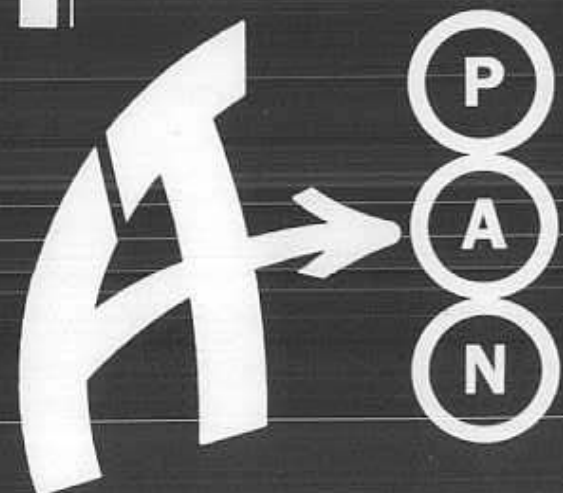


*Revista de*

**ANALISIS TRANSACCIONAL  
y PSICOLOGIA HUMANISTA**



**A E S P A T**

Apartado 8.222 • 28080 MADRID

Nº 37, 1.º SEMESTRE/97, AÑO XV



## REVISTA DE ANALISIS TRANSACCIONAL Y PSICOLOGIA HUMANISTA

(Boletín informativo de ASOCIACION ESPAÑOLA  
DE ANALISIS TRANSACCIONAL -AESPAT-)

Edita: AESPAT (fundada en 1978)

- Domicilio social: Isaac Peral, 16 - Bajo Izda.  
28015 Madrid
- Teléfono: (91) 320 43 11
- Fax: (91) 320 43 11
- Apdo. Correos: 8.222 - 28080 MADRID

### Junta Directiva de AESPAT

- Presidente: José Alvarez Custodio
- Secretaria: M.ª Angeles Díaz Veiga
- Tesorera: Iciar Garmendia Izaguirre
- Vocal Biblioteca  
y Documentación: Marco Aurelio Granado
- Vocal Contratos: M.ª Angeles Ortega Rodríguez
- Vocal Galicia: Isabel López Arias

### Consejo Editorial

- Dirección Institucional  
– La Junta Directiva de AESPAT
- Dirección Técnica  
– Juan García Moreno

Realización: GRAFICAS DEHON a Morera, 23-25. Torrejón de Ardoz

Depósito Legal: M-36843-1981

ISSN: 0212 - 9876

R.P.I. n.º 1095354 (provisional)

N.I.F.: 1095554

El Consejo Editorial de la Revista no asume necesariamente el punto de vista expresado en esta Revista; en los propios autores los responsables de su contenido.

# E DITORIAL

Os ofrecemos en el presente Nº 37 de la Revista:

– **Varios artículos centrados directamente en el A.T.**, que son síntesis de Conferencias impartidas en el último Congreso Nacional de A.T.:

- **“La Violencia en la juventud”**, de la Dra. Claudie Ramond, tratando de profundizar en este fenómeno sociológico actual;
- **“Un análisis crítico de los cuatro modelos actuales de enseñanza desde la óptica del A.T.”**, de Josep Lluís Camino Roca, temática en sí misma interesantísima;
- Y **“Líderes y liderazgo”**, de Juan Manuel Opi, enormemente clarificador de las relaciones empresariales.

– Otros artículos de temática variada:

- **“Programa de intervención comunitaria del uso indebido de drogas en la mancomunidad de Municipios de la SAFOR”**, de Linares Pellicer, M.C. y otros, de indudable interés en la actualidad;
- **“El camino del Espíritu y del Ego”**, de Lola Campos Pérez, que se centra en aspectos interesantes de la psicología de lo religioso;
- **“Posicionamiento en la Terapia Sistémica”**, de Soller Günter Jursch con un mensaje terapéutico para la familia;
- **“El compromiso en el aprendizaje de adultos”**, de José Carlos García Martín, de aplicación en la integración social del individuo;
- Y **“La integración de la Psicoterapia (primera parte)”**, del Dr. Juan García Moreno que sigue ofreciéndonos en nuestra Revista temáticas de psicoterapia de suma actualidad.

Por último, presentamos la **lista de nuevos socios** y la **Catexis de AESPAT** con proposiciones para los socios a corto y medio plazo.

Una vez más, solicitamos vuestra colaboración, pidiendo nos enviéis algún artículo para la Revista, que es de todos, y que por tanto debe ser mantenida por todos.

## SUMARIO

LA VIOLENCIA EN LA JUVENTUD, <i>Síntesis de la Conferencia impartida en el VIII Congreso Nacional de Análisis Transaccional.</i> Claudie Ramond .....	177
ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS CUATRO PRINCIPALES MODELOS ACTUALES DE ENSEÑANZA DESDE LA ÓPTICA DEL ANÁLISIS TRANSACCIONAL. Josep Lluís Camino Roca .....	181
LIDERES Y LIDERAZGO. <i>Síntesis de la Ponencia para el VIII Congreso Nacional de Análisis Transaccional.</i> Juan Manuel Opi .....	183
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA DEL USO INDEBIDO DE DROGAS EN LA MANCOMUNIDAD DE MUNICIPIOS DE LA SAFOR. M.C. Llinares Pellicer y otros .....	187
EL CAMINO DEL ESPIRITU Y EL EGO. Dolores Campos Pérez .....	194
POSICIONAMIENTO (AUFSTELLUNG) EN LA TERAPIA SISTEMICA. Göller Günter Jursch .....	197
EL COMPROMISO EN EL APRENDIZAJE DE ADULTOS. José Carlos García Martín .....	200
LA INTEGRACION DE LA PSICOTERAPIA (1ª PARTE). Juan García Moreno .....	206
LISTA DE NUEVOS SOCIOS DE AESPAT	216
DATEXIS	217
NORMAS PARA LA PUBLICACION DE ARTICULOS	219

## LA VIOLENCIA EN LA JUVENTUD\*

(Síntesis de la Conferencia impartida en el  
VIII CONGRESO ESPAÑOL DE ANÁLISIS TRANSACCIONAL,  
celebrado en Santiago de Compostela, Septiembre 1996)

CLAUDIE RAMOND

T.S.T.A. de I.T.A.A.

Doctora en Sociología de la Educación

## — RESUMEN —

Ante el fenómeno social de la "Violencia de la juventud", se definen los términos violencia y delincuencia aplicados a los adultos y jóvenes, y se profundiza en la llamada violencia de la juventud, preguntándose por sus causas, su identidad con la violencia de la sociedad, su superación, y buscando el ideal propugnado por el Análisis Transaccional para el próximo siglo XXI. Se enfatizan la "dignidad", la "consciencia" y la "cooperación" como triada en busca de la autonomía, particularmente útil en el campo de la Educación, la Organización y el Consejo Social.

A propósito de la violencia y de la juventud, el problema preocupa mucho a los medios de comunicación franceses, porque se está produciendo en niños cada vez más jóvenes y sobre todo en la escuela con los enseñantes. Esto es nuevo, pero la violencia de los enseñantes hacia los niños es vieja como el mundo. Esta violencia de los jóvenes tiende a ser confundida con la delincuencia, pero es una amalgama injustificada. En efecto, la gran delincuencia es la mayor parte de las veces no violenta (fraudes fiscales de las grandes empresas y de los políticos) e inversamente, hay una violencia que no es delincuente y que es simplemente reaccional a las relaciones de dominación en las cuales se mantiene a los jóvenes en nuestra sociedad.

Haré **cuatro preguntas** a las cuales intentaré responder a continuación:

- 1) ¿La violencia es debida a la agresividad natural?
- 2) ¿La violencia de los jóvenes es la misma que la de la sociedad?
- 3) ¿Qué puede impedir el paso al acto?
- 4) ¿Qué ser humano queremos para el siglo próximo con el A.T.?

A la **primera cuestión**, respondo sí y no. Sí, pues el hombre es todavía un animal ávido de territorio y que ha sobrevivido defendiéndose contra los depredadores. No, pues es también un ser de los tres mundos de Karl Popper:

- Mundo 1: El de los objetos físicos, del dinero, de la economía.
- Mundo 2: El de las sensaciones, de los sentimientos y de los prejuicios.

\* Traducido por Blanca Robles, Psicóloga, Analista Transaccional en Educación.

– Mundo 3: El de la cultura, de las artes, del pensamiento y de los valores.

La violencia viene de ciertos sentimientos: el miedo y la rabia que son desencadenados con los reflejos de supervivencia individual de huida o ataque, por la estimulación del sistema ortosimpático. En las experiencias de H. Laborit con las ratas, si se les envía una descarga eléctrica en el suelo de la jaula, las ratas huyen, pero si no pueden huir, combaten.

En la experiencia de Milgran sobre la sumisión a la autoridad, los sujetos que son forzados a torturar a un hombre atado sobre una silla eléctrica, y que están solos frente a la autoridad, van hasta 400 voltios en una proporción de 63% en todos los países, lo que es horrible. Pero si son dos, discuten entre ellos, se preguntan sobre el fundamento de la experiencia, expresan su rechazo de la violencia y no son más que el 17% los que envían una descarga letal a la cobaya, que de hecho era una excelente comediante. He aquí la diferencia entre el hombre que habla y el hombre mudo. La violencia es combatida por la palabra libre y auténtica. Por eso es por lo que el análisis transaccional es útil contra la violencia.

Según Carlo Moiso, para hacer frente a la rabia, hay que aprender a pedir excusas y reparaciones; para hacer frente al miedo, es preciso pedir protección, informaciones y aplicación de la ley.

A la **segunda pregunta**, respondo sí y no. La sociedad funciona con juegos de poder, como los descritos por C. Steiner. El los ha clasificado en cuatro categorías: “*físicos brutales*”, “*físicos sutiles*”, “*psicológicos brutales*” y “*psicológicos sutiles*”, en un diagrama de cuatro casillas. Remito a mi libro para los ejemplos pero es también interesante encontrarlos por uno mismo. Si los adultos juegan sobre todo a juegos psicológicos brutales y sutiles, que han aprendido de sus padres, así como los juegos físicos sutiles que marcan los signos de dominación en una sociedad dada, los jóvenes que

no disponen de un lenguaje suficiente reaccionan sobre todo con los juegos físicos brutales, que corresponden a la impulsividad mal controlada de su energía física y a su analfabetismo emocional. Muchos adultos, por otra parte, están en el mismo caso:

*“La mayoría de los hombres son portadores de un inmenso resentimiento, proporcional a la severidad de su educación, a la distancia afectiva de sus padres y a una necesidad de venganza inexpresable de éstos. Con el proceso de disociación y de proyección, el enemigo interior es combatido en el exterior... Así la guerra da permiso para sacar el odio acumulado en uno sin cuestionar la obediencia. Los padres pueden permanecer protegidos e idealizados”* (Isabel Filliozat).

A la **tercera pregunta**, respondería diciendo que aquello de lo que el hombre es capaz, es la empatía. Esto quiere decir que cada uno de nosotros puede comprender lo que siente el otro, por poco que le escuchemos y le miremos con atención. Pero para esto, se necesitan permisos para hablar de uno mismo y reglas de protección instituidas. “*No hagas nunca al otro lo que tú no quisieras que él te hiciera*”, dice un célebre adagio. Voy, pues, a dar ejemplos de prácticas transaccionales en la escuela, que es el lugar de socialización por excelencia, y para las que el análisis transaccional es una excelente referencia. Lo hemos comprobado en múltiples experimentos que han llegado a ser corrientes en ciertas escuelas, animadas por analistas transaccionales titulados, en Francia, en Bélgica y en Suiza.

– En la *escuela primaria*, es decir entre 5 y 11 años, se practica los “círculos de palabra”. Se trata de un círculo hecho en medio de la clase con los niños voluntarios y el maestro. Tres reglas de protección: cada uno habla si él quiere, nadie es interrumpido y nadie debe dejar el círculo antes del final.

Después el maestro lanza un comienzo de frase que empieza con la narración relato de una emoción pasada: “Un día, estuve muy orgulloso...”, o “Un día tuve mucho miedo...”, o “Un día me sentí muy enfadado...”, o “Un día estaba triste...”. Después de diez minutos, el maestro pregunta lo que cada uno ha sentido y pensado en el círculo y fuera del círculo. Esto siempre crea una gran intimidad y a lo largo de los días, todos los niños quieren entrar en el círculo “mágico” que les enseña a compartir su experiencia con autenticidad.

– En la *escuela entre los 11 y 15 años*, lo que se hace es la práctica de la regulación de grupo, en el sentido cibernético, con toda la clase y él o los profesores. A las tres reglas precedentes se añaden dos: la de la confidencialidad y la de la no-respuesta. Por ejemplo, un niño puede decir a otro: “Cuando tú me llamas Caca, a mí no me gusta y quiero que dejes de hacerlo”. Es una información subjetiva dada al otro y que no pide justificación, sino un cambio de actitud, que se produce siempre dada la regularidad de estas regulaciones en el mismo grupo.

En el *instituto, entre 15 y 18 años*, añadimos a todas estas prácticas, el contrato de funcionamiento de grupo, que tiene en cuenta el reglamento de la escuela en un modelo triangular (Fanita English). Los jóvenes reciben las informaciones sobre el contrato que les vincula a la institución, y sobre el contrato que les vincula a los enseñantes a esta misma institución y a los padres. Queda el tercer lado del triángulo, es decir el contrato de grupo entre el equipo de enseñantes y la clase, sobre el cual existe una gran libertad para funcionar de manera cooperativa y no competitiva. Además, muy a menudo, los profesores analistas transaccionales participan en la formación de delegados de

clase enseñándoles la comunicación y ayudándoles así a negociar con los enseñantes difíciles y el resto de la clase.

– *Muchas otras prácticas* ayudan a socializar la energía de los jóvenes más agitados, como el teatro del oprimido inspirado en Augusto Boal, los deportes, las artes marciales, la expresión artística, el yoga, la relajación, la música, etc... No hay problema de violencia que no pueda ser transformado en acción eficaz mientras los jóvenes vivan en grupo, con adultos auténticos, reunidos en un equipo unido (Gerard Mendel) y una institución flexible y benevolente tanto como normativa. Lo que los jóvenes necesitan es Protección y Permisos.

A la **cuarta pregunta**, respondería que nosotros no sabemos muy bien dónde vamos con el AT. Los psicoterapeutas lo saben mejor, ellos ayudan a aliviar el sufrimiento de sus clientes, pero en los otros campos: educación, organización, consultoría, ¿a dónde vamos?

Para intentar dar una respuesta que esté en consonancia con E. Berne y el A.T. visto como una “psiquiatría social”, diría que queremos seres humanos que tengan confianza en ellos, es decir que tengan una “estima de sí mismos” suficiente para lograr lo que emprenden. Recordemos la definición que da E. Erikson (que fue el analista de Berne) de la identidad positiva:

*“La identidad está hecha a la vez de un sentimiento de continuidad consigo mismo y de la certeza de ser importante para las personas significativas de nuestro entorno inmediato”.*

Esto quiere decir que cada herida hecha a la identidad es como una herida hecha al cuerpo, desencadena el miedo y la rabia y, por lo tanto, la mayor parte de las veces la tentación de la violencia.

Queremos, pues, que cada ser humano tenga el derecho a la DIGNIDAD, sin ningun-



na discriminación y sin embargo en la diferencia y la diversidad de las culturas, las religiones, las aptitudes e intereses individuales. Cada uno siendo igual delante de la ley puede sin embargo, ser diferente en la manera de llevar su vida y de hacer sus elecciones, aunque sea un niño.

Lo que nosotros ayudamos también a hacer, es a afinar en cada uno la toma de conciencia de los prejuicios y de los vértigos ilusorios, es decir de las contaminaciones del Adulto por el Padre o el Niño. Esto tiende hacia una clase de CONSCIENCIA PLANE-TARIA que puede ayudar a la especie hu-

mana a sobrevivir y a desarrollarse. Finalmente, de manera muy práctica, enseñamos a la gente la COOPERACION, a negociar entre ellos, para resolver los problemas allá donde se planteen y no refiriéndose a una autoridad superior, que se supondría que sabe mejor lo que ellos deben hacer que lo que ellos mismos estiman bueno y útil.

