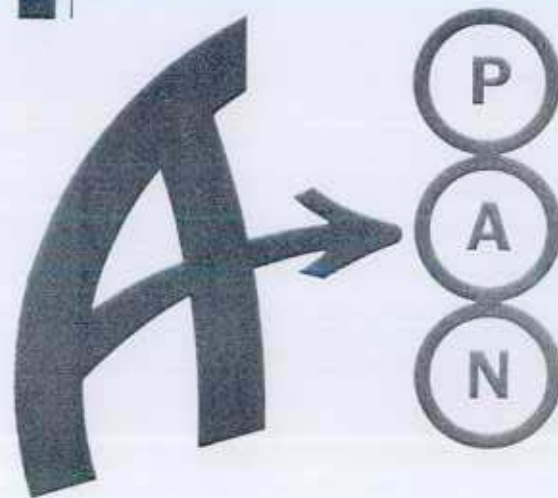


Revista d

ANALISIS TRANSACCIONAL y PSICOLOGIA HUMANISTA



A E S P A T

Apartado 8.222 • 28080 MADRID

800.- PESETAS

Nº 28, 3^{er} CUATRIMESTRE/92. AÑO

REVISTA DE ANALISIS TRANSACCIONAL Y PSICOLOGIA HUMANISTA

(Boletín informativo de AESPAT)

Edita: AESPAT (fundada en 1978)

- Domicilio social: Isaac Peral, 16 - Bajo Izda.
28015 Madrid
- Teléfono: (91) 549 32 77
- Fax: (91) 549 32 21
- Apdo. Correos: 8.222 - 28080 MADRID

Presidente: Antonio Ares Parra
Secretaria: María Angeles Díaz Veiga
Vocales: Mariano Operé Santillana
Ana Rosa Villazón Trobanco
Concepción de Diego Morales
José Álvarez Custodio
José Miguel Rojo

Consejo Editorial

Dirección

La Junta Directiva de AESPAT

Consejo de Redacción

- Alejandro Moreno Romero
- Juan García Moreno

Realización: CONORG, S.A.

Depósito Legal: M-36843-1981

ISSN: 0212 9876

R.P.I. nº 1095354 (provisional)

N.I.F.: 1095554

Consejo Editorial de la Revista y la Editorial CONORG, S.A. no asumen necesariamente el
tanto de vista expresado en esta Revista; son los propios autores los responsables de su
contenido.

EDITORIAL

Después de un cierto retraso, que lamentamos y del cual pedimos disculpas, por fin sale este número (28) de la Revista con una reseña de la temática y acontecimientos del VI CONGRESO ESPAÑOL DE ANALISIS TRANSACCIONAL celebrado en la ciudad de Salamanca, redactada por Antonio Ares Parra, Presidente de AESPAT, Jaime Armenteros y Marco Aurelio Granado participantes del Congreso. A partir del próximo número, que pensamos saldrá a primeros del año 1993, se iniciará la publicación de los trabajos presentados en el Congreso. Rogamos que aquellos que deseen publicar su trabajo se atengan a las **normas de publicación** que se especifican al final de la Revista para que todo redunde en beneficio del nivel científico de la misma, la cual está al servicio de AESPAT. Si queremos que la Revista adquiera una nueva dimensión más amplia en niveles científicos, como se pidió insistentemente en el Congreso recién celebrado, hemos de empezar por integrar estas sencillas formalidades para pasar, cada vez más, a profundizar en la dinámica y en la temática de la psicología científica.

VI CONGRESO ESPAÑOL DE ANALISIS TRANSACCIONAL

SUMARIO

VI CONGRESO ESPAÑOL DE ANALISIS TRANSACCIONAL	1117
VI CONGRESO DE AESPAT ¡LASTIMA QUE TERMINO!	1119
UN CASO PRACTICO ACERCA DEL TRATAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR M ^a Angeles Díaz Veiga	1120
LAS DEPRESIONES Dr. Franco del Casale	1127
EL EDUCADOR Y LOS PERMISOS: LA MOTIVACION DE CONOCIMIENTO Rafael Saez Alonso	1132
EXPERIENCIAS SOBRE INTEGRACION DE LAS PSICOTERAPIAS Juan García Moreno	1146
CATEXIS	1152

La Asociación Española de Análisis Transaccional (A.E.S.P.A.T.) organizó el VI Congreso Español de Análisis Transaccional, que se celebró en Salamanca del 10 al 12 de Septiembre de 1992.

Este Congreso suele realizarse cada dos años y, durante su celebración, los especialistas españoles y extranjeros discuten los últimos avances teóricos y comparten y supervisan las técnicas que utilizan en los diferentes campos de aplicación donde el Análisis Transaccional opera: clínico, educativo, organizacional y social.

Sirven también estos eventos para impartir, durante varias jornadas pre-congresuales, acciones formativas que dan a conocer esta materia a los profesionales interesados y sirven a la Asociación Española de Análisis Transaccional para realizar las pruebas correspondientes a los exámenes de Miembros Clínicos y Didácticos. Estos miembros son especialistas en Análisis Transaccional avalados por la Asociación para su ejercicio profesional.

La dirección del VI Congreso estuvo a cargo de Dña. M^a Pilar de la Figuera López, psicóloga, miembro clínico de A.E.S.P.A.T. y autora del libro "Fundamentos psicológicos de las Caricias" (Ed. San Martín. Madrid 1990), merecedor de mención honorífica en el Premio Científico de la Asociación Latinoamericana de Análisis Transaccional en el año 1990.

Asistieron 60 profesionales, la mayoría miembros de A.E.S.P.A.T., procedentes de toda la geografía estatal.

El Congreso contó con la participación de prestigiosos profesionales extranjeros, Dres. Kadis y McClendon, que compartieron con nosotros su experiencia clínica, y con la de los Profesores Dr. Andrés Sopeña, Catedrático de Orientación en la Universidad Pontificia de Salamanca y Dr. Eugenio Garrido, Catedrático de Psicología Social en la Universidad de Salamanca, a quienes correspondió impartir las conferencias de apertura y cierre del Congreso, respectivamente. (La Conferencia del Prof. Sopeña versó sobre el lema del Congreso: "Vivir, aprender, crecer" y la del Prof. Garrido nos explicó "La comparación social y percepción de autoeficacia").

El Congreso se celebró en los locales de la Residencia Universitaria Blanquerna, lo que permitió una intensa convivencia y un ambiente familiar entre los congresistas.

Las sesiones de trabajo se realizaron, fundamentalmente, por las tardes, dedicando una buena parte del horario de mañana a actividades sociales (Recepción en el Ayuntamiento, capea y visita a la ciudad). Las noches también fueron pródigas en acontecimientos lúdicos: cóctel en los jardines de Calixto y Melibea, quemada y música a cargo de la tuna universitaria.

El título del Congreso, que expresaba su interés temático, ha sido: **"VIVIR, APRENDER, CRECER"**. Este mensaje nos indica la vocación experimental de estas técnicas psicoterapéuticas y su filosofía humanista de entrenamiento y desarrollo personal.

Las ponencias y talleres tuvieron un marcado carácter vivencial y se desarrollaron dentro de las cuatro áreas ya señaladas y que abordaron los siguientes temas:

AREA CLINICA

"Desactivación del estrés", "Guión de vida y personaje en acción", "Complejo de pulpo, complejo de Klenees y complejo de Marco", "Reinserción y rehabilitación social de los enfermos psíquicos", "Redescubrir el tiempo presente", "Proceso de psicoterapia" y "Supervisión clínica".

Este es el apartado que interesa a mayor número de congresistas y el que más abundancia de intervenciones registró.

AREA EDUCATIVA

"El educador y la formación psicopedagógica", "Estilos cognitivos de enseñanza", "Estrategias de aprendizaje" y "Disfrutando y aprendiendo".

AREA ORGANIZACIONAL

"La formación en la Empresa", "Creatividad e Innovación", "Intercambio afectivo y motivación laboral" y "Salud laboral y productividad".

AREA SOCIAL

"El A.T. y las Ordenanzas Militares", "Los valores actuales de la juventud española" y "El niño místico".

Antes de finalizar el Congreso los socios y miembros de A.E.S.P.A.T. celebraron una Asamblea General en la que se trataron los temas más importantes que vive actualmente la Asociación y se adquirieron los compromisos de acción correspondientes para llevar a cabo los acuerdos adoptados.

Los temas principales sobre los que se trató fue:

- Continuidad, con ampliación de algún responsable de la actual Junta Directiva hasta el próximo Congreso, a celebrar dentro de dos años.
- Gestionar la integración de la Asociación en la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (F.E.A.P.) (miembro de la European Association for Psychotherapy) y en la European Association for Transactional Analysis (E.A.T.A.).
- Reforma de los Estatutos para adaptarlos a estas Asociaciones Europeas.
- Entrega de diplomas de participación a Congresistas, Ponentes y nuevos Miembros Clínicos.
- El Presidente de la Asociación, Dr. Ares, animó a todos a "activar la conducta de profundización científica para lograr una difusión seria y coherente del modelo transaccional".

Antonio Ares Parra

VI CONGRESO DE A.E.S.P.A.T.

¡Lástima que terminó!

Tal como nos comprometimos, vamos a ofrecer nuestra visión sobre el Congreso de A.T. de Salamanca. Nos gustará estructurarlo en aspectos tales como relación personal, social y desarrollo del congreso en sí, que aunque separados por cuestiones de organización, consideramos íntimamente relacionados. Y antes de nada, queremos resaltar el interés y el esfuerzo mostrados por M^a Pilar de la Figuera y sus colaboradores, gracias a los cuales el congreso ha tomado forma.

En cuanto a las relaciones personales, destacamos la sensación de integración, la mutua aceptación y las facilidades que hemos dado todos para que la comunicación fuera fluida, lo que nos sugiere que algo hemos puesto cada uno de nosotros para que esto sucediese así.

Uno de nuestros objetivos era disfrutar y divertirnos (¡lo conseguimos!), en parte gracias a la excelente combinación de mañanas dedicadas a actividades socioculturales, tardes a ponencias y talleres y noches a compartir risas y bailes.

La larga lista de actividades comenzó con la recepción a los congresistas por parte del alcalde, durante la cual tuvimos oportunidad de contemplar una hermosa vista de la plaza mayor desde los balcones del Ayuntamiento. Esa misma noche nos autoproporcionamos un cava refrigerado en las fuentes del Huerto de Calixto y Melibea. Pocas horas después algunos de nosotros tomamos la alternativa ante las peligrosas vaquillas de la afamada ganadería de Rodasviejas, recibiendo los calurosos aplausos del numeroso público asistente, como preludio a un suculento almuerzo a base de "mariscos de Castilla". Por la noche se escucharon en el jardín de la residencia los "conxuros" necesarios para una buena "queimada". La visita turística a la ciudad fue poco concurrida, aunque no por eso menos interesante, permitiéndonos descubrir las auténticas joyas artísticas que encierra Salamanca. Y para acabar, la Tuna de Derecho nos amenizó con sus típicas canciones y toques de pandereta.

No vamos a entrar en los contenidos y desarrollo de las diferentes ponencias y talleres, dado que aparecerán próximamente en la revista. Lamentamos la obligada ausencia de Ana Rosa Villazón y Soledad García, así como la suspensión de algunas ponencias por la afluencia masiva de congresistas a los talleres de Les Kadis/Ruth McClendon y Concha de Diego.

Consideramos un acierto la presencia de un stand de libros de interés para muchos de nosotros, como demostró el volumen de compras efectuado. Y por último, felicitar a la nueva miembro clínico de A.E.S.P.A.T., M^a Angeles Ortega, y a todos nosotros por habernos permitido una buena convivencia, el compartir experiencias y disfrutar de esta "dorada" ciudad.

Jaime Armenteros

Marco Aurelio Granado

UN CASO PRACTICO ACERCA DEL TRATAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR

DÑA. Mª ANGELES DIAZ VEIGA

Miembro Regular de AESPAT
MADRID

INTRODUCCION

En la práctica clínica del trabajo con niños y adolescentes hay un número considerable de casos que son remitidos al psicólogo con la denominación de "fracaso escolar". En esta situación el niño obtiene unas notas escolares muy por debajo de los resultados esperados por los profesores y especialmente por los padres que al persistir, les hace tomar la decisión de solicitar ayuda exterior para solucionar la dificultad que plantea su hijo.

Dentro de la evolutiva escolar existen dos momentos en los que el niño entra en el ciclo de fracaso escolar; bien durante las adquisiciones básicas: lectura, escritura o cálculo, o bien posteriormente a partir de los 10 ó 12 años.

El fracaso en los primeros cursos puede estar relacionado con una deficiencia intelectual, en cuyo caso el retraso persistirá posteriormente o por el contrario, el niño intelectualmente normal con dificultades como consecuencia de deficientes adquisiciones básicas, puede recuperar su retraso con el tratamiento adecuado a su problemática.

A partir de los diez años se trata fundamentalmente de un fracaso global. Cierta número de estas dificultades responden a factores pedagógicos, otros están relacionados con factores de orden físico y fundamentalmente un gran número

tienen como causa factores psicológicos, es decir el "fracaso escolar" sería el síntoma que está manifestando un conflicto psíquico que afecta a toda la personalidad.

CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

Resumiendo las opiniones de una pluralidad de autores dedicados a la problemática escolar, destaco los siguientes aspectos en los que coinciden la mayoría de ellos:

1. Bajo nivel cultural y económico de la familia.
2. Deficiencias alimentarias.
3. Desconocimiento por parte de padres y profesores del mundo del niño y del adolescente.
4. Desfase entre las necesidades de los niños y el contenido de las asignaturas.
5. Rígido sistema escolar con respecto a la disciplina.
6. Múltiples y variadas descalificaciones de padres y profesores hacia el niño.
7. Deficiente madurez intelectual, visomotora y emocional en el niño.

