitudes frente a la sexualidad de una muestra de universitarios valencianos. M. Josefa Benaches y M. Pilar Valcárcel.

La escuela entre la uniformidad o la diferencia: un estudio sobre la presencia del estereotipo sexual. E. Barberá, I. Martínez y R. Pastor.



Resumen introductorio al Análisis del Guión. A. Senlle.

Cuentos de hadas y análisis dramático del Guión. S.B. Karpman.

El Niño Loco en el padre. W.H. Holloway.

Formación del Guión. S.J. Wooliams.

El miniguión. T. Khaler y H. Capers.

El Padre Cerdo. C. Steiner.

El significado del Guión en la Anorexia Nerviosa. M. Klein.

Parejas en la vida cotidiana. F. English.

Interpretación de la Neurosis Obsesiva en el modelo del Análisis Transaccional. A. Gimeno y R. Rosal.

Auto-reparentamiento pre-natal. E. Llanos.

El arte como canal de comunicación. L. Casado.



Volume 39. December 1984
Number 12

Articles:

The Cultural Context of Psychological Approaches to Alcoholism: Can We Control the Effects of Alcohol? Stanton Peele.

Patterns of Accomplishment Among Psychologists. James M. Richard, Jr., and Gary D. Gottfredson.

The Role of Psychological Mechanisms in Preparation for Childbirth. Margaret V. Wideman and Jerome E. Singer.

Automatic Processing of Fundamental Information: The Case of Frequency of Occurrence. Lynn Hasher and Rose T. Zacks.

Promoting Social Bonding: Strategies for Helping the Lonely and Socially Isolated. Karen S. Rook.



Tema del mes: J. S. Bruner. La obra y el pensamiento de J. Bruner. Cultura, Políticos y Pedagogía. Entrevista: J. S. Bruner. Bibliografía comentada.

Práctica: Preescolar. Los pequeños poetas. EGB. La granja-escuela de Pedernales. BUP. El estudio de la geografía agraria. Ed. Compensatoria. Doce días juntos.

La vida en... Cantabria. Pensar y hacer otra escuela.

Evolución del niño. Cómo hay que entender el desarrollo psicológico humano.

Psicología. Vigotski. Diez años que estremecen a la psicología.

Índice de los números 101 al 120. Escuela y ordenador. Ni contigo ni sin ti, princesa informática BIT-trina.

La opinión de... Bodgan Suchodolski.



entrevista

Patrocinio de las Heras

Directora general de Acción Social

ESTA Dirección General de Acción Social, que lo es a su vez del Instituto Nacional de Asistencia Social y del Instituto Nacional de Servicios Sociales, es una Dirección muy compleja, que ha heredado las estructuras de las sucesivas políticas sociales que ha tenido la Administración del Estado; es decir, aquí está acumulada la historia de lo que fue la Dirección General de Beneficencia, la historia de lo que fue la Dirección General de Asistencia... Hemos venido desacumulando esa práctica benéfica y asistencial. Es un esfuerzo difícil, porque la Beneficencia en España tiene cuatro siglos de historia. Nosotros tenemos un programa de Gobierno que rechaza toda la práctica marginal, benéfica y paternalista y esto supone desactivar todas las funciones que están orientadas en esa línea, desde aquellas prestaciones sociales que no están regulados por derecho y que no están estructuradas sobre la base de una problemática social definida. La identificación de los Servicios Sociales es un esfuerzo permanente. Estamos todavía en un tránsito que culminará con una reforma más general, que es la que se va a establecer con la Ley de Servicios Sociales, ley que elaboraremos a partir de la definición del marco de reforma de la Seguridad Social.

¿En qué se traduce lo positivo de vuestro balance de gestión?

En la cifra en que los presupuestos de esta Dirección General han aumentado. Esta Dirección General se ha esforzado por ir aumentando su presupuesto y por ir orientándolo hacia programas muy concretos. Frente a la herencia de unas prestaciones muy paternalistas y sin contenido programático, desde que llegamos planteamos, por ponerle un ejemplo, que el programa de subsidios a ancianos y enfermos incapacitados se convirtiera progresivamente en una pensión asistencial. Eso supuso subir el presupuesto de ese programa concreto un 45 o un 50 por 100. En los programas, unos de nueva creación y otros que ya estaban, los hemos reconvertido hacia unas prestaciones de derecho. Ha

supuesto un aumento presupuestario muy por encima del índice del coste de la vida.