DIGNIDAD, CONSCIENCIA, COOPERACION forman una nueva triada que es como una definición social de la autonomía, particularmente útil en el campo de la educación, de la organización y del consejo social.

## ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS CUATRO PRINCIPALES MODELOS ACTUALES DE ENSEÑANZA DESDE LA ÓPTICA DEL ANÁLISIS TRANSACCIONAL

Josep Lluís Camino Roca\*

### RESUMEN

*Los cuatro modelos de enfoque de la enseñanza que proponemos para su análisis crítico desde la perspectiva del A.T. son: el modelo conductista, modelo del proceso de información y cognitivo, modelo personalista y modelo de interacción social.*

En el primer modelo (Conductista) se potencian los aspectos psicológicos del condicionamiento operante, aplicado al proceso del aprendizaje. El segundo modelo (Proceso de la Información y Cognitivo) se centra en desarrollar hábitos de investigación y métodos de potenciar la capacidad intelectual. El tercero (Modelo Personalista) se preocupa fundamentalmente del desarrollo de la personalidad. Finalmente, al cuarto modelo (Interacción Social) corresponde una atención especial al grupo, insistiendo en la energía colectiva, las habilidades interpersonales y el compromiso social.

Las **críticas** que desde el A.T. se proponen a estos modelos pueden resumirse de esta forma:

1. A los **modelos conductuales** oponemos nuestra idea educativa de que tanto la motivación de los alumnos como las "recompensas" deben ser intrínsecas al propio proceso del aprendizaje, promoviendo un incremento de la autonomía del alumno frente a la dependencia que genera el control del poder, ejercido por el profesorado, según los métodos conductuales.

2. Los **modelos procesales-cognitivos** se fijan en el aprendizaje como una "fórmula de integración" de conocimientos, con base tecnicista. Lo mismo puede alegarse del "currículum procesal", en que el aprendizaje se contempla desde una imagen técnica a semejanza de las "máquinas de pensar". En su fundamento se trata del mismo método positivista-conductual, con la variante de que en éstos se tiene presente la conducta interna.
3. Consideramos que los **modelos personalistas** son aprovechables en muchos aspectos, en especial en lo referente al trato humanístico y democrático con los alumnos y a su grado de motivación y autoestima. Sin embargo, también pensamos que estos modelos posponen en exceso los contenidos del currículum en favor del "estar bien" con los alumnos.
4. Los **modelos sociales** contemporáneos de enseñanza han sido diseñados con vistas a un proceso democrático eficaz. Esta orientación aplicada a la enseñanza se inicia con el filósofo

\* C/. Gran Vía, 671 - 1º - 1º. 08013 Barcelona

John Dewey ("Democracia y Educación", 1916), quien desarrolló un concepto de educación en el que resultan básicos los procesos democráticos de resolución de problemas y de integración social.

De entre los modelos sociales, no exentos, a su vez, de alguna crítica, destacamos el "método del caso" o de "experiencia simulada", cuyo objetivo principal consiste, por parte del profesor, en poner las condiciones de posibilidad en el aula (convertida en aula-taller), para que los jóvenes aprendan a reflexionar por sí mismos.

Enseñar por el "método del caso" consiste en dialogar metódicamente sobre hechos, posibilidades, probabilidades, actitudes humanas y situaciones, después de lo cual deben adoptarse decisiones o conclusiones pertinentes.

### CONCLUSIONES

En consecuencia, podemos deducir que el "método del caso" o cualquier otro de los llamados "métodos sociales" de enseñanza se acomodan, más que los otros reseñados, a las formas de interrelación que promueve el A.T.

## LIDERES Y LIDERAZGO

(Síntesis de la Ponencia para el  
VIII CONGRESO NACIONAL DE ANALISIS TRANSACCIONAL,  
celebrado en Santiago de Compostela, Septiembre 1996)

JUAN MANUEL OPI

### RESUMEN

*Después de identificar los diferentes sentidos, exactos e inexactos, que se suelen aplicar al término líder, se analiza la problemática del liderazgo en la empresa, refiriéndose no sólo a los "directivos", sino también a los "colaboradores líderes", y a los "líderes colaboradores", con la aplicación, en cada caso, de los recursos conceptualizadores del Análisis Transaccional.*

Los términos líder y liderazgo son en nuestro tiempo palabras de uso común en cualesquiera de los ámbitos donde se relacionan las personas: empresa, política, deportes, religión, etc... La interpretación de dichos términos no infunde muchas dudas cuando se utilizan. Se observa que lo que se interpreta de forma más generalizada deriva hacia un estereotipo de persona cada día más común y más "localizable".

Podemos observar que la interpretación o la visión más generalizada y aceptada camina hacia una idea cada día más estrecha y especializada.

Desde mi punto de vista, esta interpretación a la que hacía referencia, y que normalmente es aceptada por "la mayoría", camina hacia una idea cada vez menos amplia, menos profunda y menos exigente. Se asigna el calificativo de líder a cualquiera que destaque en "algo" e, incluso en ocasiones, ni tan siquiera es necesaria ninguna habilidad; pensemos, por ejemplo, en muchos políticos/as y en los presentadores/as de televisión.

Como tantas otras cosas, estos términos, también con el discurrir de los años, han sido objeto de proceso de cambio, tanto en su interpretación como en su definición.

¿Qué sucede, pues, entre el mundo "teórico" que nos indica toda una serie de características necesarias para ser acreedor al "título" de líder, y la cotidiana realidad que nos muestra en el "pedestal glorioso del liderazgo" a personas que en muchos casos no concitan en ellos ni una sola de las exigencias que le puedan acreditar como tales?

Pienso que el origen de esta situación es complejo, e intervienen en él factores muy diversos, de tipo social, económico, psicológico, político, etc. Lo que sí resulta más fácil es identificar el proceso que se sigue para la creación de muchos -pienso que la mayoría- de los líderes actuales.

### MI EXPERIENCIA CON LOS LIDERES EN LAS EMPRESAS


Durante bastante tiempo, algunos años, viví con la sensación de estar en "fuera de juego" en esto del líder y del liderazgo. La experiencia personal vivida en el ámbito empresarial, y la relación profesional que por razón de mi actividad laboral mantenía con empresarios, directivos, mandos intermedios y personal de base, no estaba en

concordancia la interpretación generalizada sobre la figura del líder. Esta observación me llevó a una serie de análisis y posteriores conclusiones (estimo que no definitivas) relacionadas con los líderes de las Organizaciones. En el presente trabajo expongo algunas de ellas, juntamente con ideas e interrogantes sobre el tema.

En algunas organizaciones la palabra líder relacionada con personas no gusta demasiado. Podría decirse que se le tema, quizá porque últimamente todo esto del liderazgo está algo devaluado ¿? Hemos constatado que hay directivos que no quieren que la palabra líder o liderazgo aparezca en sus programas de formación cuando la misma les ha sido sugerida. Líder o liderazgo está bien visto cuando se refiere a la organización, pero no a las personas. Lo de *directivo, mando, supervisor, etc.*, suele ser mejor aceptado ¿?

En general, en la mayoría de las organizaciones el líder es asociado con el jefe. Así se evitan problemas, porque al final lo que cuenta es el poder jerárquico. Sería la *primera teoría* sobre el liderazgo en la empresa. Pero esta situación aparente encubre otra realidad que anida en lo más profundo de los componentes de las organizaciones, los cuales piensan de forma bastante uniforme sobre **qué es ser líder y quién es líder**. Sería la *segunda teoría*. A saber:

#### Líder DIRECTIVO (Normalmente jefe) (Normalmente poco feliz)

- Estados del Yo más utilizados	→ Pc - Pp - A contaminado por el P;
- Transacciones más utilizadas	→ Ulteriores (recordando que él tiene el poder);
- Caricias	→ Sí, condicionales a sus "inferiores", no da Caricias a sus "iguales";
- Posición Existencial	→ Yo OK + Tú KO -;
- Estructuración del Tiempo	→ Sin intimidad. Juegos de Poder;
- Simbiosis	→ Sí, con sus seguidores y con lo que supone publicidad para su Liderazgo;
- Mini-Guión - Drivers -	→ Sé Perfecto - Sé fuerte;
- Juegos 	→ Perseguidor / Salvador (persigue para después salvar).

\* **Profesionalmente:** dedica más horas de las necesarias a la empresa, le interesa subir (como sea) en el escalafón jerárquico, no comparte la información, sólo se ve de jefe.

- a) Ser líder se refiere a una persona que destaca en dos aspectos:
- "Conocimientos técnicos",
  - y "Capacidad de relacionarse firme y positivamente con las personas".
- b) No son solamente los directivos o mandos las personas que reúnen las dos cualidades expuestas, y es por esta razón por la que, en el fondo, tanto "jefes" como "colaboradores" saben que:
- No todos los jefes son líderes,
  - Entre los colaboradores hay líderes,
  - Todos los líderes tienen seguidores.

Partiendo de esta "Segunda Teoría" y tomando como punto de referencia aspectos de personalidad y carisma y, sobre todo, huyendo de los estereotipos populares, mi conclusión (momentánea) es que existen en las empresas tres tipos de Líderes:


- Líderes Directivos,
- Colaboradores Líderes,
- Líderes Colaboradores (son "rara avis").

¿Cómo son cada uno de ellos? ¿Cuáles son las características diferenciales entre ambos?

A la hora de establecer los signos de identidad como líderes, así como los elementos diferenciadores entre ambos, no tuve ningún problema cuando decidí analizarlos a través del Análisis Transaccional.

A continuación expongo la visión de las dos tipologías más habituales, las que más abundan, de líderes a través de algunas de las herramientas del A.T.:

#### COLABORADOR líder (Normalmente no es jefe) (Normalmente bastante feliz)

- Estados del Yo más utilizados	→ A - Nn - Pp;
- Transacciones más utilizadas	→ Complementarias A ↔ A N ↔ N;
- Caricias	→ Incondicionales, a sus "inferiores", iguales y superiores;
- Posición Existencial	→ Yo OK + - Tú OK + -;
- Estructuración del Tiempo	→ Con Intimidad. Algún pasatiempo. Sin Juegos;
- Simbiosis	→ Poco, a veces con su pareja o algún hobby;
- Mini-Guión - Drivers -	→ Autónomos, si acaso algo de sé Perfecto;
- Juegos 	→ Entra muy poco en juegos. A veces Salvador o Víctima.

\* **Profesionalmente:** Dedicar el tiempo necesario a la empresa y a él (es flexible si es necesario). Le gusta trabajar por objetivos, se involucra en los proyectos, comparte la información, le gusta hacer bien lo que hace, no le importa ser jefe o no.

Al hilo de este análisis aparecen sugerentes (en principio), cuatro preguntas:

1. ¿Hay muchos Colaboradores Líderes en las empresas?
2. ¿Cambian o cambiarán a un comportamiento de Líderes Directivos los Colaboradores Líderes cuando sean ascendidos?
3. ¿Qué tipo de líderes estamos formando y promoviendo en la formación sobre liderazgo en las empresas?
4. ¿Debemos formar para preparar a una nueva generación de líderes que podríamos denominar "Líderes Colaboradores", para que puedan convivir con los Colaboradores Líderes y multiplicar la eficacia de las empresas?

Estas son mis respuestas (de forma resumida) a las cuatro preguntas formuladas:

1. ¿Hay muchos Colaboradores Líderes en las empresas? La respuesta es afirmativa. Hay más Colaboradores Líderes que Líderes Directivos. Posiblemente bastantes más de los que imaginan o desearían estos últimos.
2. ¿Cambian o cambiarán a un comportamiento de Líderes Directivos los Colaboradores Líderes cuando sean ascendidos? La pregunta entraña dificultad.

tad. Pero pienso al respecto, y con la información de que dispongo, que en algunos casos (muy pocos) este cambio se ha producido. El nuevo status, las prebendas, la llamada "erótica del poder", o bien la presión social han podido más que las convicciones que mantenían a estas personas felizmente situados como Colaboradores Líderes. Debo indicar que los casos de los que dispongo información son muy pocos. Pero "haberlos haylos".

3. ¿Qué tipo de líderes estamos formando y promoviendo en la formación sobre liderazgo en las empresas? A esta pregunta debo responder, por experiencia propia, que en muchas escuelas (algunas muy afamadas) se forma exclusivamente para ser Líder Directivo. Eso sí con un alto grado de desarrollo de habilidades técnicas. Prima el estereotipo del líder americano, donde es el líder el único que tiene visión, talento y capacidad de pensar, quitando importancia y valor al resto de personas. Es una visión darwiniana en la que solamente cuentan los "mejores", olvidándose (entre otras cosas) de que todos los líderes han sumado fra-

casos a lo largo de su vida y son muchos los "no líderes" que han acumulado éxitos importantes.

4. *¿Debemos formar para preparar a una nueva generación de Líderes que podríamos denominar "Líderes Colaboradores", para que puedan convivir con los Colaboradores Líderes y multiplicar la eficacia de las empresas?* La cuarta pregunta es el **reto**. Hoy se habla y se escribe mucho de comunicación, de trabajo en equipo, de grupos de mejora, etc... Todo esto está muy bien, pero con Líderes Directivos esto difícilmente funciona con éxito. El Líder Directivo no está preparado actitudinalmente para desarrollar con éxito estas funciones. Hemos visto y vemos cómo en muchas ocasiones programas, concienzudamente preparados, fracasan de forma rotunda y sorprendente. Son programas que nacen con un mal de base: por más que se intente vender otra idea, son "el programa de los jefes". Si ya es difícil liderar el programa de "otros", mucho más difícil es que estos obtengan el éxito deseado si se pretenden llevar a cabo con la falsa apariencia del futuro éxito compartido. Son programas realizados desde el Pc y planteados desde un A contaminado. Cada día estos juegos son más visibles a los ojos, tanto de los Colaboradores Líderes que piden aclaraciones constantes, como de los seguidores más sumisos que optan por no subirse al carro del proyecto, prestando una inestimable colaboración para el fracaso del mismo.

*Al hilo de lo expuesto se plantean algunos interrogantes. Son más preguntas para trabajar y para aprender.*

- *¿Hay que desaconsejar o "eliminar" los Líderes Directivos?*
- *¿Qué cualidades deberían resaltar en un Líder Colaborador?*
- *¿Los nuevos líderes deberían ser más humildes y menos ambiciosos?'*
- *¿Se debería prestar más atención formativa a los Colaboradores Líderes?*
- *¿Se debería formar a Colaboradores Líderes para que puedan acceder a puestos de responsabilidad ejerciendo de Líderes Colaboradores?*
- *¿Podría ser un buen Líder Colaborador el directivo que orienta su actividad conscientemente hacia:*



- *¿Cómo puede el A.T. ayudar a encontrar respuestas a estas preguntas para iniciar procesos de cambio?*

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA DEL USO INDEBIDO DE DROGAS EN LA MANCOMUNIDAD DE MUNICIPIOS DE LA SAFOR

M. C. LLINARES PELLICER\*,  
Psicóloga. Master en Drogodependencias  
J. OLCINA RODRIGUEZ,  
Médico. Master en Drogodependencias  
M. T. ESCALERA SANZ,  
D.U.E. Master en Drogodependencias  
M. J. CAMARENA CLIMENT,  
Trabajadora Social

### RESUMEN

*En las páginas siguientes, hemos tratado de desarrollar las líneas generales de actuación que hemos seguido para planificar, implantar y llevar a cabo un programa de prevención comunitaria del consumo de drogas en un marco global de promoción de la salud.*

*Este programa, que exponemos, enmarca la prevención del consumo de drogas dentro de la Educación para la Salud. Ello compromete necesariamente a todos los agentes educativos que contribuyen, en mayor o menor medida, a inculcar comportamientos que configuren estilos de vida saludables, ya que éstos se adquieren a lo largo del proceso educativo del individuo en interacción con su medio.*

*Así pues, tratamos en el programa los objetivos, desarrollo de estrategias utilizadas, temporalización de las intervenciones y evaluación del mismo.*

### PALABRAS CLAVES

*Programa de prevención comunitaria, promoción de la salud, mediadores indirectos, mediadores directos, población diana.*

\* M<sup>a</sup> Consuelo Llinares Pellicer. C/. San Miguel, nº 30. 46713 Bellreguart, Valencia.