8. Defectuosas relaciones intrafamiliares como unidad familiar desintegrada, inadecuada o inexistente puesta de límites, tendencias paternas hiperproteccionistas, identificación del adolescente con miembros de la familia con dudosa salud mental, etc.
9. Inexistente o incompleta identificación vocacional.
10. Defectuosos hábitos de estudio.

Al preguntar a los adolescentes cuál es a su juicio las causas por las que tienen dificultades en sus estudios, he obtenido todo tipo de respuestas, algunas de ellas referidas a factores pedagógicos, pero la mayoría hacen hincapié en factores emocionales. Estas han sido algunas de sus respuestas tal y como fueron pronunciadas:

- No tener buena base.
- Falta de medios (referido a ayuda material y humana).
- Desentendimiento con los padres.
- Sentirse "no querido ni comprendido" por profesores y compañeros.
- Tener problemas en casa.
- Timidez.
- Etc.

Entre todas ellas las más influyentes, captadas desde mi propia experiencia profesional son:

1. Deficiente madurez intelectual, visomotora o emocional en el niño.
2. Inadecuadas relaciones familiares.
3. Defectuosos hábitos de estudios.

ESTUDIO DEL CASO DE CARLOS V

Motivo

Los padres acuden a la consulta orientados por la tutora del niño a causa por un lado de los abundantes suspensos que presenta en sus notas escolares y por otro, por la actitud que muestra en el colegio, no mantiene ninguna relación con sus compañeros mostrándose aislado y triste durante el tiempo que permanece en el Centro.

Anamnesis evolutiva

Carlos, que en la actualidad tiene 12 años, es el mayor de dos hijos, su familia pertenece a la clase media-alta y asiste a un colegio privado de una zona residencial de Madrid.

Sus resultados escolares fueron medios hasta 5º de EGB, en cuyo curso comenzaron sus dificultades. En la actualidad realiza 7º de EGB suspendiendo en todas las asignaturas.

Su desarrollo físico es normal. El padre describe a su hijo a través de la entrevista inicial, como con el cuerpo de un "bebé" y ambos progenitores comentan que no juega con sus compañeros porque no tiene la agilidad de éstos.

Exploración y resultados encontrados

A causa del motivo de la consulta y a través de la entrevista con los padres, creí conveniente recoger información de Carlos en un triple aspecto:

- Inteligencia.
- Desarrollo psicomotor y madurez visomotora.
- Situación emocional.

Carlos demostró a través de las pruebas un cociente intelectual (C.I.) de 118, considerado como normal-alto.

Su desarrollo psicomotor y madurez visomotora está adaptada a la media de su edad.

Con respecto a su situación emocional, Carlos se concibe a sí mismo por debajo de sus posibilidades reales, físicas e intelectuales, es decir, su nivel de autoestima es bajo.

Muestra deseos de agradar a los adultos y con respecto a los niños de su edad se siente rechazado, encontrando dificultades en la comunicación con ellos, lo que le lleva al aislamiento, a la fantasía y a la negación de los hechos como defensa para no ser herido en sus sentimientos.

Se encuentra muy protegido en el ambiente familiar lo que le impide movilizar su energía en situaciones exteriores a su casa.

Sus hábitos y método de estudio son inadecuados para conseguir obtener buenos resultados escolares.

Tratamiento

A raíz de los resultados encontrados en Carlos, creí conveniente elaborar una estrategia de tratamiento que no sólo incluyera al niño, sino también a los padres, ya que parte de la situación personal del niño estaba influenciada por las relaciones que mantenía con sus padres.

Tratamiento con los padres

Los padres asistieron a consulta a lo que denominamos "clase de padres". Estas clases tenían como objetivo "proporcionar los instrumentos adecuados a fin de que los padres se dieran cuenta de cómo cambiar su comportamiento, a fin de obtener cambios deseados como positivos en su hijo".

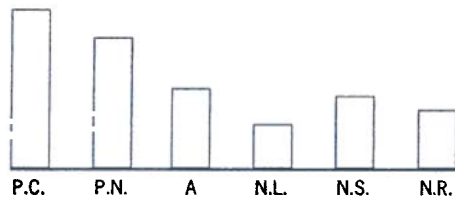
Método

El método que utilicé fue el Análisis Transaccional, por su sencillez, por su comprensibilidad y por la eficacia práctica que posee.

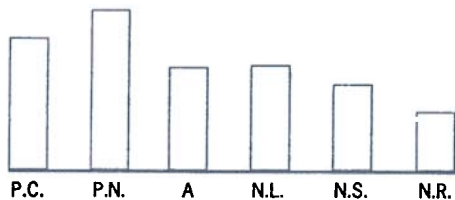
Las clases aparecían divididas en tres partes, la primera consistía en una exposición teórica de un instrumento del A.T., la segunda en un ejercicio vivencial que los padres realizaban conjuntamente y en la tercera parte exponían sus conclusiones y las acciones que creían conveniente realizar para estimular determinados cambios en Carlos.

Conclusiones que obtuvieron los padres

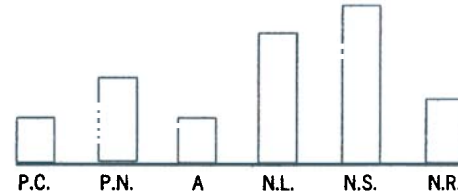
1) Estados del Yo



Egograma de la madre



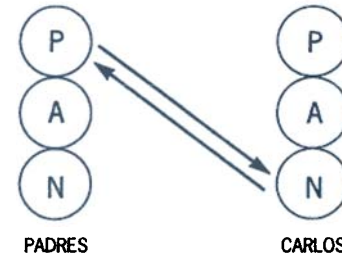
Egograma del padre



Egograma de Carlos

2) Transacciones

Las transacciones fundamentalmente que realizaban con su hijo eran:



A través de estos dos instrumentos, los padres se dieron cuenta que con su manera de actuar fundamentalmente desde el estado del Yo Padre estaban enganchando al Niño Sumiso de Carlos, impidiéndole el fortalecimiento de su Adulto, imprescindible para realizar adecuadamente sus estudios y tener relaciones de igual a igual con sus compañeros de clase.

3) Caricias

Los padres realizaron el siguiente gráfico con respecto a las caricias que recibía Carlos en los tres sectores en los que se desenvolvía.

	FAMILIA	COLEGIO	AMIGOS
Caricias Positivas	Alto	Medio	Bajo
Caricias Negativas	Bajo	Bajo	Bajo

Carlos recibía en exceso caricias, tanto positivas como negativas en el seno familiar, no buscaba caricias en otros sectores, limitándose en el colegio a autoacariciarse.

4) Posición existencial

El niño había adoptado la posición existencial Yo estoy mal, los demás están bien, Yo-Tu+ a causa fundamentalmente de la sobreprotección que estaban empleando los padres con él, lo que le impedía tomar iniciativas y sintiendo que los demás sabían y valían más que él.

5) Estructuración del tiempo

Durante el tiempo que permanecía en el colegio, Carlos utilizaba el aislamiento y la actividad.

Los padres se dieron cuenta que, a excepción del tiempo que pasaban en sus respectivos trabajos, el resto estaban permanentemente con sus hijos utilizando la actividad, juegos psicológicos e intimidad.

Por lo que decidieron empezar a realizar actividades sociales con sus hijos para que Carlos iniciase relaciones con niños de su edad y empezara a obtener caricias fuera del entorno familiar y por otro lado, los padres empezaron a salir solos y a hacer algún pequeño viaje, a fin de encontrar situaciones para emplear la intimidad, permitir que funcionase su Niño libre,

liberándose por un tiempo de sus responsabilidades paternas, que a veces las vivían como una carga, y en función de su hijo, que éste empezase a utilizar su tiempo fuera de casa y en ella tomase decisiones frente a su hermana pequeña.

6) Juegos psicológicos

A través de este instrumento identificaron a su hijo en el papel de Víctima y ellos se sintieron identificados y enganchados en el papel fundamentalmente de Salvadores.

Conocieron que los juegos que utilizaba fundamentalmente Carlos eran:

– Pierna de palo

Carlos aludía sus defectos en las piernas y su no buena inteligencia para eludir sus responsabilidades escolares y no jugar con sus compañeros en el recreo pues... ¿Qué se podía esperar de Carlos con lo que le pasaba?

– “Pobrecito yo”

Con este juego buscaba lástima y compasión, recibía caricias, estructuraba el tiempo con sus padres, confirmaba su posición de vida Yo-Tu+, mantenía la simbiosis con sus padres, experimentaba los sentimientos aprendidos y evitaba la intimidad.

Los padres se dieron cuenta de cuándo Carlos iniciaba el juego, aprendieron a romperlo y a sustituir las ganancias que obtenía por otras más positivas para su personalidad.

7) Emociones y rebusques

Carlos mostraba amor y alegría con sus padres y éstos lo compartían con él.

Cuando sentía miedo, sus padres le protegían, cuando sentía tristeza los padres le comprendían.

El rebusque que utilizaba Carlos era la “falsa tristeza” y el sentimiento prohibido era la ira.

Con el rebusque manipulaba a sus padres para a través de la falsa tristeza conseguir evitar sus responsabilidades desde su papel de “pobrecito, está triste”, enganchando a sus salvadores. Carlos llegó a reconocer que sus ojos podían llenarse de lágrimas cuando él quería.

Los padres empezaron a permitirle aflorar el sentimiento de la ira teniendo como límite el sentimiento de los demás.

8) Argumento

Los elementos principales del Argumento de Carlos por parte de su madre era fundamentalmente el mandato de “No pienses”, ya pienso yo por tí, para que me sigas necesitando, y por parte del padre “No crezcas, sigue siendo mi niño pequeño”.

Derivado del primer mandato, Carlos mostraba los siguientes aspectos:

- Se desmerece con frecuencia.
- Se siente inseguro.
- Siempre necesita a alguien a su lado.
- Cree que lo suyo vale poco.
- Cree que los demás hacen mejor que él, las cosas.
- Siente confusión.
- Siente vergüenza.
- Se rige por lo que otros piensan.
- Actúa por “el que dirán”.
- Se sorprende fácilmente deprimido.

Ante ello los padres optaron por:

- Valorar las cosas que decía o realizaba Carlos.
- Aceptar sus opiniones.

- Actuar como modelos ante su hijo pensando y respetando las manifestaciones de pensamiento claras y abiertas.
- Proporcionarle Caricias positivas ante sus pensamientos.

En definitiva, enviándole los mensajes de ¡Tú vales, tú sirves, decide, logra y haz por tí mismo!

9) Impulsores

La madre a través del “Sé perfecta” no podía permitir tener un hijo con dificultades, el padre bajo el impulsor de “date prisa”, quería solucionar la dificultad de Carlos cuanto antes.

Carlos mostraba el impulsor de “Complace”.

Frente al “Sé perfecta” la madre obtuvo el permiso de “haz las cosas bien o es lógico que cometas errores, acéptalos y trabaja con confianza para superarlos”.

Frente al “apresúrate” el padre obtuvo el permiso de “tómame tu tiempo” y “disfruta de cada presente y vívelo con la mayor intensidad que puedas”.

Frente al “sé complaciente” obtuvo el permiso de “sé tu mismo” y puedes decir “no” cuando te parezca oportuno.

El objetivo en definitiva era que Carlos recibiera los mensajes que comunican: Confianza, autonomía, aceptación, respeto, aprobación, integración y realización.

Tratamiento con el niño

El tratamiento con el niño tenía como objetivo fundamental: Aumentar su autoestima.

Para ello trabajé con los siguientes contratos:

- a) Estudiar 5 días a la semana, como mínimo un módulo de 45' y descansar 15'.
- b) Conseguir un amigo en la clase con el que estaría jugando o hablando durante los tiempos de recreo.

Para lograr el primer contrato le proporcioné un “Método estudio” de manera que “aprendiera a aprender”, resultándole más agradable la tarea y le permitiera un máximo de aprovechamiento con un mínimo de tiempo y esfuerzo, recordando y aplicando lo aprendido.

Este método requeriría una explicación más detenida, que por motivos de espacio me veo obligada a sintetizar. En líneas generales los objetivos son que el alumno logre:

1. Programar su tiempo de estudio.
2. Aprender a interrogar al texto.
3. Utilizar un sistema de subrayado dinámico.
4. Identificar rápidamente las ideas principales y secundarias.
5. Adquirir la técnica básica del resumen, cuadros sinópticos y diagramas creativos.
6. Memorizar en breve tiempo los contenidos fundamentales del texto.
7. Exponer fluidamente lo aprendido, ya sea en forma oral o escrita.
8. Ejercitar su autocrítica hasta alcanzar el nivel óptimo de conocimiento de las materias a estudiar con el fin de rendir en los exámenes con éxito.

Para lograr el segundo contrato con respecto a obtener un amigo empleé durante las sesiones las técnicas de:

- Relajación.
- Visualización.
- Dramatización.
- Afirmación personal.

En el momento que Carlos iniciase una relación con un solo compañero, empezaría a integrarse en la clase, que suele estar formada de un número determinado de subgrupos, si a esto unimos el ir recibiendo Caricias Positivas de profesores y compañeros al ir obteniendo pequeños éxitos escolares, producto de la aplicación adecuada del "Método de estudio" y a obtener unas más positivas relaciones familiares establecidas en función del Adulto del niño, como resultado conjunto que obtiene un aumento en la autoestima de Carlos.

Estas estrategias las elaboré en función de recientes estudios donde han demostrado que existe una correlación entre la autoestima y las siguientes variables psicológicas:

- Interacción familiar.
- Logro académico.
- Integración escolar.

Unido a las estrategias que se planifican en toda labor terapéutica, cuando se trabaja con niños y adolescentes hay otro factor decisivo a tener en cuenta "el Clima Emocional" que permite la mejor comunicación posible entre el psicólogo y el niño o adolescente. Este tiene que sentir ser querido, aceptado y valorado auténticamente por el profesional.