¿Algunos programas, en concreto?

Entre los más significativos puedo citar el programa de pensiones asistenciales, que no eran tales pensiones, sino un subsidio de ayudas a las personas con invalidez y con vejez. Eran 5.000 pesetas cuando aquí llegamos y hemos hecho un esfuerzo hasta ponerlo en 11.000 pesetas en enero del 85. Otro ejemplo: no había una política para la atención a los refugiados y exiliados, de modo que nos hemos esforzado en presupuestar unas actuaciones en relación a estos colectivos, enmarcadas también en una ley, que es la Ley de Asilo, por la que se prestan una serie de derechos a las personas que tengan el reconocimiento de asilo en España; se articula a la vez una serie de programas para facilitar a través de convenios con Naciones Unidas el retorno a su país para aquellas personas que tengan posibilidades para terminar con su situación de asilo. Este es un programa nuevo; no existía en la Dirección General. Otro programa que se ha institucionalizado es el de la cooperación con las organizaciones no gubernamentales. Había una serie de ayudas a las asociaciones, pero no existía un plan de Convenios-programa que articularan el esfuerzo de la Administración hacia el tejido social. Esta Dirección General ha abierto una financiación y una asistencia técnica a aquellas asociaciones, colegios profesionales y fundaciones que trabajan en el campo de la acción social a efectos de que lo que estas organizaciones realicen sea aprovechable para todas las personas en el marco de la planificación que se marca desde la Dirección General de Acción Social. Otro programa nuevo es la puesta en marcha de la Ley de Integración de Minusválidos. Esta ley estaba aprobada, pero no estaba presupuestada ni había los decretos de su desarrollo; se desarrollaron los decretos y se ha iniciado la puesta en marcha de las prestaciones tanto en pensiones asistenciales, como en asistencia sanitaria

ria y farmacéutica y en otras prestaciones de servicios sociales. Estos son algunos programas que, desde que nosotros estamos aquí, se han venido desarrollando.

¿Y de qué estás más insatisfecha?

Para nosotros es prioritario la Ley de Servicios Sociales. Las actuales estructuras administrativas son un obstáculo para la Acción Social. Nos hubiera gustado caminar más deprisa en poner en marcha la Ley. Es prioritario, porque en este momento la Dirección General de Acción Social se está moviendo con tres administraciones distintas y es muy difícil articularlo aquí todo. Soy directora general de un Instituto que funciona por un régimen de la Seguridad Social, más de otros Instituto que funciona como Organismo Autónomo del Estado, más de las propias competencias que en la Dirección General tengo que pertenecen a la Administración Civil. Así resulta que tengo tres servicios económicos que funcionan independientemente. Al ciudadano de alguna medida esto le confunde, porque él, por ejemplo, va a un Servicio y ve que le exigen unos requisitos distintos por ser de la Seguridad Social, que por ser de la Beneficencia, o de la Acción Social. El ciudadano siente que hay categorías sociales distintas a la hora de tener un derecho o de tener un servicio de la Administración Pública y, para él, la Administración es una. Pretendemos que se unifiquen el régimen económico y presupuestario de los Servicios Sociales, que los Servicios Sociales se constituyan en un sistema para dar un derecho al ciudadano o una prestación; romper el sistema de categorías. Hay trabajadores que tienen unos derechos y unos Servicios Sociales vía Seguridad Social. Hay los pobres de solemnidad, que tienen unos derechos o unas prestaciones sociales vía beneficencia. Y hay unos colectivos de marginación social que tienen unas prestaciones vía Acción Social. Con la Ley de Servicios Sociales, pretendemos que haya igualdad de Derechos y de Obligaciones ante situaciones de necesidad.

¿Podrías ampliarnos qué objetivos



“La Ley de Servicios Sociales se plantea establecer una asistencia básica a cualquier persona en estado de necesidad”

pretendéis alcanzar con la Ley de Seguridad Social, independientemente de que después, en la negociación con los agentes sociales, se vean modificados de una u otra forma?