## INTRODUCCION

La prevención del uso indebido de drogas es una tarea social que implica a toda la comunidad.

Según la OMS (1974), la prevención tiene como finalidad general "prevenir o reducir la incidencia y la gravedad de los problemas generados con el uso extramédico de drogas".

En base a las experiencias actuales (Santacreu, Zaccagnini y Márquez, 1992), el único instrumento para favorecer la desaparición de las pautas de consumo disfuncional, tanto de sustancias legales como ilegales, sería una adecuada política preventiva que favoreciese tanto el desarrollo de patrones de conducta adaptativos como las estrategias de recuperación, en caso de evolución desadaptada.

Teniendo en cuenta lo anteriormente referido, y ante la demanda realizada por la mayoría de los municipios integrados en la Mancomunidad de la Safor (con una variabilidad peculiar en cuanto a número de habitantes, costumbres, etc...), se planteó la necesidad de elaborar un programa cuatrienal comunitario de Prevención del Uso Indebido de Drogas, que contemplara los ámbitos educativos (alumnos, profesores, padres) y comunitario (población general) para conseguir los objetivos deseados.

Con tal finalidad, desarrollamos a continuación el programa, los objetivos y las estrategias, así como el material y métodos utilizados, y la evaluación del mismo.

### 1.1. PROGRAMA

El temario de este programa preventivo consiste en:

1. Información sobre las drogas y las consecuencias sociales y personales de su consumo;
2. El cambio de actitudes de los mediadores sociales;
3. Alternativas al consumo de drogas;
4. Patología somática y psicológica originada por el consumo crónico de cada tipo de drogas;

5. Recursos existentes relacionados con las toxicomanías;
6. Detección, diagnóstico y tratamiento de las toxicomanías;
7. Medidas educativas, sanitarias y otras dirigidas al medio ambiente;
8. Habilidades de comunicación familiar e interpersonal;
9. La responsabilidad, la autonomía personal y la independencia;
10. La autoestima, seguridad en sí mismo y tolerancia a la frustración.

El esquema que a continuación exponemos enmarca la prevención del consumo indebido de drogas dentro de la Educación para la Salud.

### 1.2. OBJETIVOS

#### 1.2.1. Con los alumnos de 8º de EGB

- a) Aumentar el nivel de información sobre las conductas de salud, enseñando a la población la relación que existe entre lo que hacen y cómo se sienten;
- b) Entrenar en estrategias de afrontamiento a la presión social;
- c) Entrenar en estrategias de autocontrol específico: hábito de estudio, de alimentación, de higiene, de actividad física y de ocio, así como cualquier otro que nos señale la evolución previa de la población diana;
- d) Fomentar actividades contrarias al uso de drogas;
- e) Contrarrestar los factores precipitantes del fracaso escolar.
- f) Enseñar la toma de decisiones, habilidades de enfrentamiento al estrés, y habilidades de comunicación (Enfoque Humanista).

#### 1.2.2. Con los padres, familiares y profesores

- a) Proporcionar conocimientos básicos sobre el consumo, tolerancia, dependencia física y psíquica;
- b) Dar a conocer algunos datos epidemiológicos del consumo de drogas más utilizadas;

- c) Informarles sobre las formas de tratamiento y recursos que existen a nivel de mancomunidad o local para abordar el tema de las drogas;
- d) Medidas familiares, escolares y sociales para prevenir el consumo.

#### 1.2.3. Con la población general

- a) Difundir la idea de que la propia salud es responsabilidad de cada uno;
- b) Mantener hábitos de comportamiento saludables;
- c) Los objetivos que se logran mediante esfuerzo, inteligencia, honradez, constancia, tenacidad, etc., tienen más valor que los que se logran más rápidamente, por pasar, por azar, mediante trucos, etc.;
- d) Enfrentarse a los problemas, o alcanzar éxito, desde las posibilidades de cada uno, sin ayuda de drogas, es más sano;
- e) Crear actitudes adecuadas (negativas pero no extremas) hacia el consumo ilícito de éstas;
- f) Corregir los conceptos erróneos acerca del consumo de drogas y de los consumidores de éstas.

## 2. MATERIAL Y METODOS

### 2.1. DESARROLLO DEL PROGRAMA

El contenido mencionado se llevó a cabo entre los años 1991 y 1994, dentro del ámbito escolar y comunitario, en los diferentes municipios de la Safor que quisieron inscribirse al mismo.

Este programa de prevención comunitaria ha sido realizado por el equipo del CAD de Gandía, que ha participado en el asesoramiento y en las intervenciones puntuales con padres, profesores, alumnos, población general, a través de mesas redondas, coloquios y dinámicas grupales (desde el enfoque de la Psicología Humanista).

### 2.2. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

#### 2.2.1. Estrategias utilizadas con los alumnos de 8º de EGB

Las estrategias llevadas a cabo con estos alumnos intentan enseñar al individuo una serie de habilidades, agrupadas bajo el término de habilidades de vida, entre las que se incluyen: habilidades de enfrentamiento, habilidades de toma de decisiones, habilidades de comunicación, y habilidades para resistir la presión de los iguales y otras presiones sociales hacia el consumo de drogas.

En este programa de prevención comunitaria realizado en los diferentes municipios y escuelas de la Mancomunidad de la Safor hemos intentado modificar el uso y/o abuso de drogas a dos niveles.

- a) *Competencia personal:*
  - Información sobre drogas;
  - Toma de decisiones y habilidades de resolución de problemas;
  - Técnicas de enfrentamiento cognitivo y Humanista;
  - Técnicas de enfrentamiento al estrés y la ansiedad;
  - Clarificación de valores;
  - Educación normativa.

- b) *Competencia social:*

Se ha centrado sobre todo en el entrenamiento en habilidades de vida, en especial las referidas a asertividad y/o habilidades sociales, tanto a nivel general como aplicada específicamente al uso de drogas, insistiendo sobre todo en las habilidades de rechazo, y en el fomento de la autoestima y "las caricias positivas".

#### 2.2.2. Estrategias utilizadas con los profesores y familiares

Las estrategias aplicadas han sido:

- Proporcionar un mensaje claro a favor del no uso de drogas;
- Clarificar que el consumo de drogas ilegales y el uso ilegal de drogas legales es una alternativa de comportamiento insana para todas las personas;

- Clarificar que los jóvenes son responsables de sus propias decisiones;
- No utilizar material con ilustraciones que enseñan a los chicos cómo obtener, preparar y consumir drogas;
- Proporcionar información sobre prevención científicamente comprobada;
- Explicar que la conducta de los adultos (familiares, profesores, ciudadanos en general) ha de ser coherente con el contenido del discurso. Evitar los mensajes paradójicos.

### 2.3. TIEMPOS DE LAS INTERVENCIONES

2.3.1. Durante el año 1991, se realizaron intervenciones en los siguientes municipios: Alfauir, Almoinés, Bellreguad, Castelló de Rugat, Potries, Ròtova, Tavernes de la Valldigna, Vilallonga, Xeresa;

2.3.2. Durante el año 1992: Alqueria de la Comtessa, Barx, Bellreguard, Beniarjó, Castelló de Rugat, Daimús, Font d'En Carròs, Miramar, Palma de Gandia, Palmera, Potries, Piles, Rafelcofer, Ròtova, Tavernes de la Valldigna, Vilallonga, Xeraco;

2.3.3. Durante el año 1993: Alqueria de la Comtessa, Barx, Bellreguard, Beniarjó, Daimús, Font d'En Carròs, Miramar, Palma de Gandia, Palmera, Piles, Rafelcofer, Simat de la Valldigna, Tavernes de la Valldigna, Vilallonga, Xeraco;

2.3.4. Durante el año 1994: Almoinés, Alqueria de la Comtessa, Bellreguard, Beniarjó, Castelló de Rugat, Font d'En Carròs, Miramar, Palma de Gandia, Piles, Ròtova, Xeraco;

### 2.4. MATERIAL UTILIZADO

- Videos con modelos que practican conductas de salud;
- Sistema de incentivos por la ejecución de las conductas deseables en general (valoración de las consecuencias a largo plazo);

- Utilización de líderes entre los propios compañeros (de no riesgo) que actúen como monitores;
- Información que enfatiza los efectos positivos de la práctica de hábitos de salud y los inmediatamente negativos del consumo de drogas;
- Role-playing para el entrenamiento en estrategias para enfrentarse a la presión social;
- Prácticas de ocio saludables;
- Realización de actividades extra-académicas relacionadas con la salud: deporte, acampadas, actividades culturales;
- Reutilización de los escolares como agentes de promoción de la salud, mediante encuestas a realizar con los padres, o mediante concursos de carteles de campañas de promoción para la salud.

### 3. EVALUACION

La evaluación de un programa de prevención debe considerarse un paso ineludible dentro de la planificación del programa, indispensable para conocer el grado de eficacia del mismo y su posible aplicación en otras comunidades.

La evaluación se hará a corto, medio y largo plazo en cada uno de los ecosistemas participantes:

1. Respecto a los mediadores indirectos: políticos, medios de comunicación, diversas entidades colaboradoras, etc.;
2. Respecto a los mediadores directos: escuela;
3. Respecto a la población diana: alumnos/as de las escuelas.

Como norma general se ha de evaluar:

- a) El **proceso**: si se han conseguido los objetivos planificados de antemano, explicando cada uno de los éxitos o fracasos;
- b) Los **resultados**: tendremos que evaluar si el nivel de autocontrol se ha modificado en la población diana, o si

ha desarrollado estrategias para resistir la presión social. Nunca mediremos el éxito del programa preventivo comunitario por las modificaciones en el nivel de consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, puesto que nuestro objetivo no es intervenir sobre la población consumidora, sino prevenir el consumo de drogas y otras formas de adaptación inadecuadas. Por ello es fundamental considerar las modificaciones a largo plazo que se produzcan como resultado del programa (el desarrollo de un estilo de vida saludable y la mejora de la calidad de vida de la comunidad en general) o, por el contrario, la aparición de formas de adaptación inadecuadas;

- c) La **eficiencia**: si se han utilizado los recursos de forma adecuada, esto es, un análisis coste-beneficio, y el grado de satisfacción de todos los participantes.

Sería conveniente, además, disponer de una batería de instrumentos que nos permitiera conocer las modificaciones ocurridas en la comunidad, en la población no diana, como resultado de actuaciones no planificadas.

La evaluación de la incidencia del consumo es función no sólo de la ejecución de programas como el que presentamos aquí, sino, también, de elementos socio-ambientales relevantes en un ecosistema de mayor entidad, que puede funcionar a ciclos superiores a un año y que exige investigaciones longitudinales a gran escala (Santacreu, Zaccagnini y Márquez, 1992).

### 4. DISCUSION/CONCLUSION

El trabajo que presentamos no es novedoso en el sentido de que muchos de los contenidos que se incluyen están recogidos, de forma más o menos desarrollada, en la extensa bibliografía y programas de prevención que existen sobre drogas. Pero sí es nuevo por las características que a continuación enumeramos:

- a) Los sintetiza y articula, constituyendo un auténtico programa de prevención, cuyo seguimiento paso a paso es un requisito indispensable para garantizar la validez del mismo;
- b) Su diseño nos permite la obtención de nuevos datos que faciliten la investigación futura y las consecuentes modificaciones de los programas preventivos;
- c) Porque tiene un respaldo teórico y empírico, fruto del trabajo de investigación realizado durante varios años, que consideramos imprescindible y previo a la intervención.

Es importante destacar que el objetivo principal del programa de prevención planteado es el consumo de drogas y no las drogodependencias. Esto constituye una diferencia respecto a la mayoría de los programas que se están aplicando. En este sentido es un programa de **prevención primaria**, puesto que la actuación se hace antes de que aparezca el problema objeto de prevención (consumo de drogas), por ello no nos planteamos reducir el consumo ni el número de consumidores. Lo que pretendemos es que la población a la que se dirige el programa nunca llegue a consumir o, si lo hace, sea a edades en que el nivel de autocontrol aprendido sea suficiente para permitirle mantener un consumo funcional.

Este programa que exponemos enmarca la prevención del consumo de drogas dentro de la Educación para la Salud. Por ello comprometemos a todos los agentes educativos que contribuyen, en mayor o menor medida, a inculcar comportamientos que configuren estilos de vida saludables, ya que éstos se adquieren a lo largo del proceso educativo del individuo en interacción con su medio.

La escuela es la instancia principal a través de la cual se desarrollará el programa preventivo, aunque siempre funcionará en colaboración y coordinación con el resto de las instancias del medio implicadas en el mismo. La integración de estas actuaciones en un proyecto común y coordinado debe atender a los siguientes criterios:

- Debe promoverse la unificación de criterios de actuación de las distintas entidades comunitarias;
- Poner en marcha en el barrio zonas alternativas, sobre todo de ocio, que supongan mejorar y aprovechar las que ya existen;
- Desarrollar actividades dirigidas a agentes sociales (familias, asociaciones, etc.) cuya labor educativa, a veces involuntariamente, puede resultar tanto un apoyo como una neutralización o contraactuación de la efectividad del programa;
- Modificar las actitudes que existen en el medio referentes a la imposibilidad de actuar con éxito sobre jóvenes de riesgo, ya que de otro modo la prevención está condenada al fracaso.