Los Estados del Yo más propicios para lograr esta situación son el N.L. y el P.N. basados en la espontaneidad, no en la autoimposición del psicólogo, pues sí, el niño captase por medio de su intuición que el profesional no le quiere, le acepta y le valora, el proceso terapéutico no alcanzaría los objetivos que han sido propuestos. Los conocimientos profesionales y la situación

emocional han de ir juntos para que la terapia obtenga el éxito deseado.

Resultados obtenidos con Carlos al terminar el tratamiento

- Sus resultados escolares mejoraron notablemente en relación a las notas obtenidas. Decidió aplazar dos asignaturas para la convocatoria de Septiembre, aprobando en este mes todo el curso escolar.
- Consiguió el amigo propuesto que le integró en un grupo de la clase a fin de estar más tiempo con ellos y mejorar su agilidad física y asistió a las clases extraescolares de "baloncesto" que se realizaban en su colegio.
- La situación de los padres cambió, mostrándose más contentos y delegando más responsabilidades en Carlos.

M^a Angeles Díaz Veiga
Psicóloga Clínica
Especialista en niños y adolescentes
C/ Guadalajara, 3 - 1^a B
28042 MADRID
Tel. (91) 320 42 26

LAS DEPRESIONES

DR. FRANCO DEL CASALE

Argentina

Preferí poner el título en plural, dado que tenemos muchas formas de depresión.

En primer lugar, haré una síntesis del concepto clásico y posteriormente expondré los conceptos transaccionales y refocalizadores acerca del tema en cuestión.

ENFOQUE CLASICO

Las depresiones forman un cuadro psicopatológico cuyo conocimiento no alcanzó, todavía, un nivel satisfactorio. No obstante, cotidianamente nos llegan informaciones de nuevos hallazgos y nuevas hipótesis, fundamentalmente desde la Neurobiología y desde las diferentes escuelas psicológicas que prometen un futuro abordaje terapéutico, con mayores posibilidades y satisfacciones que el actual.

Dentro de los distintos tipos de depresión, el de mayor complejidad y gravedad es, sin duda alguna, la Melancolía. Este cuadro fue magistralmente descrito por un monje inglés por el año 1627 -Robert Carlton era su nombre-, quien pudo describir el tema con suma precisión debido a que él mismo era un melancólico. Por lo tanto, su descripción se refería más a lo que él sentía que a lo que pudo observar en otras personas. Publicó un libro de pocas páginas, del cual sólo tengo referencias, pero nunca pude tenerlo entre mis manos.

Algunas de las cosas que él decía son vigentes aún hoy en día. El libro que publicó se titula: "ANATOMIA DE LA MELANCOLIA".

E. Ey define a la Melancolía como: "un estado de depresión intensa o de tristeza profunda, vivenciado con un gran dolor moral, caracterizado por la inhibición y el entecimiento de las funciones psíquicas y motoras".

Su aparición es más frecuente en las mujeres y puede comenzar en cualquier época de la vida. No obstante, lo más frecuente es que se dé en la mediana edad. A menudo irrumpe sin causa alguna, otras veces lo hace después de algún shock emocional, de una enfermedad debilitante del soma como ser: hepatitis o cualquier otra enfermedad infecciosa. El puerperio es asimismo un factor desencadenante muy frecuente.

Frente a un paciente melancólico debemos tener en cuenta cuatro factores que son:

1. **La presencia**, es decir, la actitud corporal, la expresión facial y todo el contenido de su lenguaje no verbal que nos expresa una persona en un estado de ruina.
2. **Los síntomas** derivados de la abulia, de la astenia y de la inhibición.
3. **Los sentimientos de depresión.**

4. **El deseo y la búsqueda de la muerte.**

También es importante tener en cuenta las ideas que nos transmiten, que revisten y expresan el modo de sentir su existencia. Las más frecuentes son:

1. **Idea de improductividad:** "Ya no hago nada, no puedo hacer nada".
2. **Idea "de incapacidad":** "Nada me sale bien, no sé hacer más nada", "No sirvo para nada, he perdido la capacidad de hacer las cosas, no sé hacer ni las cosas más mínimas".
3. **Idea de Incapacidad de querer y amar:** "No le puedo dar más cariño a mis nietos. Los quiero pero no me sale el poder demostrárselo, no puedo querer a nadie".
4. **Idea de inseguridad:** "No puedo ir a ningún lado solo, me asusta el nuevo día, sólo me tranquilizo cuando me voy a la cama".
5. **Idea de pesimismo:** "No me voy a curar nunca, nadie puede hacer nada por mí.
6. **Idea de acusación:** "Soy la problemática de toda mi familia. Los estoy arruinando, todos sufren por mí. Estoy demás en este mundo".
7. **Idea de autoreproche:** "Seguramente éste es un castigo por todas las cosas malas que hice en la vida. Tengo que pagar esta penitencia".
8. **Idea de indignidad y de no merecer atención ni afecto:** "No sé por qué hacen tanto por mí, cuando yo no lo merezco. Yo soy indigno de esta familia y de este mundo.
9. **Idea de vergüenza:** "Esto que le estoy haciendo pasar a mi gente es vergonzoso, ¿Qué dirá la gente? Seguramente que mi familia quedará

marcada. Siento vergüenza por todo lo que hago".

10. **Idea de ruina:** "Soy un cero a la izquierda. No valgo nada. Soy un pobre fracasado".

Estas manifestaciones expresan el gran dolor moral que padece la persona que sufre la melancolía. Justamente al hablar de dolor moral se quiere referir a la vivencia de la amenaza de pérdida de los sentimientos vitales o anímicos de la estratificación descrita por Max Sheller. Es por esas amenazas, entonces que surge ese dolor, ese desgano, ese lamento y ese terrible aburrimiento.

A este hecho se le agrega otro de mucha importancia y es que estos enfermos tienden a "rumear" mucho sobre su vida presente, dado que niegan su futuro, y si van hacia el pasado es sólo para revivir acontecimientos negativos y pesimistas. Este hecho hace que su malestar se refuerce porque su presente es "negro" por estar teñido de aquellos sentimientos negativos y displacenteros, a los cuales me referí más arriba.

Hay varias formas de Melancolía que conviene tenerlas presente para facilitar el diagnóstico diferencial. De manera que tenemos:

1. Forma simple, es aquella que acabo de describir.
2. Forma agitada. Similar a la agitación del síndrome de pasividad.
3. Forma delirante.
4. Forma estuporosa. Esta puede llegar hasta el coma grave.

En cuanto a la etiología de la depresión endógena o Melancolía, no se encontraron con elementos de tipo hereditarios como factores predisponentes, mientras que en las bipolares o Maníaco-depresivas, se han hallado factores hereditarios. Inclusive hay

familias en las cuales varios miembros padecen de esta enfermedad.

DEPRESIONES EXOGENAS O REACTIVAS

En estas patologías el factor desencadenante está en el medio, es decir, fuera del individuo. Se las llama reactivas porque se tiene en cuenta la disponibilidad del terreno y el factor desencadenante externo, hacia cuyo estímulo se reacciona deprimiéndose. Es importante tener en cuenta, en estas depresiones, la intensidad con que se instala y el tiempo que dura la crisis, dado que cuanto más intenso es, más gravedad reviste. Lo mismo acontece con la duración: cuanto más tiempo dura, peor pronóstico se tiene.

Algunas depresiones reactivas suelen "cristalizarse" conformando las **endoreactivas** de López Ibor. Se pueden comparar con lo que acontece con la sentimentalización de las depresiones que conforman el Triángulo Terciario negativo, donde tal sentimiento le imprime a la personalidad de un modo de ser depresivo.

Tenemos otros tipos de depresiones que son:

1. **Depresión sintomática:** Son aquellas que acompañan a otros tipos de enfermedades mentales.
2. **Depresiones involutivas.**
3. **Depresiones crónicas:** Estas corresponden a los Psicópatas depresivos de Schneider, como son: los hipertímicos, los inseguros, fanáticos.

También corresponden a las patologías depresivas que pertenecen al Triángulo terciario negativo.

4. **Depresiones enmascaradas o equivalente depresivos:** En estos casos el cuadro depresivo se encuentra oculto en otro cuadro, y el paciente consulta por el síntoma enmascarante.

Depresión desde el punto de vista del Análisis Transaccional y la Psicología Refocalizadora.

Entiendo que la PERSONALIDAD es la resultante de la interacción entre la Programación Genética y la Programación social. La programación genética es la fuente de la que emana la Energía Vital, la que se irá a expresar en dos niveles diferentes: ENERGIA MOTIVACIONAL QUE APUNTA AL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL INDIVIDUO y Energía Instintiva que orienta el desarrollo morfológico, fisiológico y se encarga del mantenimiento homeostático del organismo. La Programación Social cuida y orienta la expresión de estas energías, cuya finalidad es la de estructurarse en personalidad. Lamentablemente, en muchas ocasiones, por diversos factores: incomprensión por ignorancia, factores de tipo culturales desactualizados, repetición de pautas arcaicas y erróneas, alguna patología paterna, estas expresiones son reprimidas, desviadas o postergadas, lo que produce en el individuo cierta mutilación en su personalidad. Las Motivaciones comienzan a expresarse desde muy temprana edad. Por ejemplo, la Motivación de Conocimiento hace su aparición a los seis meses de edad bajo forma de necesidad de conocer su entorno, "escudriñar", según Piaget y traduciendo su expresión en motivación, aparecería más temprano, alrededor de los tres meses con lo que él llamó REACCION CIRCULAR PRIMARIA. Este primer indicio de Motivación se irá desarrollando y complejizando con el crecimiento de la persona hasta alcanzar la jerarquía del

conocimiento basado en las formas del pensar más complejas.

Tres son las Motivaciones más importantes: **Conocimiento, pertinencia y afirmación del Yo**. Todas ellas comienzan a expresarse entre los seis y doce meses de edad, bajo forma de motivaciones menos complejas a las que llamé "GREGARIAS". Estas se van expresando a medida que la maduración neurológica lo permita. Por ejemplo: la motivación de conocimiento comienza a los seis meses de edad con la de "Escudriñar", a los 12 meses sigue con la de "Curiosidad" y "Exploración". A los 18 meses: "Experimentar-transformar". A los 2 años con la pregunta "¿Qué es?". A los 3, ya buscando la finalidad, pregunta ¿Por qué? A los 5 años curiosidad acerca de sí mismo, su origen, su sexo, creatividad. Así sucesivamente a lo largo de su desarrollo (1).

Cada una de estas motivaciones que son orientadas adecuadamente para su estructuración en personalidad, facilita el desarrollo de la capacidad natural del individuo. A su vez un feedback para la Programación Genética, que produce un estado de satisfacción y bienestar. Por el contrario, cuando las motivaciones no son orientadas y por lo tanto, no estructuradas, producen un profundo malestar y una pérdida de riqueza de la personalidad. El malestar es debido a que la energía Motivacional no se agota con la prohibición. Al contrario, sigue pugnando para su estructuración y al no lograrlo, se instala un estado de insatisfacción e inestabilidad en el individuo.

Por supuesto que cuanto más importante en jerarquía es la Motivación, más intenso es el malestar.

Cada Motivación no resuelta es una pérdida de "SI MISMO" y cada uno de estas pérdidas produce un estado

(1) Quien tenga interés de conocer más sobre el tema puede consultar mi libro "El niño de 0 a 16 años". Edit. Nueva Visión. Bs. As., 1986.

displacer que se traduce en tristeza. Por lo tanto, cuantas más son las Motivaciones no estructuradas, más frustrada es la persona, con mayores posibilidades de acumular tristezas cuyo origen es desconocido para el individuo. Las Motivaciones frustradas pueden llegar a ser motivo de depresión por sí mismas, o pueden formar la base para los otros tipos de depresiones, excepto en la endógena. Entiendo que las personas que padecen este tipo de patología, seguramente nacen con alguna marca genética. Por eso, la mayor parte de las veces la depresión endógena aparece sin causa aparente. Entiendo, también, que en ellas se da un debilitamiento momentáneo de la energía genética que abarca primero a lo motivacional y luego a lo instintivo.

A su vez lo motivacional es anergizado selectivamente. Es decir, se va debilitando en primer lugar la **capacidad de autoprotección** cuyo efecto lo resiente el Niño, que queda desamparado e inseguro. Además va perdiendo la capacidad de autoafecto e inhibe también la relación afectiva con los otros, lo que equivocadamente ha sido denominado "anestesia afectiva". Digo equivocadamente porque en realidad su inafectividad ha sufrido un trastorno cualitativo. Quiero aclarar que su desconexión se da fundamentalmente con un sistema positivo de la personalidad, y usa la poca energía vital para conectarse con su sistema negativo. De ahí que surgen todas las ideas autoagresivas y autodestructivas de las que hablé al principio. Posteriormente se va debilitando también la energía motivacional, perteneciente a la Motivación de conocimiento, que corresponde al Estado del Yo Adulto. Con este advenimiento pierde la posibilidad de comprender su realidad y de dirigir su vida hacia la búsqueda adecuada de una posible

solución. Es por eso que pierde toda esperanza para su cura y niega su futuro. Además, algunos depresivos suelen desplazar la poca energía vital hacia una parte de la personalidad perteneciente al sistema negativo, cuyas características son las de aferrarse a un sentimiento displacer y de ruina, organizar procesos de pensamientos partiendo de premisas falsas, informaciones erróneas, suposiciones no verificadas y aceptadas como verdaderas, sentimiento de rebusque (falsos y sustitutos de las genuinas), y prejuicios erróneos. Por tal motivo, por estar teñidos todos ellos por una vivencia de desamparo y profunda tristeza, no usa su aspecto protector y afectivo (Estado del Yo Padre). Sus conclusiones serán siempre de contenido de nulidad, fracaso, incapacidad, inservibilidad, sentimiento de inseguridad, de pesimismo, y actitudes de autorreproche, de autoacusación, con la idea de que su vida es una ruina. A este Estado del Yo, que a partir de estos datos llega a estas conclusiones, lo llamo ADULTO DEFECTUOSO. Además, este Adulto puede partir de los prejuicios erróneos para elaborar una idea delirante que podrá estructurarse o no. Finalmente, su vida emocional se convierte en un continuo e intenso sufrir. Aquí afectó al nivel más importante, al que llamamos Niño.