Los objetivos de la Ley de Servicios Sociales son de dominio público, porque vienen en el propio programa de Gobierno. La Ley de Servicios Sociales se plantea establecer una asistencia básica a cualquier persona en estado de necesidad. La asistencia básica tendría una serie de prestaciones orientadas a que las personas que carecen de ambiente familiar adecuado —niños que no tienen familia, ancianos que viven solos, o minusválidos que tienen una dificultad de integración, etc.—, o sea, cualquier persona que carezca de medio familiar adecuado, tenga un ámbito convivencial en una residencia o en un lugar o en una familia sustituta; es decir, que cualquier persona que se encuentre en este país en una situación de carencia convivencial encuentre un marco convivencial, según la situación que tenga y según las posibilidades que existan. Otro objetivo básico es la prevención: la mayoría de los problemas que se atienden en el ámbito de los Servicios Sociales vienen dados porque no existe una prevención. Estas medidas preventivas abarcan desde un programa de prevención de la delincuencia, un programa de prevención contra la drogadicción, un programa de prevención de la marginación de minorías étnicas, etc. Toda una serie de programas que articulen medidas preventivas para que determinados colectivos que están viviendo una situación de marginación la superen. Un programa también de colaboración social y de apoyo al asociacionismo, que como te he dicho, hemos iniciado a nivel de organizaciones estatales, pero que pretendemos que descienda hasta niveles territoriales de carácter local, de tal forma que el tejido social pueda refortalecerse y pueda actuar de forma colaboradora con la Administración Pública. Por supuesto, estos programas vienen complementados con otros programas que afectarán a la reforma de la Seguridad So-

cial: las personas que tienen una pensión asistencial irán progresivamente elevando su cuantía hasta que alcance unos mínimos para vivir dignamente; para las personas que no tienen asistencia sanitaria se generalizará la asistencia sanitaria; las personas que no tienen educación, ni escuela, tendrán su marco de atención educativa. Los problemas de la marginación exigen, no solamente una prevención, sino que además que los demás sistemas de la prevención social deben estar extendidos y desarrollados a efectos de que no generen una marginación desde esos sistemas que luego incida en la política de Servicios Sociales. Este es el esquema en cuanto a contenidos. Por supuesto, como esto afecta a la reforma de la Seguridad Social, la definición última que vaya a tener el contenido de la Ley vendrá dado de los acuerdos que se establezcan en el seno del AES en esta materia y de los acuerdos a que se llegue a nivel institucional con las Comunidades Autónomas.

¿No hay un cierto peligro en una época de recursos escasos de que os volquéis en los cuantitativo, en la asistencia económica, con olvido de lo cualitativo?

Yo te diría que, por lo menos en estos dos años de gestión se han abierto dos programas que no tienen nada de carácter asistencial: el programa de cooperación social, que se ha abierto en la Dirección General de la Acción Social y el programa de integración para prevenir marginaciones que se ha abierto en el INSERSO; todavía son pequeñitos, pero son la otra cara de la moneda de lo asistencial. El programa de cooperación social no existía y tiene un compromiso de 1.000 millones de pesetas. Es una cuantía muy interesante.

¿Para qué asociaciones...?

En este programa de cooperación social estamos trabajando con el Colegio de Psicólogos, entre otros con el Colegio de Trabajadores Sociales, el Colegio de Economistas, las Universidades; o sea, pretendemos que el campo de los Servicios Sociales llegue a los ámbitos profesionales y al

ámbito universitario. ¿Por qué? Porque entendemos que en estos temas no basta con diseñar una red asistencial, sino que hace falta un esfuerzo técnico de las organizaciones profesionales y de la propia Universidad para trabajar en estos temas, temas que habían estado totalmente marginados del campo de la actividad profesional: podía haber psicólogos, asistentes sociales, economistas y abogados que trabajaban con nuestros organismos, pero no había una definición de una actividad profesional clara desde los Colegios profesionales en relación a estos temas, con lo cual en este programa de cooperación social lo que principalmente se persigue no es tanto prestar acciones asistenciales, porque no tiene ese contenido, sino garantizar que la actuación de los profesionales de estas materias integre los programas de Servicios Sociales; es decir, que los Servicios Sociales estén presentes en la programación de las actuaciones de los psicólogos, de los economistas, de los abogados, de los asistentes sociales. Estas profesiones tienen que ser integradas en el marco de los programas multidisciplinarios. Lo mismo ocurre con la Universidad. Se van a iniciar las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y había una plantilla de profesorado preparado para llevar a cabo las materias docentes dentro de la Universidad. No se trata sólo de esto, sino de abrir los departamentos de investigación que colaboran con los Servicios Sociales que desarrollan programas operativos. Estos departamentos de investigación permiten que a la vez que los Servicios Sociales operativos actúan a nivel de región o de Comunidad, que las Universidades puedan colaborar en un programa-convenio con nuestros departamentos, haciendo el seguimiento y la planificación de programas que en un momento determinado pueden clarificar la evolución sociológica y el análisis dentro de un marco de muchos factores que, a veces, desde que nace una actividad asistencial no se ven. Como estos programas, hay otros para fortalecer la solidaridad social, que persiguen