## BIBLIOGRAFIA

- Arkin, E.B. y Funkhouser, J.E. (1990) Communicating about alcohol and other drugs: strategies for reaching populations at risk. OSAP. Prevention monograph-t. **DHHS Publication nº (ADM)**, 90-1665.
- Auba, J. (1989) **Prevenció de l'abús de substàncies addictives a l'escola. Una revisió de la literatura científica.** Pla municipal d'acció sobre drogodependències. Ajuntament de Barcelona.
- Battjes, R.J. (1985) Prevention of adolescent drug abuse. **International Journal of the Addictions**, 20, 1, 113-1.134.
- Bergeret, J. (1991) La prevención. **Adicciones**, 3, 1, 3-6.
- Bergeret, J. (1990) Toxicomanies et prevention primaire. **Drug and alcohol dependence**, 25, 2, 720.
- Botvin, G.J. (1986) Substance abuse prevention reseach: recent developements and future directions. **Journal of School Health**, 56, 369-374.
- Calafat, A.; Amengual, M.; Farres, C.; Mejias, G. y Borrás, M. (1985) **Tú decides. Programa de educación sobre drogas.** Servei d'Informació i Prevenció de l'Abús de Drogues. Comissió de Sanitat del Consell Insular de Mallorca.
- Comas, D. (1992) La fundamentación teórica y las respuestas sociales a los problemas de prevención. **Adicciones**, 4, 1, 15-24.
- Diputación de Almería (1991) **Prevención de Drogodependencias.** Almería, Consejería de Asuntos Sociales.
- Edex (1991) **Curso de Prevención (Drogas).** Bilbao, Edex Kiloktboa.
- Evans, R.I.; Raines, B.E. y Hamselka, L.L. (1984) Developing Data-Based Communications in Social Psychological Research: Adolescent Smoking Prevention. **Journal of Applied Social Psychology**, 14, 3, 289-295.
- Ferrer, X. y Ayneto, X. (1991) Nuevos métodos en la formación de padres para la prevención del abuso de drogas. **XIX Jornadas Nacionales de socidrogalcohol**, Santa Cruz de Tenerife.
- Fundación Etorikintza (1991) **Drogodependencias. Manual didáctico para educadores.** Bilbao, Fundación Etorikintza-FAD.
- Goodstadt, M.S.; Simpson, R.I. y Loranger, P.O. (1987) Health promotion. A conceptual integration. **American Journal of Health Promotion**, 2, 58-63.
- Kalina, E. (1988) Criterios de prevención primaria a partir de la experiencia clínica con pacientes adictos. **Rev. Esp. de Drogodependencias**, 13, 1, 11-16.
- Kandel, D.B. y Yamaguchi, K. (1985) Developmental patterns of the use of legal, illegal and medically prescribed psychotropic drugs from adolescence to young adulthood. En C.L. Jones y R.J. Battjes (eds) Etiology of Drug Abuse: Implications for Prevention. **DHHS Publication 85**, 1.335.
- Kaplan, H.B.; Martin, S.S. y Robbins, C. (1984) Pathways to adolescent drug use. Self-derogation, peer influence, weakening of social controls, and early substance use. **Journal of Health and Social Behavior**, 25, 270-289.
- McAlister, A.; Perry, C.; Killen, J.; at (1980) Pilot of smoking, alcohol and drug abuse prevention. **American Journal of Public Health**, 70, 719-721.
- Newcomb, M.D. (1988) **Drug use in the workplace: Risk factors for disruptive substance. Use among young adults.** Dover M.A.: Auburn House.
- Newcomb, M.D., Bentler, P.M. (1988) **Consequences of drug use: Impact on the Lives of Young Adults.** Newbury Park, C.A.: Sage.
- Osap (1987) Handbook for Evaluating Drug and Alcohol Prevention Programmes. US Department of Health and Human Services. **DHHS Publication (ADM)**, 87, 1.512.
- Osap (1989a) Stopping alcohol and other drug use before it starts: The future of prevention. US Department of Health and Human Services. **DHHS Publication (ADM)**, 89, 1.645.
- Osap (1989b) Prevention Plus II. Tools for Creating and Sustaining Drug - Free Communities. US Department of Health and Human Services. **DHHS Publication (ADM)**, 89, 1.649.
- Osap (1990a) Citizen's Alcohol and Other Drug Prevention Directory. Resources for Getting Involved. US Department of Health and Human Services. **DHHS Publication (ADM)**, 90, 1.657.
- Osap (1990b) Communicating about Alcohol and other Drugs: Strategies for Reaching Populations at Risk. US Department of Health and Human Services. **DHHS Publication (ADM)**, 90, 1.665.
- Perry, C.L. y Jessor, R. (1985) The concert of health promotion and the prevention of adolescent drug abuse. **Health edication Quaterly**, 12, 2, 169-184.
- Polich, J.M.; Ellickson, P.L.; Reuter, P. - at (1984) **Strategies for Controlling Adolescent Drug Use.** Santa Mónica, CA Roud.
- Principado de Asturias (1988) **Aventuras de Rita, Polo y Burlón en el país de Mirandolandia: El día del cumpleaños y El pastel de avellanas.** Oviedo: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Rundall, T.G. y Bruvold, W.H. (1988) A meta-analysis of school based smoking and alcohol use prevention programmes. **Health Education Quaterly**, 15, 3, 317-334.
- Santacreu, J.; Zaccagnini, J.L. y Márquez, M.O. (1992) **El problema de la droga: un análisis desde la psicología de la salud.** Valencia, Promolibro.
- Schwbell, R. (1991) **Decir NO no es suficiente. Cómo tratar con sus hijos el problema de las drogas y el alcohol.** Paidós, Buenos Aires.
- Villalbi, J.R. y Aubi, J. (1991) **Programa de prevenció de l'abús de substàncies addictives a l'escola.** (PASE) Institut Municipal de la Salut. Ajuntament de Barcelona.
- Zuckerman, M. y Reis, H.T. (1978) Comparison of three models for predicting alternictis behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 498-510.
- APAT (1990): **¿Qué he hecho yo para NO merecer esto?** Barcelona.
- Asociación Llevant: **Educación, ¡Uf qué difícil es! Algunas consideraciones sobre la educación de los hijos.**
- CEAPA (1988): **Drogodependencias y su prevención. Cuaderno de formación.** Madrid.
- Centro de Salud Mental de Tudela: **Negociación de conflictos entre padres e hijos.** Tudela.
- CEPS (1990): Boletín IDEA-Prevención, 0, 1 y 2. Madrid.
- CEPS (1991): Boletín IDEA-Prevención, 3, 4 y 5. Madrid.
- Comisionado para la droga (1989): **Los padres ante las drogas.** Consejería de Salud y Servicios Sociales. Junta de Andalucía.
- DAK: **Notas para una política municipal sobre prevención de las drogodependencias.** Gobierno Vasco.
- FAD (1991): **Engánchate a la vida.** Madrid.



## EL CAMINO DEL ESPIRITU Y EL EGO

LOLA CAMPOS PEREZ\*

Psicóloga Humanista,  
Miembro Clínico de AESPAT y Miembro Titular de AETG

### RESUMEN

*El desarrollo psicológico de la persona pasa por el desarrollo y posterior consolidación de un "Ego" fluido, sano, "OK" decimos en términos transaccionales. La mayoría de las tendencias y escuelas terapéuticas se centran en recuperar habilidades (conductas), sombras (psicoanálisis) y potencialidades (gestalt, análisis transaccional) perdidas en el camino de la socialización familia.*

*Con frecuencia, una vez que se ha reconstruido este ego, la persona siente la necesidad de seguir el proceso de maduración y de crecimiento psíquico. Pero, en esta segunda parte, que, en general, también se corresponde con la "segunda parte" de la vida, es precisamente, ese constructo mental—el ego— el que dificulta el proceso. Es necesario que se dé una desidentificación paulatina de todo aquello que considerábamos definiciones de nosotros mismos, para que encontremos nuestra esencia. El ego, entonces, pasa a ocupar el sitio que en verdad le corresponde: un constructo psíquico que nos ayuda a vivir en el aquí y ahora en un tiempo y espacio concreto..*

En la correspondencia que a diario recibimos, o en los anuncios de los periódicos, y más aún en algunas revistas, nos encontramos con la publicidad de centros, talleres, libros, etc., que incluyen la dimensión espiritual de la persona y sitúan como objetivo prioritario de estas actividades el reencuentro con la propia espiritual y su posterior desarrollo.

En el crecimiento espiritual, no hay un único camino. Las escuelas esotéricas indican **tres grandes vías** de encuentro con el Espíritu, en las que pueden incluirse la gran

variedad de técnicas, procedimientos y métodos a los que he aludido.

- *El camino del yogui:* es el camino del rigor, del control disciplinado de la mente y de las acciones. Es el camino del servicio. Podemos decir que es el camino en que se practican las cualidades masculinas de la persona;
- *El camino del santo:* es el camino de la devoción, del amor, de la compasión. Es el camino en que se cultiva, fundamentalmente la energía femenina de la persona.

Estos dos caminos se corresponden con lo que Wilber habla acerca del Hacer y del Ser en su libro "Gracia y Coraje" (1995);

- *El camino del sabio:* a mi entender, no hay un "camino del sabio" propiamente dicho. Es decir, no llegamos directamente a la Iluminación, al Espíritu, salvo después de la muerte.

Se trata más bien de un movimiento, que yo imagino en espiral, en el que la práctica de los otros dos caminos se va centrando en aspectos más sutiles, menos densos.

Ambos se van aproximando cada vez más; cada uno de ellos conduce al otro, y en su fusión emerge el tercero, el del sabio.

Podemos decir, que la práctica del "Espíritu en la Acción", junto a la práctica del "Espíritu en el Corazón", conducen a la Iluminación.

Sin embargo, **el Ego interrumpe este proceso.** Como creación de la mente que es, tiende a ocupar todo su espacio.

El proceso descrito antes, requiere que el ego ocupe el lugar que le corresponde. A esta renuncia a la omnipotencia absoluta, se le viene llamando "**la muerte del ego**", que pasa por **tres hitos importantes:**

#### – **Renuncia a la omnipotencia de la vida:**

El Ego cree que puede controlar todos los acontecimientos de la vida cotidiana.

Aparece el conflicto cuando se dan situaciones que no dependen de él, y que precisamente porque no los controla, los vive como una amenaza para su existencia. Hasta este momento, el "ego" ocupa toda la conciencia. La persona vive identificada con los esquemas, hábitos, conductas emocionales y marcos de referencia egoicos.

A partir de este momento, empieza a haber un hueco para lo no previsto, para lo no conocido, para lo no imaginado. Empieza a haber un hueco para el Ser.

Podemos decir que esta pauta marca **la diferenciación clara y el reconocimiento de esa diferencia entre el Hacer y el Ser**, entre lo masculino y lo femenino, entre hacer lo mejor que sabemos y aceptar lo que no sabemos.

#### – **Renuncia a la omnipotencia en el placer y bienestar:**

El ego cree que puede controlar las situaciones para que todas le resulten placenteras. También cree que si hace esto o lo otro, si "se porta" bien, o de acuerdo con unas reglas familiares y/o sociales, tendrá éxito.

La polaridad dolor-placer la resuelve eludiendo el primero a cualquier precio, y buscando el segundo en cualquier situación cotidiana. El sufrimiento no está incluido como una de las caras de la moneda de la vida.

Este atrincheramiento narcisista no es sino una cuasi-permanente pelea por la propia supervivencia a través del placer. En caso de que ocurran eventos dolorosos, se niegan; se evita asumir la responsabilidad, se culpabiliza a los demás..., todo con tal de que el dolor no le alcance.

**La integración de la polaridad placer-dolor** lleva implícita la integración de la otra polaridad tan evidente que no sabemos ver: vida-muerte.

No recuerdo quién decía muy sabiamente que si al nacer nos dijeran que el morirnos dependía de algo que estaba por descubrir, nos pasaríamos la vida centrados únicamente en encontrar ese algo...; precisamente porque tenemos la certeza de morirnos es por lo que nos ocupamos de miles de cosas en vida.

Superar este hito supone superar también una buena parte de los miedos más o menos conscientes que nos acompañan desde que tenemos uso de razón.

Empezamos a comprender y a saborear lo que significa la palabra "libertad".

#### – **Renuncia a los resultados de las acciones:**

En nuestro ego, estamos convencidos de que si hacemos tal cosa, queda garantizada tal otra. Nos cuesta renunciar a los resultados porque, en definitiva, lo que nos cuesta es renunciar a la última parcela de omnipotencia.

\* C/. Arpón, 19, bung. 42, Tel. (96) 526 56 48. Cabo de las Huertas. 03540 Alicante.



Se trata de una acción por la acción misma. Poner en cada acto todo lo que la persona humana es: su mente, su cuerpo, sus emociones.

Con la ilusión de una "primera vez" y con la completud de la "última".

Llegar aquí supone haber encontrado el Camino del Corazón (Wilber, 1959), haber encontrado "El Amor dentro del corazón humano", haber integrado masculino y femenino, placer y dolor, Vida y Muerte, Acción y Contemplación.

## BIBLIOGRAFIA

- Castaneda, C. (1995) *Viaje a Ixtlan*. Madrid, FCE-España.
- Naranjo, C. (1994) *La Unica Búsqueda*. Málaga, Editorial Sirio.
- Maslow, A.H.; Capra, R.D.F.; Wilber, K. y otros (1982) *Más allá del Ego*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Wilber, K. (1995) *Gracia y Coraje*. Madrid, Gaia ediciones.

## POSICIONAMIENTO (AUFSTELLUNG) EN LA TERAPIA SISTEMICA

SOLLER GÜNTER JURSCH

Analista Transaccional

### RESUMEN

*En los años pasados, en Alemania, se ha utilizado más y más el método de "Familienaufstellung" (Posicionamiento de Familias) para analizar sistemas. Doy una breve información con indicaciones referente al trabajo práctico sobre dos versiones de este método: el Posicionamiento de las Personas de la Familia y el Posicionamiento de Abstracciones con el fin de resolver un problema.*

### FONDO HISTORICO

Terapeutas como Moreno (Psicodrama) y Perls (Gestalt) hacían presente situaciones mediante una especie de drama. Virginia Satir y otros observaban el sistema familiar para encontrar la causa de ciertos problemas. Eric Berne (Análisis Transaccional) daba mucha importancia al lugar que las personas ocupan en un grupo y subrayaba la importancia de la intuición en el proceso terapéutico. El método sistémico aquí descrito puede considerarse como una síntesis de todo esto.

### POSICIONAMIENTO PARA FAMILIAS

En Alemania, B. Hellinger sistematizaba un método de posicionar personas. Otros, como M. Varga von Kibéd desarrollaron el método más a fondo. U. Franke hizo un resumen del estado actual en este campo.

Aquí describo una de las formas usadas: En un grupo de diez a veinte personas, una cliente, aquí la llamo Erika, hace el análisis de su sistema familiar. Primero, ella busca otra persona que la represente dentro del

sistema, para que ella misma pueda observar la escena desde fuera cuando lo desea, en una posición meta.

Después de relajarse, Erika se pone detrás de su representante y pone sus manos sobre los hombros de ésta, guiándola al lugar que corresponde a ella misma en la pieza, posicionando a la representante de manera que mire en la dirección que Erika escoge intuitivamente. Después, Erika busca representantes para su padre, madre y hermanos y las posiciona de igual manera. También pueden figurar aquí personas que ya hayan muerto (incluyendo por ejemplo un hermano abortado o nacido muerto), parejas anteriores de los padres, y también personas que eran tabú en la familia, por ejemplo, porque cometieron suicidio, delitos u otros actos que "no se hacen" en esta familia.

Si la familia es completa, Erika la mira desde su posición, desde fuera, y comenta su impresión. Después cambia de sitio con su representante, o sea, se mete dentro de su familia y dice cómo se siente. Ya en esta ocasión puede haber reacciones sorprendentes por el impacto emocional inesperado. En continuación, uno tras otro de los

miembros de la familia comunican sus emociones y reacciones físicas (vértigo, dolores de cabeza, látigo de corazón, etc.) y dicen qué no les gusta en la posición a la que fueron llevados. En base a estas informaciones, Erika posiciona las personas de modo que todos puedan mirarse y sentirse mejor, o permite que ellos lo hagan a su gusto. Hellinger, en muchas instancias dirigía las personas a posiciones "ideales" lo que causaba un alivio inmediato según muchos observadores. A algunos observadores el estilo de Hellinger les parecía autoritario.

Según Varga von Kibéd hay que tomar en cuenta la jerarquía, según estas reglas:

- **1.º lugar:** El que vino primero al sistema. Pero entre los sistemas (por ejemplo: segunda familia frente a la familia original), el primer lugar corresponde a los de la familia actual.
- **2º lugar:** Quien toma más responsabilidad por el conjunto.
- **3.º lugar:** Quien tiene mayor competencia.

Varga von Kibéd dijo que esta secuencia le parece como una ley natural. Según su experiencia, esta jerarquía se establece casi automáticamente y cuando está establecida, los clientes por regla general tienen la impresión de que es óptima.

Es importante que todos los miembros tienen el derecho de estar en la familia; la única excepción puede ser una persona que cometió un asesinato.

La posición en el espacio no determina la actitud de las personas, o sea, los niños pueden apoyar o ayudar a los padres, pero sin tomar la responsabilidad.

Para Hellinger tiene importancia la "Schuld" que en alemán puede significar tanto "culpa" como "deuda". En castellano diría que es importante que se "igualen cuentas". Aquí un ejemplo: La madre secretamente toleraba que el padre abusara sexualmente de la hija. En realidad, la madre apoyaba esta situación. Para "igualar cuentas", la hija se acerca a la madre y dice: "Lo he hecho por ti". Puede entregar a la madre un cojín que simboliza la carga y añadir:

"¡No me incumbe esta carga, te la devuelvo!" La madre acepta la carga y quizás más tarde lo traspassa a otro miembro de su familia. En tales instancias, hay algunas veces una explosión de emociones, una catarsis, con consecuencias curativas. Es interesante que en todas las situaciones que he presenciado hasta ahora, la persona al aceptar la carga **no se sentía aplastada sino aliviada**, igual que la que devuelve la carga. Creo que uno tiene que presenciar tales sesiones para poder creerlo. Cuando hablo de consecuencias curativas quisiera mencionar que mujeres que se encontraban en la situación de la hija, en un corto lapso mejoraron de manera significativa su actitud hacia el bienestar, la sexualidad, la sensualidad y los contactos sociales.