Definé a la depresión como: un estado de hipoenergización de la programación genética que provoca una pérdida de la capacidad protectora, afectiva y cognitiva promoviendo una vivencia de amenaza inminente de la pérdida de la propia identidad, lo cual es vivido con un inmenso displacer y una profunda tristeza que se acompaña con una gran inhibición psicomotora y que en muchos casos lleva el deseo o a la búsqueda de la muerte.

DR. FRANCO DEL CASALE

Argentina

EL EDUCADOR Y LOS PERMISOS: LA MOTIVACION DE CONOCIMIENTO

RAFAEL SAEZ ALONSO

Ldo. C.C. Educación
Miembro Regular de AESPAT
Madrid

Introducción

1. La motivación
2. Teorías de la motivación
 - 2.1. La motivación como reducción de impulso
 - 2.2. Motivación como incentivo
 - 2.3. La explicación cognitiva
 - 2.4. Hipótesis humanista
 - 2.5. El enfoque de la teoría general de sistemas
3. Motivación y aprendizaje
4. Permisos
5. Motivación de conocimiento
6. El educador y los permisos
7. Bibliografía

behaviour. Motivation and learning are also herein related.

We want to explain the importance of permissions in peoples earliest years of life. One of the most important permissions in the field of education is the permission to stop acting stupidly or the permission to start thinking.

The relation between the educator and the permissions, inviting the former one to be a positiv, strong, protectiv and permissive person is described.

key words: educator - permissions - motivation - learning - awareness

Este trabajo es una reflexión sobre la motivación y las distintas teorías psicológicas que la estudian en función del factor enfatizado como principal determinante de la conducta. También relacionamos la motivación y el aprendizaje.

Nos detenemos a explicar la importancia de los permisos en los primeros años de vida de las personas. Uno de los permisos más importantes en el campo de la educación es la licencia para dejar de actuar estúpidamente o el permiso para empezar a pensar.

Finalmente se describe la relación entre el educador y los permisos, invitando a éste

a ser una persona positiva, potente, protectora y permisiva.

Palabras llave:

Educador - Permisos - Motivación
Aprendizaje - Conocimiento

INTRODUCCION

La abundante y copiosísima documentación bibliográfica sobre la motivación y sobre la motivación y el aprendizaje da suficiente cuenta de las dificultades y de la complejidad del problema, de las posiciones diferentes y encontradas que se sirven en la investigación sobre este tema. Al hablar de motivación, en general, nos vamos a referir a los dinamismos, mecanismos o aspectos que activan, dirigen y sostienen el comportamiento de las personas.

SMERIGLIO (1990) nos invita a preguntarnos: ¿Cómo se origina el comportamiento? ¿De dónde provienen la energía y la constancia que sirven para mantener el comportamiento y su orientación? ¿Cuáles son las causas que puede bloquearlo o hacerlo desbordar por sus objetivos? Finalmente, ¿cuáles son las reacciones subjetivas que se verifican dentro del organismo mientras tienen lugar todos estos procesos?

La siguiente ponencia pretende responder a estos interrogantes. Para ello se va a reflexionar sobre la motivación, las teorías de la motivación y la motivación y el aprendizaje. La edad y la motivación. Se concluye con el tema del educador y los permisos.

1. LA MOTIVACION

Se entiende por motivación el conjunto de variables que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

Clásicamente se han distinguido dos componentes:

- a) El componente energético que se refiere a las características de intensidad y persistencia de la conducta, y
- b) El componente direccional o estructural que hace referencia a las variables reguladoras de la conducta, es decir, de los medios de disponer esta "energía" para concretarse en una conducta determinada.

2. TEORIAS DE LA MOTIVACION

Dada la dificultad de operativizar una variable como la motivación, las teorías que tratan de explicarla han apelado generalmente a constructos.

SANCHEZ (1983) presenta cinco grandes corrientes de teorías como aproximación al estudio de la motivación, en función del factor enfatizado como principal determinante de la conducta.

2.1. La motivación como reducción de impulso

W.B. CANNON, fisiólogo americano, formuló la hipótesis de la homeóstasis: el motor de la conducta sería la tendencia a mantener el equilibrio interior, o sea, la homeóstasis. Es el concepto de "función de emergencia": reacción adaptativa del organismo frente a un repentino y serio esfuerzo o peligro, con la finalidad de recuperar de nuevo el equilibrio de las constantes internas.

HULL, psicólogo estadounidense, fundador del movimiento neoconductista con su teoría fisiológica, está también influido por el anteriormente citado CANNON.

FREUD y su teoría pulsional presenta un modelo motivacional a fin a éste, sosteniendo la unidad cualitativa del impulso motivacional.

2.2. Motivación como incentivo

Subrayan la variable afectiva relevante desde el punto de vista motivacional: las características de producir placer o dolor del objeto, le hacen atractivo o rechazable para el sujeto. McCLELLAND llegó a plantear la hipótesis hedónica como base única de su teoría motivacional, identificando emoción y motivación.

ATKINSON, HARLOW (1966) con simios y AINSWORTH (1970) con humanos, BOWLBY (1969) insisten y demuestran el valor motivacional primario del contacto social temprano.

2.3. La explicación cognitiva

TOLMAN (1937) con sus mapas cognitivos (los planos mentales que las ratas se hacían de los laberintos por los que corrían en busca de comida), la noción de intencionalidad y el concepto de variable interviniente (cognitiva, motivacional), plantea la importancia de las expectativas existentes como uno de los determinantes de la conducta. Las expectativas anticipan y actualizan de modo imaginativo sucesos venideros en relación con los objetivos de las aspiraciones de los animales y de las personas.

FESTINGER insiste en la importancia de la disonancia cognitiva como factor motivacional. Psicólogo social americano, en 1957 publica el libro Teoría de la disonancia cognitiva. Cuando hay disonancia cognitiva (en el mismo sujeto surgen simultáneamente dos ideas, opiniones, cogniciones, conocimientos lógicos y psicológicamente incompatibles o contradictorios) éste se ve motivado a reducir para evitar la alteración de la armonía mental.

2.4. Hipótesis humanistas

Los psicólogos humanistas niegan la equiparación de la motivación humana a la motivación animal. Para estos autores (ALLPORT, MASLOW, ROGERS) dar un

sentido a la vida y a la autorrealización personal constituirían el impulso para la motivación del crecimiento.

Para esta corriente de psicología la acción humana puede quedar representada por el siguiente esquema:

MOTIVACION → COMPORTAMIENTO → OBJETIVO

Es decir, el hombre está motivado por una necesidad y orientado hacia un objetivo, al que se ajusta nuestro comportamiento. Ejemplo: una persona tiene sed (esto es un motivo); su objetivo es la saciedad y su comportamiento, beber.

Ha sido el psicólogo americano A.H. MASLOW quien ha estudiado profundamente el tema de las necesidades humanas. El resultado de sus estudios ha quedado reflejado en la llamada "Pirámide de necesidades" donde se presentan las necesidades que tiene todo ser humano y el orden de su importancia.

Como se ve en la Pirámide, las necesidades corporales físicas son básicas. Hay que comenzar con el cuerpo para seguir con las demás. La motivación tenderá a ser alta y productiva cuando cada persona se da cuenta y sabe en qué escalón de la pirámide se encuentra en cada momento y cómo satisface las necesidades del mismo.

2.5. El enfoque de la teoría general de sistemas

El "enfoque sistemático" constituye un enfoque unitario y abarcativo de la noción de incentivo al enfatizar su carácter representacional (cognitivo>), sobre el que influyen factores situacionales (disponibilidad estimular), factores orgánicos (estado del organismo) y factores cognoscitivos (análisis perceptivo, memoria).

Los anteriores autores, en el fondo, buscaban causas unívocas para explicar la conducta y la motivación humanas. Esta quinta corriente o teoría se aproxima al



estudio de la motivación con un modelo interactivo.

Se estudian el modo en que interactúan todos los elementos: situacional, ambiental, fisiológico y cognitivo y que entran en juego a la hora de estudiar la motivación. El "aparato cognitivo" controla, compara, confronta, establece diferencias, moviliza los procesos biológicos y las representaciones mentales en la situación o ambiente donde se desarrolla la complejidad creadora del comportamiento humano.

3. MOTIVACION Y APRENDIZAJE

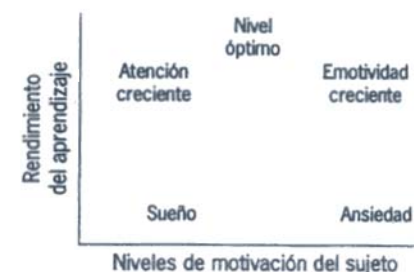
Es necesario, llegados a ese punto del discurso, afirmar que para que se realice el aprendizaje es necesario tener en cuenta los deseos del sujeto que quiere aprender. No se aprende, si uno no quiere. Es obvio. Se necesita pues, la participación activa del sujeto.

Hemos apuntado al principio que la motivación consta de dos aspectos:

- El energético (fuerza con que el sujeto se entrega a la acción) y
- El direccional (objetivos o motivos a los que se aplica).

Fijándonos en el aspecto energético ha sido D.O. HEBB en 1955 quien ha reflexionado más sobre este asunto. Su teoría en síntesis se puede resumir así en el gráfico siguiente, presentado y descrito por DELCLAUX (1983).

RELACION MOTIVACION-APRENDIZAJE según HEBB (1955)



Además de estudiar en lenguaje neurofisiológico, las expectativas, la atención y otros procesos cognitivos-perceptivos, afirmó que el aumento o disminución del rendimiento (aprendizaje) depende de un cierto nivel de motivación. Es el nivel óptimo que aparece en la figura. La disminución es fruto de la presencia de la ansiedad que aumenta e interfiere con el aprendizaje, a partir del punto óptimo. Se ha mostrado en la mayoría de los estudios revisados que la

ansiedad posee un efecto negativo en el rendimiento.

Este discurso se vincula con la teoría de relación motivación y aprendizaje con los premios-castigos. Hay duda de que cuantos mayores sean unos y otros, más efectivos serán. La magnitud de ambos no es lo único que favorece el aprendizaje. Hay que tener en cuenta la forma, el momento y la persona que los administra.

Cabe reseñar también entre los análisis sobre motivación y aprendizaje la teoría de J.W. ATKINSON, llamada "motivación de logro". Se refiere a la tendencia a "hacer cosas" (y hacerlas bien). La motivación por la necesidad de logro y motivación para evitar el fracaso. "Se considera que la motivación total que opera en un individuo es la suma de la motivación total que empuja al individuo a evitar el fracaso". (BALL, 1988, p. 122).

La "tendencia al logro" es el producto positivo de Motivación por el valor de incentivo del éxito y por la probabilidad de éxito. Recibe la designación de "tendencias a evitar el fracaso" el producto negativo de la motivación para evitar el fracaso por el valor de incentivo del fracaso, por la probabilidad de fracaso y debe ser interpretado como una tendencia a evitar una actividad de la que se espera que conduzca al fracaso.

Según ATKINSON esta motivación para evitar el fracaso debería ser considerada siempre inhibitoria por su naturaleza y conducente a una tendencia a oponerse, resistirse o menguar la motivación para lograr el éxito (p. 123).

Es interesante conocer la descripción de cómo es el individuo de elevado miedo al fracaso. Aunque es larga la cita, merece la pena transcribirla:

"Está dominado por la amenaza del fracaso y en consecuencia se resiste a las actividades en las que su competencia

puede ser evaluada conforme a una norma o a la competencia de los demás. Si no se ve sometido a unos premios sociales, jamás acometerá voluntariamente una actitud que requiera destreza de existir alguna incertidumbre respecto del resultado... La resistencia general de este individuo a una actividad orientada hacia el logro se opone a cualquiera de las formas de motivación positiva para realizar las habituales actividades competitivas de la vida (p. 123).

Completando desde otro ángulo esta "motivación de logro", está el "efecto de Pigmalión". Hay que remontarse a Ovidio quien narra que el escultor Pigmalión esculpe una figura de mujer de la que, a continuación, se enamora y a la cual da el nombre de Galatea. Afrodita, diosa del amor, se compadece de Pigmalión y da vida a Galatea. Los exégetas de esta fábula afirman que Pigmalión tenía una determinada idea de la "mujer ideal" y así creó su imagen marmórea exactamente según esa idea.

BIRKENBIHL (1989) traduce este efecto figurado, afirmando que "un profesor tiene una idea bien determinada de un alumno—formándole después según esa idea" (p. 72). Es decir, la idea que yo tengo de otra persona se comunica a ésta a través del lenguaje del cuerpo, de la voz y del método de enseñanza, y le podemos condicionar su comportamiento según esa idea. La motivación y las expectativas que uno es capaz de hacer del otro, a veces, es decisivo para su evolución.

ROSENTHAL, psicólogo social, obtuvo unos resultados del "efecto de Pigmalión" en "ensayos de campo" con verdaderos alumnos, trabajando las expectativas en el cerebro de los profesores y tratándose de objetivos de aprendizaje intelectual.

Las conclusiones de sus experimentos le dio pie a elaborar una teoría de cuatro factores.

Las personas que tienen expectativas positivas (luego hablaremos de permisos) sobre sus hijos, alumnos, otras personas:

- Parece que producen un clima socio-emocional más cálido en torno a este grupo;
- Parece que ofrecen más "feedback" a este grupo;
- Parece que dan más información (input) a este grupo o les exigen más;
- Parece que ofrecen más oportunidades a este grupo para preguntas y respuestas (output).