“La Dirección General cuida de poner en los programas a aquellas personas más sensibilizadas hacia ellos”

que las personas que viven un problema social se asocien y ellas mismas valoren qué está haciendo la Administración en relación al problema que viven y qué cosas pueden hacer desde su propia solidaridad como colectivo para resolver sus propios problemas; nosotros financiamos esos programas que ellos mismos potencian y hacen. Esto rompe el esquema paternalista. No somos nosotros quienes, desde fuera de ellos, definimos programas. Son ellos lo que definen programas de solidaridad para su propio colectivo y nosotros apoyamos financieramente y técnicamente, porque ellos carecen de profesionales que les puedan orientar. El otro programa que te decía de integración social tiene ya unas características más locales: se trata de valorar en una localidad concreta cuáles son las carencias de una comunidad y qué mecanismos se pueden desarrollar desde la Administración, es decir, desde nuestro Instituto, para actuar frente a estas carencias, pero con la propia Comunidad. Son los que se llaman programas de desarrollo comunitario, es decir, que una Comunidad analiza sus propios problemas y valora que los problemas carenciales más graves en la Comunidad son A, B, C o D, y entonces la propia Comunidad va a organizarse junto con las Instituciones locales para abordar esos temas.

Mil millones para el primer tipo de programas, ¿y para este segundo tipo?

El programa de integración social se ha empezado ahora y tiene alrededor de 250 millones. El otro programa iniciado tiene otro carácter asistencial, que es el de servicio a domicilio. El Servicio Social domiciliario, tiene un carácter directo. Ha ocurrido muchas veces que se han disuelto una unidad de convivencia simplemente porque una persona se ha quedado inválida, porque la madre se ha quedado inválida, y los niños han ido a parar a instituciones, o el padre ha tenido que buscar otra persona para atender a sus niños y se ha disuelto una unidad convivencial. Nosotros lo que pretendemos es que allí donde las personas conviven en libertad y pro-

blemas ajenos a su propia voluntad rompen esa estructura convivencial, el Servicio a domicilio sustituya la función de aquellos miembros en el marco de la convivencia que por las razones que sean no pueden cumplir sus funciones convivenciales.

¿Comparte la masa de funcionarios vuestra política?

Los funcionarios trabajan para el programa que marca la Dirección General. La Dirección General cuida de poner en estos programas a aquellas personas más sensibilizadas por ellos. Te puedes encontrar funcionarios habituados a una práctica concreta administrativa exclusivamente, o a una práctica paternalista; hay funcionarios de todos los tipos y lo que aquí hemos procurado nada más llegar es ubicar a cada funcionario dentro de la función que nosotros hemos entendido que cuadraba con su capacidad. Creo, por ejemplo, que el esfuerzo que ha hecho el equipo que lleva los programas de Cooperación Social es una de las cosas más bonitas que aquí hemos visto, de despliegue de energía y de entusiasmo.

La estructura autonómica del Estado, ¿crea problemas a la aplicación de la política diseñada por el Gobierno Central?

En principio, no debería crear ningún problema.

No, yo no pregunto si debería, pregunto si crea problemas.

En la práctica crea aquellos problemas que no están previstos en los decretos de transferencias; es decir, en principio toda la relación de la Administración Central con las Autonomías se mueve en los marcos de los Estatutos de Autonomía y de los decretos de transferencia. Lo que ocurre es que determinadas cuestiones no fueron previstas a la hora de hacer estas transferencias; hay disfuncionalidades y es lo que nosotros pretendemos corregir con la convocatoria de conferencias sectoriales, por las cuales el ministro de Trabajo convoca a los consejeros de las Autonomías y se revisan aquellos temas que no han quedado claros competencialmente

en el marco del decreto de transferencia.

¿No hay un desarrollo en alguna Comunidad Autónoma en una línea que parece más avanzada, paradójicamente, que la que se sigue desde el Gobierno del Estado?