El "igualar cuentas" se puede utilizar independientemente del método descrito. Como ejemplo: Un cliente, cuando tenía diez años, había robado a su madre un monto, hoy en día equivalente a mil pesetas. Para igualar cuentas, este cliente que no tiene hijos, regaló mil pesetas a un sobrino suyo, "para pasar la ventaja de entonces a la próxima generación". Este pequeño acto causaba un alivio especial a este cliente. La equidad es importante, ya que se trata de igualar, o sea, este cliente no debe de dar un monto mayor "para ser generoso".

Pero regresamos al sistema familiar. Aquí menciono unas intervenciones y observaciones:

1. El terapeuta propone que el cliente repita su conducta nociva, y hasta entonces inconsciente, ahora de manera consciente;
2. El cliente dice a sus padres frases como: "para ti", sin especificar más. ¿Qué ocurre?;
3. El cliente dice frases como: "Con todo lo que he dicho, tú eres y seguirás siendo mi madre";
4. El terapeuta dirige a una persona a ir en dirección a la puerta (salir del sistema). ¿Qué pasa?;
5. Un fracaso no es considerado como defecto, sino como expresión de lealtad profunda, de amor ciego;

6. Si todos los participantes tienden a mirar en una dirección, esto puede ser una señal que falta una persona en el sistema (persona tabú). En este caso hay que añadir esta posición. Si la protagonista no recuerda quién podría ser, puede ser útil poner una persona "sin cara" en el lugar indicado por ella;
7. Si una persona queda excluida de la familia durante mucho tiempo, el niño se desarrolla parecidamente a la persona excluida;
8. Monasterio representa expiación para otra persona del sistema (Hellinger);
9. Dios representa una persona excluida (Hellinger);
10. Concentración en la religión sirve para evitar emociones tabús en el sistema (Hellinger);
11. Términos como: "Soy sólo tu niño", muchas veces significan: "No tengo responsabilidad".

#### POSICIONAMIENTO PARA ABSTRACCIONES

Para utilizar el método en otros sistemas diferentes a familias, Varga von Kibéd, en vez de personas (padre, madre, etc.) propone abstracciones, como:

- Problema.
  - Meta.
  - Obstáculos.
  - Muro de Protección.
  - Ayuda.
  - Recursos sin usar.
  - Ventaja secreta.
  - Tarea del futuro cuando el problema actual está resuelto. Pregunta provocativa: "¿Con qué situación deberías tratar si resuelves el problema actual?"
  - Otros símbolos, no definidos.
- Los participantes toman la posición de estos símbolos y se procede de manera análoga a las personas en el posicionamiento de familia, hasta haber encontrado un sistema que pudiera solucionar el problema tratado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Franke, U. (1996) **Systemische Familienaufstellung**. München, Profil Verlag.
- Hellinger, B. (1994) **Ordnungen der Liebe**. Heidelberg, Ein Kurs-Buch.
- Varga von Kibéd, M. (1995) **Die Rolle von Konstruktion und Entdeckung in der systemischen Aufstellungsarbeit und der implizite Wandel in den anthropologischen Grundannahmen**. München, Kogreß-Band des 2. Europäischen Kongresses für Hypnose und Psychotherapie nach Milton H. Erickson.

## EL COMPROMISO EN EL APRENDIZAJE DE ADULTOS

JOSE CARLOS GARCIA MARTIN\*

Madrid

### RESUMEN

*Después de distinguir entre enseñanza y aprendizaje, y de especificar sus protagonistas, se analizan las características del aprendizaje según Kolb. En todo caso, el facilitador debe asegurar el compromiso del alumno, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, tanto en la relación individual como en la grupal, a través, sobre todo de las adecuadas entrevistas mutuas.*

Cuando se accede a la formación de adultos, dentro de las organizaciones, "in company training", o en cualquiera actividad docente que tenga por alumnado un grupo de adultos, y únicamente para algún tipo de actividades (por ejemplo las de sensibilización hacia algo, ciertas habilidades sociales, concienciación en contenidos idearios...), hay que derivar del concepto tradicional de enseñanza para dar paso al de aprendizaje.

### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Estos conceptos, enseñanza y aprendizaje, tienen, en mi opinión, contenidos diferentes aunque en la vida corriente se aceptan como similares. Conviene diferenciarlos. La enseñanza es la actividad de comunicación en la que una persona transmite a otra un conjunto de ideas, principios, hábitos, por medio de lecciones, consejos, ejemplos, etc... Está relacionada con la educación, pues prepara la inteligencia para las actividades intelectuales (se saben "cosas") y el carácter de los enseñandos para que vivan en sociedad (se saben reglas). El aprendi-

zaje es la acción de aprender, de aprehender, coger, adquirir conocimientos, habilidades, destrezas. Un ejemplo puede aclarar esto. Si nunca hemos estado en París y leemos una buena guía, acabamos sabiendo cosas de París, pero sólo cuando estemos en París y visitemos los lugares que "sabemos", conoceremos lo que sabemos de París. La enseñanza le viene al individuo desde fuera de él, y lo que recibe lo interioriza en forma de saberes. El aprendizaje es algo que afecta directamente a la persona, es la acción personal del individuo por la cual incorpora experiencias, contenidos, reflexiones, etc., en forma de conocimientos, por lo común aplicables. Requiere la predisposición de la persona y su implicación. Se pueden enseñar muchas cosas, pero sólo se aprenderá aquello que desee el individuo, quien, con su sola decisión de aprender, se desarrolla como persona, crece, y en mayor medida si logra el aprendizaje, por lo que supone de refuerzo.

Se puede, por tanto, hablar de enseñanza, por lo general, cuando se está en los primeros niveles del desarrollo intelectual y/o social, cuando el individuo debe ser con-

ducido, educado. Se debe hablar de aprendizaje cuando el individuo incorpora conocimientos, experiencias, habilidades, etc.; elementos en cuya elaboración participa de alguna manera. Enseñanza y aprendizaje son actividades que facilitan la maduración del individuo. En ambos casos el sujeto progresa, se desarrolla; con el aprendizaje madura más rápidamente. Con la enseñanza con más lentitud. Cuando lo que se le enseña al sujeto lo asume y aprehende, puede haber incorporación voluntaria de lo asimilado por comprensión. Se puede hablar, entonces, de un nivel intermedio entre enseñanza y aprendizaje, algo más que enseñanza aunque todavía no aprendizaje, que lo será cuando se cierre el proceso de aprehensión.

Enseñanza y aprendizaje, como se ha visto, tienen sus propios momentos, aunque en la práctica pueden ser simultáneos. No obstante, cuando se habla de enseñanza, al margen de los factores de socialización, se hace referencia a estadios del desarrollo intelectual; cuando se habla de aprendizaje, sin olvidar otros aspectos, la referencia se dirige, además, hacia lo laboral, lo lúdico u otros aspectos no puramente intelectuales. En la niñez y en la juventud predomina la enseñanza, y a medida que el individuo evoluciona, el predominio, salvo excepciones, es del aprendizaje. La enseñanza debe ser la propedéutica del aprendizaje. Con la primera sabrá. Con el aprendizaje, conocerá.

Las diferencias señaladas entre enseñanza y aprendizaje conllevan otras también significativas, aunque, desde mi punto de vista no tan importantes, pero que conviene tener en cuenta en la formación de adultos. Baste señalar que los papeles de quien enseña y de quien aprende son diametralmente opuestos según estemos hablando de enseñanza o de aprendizaje. Vamos a analizarlo.

### LOS PROTAGONISTAS EN LA ENSEÑANZA

En la enseñanza el actor principal es el profesor que expone sus ideas a los oyen-

tes, que las aceptan de buen o mal grado, pero se acepta, pues se admite tácitamente, que "quien está en la tarima es el que más sabe". Como no hay, por lo general, cuestionamiento de su ciencia, apenas se le interrumpe. Los alumnos asisten como "pasivos espongiarios" a la "representación", incluso algunos tomando apasionadamente apuntes. Nuestros años escolares, desde los estudios primarios hasta incluso los universitarios, nos han presentado a los docentes todopoderosos, responsables de todo, incluso del aprendizaje, que medirán haciendo repetir, después de memorizado, lo dicho por el docente. El alumno no sabe, aunque lo acepta, qué debe aprender. Posteriormente, el tiempo se encargará de demostrarle que su duda estaba bien fundamentada, pues buena parte de lo que le enseñaron, o incluso de lo que aprendió, no le vale para nada.

El enseñante dispone de medios, aula, pizarra, proyectos de fichas, etc... Pero el medio entre los medios del que dispone es el arca de los conceptos: los libros de texto. Contienen las ideas, los conceptos, elaborados por el autor y puestos a disposición de los alumnos, como saberes a asumir, sin posibilidad alguna de participar en su elaboración. No son sus conceptos, de los alumnos; no son significativos para ellos. Tendrá que repetirlos para recordarlos, aunque al final acabará olvidando un porcentaje muy elevado de ellos, aquellos que han tenido que aceptar sin vivenciarlos o experimentarlos, que en el fondo es lo mismo.

Cuantos más conceptos sea capaz de repetir en una situación de examen, tanto más sabrá y, en su caso, más cosas conocerá. La aplicación en el futuro de esos conceptos a la vida diaria de trabajo, o de paro, será otro cantar, ya que los alumnos, "asesuados", reciben antes los conceptos que la experiencia, y los conceptos no son suyos, se los han dado elaborados... Sólo cuando conceptos y experiencia vayan parejos se podrá hablar de preparación para la vida, para el trabajo, en fin para cualquier actividad en que se precise un cierto grado de madurez y desarrollo, expresado éste por medio de las destrezas y las habilidades.

\* C/. Benigno Soto, 16. 28002 Madrid.



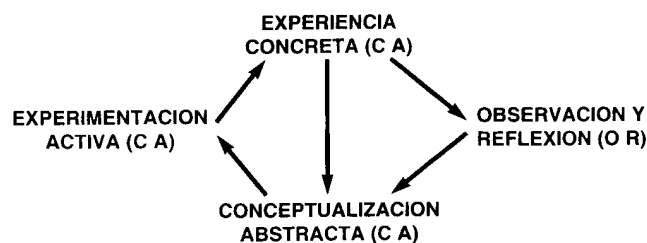
## LOS PROTAGONISTAS EN EL APRENDIZAJE

En las situaciones de aprendizaje en los grupos de adultos a que nos referimos, por el contrario, el actor principal es el alumno, quien para poder incorporar un nuevo aprendizaje a su colete, tendrá que recorrer un proceso que, en la teoría que exponemos más adelante, tiene cuatro etapas, aunque no repugnaría que tuviera algunas más como preconizan otros teóricos del tema. Cubriendo estas etapas y cerrados sus procesos, cada individuo obtiene y acumula los aprendizajes que son significativos para él: después de vivenciar una experiencia y, reflexionando sobre ella, interiorizar la conceptualización que él mismo elabora sólo o con ayuda de alguien: el facilitador. Cada aprendizaje que se alcanza sirve de base a los futuros que se van adquiriendo por el mismo procedimiento. Es como una espiral que pasa por las mismas situaciones, pero con radios y centros distintos de la primera circunferencia que sirvió de punto de partida. El alumno es, pues, el actor, el protagonista, pues asume la responsabilidad de su aprendizaje al "vivir" al completo las etapas del ciclo. El decide aprender y con su voluntad, y la ayuda que recibe, lo alcanza. Si el alumno no quiere aprender, por buen profesor que tenga, no aprenderá.

El profesor deja, abandona, su posición magistral y asume su nuevo papel de facilitador, ayudando al alumno a pasar por todas y cada una de las etapas del proceso. Ya no es el profesor quien más sabe sino quien más ayuda. El alumno deberá aprovechar las posibilidades que se le presentan, mientras el profesor, vigilante, permanece a la expectativa, para simplemente (con todo el peso que tiene lo simple) ayudar aclarando, proponiendo situaciones en las que el alumno pueda experimentar, facilitando la reflexión, y lo que haga falta, hasta que el alumno genere su propio aprendizaje.

## EL APRENDIZAJE EN KOLB

Kolb (PSICOLOGIA DE LAS ORGANIZACIONES. David A. Kolb, Irwin M. Rubin y James M. McIntyre. Editorial Prentice Hall Internacional, Tomo I: Problemas Contemporáneos, y Tomo II: Experiencias), presenta el proceso del aprendizaje de adultos en un esquema simple, de cuatro etapas



Estas líneas son una simplificación que se hace desde el punto de vista metodológico. En la práctica las cosas no son tan sencillas, pues entran en juego elementos y circunstancias que lo hacen complejo y difícil: refuerzos, estímulos, motivación, etc... Veamos, no obstante, un ejemplo aparentemente sencillo. Un niño de unos pocos meses, cae en la cuenta de que cuando llora le toman en brazos. Consciente o inconscientemente, se propone experimentar, a ver qué pasa si llora (E A). Su llanto insistente, tiene como resultado el ser sacado de la cuna (E C), y disfrutar de los brazos de algún prójimo generoso, o agotado por la insistencia del gemitido, que lo acoge. El bebé, que es enano pero no tonto, pone en funcionamiento su primitiva capacidad de captar la asociación entre los hechos, haciendo así trabajar a su incipiente facultad de reflexionar: —¿Qué coincidencia, cada vez que lloro, me cogen en brazos! (O R). Esta conclusión del infante, reforzada por la repetición, le permite pensar conclusivamente que "siempre que quiera que me cojan en brazos, voy a llorar" (C A), y... "a explotarlo poniendo a mamá nerviosa a base de gemir". El bebé, que tal vez comenzara, simplemente, a llorar porque sentía una necesidad y desconoce otra

forma de hacerse notar, mira por dónde, ha descubierto las posibilidades del llanto para lograr sus caprichos. El "cante" le ha producido beneficios no esperados siguiendo fielmente, sin conocerlo, el esquema indicado de cuatro etapas definido por Kolb. Ha realizado su aprendizaje.

Como se ve en el ejemplo, y previamente se ha indicado, el sujeto agente del aprendizaje es el alumno, que es quien decide vivir el proceso, mientras que el profesor es quien le ayuda en la aventura maravillosa de aprender mediante propuestas de experimentación activa (simulaciones, casos, prácticas, etc.) para la obtención de experiencias concretas, ayudándole a reflexionar sobre lo vivido y así permitirle que saque sus propias consecuencias. Lo que se aprende según Kolb, mediante lo que él denomina Proceso de Solución de Problemas, debe ser significativo para la persona que desea aprender. También ha cambiado el papel del profesor. Ya no es quien dirige, quien inunda con sus conocimientos o sus experiencias a su auditorio, sino quien apoya, aclara, facilita, vigila el proceso. En buena ley, aprovechará cualquier ocasión que se presente a lo largo de las permanencias, sesiones, o como se quiera denominar, con el fin de posibilitar el aprendizaje, para facilitar que los alumnos aprendan. Este será su nuevo papel, para mí más importante que el anterior, será como Sócrates, hijo de Fenareta la partera, alguien que, con su ayuda, permitirá que el alumno aprenda si así lo desea, nazca a la luz.

## INTRODUCCION AL COMPROMISO

¿Cómo puede el facilitador hacer que el alumno se incorpore más rápidamente a aprender? Dado que la decisión de aprender está en el alumno, ¿cómo obtener de este el compromiso de que va a hacer lo posible por alcanzarlo?

En el papel de facilitador que he venido desarrollando a lo largo de más de veinticinco años, he facilitado los aprendizajes y yo mismo los he alcanzado. El más importante fue, sin duda, darme cuenta de mi nuevo

papel y a él me dediqué. Así mismo, aprecié que los grupos funcionaban de distinta forma si se obtenía de ellos una implicación, compromiso, desde el inicio de la vida del grupo.