BIRKENBIHL resume los resultados de Rosenthal en seis conclusiones:

1. Los profesores que creen que un alumno es bueno, le sonríen con más frecuencia, menean la cabeza, se inclinan hacia él y le miran más tiempo a los ojos (se manifiesta la comunicación positiva con el lenguaje del cuerpo).
2. Los buenos alumnos reciben siempre más "feedback"; —no importa que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para los alumnos de los que los profesores esperan más, las reacciones —elogio y crítica— son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas lo que significa que los profesores guardan su críticas para los alumnos "ignorantes".
5. A los alumnos de los que esperan más, los profesores les dan más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. Los profesores incitan a los alumnos, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y

les ayudan a encontrar la solución correcta.

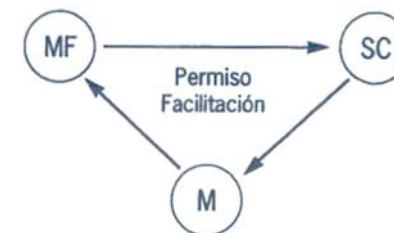
Adelantando contenidos y tras la exposición del "efecto de Pigmalión", podemos afirmar que el educador que no posea permisos para pensar para sí mismo y para los demás, fracasará en la tarea de enseñar. El poder de los permisos que nos damos y damos a los alumnos es tan grande que puede por sí solo, condicionar su comportamiento y su motivación para el aprendizaje.

Las implicaciones en el campo de la educación de la motivación del alumno hacia el aprendizaje se pueden concretar modificando los métodos educacionales para hacer mínima la ansiedad, abordando aspectos específicos del currículum que aporten dominio y éxito, exigiendo tareas que efectivamente puede realizar, interesantes en sí y que le puedan reportar algún beneficio concreto.

DEL CASALE (1986) habla de Circuitos Motivacionales. Para él, el desarrollo motivacional determina el desarrollo de la personalidad. Esta expresa sus posibilidades a través de las motivaciones, que generan necesidades cuya satisfacción puede o no facilitar el medio.

Si la resolución es positiva, la motivación es satisfecha, produciéndose un cambio que permitirá la expresión de una nueva motivación, y así sucesivamente

- M: Motivación
- MF: Medio Favorable
- SC: Satisfacción y Cambio



DEL CASALE lo explica en artículos posteriores reflexionando sobre los esquizofrénicos.

Alrededor del primer año de vida y cuando la maduración neurológica del Sistema Nervioso lo va pidiendo, el niño siente la necesidad de curiosear. Estrena conductas nuevas de tocar lo que encuentra a su alrededor y chupar, llevándose a la boca. Así empieza a conocer en esta primera etapa de la vida. Esta es la motivación de curiosidad, gregaria de la de conocimiento.

Frente a esta situación caben dos posturas extremas: permitir que toque todo con riesgo incluso de su salud o prohibir toda conducta exploratoria. Ambas posturas son negativas. Son permisos y prohibiciones no adecuados a la motivación del conocimiento. El medio no es favorable a la satisfacción de la motivación. A la expresión de la motivación genuina responden unos padres represores y descalificadores o sobreprotectores.

Cada motivación reprimida produce una mutilación de la curiosidad que sigue pujando con nuevas conductas con la fantasía de desahogarse, y por consiguiente, una mutilación de la personalidad.

Una alternativa totalmente diferente a estas dos es cuando los padres ponen al alcance del bebé cosas que puede tocar, rodar, jugar, chupar sin correr ningún riesgo. Aquí el medio le es favorable y le permite estructurar la motivación de curiosidad (cosas que si se caen no se rompen y por lo tanto, no les lastiman). Aquí unas conductas coherentes y adecuadas por parte de los padres, creando un entorno facilitador, harán que los permisos para ser curiosos siembren la curiosidad para el futuro.

En la reflexión sobre la motivación y el conocimiento destaca por su originalidad de planteamiento la psicología transaccional. Autores como BERNE, DEL

CASALE (de quien ya hemos hecho algún apunte), etc. introducen una nueva variable. Es la variable Permiso. Permiso para pensar.

4. PERMISOS

El psiquiatra ERIC BERNE (1983) define el Permiso como una licencia paterna para actuar con autonomía. Y en el campo del desarrollo personal es una intervención que da al individuo licencia para desobedecer un requerimiento paterno si se está dispuesto, quiere y puede hacerlo, o que le libere de las provocaciones paternas.

Describiendo el ambiente donde se dan los Permisos, BERNE se da cuenta de que los consejos negativos generalmente se dicen en voz alta y clara, con enérgica imposición, mientras que los positivos a menudo caen como gotas de lluvia sobre la corriente de la vida, haciendo poco ruido y sólo unas pequeñas hondas.

Y pone ejemplos: "Trabaja duro" se encuentra en los cuadernos de escritura, pero "Deja de holgazanear" es más probable que se oiga en casa. "Sé siempre puntual" es un lema instructivo, pero, "No llegues tarde" se oye con más frecuencia en la vida real y "No seas estúpido" es más popular que "Sé brillante" (p. 143).

Los padres pueden llenar la cabeza de sus hijos con permisos o con restricciones, es decir, con programación negativa.

Los permisos no crean problemas a los que los reciben, pues no llevan ligada ninguna coacción.

Los permisos son meramente permisos, como una licencia de pesca. La persona que tiene una licencia de pesca o de caza no está obligada a pescar o cazar. Puede usarlas o no, según sus deseos, y va a pescar cuando tiene ganas y cuanto las circunstancias se lo permiten.

A lo largo de la vida son los educadores, terapeutas, etc. los que pueden manejar el

principal instrumento terapéutico ofreciendo la única oportunidad para que un extraño libere a la persona de las maldiciones, léase programación negativa, que le han impuesto sus padres.

Dar permiso al Estado del Yo Niño del paciente diciendo: "Está bien hacer eso. Déjalo solo" significa en ambos casos decir al Estado del Yo Padre: "Déjalo solo. Déjalo hacer".

Uno de los permisos más importantes para la teoría berniana es la licencia para dejar de actuar estúpidamente o el permiso para empezar a pensar.

"Muchos pacientes de edad madura no han tenido un solo pensamiento independiente desde la primera infancia, y han olvidado completamente la sensación de pensar, o incluso lo que significa el pensamiento. Sin embargo, con un permiso dado en el momento oportuno, son capaces de conseguirlo, y están encantados cuando dicen en voz alta, a sus sesenta y cinco o setenta años, lo que tal vez sea la primera observación inteligente de su vida adulta (BERNE, 1983, 144).

La educación debe consistir en deshacer, a menudo, la labor de educadores anteriores para dar a la persona permiso para pensar. Un permiso, entonces, permite al que lo recibe, ser flexible, en vez de responder con patrones fijos congelados por lemas e instrucciones. Esto no tiene nada que ver con la "educación permisiva", porque también está llena de imperativos.

A este respecto recuerda BERNE lo que gritó un paciente: "Yo no necesito a alguien que me diga que deje de jugar; necesito a alguien que me dé permiso para dejarlo, porque alguien en mi cabeza dice que no puedo".

El educador es la persona que da permiso y autoriza a los educandos para desobedecer mandatos negativos

parentales. Emplea transacciones del Estado del Yo Padre al Estado del Yo Niño. El Estado del Yo del terapeuta o educador es predominantemente Padre Nutricio positivo o Permisor, pero también interviene el Padre Protector, el Adulto y el Niño Natural. El permiso en este caso es el reemplazo de un mensaje parental negativo por uno positivo.

GYSA JAQUI nos ofreció en el IV Congreso de la Asociación Española de Análisis Transaccional su Rueda de Permisos, para poder transcribir gráficamente cuáles son nuestras zonas de permiso y nuestras zonas prohibidas.

En orden a los estados del desarrollo de la persona, establece cuatro áreas:

1. YO MISMO: hace referencia a los permisos básicos de VIVE, SE SANO, SE DE TU SEXO, DISFRUTA.
2. YO Y MIS SENTIMIENTOS: permisos para sentir, expresar y activar el comportamiento de las cinco emociones básicas.
3. YO Y LOS OTROS: permiso para confiar en el otro, para pertenecer, acercarse, para ser niño.
4. YO Y EL MUNDO: permiso para crecer, para saber y pensar, para triunfar.

Es en esta última área donde nos detendremos especialmente por estar directamente relacionado con la motivación del conocimiento.

PERMISO PARA CRECER, respetando las tareas de cada etapa de la vida. Tanto el "crece deprisa" como el "no crezcas" son prohibiciones para el adecuado crecimiento de la persona. El permiso para crecer podrá ser la base del pensar y del conocer.

PERMISO PARA PENSAR, para encontrar las propias soluciones a los problemas, para utilizar la lógica y también el pensamiento creativo. El permiso para pensar puede

venir dado de muchos modos. En lenguaje "marciano" dejar al niño pequeño que organice sus cosas, que decida cuánto y cuándo debe comer, que manifieste su preferencia ante los juguetes, amigos, etc. Esto significa: "Tu puedes pensar y decidir por tí mismo, tus conclusiones son acertadas".

PERMISO PARA CONOCER: supone un paso más; significa permiso para saber lo que yo sé: supone preguntar, contrastar, para saber si mi pensamiento es cierto.

Con frecuencia, la ausencia de motivación que se observa en los alumnos nos habla de profundas prohibiciones para "conocer" esos problemas que están ahí, pero que está prohibido saber: no preguntes, no indagues, tal vez no pienses, no reflexiones; o quizás quédate con tus pensamientos, con tus conclusiones, pero no contrates, no sepas lo que tú sabes. Ante esta prohibición tan amplia en ocasiones la opción es no entender nada de nada: sería muy peligroso.

Al analizar el ámbito "Cognoscitivo" de algunos alumnos, nos encontramos con que sus aptitudes intelectuales, como el pensar, solucionar problemas, recordar y reproducir conocimientos, etc., apenas se manifiestan porque están bajo el foco del mandato "No pienses".

Así el pensar correctamente a través de conocimientos científicos, su comprensión y aplicación o el análisis, la síntesis y la valoración del mismo no se va a potenciar, sólo por la aplicación de unas técnicas de estudio, sino al levantar el mandato y da el permiso, y como a Lázaro del Evangelio en el sepulcro, gritarle con voz potente: "Puedes pensar, conocer, solucionar problemas; puedes preguntarte por qué suceden las cosas, y cómo; puedes pensar de modo causal y lógico, ponderando razonablemente los hechos; puedes recordar y reconocer los conocimientos, comprenderlos y aplicarlos".

Ha sido DEL CASALE (1988) psiquiatra, quien mejor ha sistematizado la relación entre motivaciones y permisos.

Para este autor, las motivaciones son la expresión de un querer ser de la energía indiferenciada. Para que aquellas sean orientadas adecuadamente y, por lo tanto estructuradas, es necesario que se den los permisos. Si por el contrario, no se sabe detectar el significado de las expresiones del niño y se le coartan, reprimen o ignoran, decimos que hay mandatos. Es necesario resaltar que cada Motivación reprimida, inhibida, desviada o postergada, representa un tipo de mandato. En cambio, cada Motivación orientada hacia su estructuración, representa un permiso (p. 657).

Cuantas más motivaciones se estructuran, más sano es el individuo. En cambio, cuantas más se repriman, más enfermo está.

La sensibilización a los permisos y mandatos se produce desde las primeras horas de la vida.

El citado autor nos presenta tres tipos de motivaciones:

- Motivación de Conocimiento.
- Motivación de Pertinencia.
- Motivación de Afirmación del Yo.

A continuación se ofrece la MOTIVACION DE CONOCIMIENTO desde 0 meses hasta los 3 años. Nosotros nos hemos detenido en los tres primeros años que es cuando concluye aproximadamente la sensibilización a Permisos y Mandatos según la psicología transaccional.

5. MOTIVACION DE CONOCIMIENTO

EDAD	MOTIVACION	MODO DE EXPRESARLA	PERMISO	MANDATO
0-6 meses	Escudriñar	Mirando con insistencia su entorno	Mira tu entorno Conoce tu entorno	No mires tu entorno No conozcas tu entorno
6-12 meses	Curiosidad Explorar	Para poder expresarse tienen su apoyatura en el gateo y consiste en tocar todo cuanto encuentre.	Se curioso Explora Muévete	No seas curioso No explores No te muevas
12-18 meses	Experimentar Transformar Verbalizar	Descompone los objetos e intenta rearmarlos hablando mucho	Experimenta Transforma Habla	No Experimentes No Transformes No Hables
18-24 meses	"¿Qué es?"	Preguntando constantemente "¿Qué?"	Pregunta "¿Qué es?" Aprende	No preguntes "¿Qué es?" No aprendas
2-3 años	"¿Por qué?"	Preguntando insistentemente "¿Por qué?"	Pregunta "¿Por qué?" Piensa Busca la finalidad	No preguntes "¿Por qué?" No pienses No busques la finalidad
	Fantasear	Inventando cosas o hechos	Se imaginativo	No seas imaginativo

0-3 meses: Para PIAGET se caracteriza por los reflejos neonatales y movimientos corporales torpes. No existe consciencia del yo como tal. Es la etapa de la actividad refleja. FREUD nos habla de la etapa de narcisismo y autoerotismo primario. WALLON constata una impulsividad motriz. En el lenguaje se da llanto para expresar malestar, hambre y gira la cabeza ante sonidos fuertes. DEL CASALE afirma los permisos para vivir: para alimentarse, para ser sano, para disfrutar. El mandato es No vivas.

3-6 meses: Para PIAGET es la etapa pre-lógica donde se inician nuevas conductas o formas de respuesta hechas por azar. GESSELL describe estos meses como etapa de coordinación óculo-manual. En general se puede afirmar que se inicia el desarrollo de la capacidad intuitiva y del conocimiento como conocimiento concreto. Este desarrollo del Adulto del Niño referido al conocimiento concreto comienza con la conexión córtico-límbica o límbico-cortical. Inicia la comunicación a través de entonaciones y sonidos guturales.

DEL CASALE nos invita a jugar con el niño reforzando los permisos anteriores, dando así un impulso a la motivación del conocimiento, que aún no está estructurada como tal, pero que comenzó a insinuarse en el mirar el entorno que representa una preparación para alcanzar más adelante un conocimiento abstracto de las cosas. Es decir, que está preparado la motivación de conocimiento, con el permiso para mirar el entorno, que en este caso quiere decir: "mira tu entorno para ubicarte en él, para conocerlo". De este modo se le va sensibilizando para ser intuitivo, para compartir, para participar y pertenecer.