Lo concretaría en algo mucho más objetivo. Efectivamente, cada Comunidad Autónoma tiene un programa que responde al partido que gobierna en esa Comunidad Autónoma. Puede haber diferencias entre nosotros y una Comunidad Autónoma que tenga un programa distinto. Pero eso no genera diferencias estructurales de carácter administrativo. Aquí no se viven los problemas desde un punto de vista ideológico; desde la Administración se viven los problemas desde un punto de vista competencial. Aquí están diferenciadas las competencias de la Administración Central y las competencias de las Comunidades Autónomas y, por eso, los problemas reales que tengo con las Comunidades Autónomas son aquéllos donde en el decreto de transferencia aparecen competencias del Estado y competencias de esa Comunidad Autónoma. Aquí no se pueden vivir los problemas desde otro punto de vista, porque estamos en la Administración y ésta representa a las instituciones, ya que esto es una representación institucional, la nuestra y la de las Comunidades. A la hora de interpretar cada uno aporta su filosofía y su programa.

A nivel de principios, sí que parece que hay una unidad de criterios: por ejemplo, lo benéfico es rechazado por todos.

Sí, ése es un tema bastante general en casi todos los programas de todas las Comunidades; es decir, yo creo que hemos dado un avance cualitativo-histórico en todo este campo, y es que cualquier Comunidad Autónoma independientemente de cual sea su programa político y su filosofía, tiene un esquema de rechazo de lo benéfico y lo paternalista como fórmula de acción social. Otra cosa es que luego eso no queda lo suficientemente claro a la hora de definir programas.

¿En qué sentido?

"La profesión de psicólogo es una profesión de las que deben de integrar los equipos multiprofesionales que actúan en el campo de los servicios sociales"



Determinadas actividades que esta Dirección General ha hecho han sido cuestionadas por algunas Comunidades Autónomas, como Galicia, que nos ha llevado a una declaración de incompetencia ante el programa de Cooperación Social; lo resolverá el Tribunal Constitucional. El Consejo de Ministros reconoció como competencia específica de esta Dirección General el desarrollar programas de cooperación social con organizaciones estatales. El criterio de la Comunidad Autónoma de Galicia era distinto, era contrario.

¿Ellos lo desarrollan en Galicia?

Eso ya no te lo sabría decir, porque yo no he seguido directamente la gestión de la Junta de Galicia.

A lo largo de la charla hemos hablado de minusválidos, de Tercera Edad... Pero no ha habido ninguna referencia a la drogadicción.

Sobre la drogadicción esta Dirección General ha tenido una competencia que era asumi la Secretaría de la Comisión Interministerial de la Droga y no había un programa del desarrollo del tema por parte de la Dirección General, ni estaba consolidado presupuestariamente. En lo que se refiere a la droga, efectivamente, está previsto llevar a cabo un Plan Nacional: esta Dirección General entregó su análisis y valoración y propuestas de medidas al Gobierno y a la Comisión Interministerial y a la vista de todas las documentaciones y aportaciones que esta Dirección General desarrolló en el marco de la Comisión Interministerial, se acordó elevar a las Cortes un Plan de Gobierno a nivel de Estado para el tema de la droga, plan de Gobierno que se confirmó a través del Presidente en el discurso del Estado de la Nación. En el plazo de seis meses a partir del discurso del Estado de la Nación, se elevará al Parlamento un Plan, y en estos momentos lo que hay es un trabajo de diseño de ese plan. Los Ministerios implicados son: Interior, Justicia, Sanidad y Seguridad Social. Yo de momento no te podría avanzar más, ya que los trabajos son internos a esta Comisión.

¿Qué esperas desde la Dirección General de los Psicólogos?

Desde Servicios Sociales hay una clarificación de que la profesión de psicólogo es una profesión de las que deben de integrar en los equipos interprofesionales que actúan en el campo de los Servicios Sociales. En esa línea nos hemos acercado al Colegio Oficial de Psicólogos y hemos planteado avanzar en este camino para que desde el Colegio de Psicólogos y en convenio con esta Dirección General se puedan determinar cuáles serían las aportaciones de la profesión de psicólogos a las funciones de los equipos multiprofesionales. Además, en los Servicios Sociales hay una tradición histórica y es la de incorporar psicólogos al campo de los Servicios Sociales. Ha habido una expansión y un proceso de presencia de los psicólogos que no se había dado históricamente, en el sentido de que en este momento hay muchos psicólogos que están dirigiendo departamentos y servicios y organismos. En el campo de los Servicios Sociales, tanto los psicólogos como los Asistentes Sociales, han sido dos profesiones que han llegado a una implantación y a un desarrollo. Otra cosa es la contratación pública, en la cual también se integran Servicios Sociales. Servicios Sociales no ha podido invertir ni para psicólogos, ni para otro tipo de profesionales. Pero hemos promocionado a los psicólogos que teníamos dentro del campo de los Servicios Sociales. A la hora de desarrollar equipos de trabajo, nosotros este año avanzamos en la oferta pública de empleo y se contratan bastantes psicólogos para los equipos multiprofesionales de aplicación de la Ley de Minusválidos. En ese campo ha habido una expansión, pero en el marco general el problema principal que hemos tenido es que ante la decisión de aumentar créditos para prestaciones de las que se benefician directamente los ciudadanos, hemos tenido que mantener el crédito de personal aumentándolo en lo que eran esas nuevas prestaciones. Haría una llamada a la Psicología para que valorase el campo de los Servicios Socia-