Las personas que acceden a un grupo de formación vienen, por un lado, con unas expectativas hacia el servicio que van a recibir y, por otro, también un poco expectantes respecto del grupo y cómo lo pasarán en él. Las expectativas inherentes al servicio, vienen determinadas por cuatro factores: lo que se ha oído "boca a oído" acerca de la acción formativa y su facilitador, las necesidades personales de los asistentes de generar el aprendizaje ofertado, las experiencias previas que tengan respecto a acciones formativas similares (se establece siempre un nivel mínimo de exigencia coincidente con el nivel de otras experiencias anteriores) y la publicidad y demás comunicaciones externas que hayan realizado quienes ofertan la acción formativa. Respecto a lo que esperan en el grupo hay una serie de aspectos que el facilitador debe conocer a fin de encarrillarlos desde el principio: Hacer que los asistentes vivan la sensación de ser un grupo y no un agrupamiento desde los primeros momentos; establecer un clima de confianza para que se aparten, en lo posible, los intereses particulares y se centren en el interés común, del grupo; y propiciar en el grupo unas comunicaciones claras, directas, con relaciones cara a cara; canalizar las predisposiciones de las personas, pues éstas son la principal fuente de energía de que dispone un grupo de tarea. Hay que lograr que todos los miembros contribuyan con sus habilidades, experiencias y conocimientos desde los más tempranos momentos de la vida del grupo.

El facilitador, atento a esos hechos, los abordará según su experiencia. Por mi parte, al afrontar estas situaciones, y siempre que puedo si el tiempo no va demasiado justo, dedico la primera o las dos primeras sesiones a conseguir de los asistentes el compromiso de aprendizaje, atento a aclarar las expectativas tanto respecto al servicio como al desarrollo de las sesiones y del grupo, al tiempo que intento "desexpectati-



var" al grupo, aunque todos los asistentes pertenezcan a la misma organización.

## LA COMUNICACION EN EL GRUPO

La primera sesión, y después de las clásicas presentaciones estereotipadas, propongo al grupo conoceremos un poco mejor, invitándoles a hacer uno o más ejercicios de comunicación, no sin antes aclararles de qué se trata. Los ejercicios tienen como objetivos, permitir que caigan barreras y se genere una comunicación con las menos reservas posibles. Se debe movilizar el grupo pero sin profundizar demasiado; partir de una implicación baja y, sin arriesgar mucho conseguir un clima propicio. Suelo utilizar para estos fines un ejercicio que consiste en que cada asistente dibuje una casa que haya significado algo para él. Puede ser real o imaginaria, tratándose en este caso de un deseo no satisfecho todavía. Una vez hecho el dibujo se les pide que busquen a una persona del grupo que sea desconocida para él, a la que informa de la casa con todo lo que ella significa para el autor. El compañero desconocido, a su vez, hace lo propio con la casa que ha dibujado (A-B), (C-D), (E-F), etc., etc... Ambos piden aclaraciones y el mayor número posible de detalles, porque deben conocer la casa del otro tan bien o mejor que la que ellos han dibujado. A continuación, cada pareja se reunirá con otra, según el siguiente esquema: (A-B) + (C-D). Reunidos los cuatro, A contará a C y D la casa de B, destacando aquello que tenga de significativo para B y que éste le hubiera contado. B contará a C y D la casa de A en las mismas condiciones. C contará a A y a B la casa de D, y lo mismo hará D con la casa de C. Estos cuatro, conocedores de las casas de todos, se reúnen con otros cuatro y se van presentando de forma que se tome como soporte de la presentación lo que se sabe de la casa dibujada por la persona a quien se está presentando a los seis restantes. Una persona no puede presentar en el grupo de ocho personas a alguien que hubiera ya presentado en el grupo de cuatro. Se finaliza el ejercicio reu-

niendo al grupo completo y analizando lo que ha sucedido, cómo se ve a los otros, sentimientos que se tienen, destacando todo aquello que permita realizar la integración.

## LA OBTENCION DEL COMPROMISO

Alcanzado el nivel deseado de comunicación, se pasa a un ejercicio de puesta en común de las expectativas de los asistentes y el facilitador. Este ejercicio tiene dos partes:

- 1) Entrevista de los asistentes al facilitador;
- 2) Entrevista del facilitador a los asistentes.

Se divide el grupo en subgrupos de 4 a 6 personas. Cada subgrupo recibe una hoja-guía en que se indican las preguntas a realizar al facilitador, dejando bien claro que, además de las indicadas, se pueden hacer las que se deseen relativas al curso u otras cuestiones que preocupen a los asistentes. Cada subgrupo, nombra un secretario que será quien pregunte al animador lo que, de común acuerdo, deseen preguntar. Entre las preguntas deberán ir algunas relacionadas con lo siguiente:

- Sistema de formación que se va a seguir,
- Qué piensa sobre cómo aprende la gente,
- Cuál es su punto de vista respecto a las evaluaciones,
- Cuál va a ser su papel en la clase,
- Otras preguntas relativas al curso.

Cualquier otra cosa que se les pueda haber ocurrido en la reunión de subgrupo será bienvenida. Deberán tener en cuenta que los asistentes deberán descubrir las expectativas y lo referente a la organización del curso.

El facilitador debe aprovechar esta entrevista que le hacen para, al explicar cómo va a desarrollar las sesiones, preparar el camino para plantear el compromiso de participación de los asistentes.

A continuación se realizará la entrevista del facilitador a los miembros del grupo. El facilitador se va a referir poco más o menos a lo siguiente:

- Qué metas esperan alcanzar en esta acción formativa, si tienen un objetivo concreto,
- Cuál piensan que es la mejor manera de que el facilitador les ayude a alcanzar las metas,
- Qué problemas les gustaría, si se pudiera, resolver en el curso,
- Qué no les gustaría que sucediera en el curso,
- Cuál piensan que es el papel de los asistentes en el curso.

Se pueden hacer otras preguntas que facilite la obtención del compromiso.

Para lograr la participación y el compromiso del asistente, éste debe tener claro su papel desde el inicio del seminario. Debe saber que es responsable de sus aprendizajes por un lado. Por otro, que es a través de un grupo de tarea donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Debe comprometerse a contribuir a los requerimientos del grupo participando, implicándose en la medida de sus posibilidades, poniendo a contribución sus experiencias, destrezas, etc. En fin, participar en beneficio del grupo, beneficio que redundará en él mismo. En esto consiste el compromiso.

Por su parte, el facilitador, viviendo su papel, deberá preparar las sesiones conve-

nientemente, previniendo las posibles situaciones que se puedan plantear en el grupo. Esto supone que deberá disponer lo necesario para crear las situaciones de experimentación, y tener pensadas las posibles salidas que el grupo pudiera dar a lo que plantee, sobre todo si se trata de un caso, simulación, desempeño de papeles, etc. También debe tener preparadas las posibles preguntas que le puedan formular los asistentes en la entrevista para abordar las expectativas, y deberá estar atento a la historia que vaya generando el grupo, llevando cuenta de lo que cada uno de los asistentes aporte como significativo, a fin de destacarlo en el momento oportuno, y de precisar ayuda, dársela oportunamente. Debe recordar que cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje. Finalmente, cuanto más claras deje las cosas ante el grupo en lo relativo a lo que pregunte o le pregunten, más libres se sentirán los asistentes, y mayor calidad tendrán las aportaciones de éstos. Y más firme llegará a ser su compromiso en resumen, el compromiso será, entonces, un convenio, la mayoría de las veces tácito, por el que los asistentes aceptan participar en la medida de sus posibilidades, poniendo a disposición del grupo lo que en cada momento se precise y ellos estén en condiciones de facilitar.

## LA INTEGRACION DE LA PSICOTERAPIA (1ª PARTE)

JUAN GARCIA MORENO

Universidad Complutense de Madrid\*  
Miembro de AESPAT

### RESUMEN

*Se presenta en esta primera parte del tema de la Integración, la problemática de la "integración frente al eclecticismo" para fijar la terminología, se da una visión histórica de dicho integracionismo partiendo del polimorfismo de la Psicoterapia, al que se enfrenta el llamamiento por los autores más representativos para una mayor intensidad de la integración. Por último, se constata el hecho de un movimiento integrador acelerado en los últimos años, y se analizan sus causas.*

#### 1. FIJANDO LA TERMINOLOGIA: INTEGRACIONISMO FRENTE A ECLECTICISMO

Al iniciar este apartado es preciso fijar la terminología pertinente. Tradicionalmente se ha venido hablando de *eclecticismo* de la psicoterapia, pero actualmente este término viene siendo sustituido por el de *integración*. El eclecticismo, en sus variadas formas, ha contribuido tradicionalmente en gran medida a potenciar la cohesión psicoterapéutica, pero llegó a cargarse de un sentido negativo debido al abuso que del mismo se hizo. Veamos cómo y por qué se ha producido este cambio.

##### Definición del término "eclecticismo"

La palabra "eclectico" significa etimológicamente "selección" (del griego "eclecticos": escoger, seleccionar). Según el Diccionario de la Lengua Española de la R.A.E. de la L., "eclecticismo" es referido a la "Escuela filológica que procura *conciliar* las doctrinas

que parecen mejores o más verosímiles, aunque procedan de diversos sistemas". Y en sentido figurado: "Modo de juzgar u obrar, que adopta un temperamento *inter-medio*, en vez de seguir soluciones extremas o bien definidas".

Este término aplicado a la psicoterapia implica un "proceso de selección homogénea de conceptos, métodos y estrategias, provenientes de una variedad de teorías diferentes" (Villegas, 1990, p. 6). El eclecticismo es un movimiento espontáneo hacia la compatibilidad y unificación que se opone al dogmatismo y radicalismo teórico-práctico, recoge formas diferentes de superar las limitaciones de las diferentes escuelas en un intento por alcanzar un mayor consenso en el ámbito de la psicoterapia, y se queda con lo mejor de cada enfoque guiado por el afán de armonía, posible en virtud de concordancias fundamentales, intentando una "selección" homogénea teórica y técnica. El ecléctico supone que ningún enfoque es la respuesta óptima para solucionar todos los

problemas. Cada sistema tiene una parte de la verdad que se emplea en la solución concreta de algunos problemas específicos. Según Prochaska (1979):

"Los eclécticos suponen que hay alguna verdad en cada uno de los diferentes sistemas de psicoterapia. La tarea del ecléctico estaría en determinar qué enfoque terapéutico trabaja mejor, con qué tipo de problemas" (p. 2).

El eclecticismo parece representar la *principal corriente* de la terapia moderna. La mayoría de los terapeutas se consideran eclécticos. Un informe de Garfield y Kurtz (1974) presenta a la gran mayoría de los psicólogos como eclécticos: un 55% de los miembros de la 12 División (Clínica) de EE.UU. identificaban su orientación teórica primaria como ecléctica. Según las predicciones de Prochaska y Norcross (1982) y de Smith (1982) el eclecticismo podría mantenerse e incluso incrementarse en los próximos años, como así ha sido realmente. Smith (1982) quien entrevistó a psicólogos clínicos y de counseling, de EE.UU., encontró que el 41% de la muestra eran eclécticos. En un estudio de Barron, Shadish y Montgomery (1988), se halló que, en una muestra aleatoria de miembros del APA, EE.UU., había un 42% de terapéuticas eclécticas.

Villegas (1990) ofrece una panorámica resumida de esta problemática:

"La praxis ecléctica se ha visto apoyada en estos últimos años por una progresiva elaboración teórica. Se han desarrollado modelos de terapia ecléctica (Beutler, 1983; Gardfield, 1980; Hart, 1983; Prochaska y DiClemente, 1983), tratamientos prescriptivos (Goldstein y Stein, 1976) y antologías integradoras (Goldfried, 1982a; Marmor y Woods, 1980)" (p. 90).

Si queremos profundizar en la psicología de los "terapeutas eclécticos", nos encontramos con que sus variables personales, según diversos estudios (Norcross & Prochas-

ka, 1982b) no muestran diferencias significativas entre eclécticos y no-eclécticos. La única variable discriminante es que los eclécticos son más experimentados, dependen menos de la teoría y conocen más técnicas de diferentes enfoques. Ya Fiedler (1950) había dicho que los terapeutas experimentados de diferentes enfoques se parecen más entre sí que los neófitos de un sistema, al depender menos de las propias teorías y técnicas que estos otros y estar más abiertos a otras teorías y técnicas. Esto supone una apertura a otros enfoques para responder a las exigencias de la realidad clínica.

Pero el eclecticismo, que es un hecho creciente e indiscutible sobre todo en la práctica de la psicoterapia, puede presentar según varios autores aspectos negativos, como superficialidad por desconocimiento respecto de los enfoques de partida y de llegada, falta de compromiso a su propio sistema, oportunismo utilitarista que distancia cada vez más la teoría de la práctica (Labrador, 1986) y, sobre todo, ha constituido muchas veces un abuso de los principios más elementales de una teoría y una práctica metodológicamente responsables. Así este término de eclecticismo ha llegado a estar cargado, para muchos, de aspectos negativos desde el punto de vista científico. De ahí que se tienda actualmente a prescindir de él, y a sustituirle por el de "integracionismo".

##### Definición del término "integración"

Según el Diccionario de la Lengua Española de la R.A.E. de la L. el término "integración" (del latín "integratio") significa: acción o efecto de integrar. La palabra "integrar" (del latín "integrare") significa: Formar las partes un todo. Completar un todo con las partes que faltaban. "Integral" (de íntegro): Aplícase a las partes que entran en la composición de un todo, a distinción de las partes que se llaman esenciales, sin las que no puede subsistir una cosa. E "integrante": que integra. Aplícase a las partes que sin ser esenciales integran un todo.

Conviene no perder de vista el significado recogido respecto del término "integración", por el Diccionario: se trata de partes, que sin ser esenciales, completan y componen un todo para que éste pueda mejorar. La integración es referida no tanto a lo común, que llevaría a una identificación, cuanto a lo diferente que por serlo posibilita "complementariamente" la integración. La integración puede ser no sólo de lo equivalente sino, también, de lo diferente que puede complementar. Después veremos cómo la integración de la psicoterapia se viene basando en lo común convergente; pero también, y sobre todo, en lo específico divergente. Y ésta es más propiamente integración, por tratarse de partes diferentes que forman complementariamente un todo más ampliamente perfecto.

El "integracionismo" ha sucedido al eclecticismo asumiendo *todo lo valioso de éste*, tratando de superarle de muchas maneras, e intentando presentarse sin la carga negativa que sigue provocando en muchas personas. Como veremos más adelante, los principios del integracionismo pretenden ser científicamente correctos y propugnan una integración basada en la investigación científica. Las sociedades y revistas que fomentan este movimiento tienden a evitar la palabra "eclecticismo" como término representativo de su acción y procuran adoptar el de **integración**. El cambio de nombre constituye un cambio de perspectiva. Y la utilización del término "integración" se aplica no sólo a lo que se haga a partir de ahora, siguiendo las normas del integracionismo científico, sino también a todos los aspectos positivos del movimiento integrador que se han especificado en el pasado. El nombre de eclecticismo va desapareciendo generalmente entre los autores que se han incorporado a este movimiento integrador de la psicoterapia, aunque algunos lo mantienen junto al término de integración utilizándolo indistintamente, y otros lo aplican casi exclusivamente a la recogida de técnicas de diferente procedencia, reservando el de integración a la conjunción de teorías (Lazarus, 1995; Fischer, 1995).

## 2. POLIMORFISMO DE LA PSICOTERAPIA

La historia de la psicoterapia presenta una gran variedad de enfoques diferentes por su filosofía de base, sus teorías, sus objetivos, sus técnicas y su metodología. **Frank Von Gebattel y J. H. Schultz**, entre 1959 y 1961, seleccionaron material psicoterapéutico de diferentes enfoques en cinco volúmenes de 800 páginas cada uno, sin poder evitar considerables lagunas en dicha selección. Desde entonces, las publicaciones sobre psicoterapia se han incrementado considerablemente. Según **Parloff** (1976):

"Desde la aparición del psicoanálisis, más de 130 psicoterapias buscan reconocimiento de tales (...) y al menos un nuevo enfoque por año pretende ser la mejor respuesta al tratamiento, con unos autores que proclaman un éxito del 80 al 100% (e.g. Janov, 1970; Stampfl y Levis, 1967; Wolpe, 1958)" (p. 2).