Se le obsequia con los permisos para ser intuitivo y mirar el entorno. Por el contrario con un permiso negativo vinculado a los nuevos mandatos se le da permiso para ser tonto, confuso, desubicado.

6-12 meses: Se comunica diciendo "adiós" con la mano, gatea; comprende entonaciones y emite sílabas como "ma", "pa". Comprende algunos gestos. Para PIAGET se inicia la búsqueda de los

objetos desaparecidos. Del predominio de la información sensorial se pasa al inicio de la actividad del pensamiento concreto. Se entra en la fase representativa: reemplaza el objeto por una imagen lo que implica la aparición del pensamiento abstracto y de cierta intención.

Según DEL CASALE, el niño se sensibiliza a los Permisos para explorar y experimentar. Los padres pueden estimular esos permisos, acompañándolo en sus experiencias y favoreciendo que las repita. Un individuo que tiene instalados esos permisos, cuando realiza una tarea y se equivoca, es capaz de recomenzar y corregir los errores para lograr el éxito.

Muchas personas comienzan determinadas tareas, pero frente a cualquier dificultad, abandonan. El extremo de esta afirmación se da en las personas esquizoides. Esto se debe ciertamente a que no instalaron los permisos para explorar y experimentar cuya sensibilización se produce en esta fase de la vida.

El individuo con el mandato "No pienses" no desarrolla su capacidad intelectual de acuerdo con su potencial natural innato. Para no pensar, no tiene que usar tampoco todos los elementos necesarios para el pensar que podrían funcionar por separado o por sí mismos. Por ejemplo la intuición, la curiosidad.

12-18 meses: Para FREUD es el período sádico-anal. Para WALLON es el "espacio locomotor". Para PIAGET es el estadio de las reacciones circulares primarias y representaciones simbólicas aún incompletas, apareciendo conductas tentativas para alcanzar un fin. El niño utiliza medios para conseguir el fin que pretende. (¿Es aquí dónde se quedan los monos primates?). GESSELL nos describe al niño en un movimiento constante: da algunos pasos cogido de la mano, sube escaleras gateando y en un soliloquio verborreico: dice sus primeras palabras; comprende algunas órdenes sencillas;

señala con el dedo animales, personas u objetos que se le nombran. DEL CASALE: el campo cognitivo se ve estimulado por el lenguaje y la discriminación de las cosas. Se impone hablar mucho sirviéndonos de palabras explicativas, sencillas y comprensibles.

El impulso de investigación y de creatividad le lleva a transformar las cosas a través de la descomposición del objeto. Esta es la base de la investigación. Un individuo que tiene permiso para investigar podrá aplicarlo en todos los órdenes y no exclusivamente en sentido profesional. Podrá investigar lo suficiente para conocer la forma de resolver sus problemas cotidianos, podrá encontrarse a sí mismo, conocer sus sentimientos y pensamientos, podrá desarrollar valores éticos y adquirir autonomía.

18-24 meses: El desplazarse, andar, moverse, hablar, le permite vivir al niño experiencias más enriquecedoras: identifica partes del cuerpo: boca, cabeza, ojos, etc. Se interesa y pide que le cuenten cuentos, señalando en ellos las figuras que conoce. Para PIAGET se produce la internalización de los modelos de comportamiento sensorio-motrices y el inicio de la representación simbólica. El niño se inicia en darse cuenta de la constancia del objeto.

El "no" sistemático y automático como contraposición al "sí" no significa "oponerse a..." sino cómo vivir separado del mundo y como necesidad de afirmar el YO.

El permiso fundamental aquí es "Sé tu mismo" según DEL CASALE, para explorar y para curiosear, para observar las cosas y su movimiento. Este permiso es distinto al "Sé diferente". El ser sí mismo implica una adecuación del sí a través de su propio conocimiento.

Si el medio es desfavorable por la presencia de unos padres injustos y

castigadores, que obligan a hacer determinadas conductas por la fuerza y el miedo se le da un mandato "No seas tu mismo".

2-3 años: Para PIAGET es el estadio del desarrollo de la constancia perceptiva y de las representaciones a través del dibujo, el lenguaje y el juego simbólico.

Al finalizar la etapa anterior, la información era la concreta: palabras más que frases sin hacer abstracción del significado de las mismas. Ahora la palabra informa sobre la representación del objeto. Se pasa de informaciones sensoriales a información verbal concreta. Empieza a comprender nombres abstractos que se refieren al cuerpo, vestidos, etc.

Según DEL CASALE un medio favorable le permite: "Piensa tus propios pensamientos". Es el permiso para pensar sobre sus opiniones, sus por qué, permiso para distinguir y vivir las dificultades del conocimiento en los problemas del conocimiento.

Por el contrario, cuando no se escuchan los qué y por qué del niño, sus opiniones y conductas, se le están diciendo "No pienses".

Hemos afirmado anteriormente que a los tres años, más o menos, concluye la sensibilización a Permisos y Mandatos. En esta fase se van dejando huellas sobre el desarrollo definitivo de la personalidad. Sin duda alguna, la estructura de personalidad sólo se insinúa a esta edad: es un esbozo, una marca que le harán más perceptiva o menos la incorporación de las figuras parentales, educadores y personas que están a su alrededor.

La motivación al conocimiento todavía no está estructurada pero los permisos de esta edad le irán sensibilizando y delimitando la selectividad perceptiva, precursora del futuro nivel abstracto de conocimiento.

Y así podemos seguir paso a paso desglosando el cuadro "MOTIVACION DE CONOCIMIENTO". Nos detenemos aquí. Nos parece que el fin último de la persona, y el niño es persona desde que nace y antes de su nacimiento, es llegar a la afirmación del Yo.

La motivación de conocimiento es una motivación básica que contribuye a que el individuo pueda lograr su afirmación como persona. La motivación de conocimiento tiene sus precursores en las de escudriñar y curiosear. Sin curiosear no se puede llegar nunca al conocimiento. De los tres años en adelante se actualizarán fundamentalmente los permisos y mandatos. A partir de estos que nos marcaron de pequeños podemos brindar el desarrollo de los conocimientos que aún no tenemos.

6. EL EDUCADOR Y LOS PERMISOS

Una vez analizado el entramado de variables que se entrecruzan en el campo de la motivación, del aprendizaje y de los permisos para pensar, sólo queda invitar al educador a que trate de crear un clima positivo, potente, protector y permisivo.

El educador es la persona POSITIVA que da permiso para conocer: como primera medida para explicar la realidad humana del aprendizaje y potenciarlo de forma eficaz. Positivo para valorar la capacidad de pensar, de entender el mundo (evitando así el guiñón No Mente) que oscila entre el temor a volverse loco y la sensación desagradable de que uno no es capaz de entender y controlar aspectos de la propia vida. (MARTORELL, 1998, 93). Da permisos a los educandos para cambiar, evolucionar, para manejar su evolución y no temerla, aceptándola como parte de sí mismos y de la vida.

El educador es la persona POTENTE que da permisos para adquirir un conocimiento

claro de las cosas de la vida, pudiéndose enfrentar así a situaciones conocidas, nuevas o desconocidas y descubrir lo interesante que es controlar por sí mismo la vida y no viceversa. Potente para anular el mandato "no pienses" que desvaloriza la inteligencia directa o indirectamente, que hace que la persona se sienta confusa, estúpida, incapaz de resolver problemas. Pone límites útiles, que aceptados por el niño producen beneficio.

El educador es la persona PROTECTORA que crea un ambiente o entorno de reconocimiento positivo del desarrollo, de la información y visión del mundo, sin recurrir a explicaciones, racionalizaciones o mixtificaciones ideológicas. Entorno favorable donde cambiar y llegar a sentirse digno y fuerte, con capacidad de pensar y conocer, de hablar y estar en el mundo con uno mismo y con los demás.

El educador es la persona PERMISIVA que no necesita recurrir a los mensajes destructivos, amenazadores que coartan la libertad para pensar, para encontrar las propias soluciones a los problemas. Permisos para "oír", para "ver", para "tocar" adecuadamente sintonizados a su edad y aderezados de mensajes no verbales entrañables: actitudes, gestos, muecas, sonrisa, etc.

De este modo el niño convertido en adulto entrará en el Club de las Personas Reales. "El ser una persona real no le hace a uno más inteligente, pero sí más lúcido, y le concede el permiso para ser todo lo inteligente que su capacidad permita" (MARTORELL, 142).

D. RAFAEL SAEZ ALONSO

C/ Pozito de las Nieves, 2 - 2ª Izda.
Edificio Azul
28230 LAS ROZAS (MADRID)

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. de (1977). **Manual de psiquiatría infantil**. Barcelona: Toray Masson.

ALLEN, J.R. and ALLEN, B.A. (1988). Scripts and Permissions: Some Unexamined Assumptions and Connotations. **Transactional Analysis Journal**. 18:4, p. 283-293.

ALLEN, J.R. and ALLEN, B.A. (1976). Scripts: The role of Permission. **Transactional Analysis Journal**. 2 (2). 72-74.

ATKINSON, J.W. y LITWIN, G.H. (1960). Achievement motive and test-anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. **Journal of Abnormal Psychology**, 60, 52-63.

ATKINSON, J.W. y FEATHER, N.T. (1966). **A Theory of Achievement motivation**. Nueva York: Wiley.

ATKINSON, J.W. y BIRCH, D. (1978). **Introduction to Motivation**. New Jersey: D. Van Nostrand Co.

BALL, S. (1988). **La motivación educativa**. Madrid: Narcea.

BERNE, E. (1961). **Transactional Analysis in Psychotherapy**. New York: Grove Press.

BERNE, E. (1974). **¿Qué dice Ud. después de decir hola?** Madrid: Grijalbo.

BIRKENBIHL, M. (1989). **Formación de formadores**. Madrid: Paraninfo.

CATTELL, R.B. y KLINE, P. (1982). **El análisis científico de la personalidad y la motivación**. Madrid: Pirámide.

DEL CASALE, F. (1986). **El niño de 0 a 16 años**. Buenos Aires: Nueva Visión.

DEL CASALE, F. (1990). Hipótesis teórica y rehabilitación terapéutica de la esquizofrenia. **Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista**. 23, Año VIII, 899-904.

DELCLAUX ORAA, I. (1983). Motivación y Aprendizaje. En S. Sánchez Cerezo (Dir). **Diccionario de las Ciencias de la Educación** (pp. 997-998). Madrid: Diagonal-Santillana.

EY, H. (1965). **Tratado de Psiquiatría**. Barcelona: Toray Masson.

GESELL, A. (1958). **Psicología evolutiva de 1 a 16 años**. Buenos Aires: Paidós.

HARLOW, H.F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. **Current theory and research in motivation**. University of Nebraska Press, Lincoln, 24-49.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations en C. Ames y R. Ames (Edits) **Research in motivation on education**. Orlando: Academic Press.

MARTORELL, J.L. (1988). **Guiones para vivir**. Madrid: PPC.

NUTTIN, J. (1980). **Teoría de la motivación humana**. Barcelona: Paidós.

PIAGET, J. (1973). **Psicología de la inteligencia humana**. Buenos Aires: Nueva Visión.

PIAGET, J. (1971). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Sex Barral.

SANCHEZ BALMASEDA, P. (1983). Teorías de la Motivación. En S. Sánchez Cerezo (Dir) **Diccionario de las Ciencias de la Educación**. (pp. 993-997). Madrid: Diagonal-Santillana.

SMERIGLIO, L. (199). Motivación. En G.F.D'Arcais (Dir). **Diccionario de Ciencias**

de la Educación (pp. 1360-1363). Madrid: Paulinas.

SPITZ, R. (1965). **El primer año de la vida del niño**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

TARPY, R.M. (1983). **Principios básicos del Aprendizaje**. Madrid: Debate.

TELLEZ MARTINEZ, C. (1990). **Teoría de la Motivación Humana**. Barcelona: Paidós.

TOATES, F. (1989). **Sistemas motivacionales**. Madrid: Debate.

WALLON, H. (1964) **Del acto del pensamiento**. Buenos Aires: Lantaró.

WALLON, H. (1965). **Estudios sobre psicología genética de la personalidad**. Buenos Aires: Lantaró.

WALLON, H. (1976). **Los orígenes del pensamiento en el niño**. Buenos Aires: Nueva Visión.

WINNICOTT, D.W. (1978). **El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional**. Barcelona: Laia.

EXPERIENCIAS SOBRE INTEGRACION DE LAS PSICOTERAPIAS

JUAN GARCIA MORENO

Universidad Complutense de Madrid

El movimiento integrador de las psicoterapias es un hecho innegable y presenta diversas formas que voy a tratar de exponer a través de experiencias concretas de autores representativos. Una de estas formas, a la que doy una importancia excepcional entre todas ellas, denominada "Integración Complementaria", es la principal y la más ampliamente aceptada, bajo diversos términos, y la hallamos a través de una serie de experiencias clínicas de autores representativos.

En este trabajo presento dichas experiencias con sus características más importantes; a continuación expondré también mis experiencias personales, sobre todo, como testimonio propio, y terminaré con unas reflexiones acerca de la problemática planteada por este movimiento integrador.

EXPERIENCIAS INTEGRADORAS EN PSICOTERAPIA

1ª Birk (1970)

Utilizó la terapia conductual añadiendo psicoterapia en un adulto enurético con el siguiente proceso: Condicionamiento bifactorial de Mowrer; aparecen dificultades y resistencias que son tratadas con psicoterapia. Obtuvo una total mejoría a las tres semanas del inicio del tratamiento.

El mismo Birk (1974) inició un tratamiento grupal de 8 pacientes que habían estado varios años haciendo psicoterapia individual (principalmente psicoanalítica) sin resultados adecuados. Empleó procedimientos psicodinámicos, como análisis, interpretación, etc. y técnicas conductuales específicas centradas en problemas específicos, consiguiendo también unos resultados satisfactorios.