les, y para que se definieran más los contenidos del trabajo de la Psicología dentro de los Servicios Sociales.

¿Qué echas de menos en los psicólogos que llegan a la Administración?

Nosotros hemos promocionado psicólogos a puestos directivos de los Servicios Sociales, tanto directores de Centros Base, como directores provinciales del Instituto Nacional de Servicios Sociales y responsables de los Gabinetes Psicosociales de Atención a la Drogadicción. Notamos que, por no tener una formación administrativa, se encuentran con dificultades. Creo que aquellos psicólogos que tengan como aspiración trabajar en la Función Pública deben tener una formación administrativa, en el campo del derecho, en el de la economía, en el de la organización, gerencia y administración de Servicios Sociales. Es distinto trabajar en un gabinete, donde tú haces una terapia a una persona, a trabajar dirigiendo un centro de Tercera Edad, o un centro de Minusválidos, o trabajar dentro de un Equipo Multiprofesional.

¿Esto justificaría alguna iniciativa desde la Dirección General hacia el Colegio?

Esta colaboración está abierta; nosotros, cuando planteamos hacer los convenios-programas con el Colegio de Psicólogos, queremos que sigan esta línea. El campo de los Servicios Sociales es una especialidad como lo puede ser psicología clínica o del trabajo. Es muy distinta, por ejemplo, la economía de los Servicios Sociales a la economía de la salud. Creo que ahora, con el Colegio, se puede dar un paso más y es la definición de los contenidos de formación para aquellos psicólogos que quieren trabajar en el campo de los Servicios Sociales. ■

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

CENTRO FRITZ PERLS DE PSICOLOGIA. Formación en Gestalt. Grupos expresión corporal - gestalt; grupos de comunicación. Técnicas de estudio. Información: Teléfono 419 40 23 (Miércoles, de 6 a 9).

CURSOS TECNICOS - PRACTICOS EN LAS AREAS DE PSICOLOGIA INDUSTRIAL, CLINICA E INDUSTRIAL. Próxima iniciación de cursos de: Estimulación temprana, talleres de creatividad. ¿Cómo realizar un proyecto de investigación? Técnicas psicoterapéuticas infantiles. Para mayor información póngase en contacto con Prevensi. Alcalá, 32. Ofc. 511. Teléfono 232 07 95.

CURSO I TEORIA PSICOANALITICA INFORMACION: Analytica, centro de estudios freudianos. C/ Bretón de los Herberos, 7 - 5.º B. Teléfono 441 05 17.

CURSO TECNICO-PRACTICO DE PSICO-DIAGNOSTICO. Administración, análisis e interpretación de técnicas proyectivas con observación a través de cámara gesell y roleplaying de casos prácticos. Profesora: Lic. Leticia Benavidez. Información Teléfono: 447 75 14 (tardes, 4,30 a 7,30).

DESPACHOS

CONSULTA de Psicología Infantil y Adultos. Reeducación en trastornos de



aprendizaje. Problemas de conducta. Retrasos Psicomotores. Terapia Conductual Adultos. Av. Juan XXIII, Málaga. Teléfono 31 94 38.

ALQUILO despacho por

horas en Centro de Psicoterapia, zona Argüelles. Teléfono 448 74 54. Llamar de 10 a 13 y 18 a 20 horas.

ALQUILARIA despacho

en mi consulta a psicólogos para trabajar independientemente o asociado con él. Llamadme al Tel. 7396465.

(Continúa en pág. 2)

Colegio Oficial de Psicólogos

PAPILES del COLEGIO

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
N.º de colegiado
Domicilio D.P. Provincia
Población

TEXTO DEL ANUNCIO