**Herink** (1980) estima que es posible elegir, al menos, entre 250 psicoterapias diferentes; cada una es defendida entusiásticamente por su fundador, sus acólitos leales y sus clientes satisfechos, aunque bastante a menudo, existe poca evidencia que apoye sus argumentos. **Strupp** (1986) decía que una verdadera explosión de sistemas, enfoques y técnicas, oscilando entre psicoterapia tradicional (basada en los principios psicodinámicos) y las varias formas de terapia conductual, y sus docenas de modalidades, difíciles de ordenar, están siendo practicas por un conjunto diverso y creciente de profesionales. Y según **Goldfried** (1987) la primera bibliografía comprensiva en este área contiene unos 330 libros y artículos, la mitad de los cuales aproximadamente fueron escritos desde 1980.

Esta impresionante variedad de enfoques, al tiempo que es indicativo de la vitalidad psicológica para abordar los problemas de los humanos, expresa ciertamente una desorientación radical respecto de principios paradigmáticos incuestionables dentro de la intervención psicológica, y ha llegado

a ser un fenómeno curioso por la falta de análisis adecuado, de ordenamiento, clasificación e integración de lo convergente y divergente, y por el desconocimiento de los factores y procesos de la efectividad de la psicoterapia.

Esta situación de atomización desorientadora se agrava con el denominado, por Khun (1962), "choque de los paradigmas", donde se da un verdadero antagonismo que lleva a los beligerantes autores a describir en forma sesgadamente extrema al "otro" para poder atacarlo, y a defenderse recíprocamente quejándose de la falta de comprensión hacia el propio esquema teórico y de la falta de aceptación de los propios recursos clínicos.

## 3. LLAMAMIENTO A LA INTEGRACION

**Goldfried** (1980), en medio de esta situación un tanto caótica, resumía las manifestaciones de desconcierto y duda de los representantes de los distintos enfoques, resaltaba sus limitaciones, y hacía un llamamiento a la integración y a las aportaciones mutuas. Este autor, gran representante de la terapia conductual, pero muy abierto a otros enfoques, es una de las grandes figuras del movimiento integrador de la psicoterapia y representa a todos los autores que han manifestado de una manera u otra su insatisfacción de la atomización disgregada de la psicoterapia y han abogado por su cohesión integradora.

## 4. EL HECHO DE UN "MOVIMIENTO INTEGRADOR" DENTRO DE LA PSICOTERAPIA

El llamamiento a la integración proferido por muchos psicoterapeutas ha propiciado metodología y consecuciones evidentes, pero esta fuerza no hace sino sumarse al fenómeno integrador que de muchas formas se ha venido dando desde los orígenes mismos de la psicoterapia. Ciertamente la integración es un mecanismo de supervivencia

en los seres vivientes. Sin él no existe vida ni crecimiento. Todo sistema de psicoterapia, ya desde sus mismos comienzos, se ha desarrollado gracias a la integración asimilativa constante de elementos ambientales. El psicoanálisis desde el principio de su existencia fue constantemente incorporando aspectos filosóficos, antropológicos, técnicos y metodológicos, dentro de un medio cultural, que le fueron reconfigurando a lo largo de su existencia. Lo mismo se podría aplicar al Conductismo o a cualquier otro sistema. Esta, como veremos más adelante, es una forma imprescindible de integración que no puede no darse en cualquier sistema capaz de crecimiento y desarrollo.

Además de esta forma elemental de integración, y de otras modalidades integradoras, de las que trataré más adelante, es necesario resaltar un movimiento de aproximación, intercambio, colaboración, y de tendencia a buscar un marco "metateórico" capaz de dar unidad y armonía a todo el desconcertante polimorfismo teórico, técnico y metodológico de la psicoterapia. Ya desde la aparición del Conductismo como alternativa al Psicoanálisis se dieron intentos loables de análisis comparativos entre ambos sistemas e, inmediatamente después, de intercambio, colaboración y aproximación por parte de algunos autores, como veremos después. Esta actitud de aproximación y colaboración nunca ha faltado de alguna manera, hasta el presente, entre los diversos sistemas de intervención psicológica: psicoanálisis, terapia de conducta, terapia cognitiva, psicoterapia existencia y humanista, etc. Y esta tendencia hacia la colaboración e integración se ha venido acentuando en los últimos años. Para **Parloff, London & Wolfe** (1986):

"La integración ha sido teóricamente defendida por eruditos y docentes serios (Marmor & Woods, 1980; Goldfried, 1982a; Beutler, 1983); ha sido aceptada en la práctica por terapeutas psicólogos (Norcross & Prochaska, 1983); ha sido aprobada indirectamente como una dimensión legítima de investigación psico-



terapéutica por metodologistas (Smith, Glass & Miller, 1980; Shapiro & Shapiro, 1982); y organizada por la *Society for the Exploration of Psychotherapy Integration* –SEPI– (p. 340).

Esta misma Sociedad edita, desde 1990, el **JOURNAL OF PSYCHOTHERAPY IN-**

**TEGRATION** para promover la susodicha integración de la psicoterapia.

A continuación, presento el **reverso de la portada de dicha Revista** para que se compruebe la presencia de los autores más representativos del campo de la Psicoterapia en los momentos presentes incorporados a este movimiento integrador.

## JOURNAL OF PSYCHOTHERAPY INTEGRATION

The official journal of the Society for the Exploration of Psychotherapy Integration

*Journal of Psychotherapy Integration* is the official journal of SEPI, the Society for the Exploration of Psychotherapy Integration. The journal is devoted to publishing original peer-reviewed papers that move beyond the confines of single-school or single-theory approaches to psychotherapy and behavior change, and that significantly advance our knowledge of psychotherapy integration. The journal publishes papers presenting new data, theory, or clinical techniques relevant to psychotherapy integration, as well as papers that review existing work in the area. Of particular relevance to the goals of the journal are papers that integrate our knowledge of psychotherapy and behavior change with developments in the broader fields of psychology and psychiatry (e.g., cognitive sciences, psychobiology, health psychology, and social psychology).

### EDITOR

Hal Arkowitz, University of Arizona, Tucson, Arizona

### ASSOCIATE EDITOR

John C. Nurecross, University of Scranton, Scranton, Pennsylvania

### BOOK REVIEW EDITOR

Douglas H. Powell, Harvard University, Cambridge, Massachusetts

### NEWSLETTER CO-EDITORS

Marcia R. Goldfried, State University of New York at Stony Brook, Stony Brook, New York  
Paul L. Wachtel, City University of New York, New York, New York

### EDITORIAL BOARD

John D. W. Andrews, University of California at San Diego, La Jolla, California  
Diane B. Arnkoff, Catholic University of America, Washington, D.C.  
Reiner H. E. Bastine, University of Heidelberg, Heidelberg, Germany  
Bernard D. Beitman, University of Missouri School of Medicine, Columbia, Missouri  
Lorna S. Benjamin, University of Utah, Salt Lake City, Utah  
Larry E. Beutler, University of California at Santa Barbara, Santa Barbara, California  
Lee Birk, Learning Therapies, Concord, Massachusetts  
James C. Coyne, University of Michigan Medical Center, Ann Arbor, Michigan  
Rebecca C. Curtis, Adelphi University, Garden City, New York  
John D. Davis, University of Warwick, Coventry, England  
Gerald C. Davison, University of Southern California, Los Angeles, California  
Windy Dryden, University of London, London, England  
Irene Elkin, University of Chicago, Chicago, Illinois  
Allen Frances, Columbia University College of Physicians and Surgeons, New York, New York  
Carol R. Glass, Catholic University of America, Washington, D.C.  
Leslie S. Greenberg, York University, North York, Ontario, Canada  
Alan S. Gurman, University of Wisconsin Medical School, Madison, Wisconsin  
Mardi J. Horowitz, University of California at San Francisco, San Francisco, California  
Kenneth I. Howard, Northwestern University, Evanston, Illinois  
Winfred Huber, Université de Louvain, Louvain, Belgium  
Arnold A. Lazarus, Rutgers University, Piscataway, New Jersey  
Perry London, Rutgers University, Piscataway, New Jersey  
Michael J. Mahoney, University of North Texas, Denton, Texas  
Donald H. Meichenbaum, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada  
Stanley B. Messer, Rutgers University, Piscataway, New Jersey  
James O. Prochaska, University of Rhode Island, Kingston, Rhode Island  
John M. Rhoads, Duke University Medical Center, Durham, North Carolina  
Robert L. Rosenbaum, Permanente Medical Group, Hayward, California  
Jeremy D. Safran, Adelphi University, Garden City, New York  
Sebastiano Santostefano, Harvard Medical School, Cambridge, Massachusetts  
M. Katherine Shear, New York Hospital-Cornell Medical Center, New York, New York  
Varda Shoham-Salomon, University of Arizona, Tucson, Arizona  
George Stricker, Adelphi University, Garden City, New York  
Hans H. Strupp, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee  
Barry E. Wolfe, National Institute of Mental Health, Rockville, Maryland

Además de esta Sociedad directamente relacionada con el incremento de la integración, existen otras como: *Society for Psychotherapy Research (SPR)*, *International Academy of Eclectic Psychotherapists (IAEP)*, que, de una manera o de otra, se centran en la promoción de la integración.

En España se ha creado la **Sociedad Española para la Integración de la Psicoterapia –SEIP–**, correspondiente al SEPI americana. Sitúo aquí parte del tríptico que el SEIP ha repartido como divulgación de sus principios, objetivos y actividades.

## SEIP, Sociedad Española para la Integración de la Psicoterapia

### ¿QUIENES SOMOS?

La Sociedad Española para la Integración de la Psicoterapia (SEIP) es una asociación multidisciplinar que agrupa a profesionales, investigadores y estudiosos, interesados en un enfoque integrador y/o ecléctico de la psicoterapia. El objetivo fundamental de la SEIP es fomentar la comunicación y servir de grupo de referencia para los interesados en un enfoque integrador de la psicoterapia no necesariamente vinculado a una orientación teórica o escuela específica. Pretende cumplir también una función organizativa al promover la colaboración entre profesionales para la investigación del proceso terapéutico, y mantener abiertos canales de comunicación entre sus afiliados en relación a libros y artículos relevantes para los fines de SEIP, tales como ingredientes comunes de la psicoterapia, métodos de investigación, marcos integradores, y elaboración acerca de la complementariedad de distintas escuelas. En la actualidad la Junta Directiva de SEIP está formada por Guillem Feixas (presidente), Manuel Villegas (secretario), y Luis Botella (tesorero).

Esta Sociedad Española dispone de un **BOLETIN INFORMATIVO** que recoge toda documentación relativa a la integración de la psicoterapia, como Bibliografía, Congresos, etc. La pertenencia a dicha Sociedad da derecho a recibir, además del Boletín, acabado de mencionar, el **"JOURNAL OF PSYCHOTHERAPY INTEGRATION"**, Revista oficial de la "SEPI", que acabo de presentar.

Además, actualmente es rara la revista, de rango internacional o nacional, que no incorpore artículos referidos a la integración

### VINCULACIÓN CON SEPI

SEPI es la sociedad internacional que agrupa profesionales de distintos países y orientaciones con el fin de explorar los temas relacionados con la integración de la psicoterapia. SEIP ha nacido en España como una filial de SEPI, con sus mismos fines e intereses. Todo socio de pleno derecho de SEIP queda inscrito a la internacional SEPI, que cuenta entre sus actividades con una conferencia internacional anual, y reparte entre sus asociados una «Newsletter» semestral (dirigida por M. Goldfried y P. Wachtel), y una revista científica de reciente aparición **Journal of Psychotherapy Integration** dirigida por Hal Arkowitz. El comité de dirección de SEPI está integrado por D. Arkknoff, L. Birk, C. Glass, M. Goldfried, G. Stricker, P. Wachtel, B. Wolfe, y el consejo asesor lo integran Beck, Bergin, Davison, Elkin, Garfield, Gill, Gurman, Klein, London, Mahoney, Marmor, Meichenbaum, Orne, Parloff, Phillips, Rice, Shapiro y Strupp.

### ¿QUE HACER PARA ASOCIARSE?

Rellenar el impreso adjunto y enviarlo junto con un talón (o justificante de ingreso) a la dirección indicada. Te enviaremos tanto el material de SEIP (boletín interno, estatuos) como el de SEPI (Newsletter y revista). Si no lo tienes ya, recibirás un cuestionario solicitud de admisión que deberás rellenar y enviarlo. En caso de no poseer una licenciatura en Psicología o Medicina puedes ser admitido como «asociado en formación» y recibirás sólo el boletín interno de SEIP.



en sus diversas formas. Y se están publicando libros que tratan, cada vez más, de una forma total o parcial, de la temática de la integración.

Por todo lo acabado de exponer, se puede comprobar que se trata de un auténtico Movimiento Integrador de la Psicoterapia que, sin duda, traerá cambios radicales para la intervención psicológica.

**Birk (1983)** afirma que:

“Desde los años 70, debido a la utilidad clínica y a la evolución de los métodos psicoanalíticos y conductuales, se han dado pasos al respeto mutuo y colaboración. Los autores proponen que ésta no sólo es posible sino necesaria para preservar todos los datos del proceso clínico terapéutico” (p. 234).

Y según **Parloff, London y Wolfe (1986)**:

“La tendencia hacia la integración de la psicoterapia ha pasado de ser un tema latente a ser un área de interés apasionante”. (...) A pesar de que los sistemas son fundamentalmente incompatibles, y de que los esfuerzos integracionistas hasta ahora son metáforas engañosas y malas interpretaciones de los resultados de la investigación pertinente (Frank, 1988) el proceso integrador sigue ganando ímpetu cuando teóricos y prácticos se unen para tal reconciliación” (p. 340). (...) “La integración y la cooperación parecen incrementarse” (p. 342).

#### CAUSAS DEL MOVIMIENTO INTEGRADOR DE LA PSICOTERAPIA

Después de delimitar las características del Movimiento Integrador, es preciso profundizar en las verdaderas causas de este Movimiento:

a) **Conocimiento mutuo a través de una “relación de odio-amor”** (Yates, 1984, p. 108). Ya desde el inicio del Conductismo, como alternativa a la psicoterapia tradicional, se desencadenan unas relaciones beligerantes entre ambos enfoques. De

1965 a 1980 se lleva a efecto una expansión activa e influyente de la Terapia de Conducta, lo que agrava tales relaciones que son cada vez más tensas. Pero el mismo ataque mutuo exigirá mutuo conocimiento, aunque sea a veces bastante tendencioso, para fundamentar el rechazo. Al mismo tiempo, y como reacción, se produce, por parte de algunos psicoterapeutas, un intento significativo de reconciliar a ambos enfoques, especialmente a la Terapia de Conducta y al Psicoanálisis, basándose en un análisis de contenidos. Todo ello supone unas relaciones mutuas de odio-amor, que se traducen en mutuo conocimiento que se traducirá en un elemento potenciador de un acercamiento integrador;

b) **Comparación teórico-práctica.** Del conocimiento mutuo a través de las susodichas relaciones de amor y odio se produce una espontánea comparación entre los enfoques relacionantes. La polémica desatada por Eysenck (1952) cuestionando la efectividad de la psicoterapia tradicional acentúa más estas típicas relaciones tensas comparativas que provocan abundancia de investigaciones rivales para demostrar la efectividad de la propia psicoterapia y la no efectividad de la contraria. Pero, no obstante esto, la misma comparación conlleva, por sí misma, mutuo conocimiento y a la larga, variadas formas de integración;

c) **Descubrimiento de convergencias y divergencias.** La comparación espontánea entre sistemas que se relacionan lleva al descubrimiento de aspectos comunes y específicos. Este descubrimiento de convergencias y divergencias de teoría, técnicas y metodología fue investigado especialmente por autores como Jan Ehrenwald (1969), Frank (1973), Patterson (1974), Prochaska (1979), etc., y ha contribuido ciertamente a un acercamiento integrador;

d) **Límites menos definidos entre los enfoques.** Todo sistema se presenta en sus orígenes como la “panacea” para todos los problemas, y con límites rígidos y excesivamente definidos. Pero, poco a poco, y por exigencias de la realidad teórica y clínica, todos los sistemas padecen crisis internas y externas, y sus límites se van volvien-

do más difuminados. se reconocen las propias limitaciones y se impone la necesidad de abrirse a otras realidades enriquecedoras. La integración, en sus diversas formas, se hace necesaria (integración asimilativa, colaborativa, reformuladora, etc.), al tiempo que se derrumban las murallas, en otro tiempo inexpugnables, del propio sistema. Por ejemplo, el psicoanálisis pasó del interés exclusivo por lo pulsional al Yo con sus defensas, y a dar tanta o más importancia a lo relacional que a lo transferencial; muchos psicoanalistas han terminado aceptando los principios de la teoría del aprendizaje tratando de compaginarlos con los psicodinámicos, aproximándose así a la terapia de conducta. Y la terapia de conducta ha acabado demoliendo sus férreas murallas y ensanchando sus fronteras, integrando lo emocional y lo cognitivo, y llegando a expresarse con nuevas formulaciones menos rígidas y más abiertas;

e) **Necesidad de reducir y frenar ante la misma sociedad el número exagerado de enfoques psicoterapéuticos,** dada la práctica equivalencia de muchos de ellos (Smith, Glass & Miller, 1980; Villegas Besora, 1990). Según **Villegas Besora (1990)**:

“En términos económicos podríamos hablar de un exceso de oferta. La coexistencia de modelos incompatibles entre sí no resistiría ninguna de las leyes de mercado. Cuando este fenómeno se ha producido en el campo de la electrónica (sistemas de video) o de la informática (ordenadores), la unidad y la compatibilidad han terminado por imponerse. Lo mismo cabe pensar que acabará por suceder en el campo de la psicoterapia” (p. 17).