2ª Hersen (1970)

Introdujo procedimientos conductistas en un caso tratado sin éxito con psicoanálisis durante un año, consiguiendo unos resultados espectaculares. El cambio conductual, asegurado por la terapia, se añadía a los insights psicoanalíticos anteriores que por sí mismos no habían obtenido el cambio deseado.

3ª Paul y Shannon (1966)

Utilizaron una forma de counselling centrado en la discusión de problemas de rendimiento escolar, integrando paralelamente la Desensibilización Sistemática para aliviar la ansiedad de estudiantes problematizados. El resultado positivo del grupo tratado fue significativo respecto del grupo de control.

4ª Gullick y Blanchard (1973)

Trataron a un paciente obsesivo con técnicas conductuales (detención del

pensamiento, terapia atribucional, entrenamiento atribucional, terapia asertiva, etc.) y psicoterapia, con el convencimiento, fruto de sus experiencias anteriores y presentes, de que la amplitud del éxito era debida a la combinación de ambos procedimientos.

5ª Lamblet (1976)

Aplicó a una mujer con problemas de "migraña" un tratamiento conductual (entrenamiento asertivo, repetición conductual, etc.) y terapia psicodinámica. Obtuvo un resultado satisfactoriamente amplio, según él, debido a la combinación de ambos enfoques.

6ª Brady (1983)

Ilustra la integración complementaria con el caso de una mujer frígida. La Desensibilización Sistemática incrementó su sensibilidad y respuesta sexual con una gran mejoría en el ajuste general; la psicoterapia integrada en el proceso, sirvió para analizar y mejorar sus problemas relacionales con su marido y con otras personas, contribuyendo "simul" al ajuste general de la paciente.

7ª Birk y Brinkley-Birk (1986)

Proponen frente al modelo psicoanalítico aislado, y frente al Modelo conductual aislado, un modelo combinado de psicoanálisis y terapia conductual, con el ejemplo de un caso clínico. Se trata de un hombre de 25 años, pasivo y muy dependiente de su madre. La sola terapia conductual le empeoró, presentando ataques de náuseas, vómitos, etc... El tratamiento combinado de psicoterapia, con "insights" respecto de miedos por celos infantiles y vengativos hacia el padre, y de terapia conductual (Desensibilización Sistemática) terapia implosiva, etc., le proporcionó el cambio deseado; por lo cual el paciente no sólo mejoró y se sintió mejor sino que, además, conscienció significativamente su problemática.

Estos mismos autores (1986) proponen, dando un paso más, **un modelo integrado entre psicoanálisis y terapia conductual**. Este modelo trata de integrar teóricamente los elementos esenciales del cambio psicológico, procedentes de ambos enfoques, en sí mismos complementarios: el análisis psicodinámico y análisis funcional, con sus "insights" correspondientes; y el cambio psicodinámico y conductual, con signos retroalimentativos subjetivos, desde dentro y objetivos desde su nueva conducta y ambiente familiar y social. Ambos aspectos no son sino dimensiones diferentes pero complementarias de la realidad personal y circunstancial del sujeto.

8ª Feather y Rhoads (1972 a y b)

Acuña el término "Terapia psicodinámico-conductista", en una línea de integración complementaria. Clasifican las fobias en: **fobias simples** explicadas por el condicionamiento clásico (p.e.: una fobia a conducir después de ser insultado en un accidente) y que pueden ser tratadas por simple terapia conductual (Desensibilización Sistemática, implosión, etc.); **fobias por conflicto**, insuficientemente explicadas o simplemente no explicadas por el condicionamiento clásico, que suponen un conflicto subyacente con defensa patológica como la represión, por regla general (p.e.: una mujer con fobia a conducir después de tener la fantasía de abandonar al marido y buscar un amante), y que pueden ser tratadas adecuadamente con psicoterapia; y **estados fóbicos múltiples**, que pueden suponer un "impulso subyacente de miedo, que viene a ser un estímulo condicionado para un amplio rango de respuestas". Los autores en 1972a afirman respecto a estos estados fóbicos: que no es necesario tratar estas fobias múltiples individualmente por separado; que no se debe confiar en una generalización, ya que éstas no parecen ser explicadas en estos términos; que se

puede prever que tratando el impulso que mantiene las fobias desapareceran éstas; que el psicoanálisis puede ser necesario para descubrir el impulso de miedo subyacente; y que la terapia conductual podría modificar el recién descubierto impulso de miedo antes de ser aplicado directamente sobre las conductas fóbicas.

Los mismos autores en 1972b, proponen un modelo de tratamiento en seis etapas para estos mismos estados fóbicos múltiples: 1ª Historia Clínica; 2ª Descubrir el posible conflicto subyacente al estado fóbico por "análisis de sueños" o por "fantasías dirigidas" respondiendo a preguntas como ¿qué es lo peor que le puede suceder en la situación temida?, etc...; 3ª Si hay conflicto, iniciar un entrenamiento en relajación; 4ª Construcción de una lista jerarquizada de situaciones fóbicas; 5ª D.S. (I) de Wolpe; y 6ª Desensibilización in vivo. Los autores advierten la conveniencia de iniciar los tratamientos fóbicos agudos con técnicas conductistas para bajar el nivel de ansiedad (o utilizar los fármacos como alternativa, o incluso los dos tratamientos complementariamente), para poder, después, trabajar con la psicoterapia.

9ª Kaplan (1974)

En su "Nueva Terapia Sexual" propugna una combinación de procedimientos específicos, directamente relacionados con la superación de disfunciones sexuales, y de psicoterapia breve para la resolución circunstancial de las resistencias que presente el paciente, siendo ésta absolutamente necesaria, en ocasiones de estancamiento, para poder seguir adelante.

10ª Carkhuff (1968, 1972,...)

Presenta un modelo muy interesante de integración sucesiva de psicoterapia no directiva centrada en la persona, en una primera etapa, y de procedimientos específicos, centrados directamente en el cambio conductual y en la adquisición de

toda clase de habilidades, en la segunda, para asegurar el cambio integral.

Podría citar otros muchos ejemplos, pero pienso que los presentados con sus características son más que suficientes para clarificar un poco la integración complementaria de las psicoterapias y su multivariadas formas.

APORTACION TESTIMONIAL DE INTEGRACION COMPLEMENTARIA

A continuación presento, sobre todo, como testimonio propio, dos casos clínicos tratados por mí mismo, y que han sido ya expuestos en dos Congresos anteriores y publicados recientemente.

1ª "Tratamiento de un caso de depresión y alcoholismo. Integración complementaria de psicoterapia y terapia conductual" (1990). En esta ocasión, una mujer fue tratada paralelamente a lo largo de todo el proceso de intervención con Psicoterapia centrada en la persona, y Sensibilización Encubierta (Upper y Cautela, 1983), consiguiéndose una notable mejoría de la depresión, y una eliminación total del alcoholismo moderado, pero progresivamente impulsivo, que presentaba la paciente, manteniéndose así durante el seguimiento de tres y seis meses.

2ª "Tratamiento de un caso de depresión y falta de asertividad. Integración complementaria de psicoterapia y terapia conductual" (1990).

Se trata aquí, de un joven universitario a quien se le aplicó psicoterapia centrada en la persona a todo lo largo del período de recuperación. Esta psicoterapia precedió en ocho semanas a la terapia conductual asertiva para que el paciente se sensibilizase a toda su problemática personal y se preparase motivacional y actitudinalmente al cambio general y específico directamente asegurado por la

terapia conductual asertiva. Se consiguió en 56 sesiones (dos por semana) un resultado satisfactorio en las tres variables controladas (ansiedad social, conducta depresiva y psicomatizaciones). El autor afirma que probablemente la psicoterapia complementariamente integrada con la terapia conductiva pueden, en casos parecidos, una mayor eficacia que aisladamente.

Teniendo en cuenta nuestra experiencia clínica general y nuestras investigaciones experimentales con tartamudos (García Moreno, 1985) podemos afirmar que la psicoterapia predispone actitudinal y motivacionalmente al cambio conductual, e interactuando con la terapia conductual asegura el cambio integral deseado y su mantenimiento.

PUNTUALIZACIONES

- Es un hecho constatable históricamente en la práctica clínica la integración complementaria de psicoterapia y terapia conductual.
 - Esta integración ha sido llevada a cabo de formas diversas: utilización sucesiva y concurrente, en uno o varios pacientes, por un mismo terapeuta o por diferentes (equipo terapéutico), en una misma sesión o en distintas, de forma paralela a través de todo el proceso, o precediendo la una a la otra, etc.
 - Se ha utilizado la terapia conductual para facilitar la psicoterapia o viceversa; o se utilizaron ambas igualmente para beneficiarse mutuamente.
 - El procedimiento integrado de ambas terapias es interpretado como probablemente más eficiente, por su especificidad y su amplitud, que el independiente.
- Se deberían considerar tales integraciones prácticas, con sus resultados y procesos, como investigaciones empíricas no experimentales (más bien son investigaciones cuasiexperimentales) por la falta de diseños adecuados para análisis específicos de la parte de efectividad de cada procedimiento terapéutico independiente.
 - Estas investigaciones clínicas no sólo no se deberían menospreciar, como hacen algunos, sino que deberían ser tomadas muy en cuenta, como base muy creíble, para seguir investigando experimentalmente. Metodológicamente ambas formas de investigación son positivas y científicamente necesarias. Los clínicos psicoterapeutas están mejor predispuestos para la investigación clínica por observación contrastada, y los terapeutas conductuales para la experimental. Ambas formas de investigación podrían y deberían complementarse.
 - Las diversas formas prácticas de integración suponen la creencia de que dicha integración se fundamenta en lo común convergente (factores y procesos comunes de efectividad) y en lo diferente que, por serlo, es complementario.
 - Esta integración práctica complementaria probablemente signifique y se refiera a la integración de los diversos niveles de conceptualización de los hechos clínicos, que son expresión directa de las variadísimas problemáticas personales y circunstanciales de los pacientes, encajables sólo dentro de un marco teórico holístico de la personalidad. La vida es esencialmente compleja y los enfoques tienden peligrosamente a reducciones simplistas que deberían ser superadas por una visión integradora de la realidad.

Este proceso integrador debería dar paso a una superación de los antagonismos estériles, anticientíficos y opuestos a un diálogo serio, a una amplia colaboración teórico-práctica, a una investigación empírica de los factores y procesos de efectividad de toda intervención psicológica de cualquier enfoque o sistema, y al descubrimiento de unos "universales" o fundamentos de la psicoterapia científica. Necesitamos, dice Slipp (1982) establecer una base empírica independiente y sólida del conocimiento y comprensión de los factores terapéuticos y de los procesos a través de los cuales aquellos producen el cambio. Prochaska (1979) advierte que es necesario dar pasos integradores, desde la teoría de la personalidad de un sistema a su teoría psicológica, y últimamente hasta la teoría de los factores y procesos psicoterapéuticos. Para Rogers (1961) los enfoques aparecen irreconciliables porque todavía no hemos creado un marco conceptual más grande que los incluya. Según Allport (1962) el problema de nuestras actuales teorías de aprendizaje no es el que estén equivocadas, sino el que son parciales. Y Patterson (1974) afirma que tenemos teorías de "nada más aparte de", y nos faltan teorías de "algo más".

Ciertamente dicha integración tiene sus propios límites y características específicas. Se debería seguir investigando clínica y experimentalmente las variables de personalidad más y mejor relacionadas con el éxito de un enfoque o paquete de enfoque. Por ejemplo, parece que las personas con gran polarización interna y con gran sensibilización atribucional interna podrán beneficiarse más con cualquier clase de psicoterapia y, por el contrario, las personas con características contrarias tenderán a mejorar más con la terapia conductual

(Frank, 1976). Afirmaba Malan (1976) que los pacientes dispuestos verbal y psicológicamente, que tienen motivación para el "insight" se integran bien en cualquier psicoterapia, mientras que los que se orientan a resolver sus problemas por la acción pueden aprovechar mejor las terapias conductuales. El nivel cultural, la capacidad verbalizadora, la predisposición afectiva y catártica, la aptitud analizadora, etc. podrían ser variables, entre otras muchas, que podrían inducir a aconsejar un enfoque u otro, o la integración complementaria, para conseguir mayor efectividad. Otras muchas personas aprovecharán exitosamente cualquier forma de intervención psicológica. Decía Rosenzweig (1936) que existen personalidades complejas y multifacéticas que son capaces de responder positivamente a múltiples procedimientos psicoterapéuticos. Esta clase de personas es la que mantiene un nivel aceptable de éxito en la práctica de los diversos enfoques. Hay personas que mejoran notablemente con estos procedimientos pero lo harían, de forma parecida, con otros diferentes. Y también hay personas que apenas cambian, o no cambian, en absoluto, con cualquier forma de psicoterapia, independiente o integrada.

— Por último, resaltamos el principio de que, a nivel práctico, no se trata sólo de integrar aspectos teórico-prácticos de intervención, sino y sobre todo, de cómo, cuándo, por quién y en qué secuencia hacer tales integraciones. Polaino y cols. (1986), refiriéndose a la integración farmacológica y psicoterapéutica referida a la problemática depresiva, dice que "dentro del marco integrador, interesa la secuenciación con que deben ser empleados estos procedimientos, y la especificidad de ellos, en función de los diferentes subtipos clínicos que

pretenden aliviar. Secuenciación y especificidad constituyen hoy el nudo gordiano de las viejas polémicas" (pag. 137).

REFERENCIAS

Allport, G.W. (1962). Psychological models for guidance. *Harvard Educational Review*, **32**, 373-381.

Birk, L. (1970). **Behavior therapy-integration** with dynamic psychiatry. *Behavior Therapy*, **1**, 522-526.

Birk, L. (1974). Intensive group therapy: An effective behavioral-psychoanalytic method. *American Journal of Psychiatry*, **131**, 11-16.