A pesar de que esta analogía no sea admisible totalmente, se puede recoger el mensaje de la necesidad de integrar para disminuir lo que parece una variedad excesiva en psicoterapia;

f) **Convergencia en la práctica clínica.** La investigación por observación directa de todo lo que se hace en la práctica clínica ha llevado a la conclusión de que es más lo que une que lo que separa a los diferentes

enfoques de la psicoterapia. De estas observaciones se deduce que una cosa es lo que se dice que se hace y otra muy distinta lo que realmente se hace, aunque esto no encaje en el esquema conceptual del propio sistema. **Marks & Gelder (1966)** han indicado, que mientras se admitía que existían diferencias importantes entre la Terapia de Conducta y la Psicoterapia tradicional, los terapeutas de ambos enfoques se comportaban de un modo similar con relación al paciente en varios aspectos importantes. Así se prodigaban estímulo, consejo, apoyo, en ambos casos, al tiempo que la interacción verbal con el paciente integraba frecuentemente manipulaciones ambientales, discusión del origen del problema, etc., todo lo cual tenía que influenciar necesariamente el proceso de efectividad psicoterapéutica. Según **Yates (1983)**:

“Los intentos por coordinar e integrar Terapia de Conducta y Psicoanálisis en situación clínica fueron indudablemente alentados por la conclusión sacada del examen de la misma literatura clínica de la Terapia de Conducta y de la observación directa de los terapeutas conductuales en la situación clínica. Esta conclusión fue que las prácticas clínicas de los terapeutas conductuales tenían rasgos muy importantes en común con las prácticas clínicas de los psicoterapeutas dinámicos” (p. 16).

Estos aspectos de convergencia clínica, presentados por Yates (aunque él mismo no está por la integración de la psicoterapia) están avalados por otros autores. **Marmor (1969, 1971)** identificó algunos factores comunes de la práctica clínica: todo terapeuta aporta sistema de valores y una fe en sus procedimientos que provoca en el paciente “expectativas terapéuticas” (el paciente normalmente dota al terapeuta de una aureola de autoridad y poderes curativos con expectativas casi mágicas, al tiempo que aporta también a la situación sus propios sistemas de valores); todo terapeuta utiliza habilidades inteligentes de entrevistar y evaluar, al tiempo que utiliza sus habilidades terapéuti-

cas con refuerzos positivos y negativos, aun en el caso de la terapia no directiva (Truax, 1966); y toda situación terapéutica, tanto de psicodinámicos como de conductistas, integra una relación que es considerada como factor importantísimo común del éxito terapéutico.

Según investigaciones de **Weiberg & Zaslove** (1963), **Crisp** (1966), **Kamil** (1970), **Roads & Feather** (1972), **Silverman, Frank & Dachinger** (1974) parece que existen fenómenos como resistencias, transferencia, contratransferencia, fantasías inconscientes, etc., que son directamente considerados y nombrados así por la psicoterapia dinámica, pero que se dan también en toda clase de psicoterapia, incluida la Terapia de Conducta. Se trata de problemas que crean grandes dificultades al proceso terapéutico y que son denominados de forma diferente, pero resueltos de alguna forma parecida por los distintos enfoques.

**Klein, Dittman, Parloff & Gill** (1969) después de observar con una metodología bien diseñada las sesiones terapéuticas conducidas por el mismo **Wolpe** y sus colaboradores, concluyeron que había amplia evidencia de que sus actividades clínicas tenían mucho en común con las de los psicoterapeutas, con la utilización de la inferencia, sugestión, interpretación, desarrollo y manipulación de la interacción terapéutica, y la confianza en los informes del paciente como fuente de información, etc.;

g) **Práctica clínica integrada**, en busca de una mayor efectividad terapéutica.

Según **London** (1964):

“Existe una discreta combinación de técnicas que es utilizada por ingeniosos terapeutas de cualquier escuela. Combinación que tiene en cuenta el hecho de que las personas son considerablemente más simples de lo que las escuelas del ‘insight’ creían, pero bastante más complicadas de lo que a los terapeutas de la acción les gustaría creer” (p. 56).

Este fenómeno de la integración de hecho, toma formas diferentes: con la utilización concurrente, aunque separada, de la

Terapia de Conducta y Psicoterapia en un mismo paciente; con la práctica de la Terapia Conductual para facilitar la Psicoterapia o viceversa; con la aplicación de la Terapia de Conducta y de la Psicoterapia dentro de una misma sesión o en sesiones separadas; y aplicando ambas terapias paralela o secuencialmente a lo largo del proceso terapéutico.

Esta práctica clínica integrada es presentada (Birk, 1970, 1974; Hersen, 1970; Paul & Shanon, 1966; Gullick & Blanchard, 1973; Lambley, 1976; Birk & Brinkley-Birk, 1986; Feather & Rhoads, 1972a, b; Kaplan, 1974) con resultados superiores a los de la práctica independiente basándose más en una apreciación intuitiva que en una verdadera investigación experimental, y es interpretada como una constatación de la complementariedad de las psicoterapias o enfoques diferentes en pro de una verdadera integración de la psicoterapia. Pero, es necesario advertir, en la línea del integracionismo, que la única solución a este problema depende de datos empíricos a través de una investigación experimental llevada a cabo con diseños adecuados. Casi todos estos estudios pueden ser valiosos como un primer paso para formular nuevas hipótesis que habrán de ser verificadas empíricamente. Más adelante insistiré en este mismo sentido presentando las normas para la investigación de la integración de la psicoterapia;

h) **Evidencia de que ningún tratamiento es la respuesta óptima a todo problema psicológico**. Parece que según toda la investigación acumulada desde la polémica desatada por Eysenck (1952) cuestionando la efectividad de la psicoterapia tradicional, ningún tratamiento se ha demostrado claramente superior a cualquier otro, excepto en ciertos problemas específicos que pueden ser reivindicados por todos los enfoques (este aspecto ya lo expuse anteriormente en el tema de la efectividad de la psicoterapia). Parece que ningún enfoque es claramente superior a otros ¿quizás debido a que los factores comunes aportan más efectividad que los “específicos”? Cada enfoque funcionaría mejor sobre ciertos pro-

blemas de ciertos sujetos, con determinados terapeutas, y en circunstancias específicas. Si esto fuera así, se estaría propiciando una integración de la psicoterapia basada en la complementariedad colaborativa de los diversos enfoques para dar respuesta adecuada a todos los problemas que ninguno aisladamente podría resolver de un modo óptimo;

i) **Presiones externas de carácter político y socio-económico**, exigiendo mayor y más rápida efectividad con el menor coste posible, y presionando a los psicoterapeutas a acomodar sus tratamientos, muchas veces con fórmulas integradoras, a las complejas necesidades de los clientes (Brown, 1987; Norcross, 1986). Aquí se precisa de efectividad rápida, a la que sólo se va a subvencionar;

j) **Necesidad de encontrar una verdadera metateoría que dé cabida a todas las teorías y a todos los procedimientos terapéuticos referidos a la complejidad de la mente humana**. Ideológicamente se debe ir más allá de la ideología propia para integrar todo lo que sea necesario a fin de responder adecuadamente a las exigencias de la complejidad de la realidad clínica (Lazarus, 1976; London, 1972).

Es necesaria una verdadera metateoría, respetando por supuesto la permanencia de

los sistemas psicoterapéuticos actuales, que integre las teorías verdaderas, que asuma los procedimientos terapéuticos efectivos, que dé respuesta a todos los problemas de la clínica y que responda a todas las dimensiones de la realidad psíquica del hombre. Quizás esto sea una pura utopía, pero la búsqueda de la utopía es lo único que puede impulsar constantemente el movimiento hacia la unidad integradora de toda la gran variedad de la realidad. Lo cierto es que existen muchos autores que abogan por esta línea de pensamiento;

k) **Búsqueda de unos “universales” de la efectividad de la psicoterapia**, que fundamente (como ha ocurrido en otras ciencias: Física, Lingüística, etc.), cohesiones y den unidad, dentro de la variedad, a la psicoterapia como sistema. La búsqueda de este tipo de integración básica y unificadora, que no “unitaria”, constituye, quizás, la meta última de la ciencia y, por tanto, de la psicoterapia científica.

**Nota.**—Las REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS se publicarán al finalizar esta serie de artículos de temática centrada en la “efectividad de la Psicoterapia”.

**LISTA DE NUEVOS SOCIOS DE AESPAT****CATEXIS DE AESPAT**

Los días 4 y 5 de octubre se reunirá en Zaragoza la **Coordinadora de Asociaciones de A.T.** a la cual pueden asistir todos los socios que lo deseen.

La reunión de la Coordinadora tiene en esta ocasión un carácter especial ya que, además de tratar de la continuación de nuestros trabajos en común, se convocará por la Coordinadora el **IX Congreso Español de A.T.** para el otoño del próximo año y que organizará ATA (Asociación Aragonesa de A.T.).

Coincidiendo con estas fechas se ha organizado un "Taller de Formación" titulado "**Proyecto y realización de objetivos en educación y en la vida social**" que impartirá Claudie Ramond, cuyos datos organizativos están en el anuncio que publica la Asociación Aragonesa de A.T. y que reproducimos a continuación.

Considerando lo interesante que puede resultar la asistencia tanto a la Reunión de la Coordinadora como al "Taller de Formación" los Socios de AESPAT tendrán un descuento del 40% en la cuota de inscripción al Taller.

\* \* \* \* \*

La **Junta Rectora de AESPAT** está gestionando traer una personalidad interesante del A.T. para el próximo otoño-invierno que nos dé ocasión de celebrar una reunión de socios y asistir juntos a un taller o seminario, tan pronto como tengamos datos más concretos de este asunto lo comunicaremos por escrito a todos.

**¡BIENVENIDOS A AESPAT  
DESEANDOOS UNA FRUCTIFERA  
INCORPORACION  
A TODAS  
SUS ACTIVIDADES!**





ASOCIACIÓN  
ARAGONESA DE  
ANÁLISIS  
TRANSACCIONAL

APARTADO DE CORREOS Nº 325  
50080 ZARAGOZA

## TALLER DE FORMACIÓN

### PROYECTO DE REALIZACIÓN DE OBJETIVOS EN EDUCACION Y EN LA VIDA SOCIAL

Los impedimentos que nos ponemos para **lograr** nuestras metas.  
Los contratos en educación.  
Transferencia y contratransferencia. El proceso paralelo en educación y la vida social.

**CLAUDIE RAMOND.** Doctora en Sociología de la Educación. Analista Transaccional docente de la ITAA-EATA. Autora del libro *Grandir*. El taller contará con traducción consecutiva y la metodología será teórica-práctica.

### FECHAS DEL TALLER: 4 Y 5 DE OCTUBRE.

**HORARIO:** 9,30 a 20,30 sábado. Domingo de 9,30 a 14 horas.

**LUGAR:** En Zaragoza. En la residencia "Ramón Pignatelli" Alto Carabinas, s/n. Teléfono (976) 34 80 07.

**PRECIO:** Alrededor de las 22.000 ptas. en función de los participantes. Los socios de la coordinadora de asociaciones de Análisis Transaccional (ACAT, AESPAT, ATA) y FEAAT tendrán una reducción sobre el precio.

**RESERVA DE PLAZAS:** Sólo se hará efectiva ingresando 8.000 ptas. en la cuenta de la Asociación Aragonesa de Análisis Transaccional, CAI nº 2086 0003 67 3300360117.

**FECHA LIMITE PARA INSCRIBIRSE:** Hasta 15 días antes del comienzo del taller.

**ALOJAMIENTO:** Las personas de fuera de Zaragoza pueden alojarse en la propia residencia donde se realiza el taller. Contactar personalmente por teléfono.

**PROXIMO TALLER DEL CICLO:** Marzo 18 y 19: "Estrategias terapéuticas y cuidados del terapeuta-orientador al trabajar con el amor".

**INSCRIPCION:** Telefónicamente Teléfono 34 70 84 (contestador). O por carta dirigida a la secretaria de la ATA. C/. Nicanor Villalta, 10 - bajo. 50017 Zaragoza.

## NORMAS PARA LA PUBLICACION DE ARTICULOS

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.

- 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.
- En los artículos publicados se indicará el nombre y apellidos del tutor, y el Departamento, Servicio, Centro o Universidad donde se haya realizado el trabajo.
- 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**:
  - Deben ir precedidos de un RESUMEN de no más de 100 palabras de extensión.
  - 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).
    - 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" (pág. 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** en negrilla, 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, se pone el título del capítulo poniendo a continuación: En - Inicial del nombre - apellido(s) - título del libro (**en negrilla**) - 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 pone en negrilla, no el título del artículo sino el nombre de la Revista, poniendo después el tomo, número (**en negrilla**) 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, págs. 375-397.

5. Deberán evitarse en lo posible las notas al pie de página.
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 temas 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.



Consultores  
Ares **Asociados**

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



## SOLICITUD CONJUNTA DE INSCRIPCION A "AESPAT" Y DE SUSCRIPCION A LA "REVISTA"

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 1997 (6.000,-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.

----- ✂ -----  
**A CUMPLIMENTAR POR AESPAT**

Presentado por: \_\_\_\_\_

Aceptado con fecha: \_\_\_\_\_ Número de socio: \_\_\_\_\_

Por: \_\_\_\_\_

Cortar la hoja entera  
y enviarla debidamente  
cumplimentada a:

AESPAT  
C/. Isaac Peral, 16 - Bajo Izda.  
28015 MADRID





## BOLETIN DE SUSCRIPCION A REVISTA DE ANALISIS TRANSACCIONAL Y PSICOLOGIA HUMANISTA

### BOLETIN DE SUSCRIPCION

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

Precio de suscripción anual, 1997, para España 3.000 ptas. Cada número suelto: 1.500 ptas.

Apellidos: \_\_\_\_\_  
Nombre: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Ciudad: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_\_  
Teléfono: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_  
Nº c/c o libreta: \_\_\_\_\_ Agencia nº \_\_\_\_\_  
Banco/Caja: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Ciudad: \_\_\_\_\_ C.P.: \_\_\_\_\_

**Forma de pago:**

- Domiciliación bancaria (rellenar autorización adjunta).
- Transferencia bancaria a AESPAT  
Caja de Madrid - Sucursal 1914 - C/C 60-00038542  
Guadalajara, 11 - 28042 MADRID  
Firma: \_\_\_\_\_

### Cortar y enviar a:

- Apartado de Correos 8.222 - 28080 Madrid.
- o más rápido a: AESPAT: Isaac Peral, 16 - Bajo Izda. 28015 MADRID.

---

### 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: \_\_\_\_\_