Birk, L. and Brinkley-Birk, A.W. (1986). Psychoanalysis and behaviour therapy. In M.R. Goldfried (Ed.): **Converging themes in psychotherapy**, 215-237. Springer Publishing Company, New York.

Brady, J.P. (1986). Psychotherapy by a combined behavioral and dynamic approach. In M.R. Goldfried (ed.): **Converging themes in psychotherapy** 238-246, Springer Publishing Company, New York.

Carkhuff, R.R. (1972). The development of systematic human resource development models. *Counseling Psychologist*, **3**, 4-11.

Feather, B.W. and Rhoads, J.M. (1972b). Psychodynamic behaviour therapy: II Clinical aspects. *Archives of General Psychiatry*, **26**, 503-511.

Frank, J.D. (1976). Restoration of morale and behaviour change. In A. Burton (Ed.): **What makes behavior change possible?** New York: Brunner/Mazel.

García Moreno, J. (1990). Tratamiento de un caso de depresión y alcoholismo. Integración complementaria de psicoterapia

y terapia conductual. *Revista de Psicoterapia*, I, **1**, 85-89.

García Moreno, J. (1990). Tratamiento de un caso de depresión y falta de asertividad. Integración complementaria de psicoterapia y terapia conductual. II **Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Área 5: Psicología y Salud: Psicología Clínica**, 169-173.

Gullick, E.L. and Blanchard, E.B. (1973). The use of psychotherapy and behavior therapy in the treatment of an obsessional disorder- An experimental case study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, **156**, 427-431.

Hersen, M. (1970). The use of behavior modification techniques within a traditional psychotherapeutic context. *American Journal of Psychotherapy*, **24**, 308-313.

Kaplan, H.S. (1978). **La nueva terapia sexual**. Alianza Edit., Madrid.

Lambley, P. (1976). The use of assertive training and psychodynamic insight in the treatment of migraine headache - A case study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, **163**, 61-64.

Malan, D.H. (1973). The outcome problem in psychotherapy research: A historical review. *Archives of General Psychiatry*, **29**, 719-729.

Patterson, C.H. (1974). **Teorías del Counseling y Psicoterapia**, D D B, Bilbao.

Paul, G.L. and Shannon, D.T. (1966). Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. *Journal of Abnormal Psychology*, **71**, 124-135.

Polaino, A., Buceta, J.M., Maldonado, C.L. y Valverde, V. (1986). Terapia farmacológica y psicoterapia: Una alternativa combinada para el tratamiento de la depresión. *Revista del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 13, **3**, 135-146.

Prochaska, J.D. (1979). **Systems of psychotherapy: A transpersonal analysis.** The Dorsey Press, Homewood, Illinois.

Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person.** Boston: Houghton - Mifflin.

Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. **American Journal of Orthopsychiatry**, 6, 412-415.

Slipp, S. (Ed.) (1982). **Curative factors in dynamic psychotherapy.** McGraw Hill B.C., New York.

“ANALISIS ESTRUCTURAL Y TRANSFERENCIA EN LOS TRASTORNOS LIMITE”

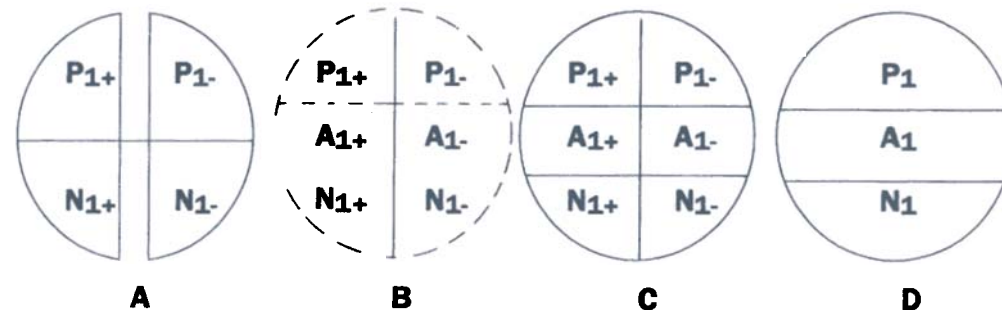
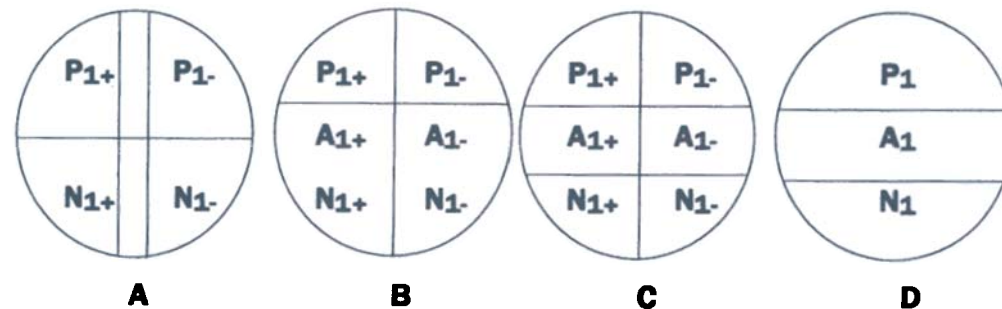
DR. D. JOSÉ MANUEL MARTINEZ RODRIGUEZ

DÑA. Mª NIEVES FERNANDEZ RODRIGUEZ

Miembro Clínico de AESPAT
Pslquiatra
VALLADOLID

Socia de AESPAT
Trabajadora Social
VALLADOLID

Por motivo de error de imprenta, les mostramos el gráfico de la pág. 1082 de la revista nº 27, tal y como apareció y cómo debería haber sido publicado.



FORMACION DE CALIDAD
CON SELLO DIFERENCIADO

Somos especialistas en GESTION y DESARROLLO de los RECURSOS HUMANOS

Diseñamos e impartimos SEMINARIOS «IN COMPANY» para:

- DIRECTIVOS (Management Skills)
- EQUIPOS DE TRABAJO
- FORMADORES
- COMERCIALES (Venta y Post-Venta)

CONTACTE CON NOSOTROS. PENSAREMOS JUNTOS.

Isaac Peral, 16. 28015 MADRID. Teléf. 549 32 77. Fax 549 32 21

CATEXIS DE AESPAT

Un nuevo número de la revista está en tus manos. Ha tardado más de lo que esperábamos a causa de reestructuraciones internas, pero gracias al trabajo de un equipo y especialmente el de Alejandro Moreno y Juan García. Moreno en este momento, la tienes en tus manos.

Desde el último número ha habido cambios en la Junta Directiva de AESPAT, al expirar el mandato de la anterior, ahora su presidente Antonio Ares inicia una nueva etapa orientada a consolidar la Asociación. Entre las actividades que se han realizado conviene destacar:

- Las conferencias que se realizarán periódicamente desde el mes de Marzo al mes de Junio, impartidas por Alejandro Moreno, Antonio Ares, Freddy Bera, José Gutiérrez Valiño y Concepción de Diego.
- La cena y las sesiones lúdicas que se realizarán en el mes de Marzo y después de las conferencias.
- Las reuniones de la Junta Directiva están abiertas a todos los socios de la asociación los últimos sábados de mes.
- La Celebración del VI Congreso de Análisis Transaccional realizado en Salamanca durante los días 10, 11 y 12 de Septiembre, que se hizo posible gracias a la iniciativa de M^a Pilar de la Figuera que contó con la colaboración de Ildefonso Peñas, Paloma Antón, Gloria Cortina y Mercedes Rodríguez. Este Congreso por su importancia merece una dedicación más intensa que esté reservada para otro lugar.
- Con respecto a las relaciones con instituciones AESPAT está iniciando contacto con la Federación Española de Psicoterapeutas FEAP, en proceso de creación y de la que os iremos informando conforme vayan sucediendo los acontecimientos.
- Aprovecho estas líneas para animaros e introducimos en el grupo de trabajo de la Junta Directiva donde seréis muy bien recibidos. AESPAT está abierta a todos y para todos.

NORMAS PARA LA PUBLICACION DE ARTICULOS

1. Los trabajos se enviarán mecanografiados, a doble espacio y en tamaño folio, en una sola cara. Su extensión no podrá exceder de 30 folios que serán numerados. Se enviarán tres copias del trabajo y otras tres copias en papel satinado de todas las figuras o gráficos.
2. Se valorará que los artículos enviados para su publicación sean originales. Cuando sea preciso se incluirán copias de todos los permisos necesarios para reproducir el material anteriormente publicado o emplear fotografías de personas identificables.
3. En los artículos publicados se indicará el nombre y apellidos del autor, y el Departamento, Servicio, Centro o Universidad donde se haya realizado el trabajo.
4. Los trabajos, ateniéndose a las **normas de la American Psychological Association (A.P.A.)**, aceptadas y exigidas universalmente para cualquier publicación de cierta solvencia dentro del campo de la psicología, deberán tener en cuenta los **siguientes puntos**:
 - En las **citas** de autores que se realicen a lo largo del texto, si éstas son "**no literales**" se mencionará el (los) apellido(s) de autor(es) y el año de su publicación entre paréntesis. **Ej.:** La psicoterapia es una actividad intensamente personal (Tyler, 1977). Y además de ésto, si las citas son "**literales**", el texto citado se enmarcará con un "entrecomillado" al principio y al final, mencionando a continuación y entre paréntesis la página del susodicho texto publicado. **Ej.:** Según Tyler (1977): "El éxito parece depender tanto de lo que es el terapeuta como de lo que dice y hace" (p. 266).
 - Las **Referencias Bibliográficas**, relacionadas con las citas de autores del texto y que dan categoría a una publicación, serán listadas al final del artículo, ateniéndose a las siguientes normas:
 - **Si se cita un libro**, se menciona(n) el(los) **apellido(s)** y la letra inicial del **nombre** de cada autor; después, se coloca el **año** de la publicación entre paréntesis y a continuación el **título del libro** subrayándolo, y los nombres de la ciudad y **editorial**. **Ej.:** Dandler, R. y Grinder, J. (1980) **La estructura de la magia**. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
 - **Si se cita el capítulo de un libro**, de autor(es) diferente(s) al del capítulo, se menciona el autor(es) del capítulo, como anteriormente, después del año entre paréntesis, poniendo a continuación: **En** – inicial del nombre – apellido(s) – título del libro (**subrayado**) – páginas del capítulo – ciudad y editorial. **Ej.:** Labrador, F.J., Cruzado, J.A. y Vallejo, M.A. (1986) Trastornos asociados al stress y su tratamiento. En J.M. Buceta (Ed.) **Psicología clínica y salud: aplicación de estrategias de intervención**, págs. 245–298. Madrid, UNED.
 - **Si se trata del artículo de una Revista**, se subraya no el título del artículo sino el nombre de la Revista, poniendo después el tomo, número (**subrayándolo**) y páginas del susodicho artículo publicado. **Ej.:** Abadi, J.E. (1987) Teorías del yo y del sujeto psíquico en psicoanálisis. **Revista de Psicoanálisis**, XLIV, 3, 375–397.

5. Deberán evitarse en lo posible las notas **al pie de página**. Cuando existan, deberán escribirse a máquina en hoja aparte empleando una numeración correlativa, colocando dicha hoja al final del texto.
6. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de no aceptar artículos cuya orientación no sea la propia de la Revista, o bien en aquellos casos en los que la originalidad o calidad del mismo no se considere suficiente; o también cuando no pueda relacionarse con los temás monográficos previstos. La aceptación de un artículo, que se comunicará al autor, no supone su publicación inmediata, la cual se hará en el momento adecuado a las necesidades de la Revista.
7. Cada autor puede solicitar cinco ejemplares del artículo **publicado** o "separatas".
8. El Consejo Editorial y el Consejo de Redacción pueden no identificarse ni responsabilizarse sobre los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores en sus comunicaciones originales.



Deseo ser Socio de AESPAT y recibir su publicación, Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista, para lo que abonaré, al ser admitido, la cuota anual de 1992 (4.500,- Ptas. para España).

Apellidos _____ Nombre _____

Domicilio particular _____ C.P. _____

Teléfono, con prefijo _____ Fecha de nacimiento _____ Nacionalidad _____

Estudios:

Profesión o actividad a la que se dedica _____

Lugar de trabajo: Nombre, dirección y teléfono de la Empresa u Organismos (Indicar ciudad, prefijo y código postal) _____

_____ a _____ de _____ de 19.....

Firma del solicitante y D.N.I.

Presentado por: _____

Aceptado con fecha: _____ Número de socio: _____

Por: _____

Nota:

Para mayor rapidez, cortar por la línea de trazos y enviar a:

C/ Isaac Peral, 16 – Bajo Izda.
28015 MADRID

REVISTA DE ANALISIS TRANSACCIONAL Y PSICOLOGIA HUMANISTA

DIRECCION Y REDACCION

- Apartado de Correos 8.222 - 28080 Madrid, o más rápido:

JUAN GARCIA MORENO
Luis García, 2 B - 3ª A
28023 Pozuelo de Alarcón - Madrid

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Deseo suscribirme a la Revista de Análisis Transaccional por el período de un año, renovable sucesivamente hasta nuevo aviso.

Apellidos: _____
Nombre: _____
Dirección: _____
Ciudad: _____ Código Postal: _____
Teléfono: _____ Profesión: _____

Forma de pago:

Domiciliación bancaria (rellenar autorización adjunta).
Adjunto cheque "nominativo" para AESPAT.
Firma:

Precio de suscripción anual 1993 para España 2.700 Ptas. (cada número suelto: 1.000 ptas.).

BOLETIN DE DOMICILIACION BANCARIA

Señores: Les ruego que atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta, y hasta nueva orden, el recibo que anualmente les presentará AESPAT para el pago de mi suscripción a la Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista.

Nombre y Apellidos: _____
Nº c/c o libreta: _____ Agencia nº _____
Banco/Caja: _____
Dirección: _____
Ciudad: _____ C.P.: _____

Fecha y Firma: