

El papel del psicólogo en la educación

J. Jorge LÓPEZ OLIVEROS
J. Ramón SUÁREZ FERNÁNDEZ
Josefa ÁLVAREZ VALLE

*Comisión del Área de Psicología
Educativa del COP - Norte*

Resumen

Este trabajo considera que el análisis y la intervención psicológica son una parte indispensable de toda intervención educativa porque las interacciones individuo-medio son el núcleo del fenómeno educativo. Los psicólogos, sin embargo, no pueden olvidar que otros análisis e intervenciones son tan necesarios como los suyos y deben participar en procesos de intervención interdisciplinares y multiprofesionales. Esta exigencia, unida al hecho de que los psicólogos no tienen el encargo social de manipular directamente las condiciones en las que ocurren las interacciones educativas, nos conduce a defender la intervención indirecta, que parece la modalidad de intervención más apropiada para canalizar la actividad profesional de los psicólogos en el campo de la educación. En esta modalidad, los psicólogos, mediante un proceso de adaptación tecnológica, transfieren los saberes psicológicos actuales a los profesionales (o no profesionales) directamente implicados en las interacciones educativas.

Palabras clave: educación, interacciones educativas, intervención indirecta, interdisciplinar, multiprofesional.

Abstract

In this paper, being the individual-environment interactions the nuclear facts of the educational phenomenon, the psychological analyses and intervention are viewed as a necessary piece in educational tasks. Psychologists, however, cannot forget that other analyses and interventions are as much necessary as theirs, and must participate in an interdisciplinary and multiprofessional process of intervention: This exigence, as much as the fact that psychologists have not the social mandate to directly manipulate the conditions where educational interactions take place, impel us to vindicate a modality of intervention: indirect intervention, which is considered to be the most appropriate one to canalize the professional activity of psychologists in the educational field. In this modality, psychologists, by means of a technological process of adaptation, transfer the current psychological knowledge to the professionals (or no-professionals) directly involved with educational interactions.

Key words: education, educational interactions, indirect intervention, interdisciplinary, multiprofessional.

A modo de introducción: las claves de un debate

La necesidad de clarificar el papel que los psicólogos deben y pueden desempeñar en el campo de la educación es una cuestión en la que coincidimos la mayoría de los profesionales de la psicología aplicada; no en vano el modelo de intervención que se adopte y la propia identidad profesional de muchos de nosotros dependen de ello. Sin embargo, tal necesidad ni siquiera nos ha llevado, hasta la fecha y a pesar de las numerosas discusiones emprendidas al respecto, a alcanzar un consenso generalizado acerca de cuestiones elementales de definición que, bien fundamentadas en nuestra disciplina básica (psicología) y en el análisis del campo profesional en el que pretendemos insertarnos, nos permitan concretar de una vez ese papel.

Esta necesidad de clarificación cobra una especial relevancia en nuestro país en estos momentos en que aumenta espectacularmente la demanda de profesionales de la psicología. Y resulta inexcusable ante el incremento masivo de puestos de trabajo para psicólogos propiciado por el Ministerio de Educación y Ciencia: creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977 (y su ampliación a partir de 1985), la de los Equipos Multiprofesionales en 1982 y los Equipos de Atención Temprana en 1985, o la más reciente de la especialidad de psicología y pedagogía dentro del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria; así como por el despliegue de equipos psicopedagógicos municipales ocurrida por aquellas mismas fechas.

Ante ello, el Colegio Oficial de Psicólogos, a través de sus comisiones del área

de psicología educativa de las distintas delegaciones territoriales inició y puso en marcha un proceso de discusión, aún en curso, que, en lo fundamental, pretendía: a) definir claramente el campo de aplicación de la psicología en el mundo de la educación; b) avanzar en la definición del papel y funciones del psicólogo en este campo; c) clarificar definitivamente cuestiones terminológicas en relación con expresiones como «psicología escolar»/«psicólogo escolar», «psicopedagogía»/«psicopedagogo» y «psicología educativa»/«psicólogo educativo», y d) terciar fundadamente en la definición del perfil profesional del psicólogo dedicado a la ayuda psicológica en el campo educativo y, por lo tanto, proponer las líneas maestras del currículo apropiado para la formación universitaria de estos profesionales.

En este contexto, la Comisión del Área de Educativa del Colegio Oficial de Psicólogos (Delegación Norte) propuso aprovechar aportaciones como las de Pelechano (1979), Palacios (1980), Ribes (1982), etc., con el fin de establecer un marco general para definir el papel del psicólogo en el campo de la educación, así como las líneas generales que deberían servir de guía para su inserción profesional en este campo (Comisión del Área Educativa del C.O.P.- Norte, 1990).

Tal definición, según se sostuvo entonces y mantenemos ahora, debería establecerse a la luz de la propia delimitación del campo de intervención, el de la educación, y a partir de las respuestas que la psicología pueda ofrecer ante las necesidades planteadas en ese terreno; pero también de acuerdo con las exigencias de interdisciplinariedad derivadas de la complejidad del fenómeno en cues-

tión, así como con las de cooperación con los profesionales (ya existentes en el sector) y no-profesionales, a quienes, de ninguna manera, se puede sustituir.

Una preocupación tal por estas cuestiones de definición, en alguna medida extensibles a otros profesionales en situación parecida a la nuestra (López Oliveros y Álvarez Valle, 1990), encuentra una mayor justificación, si cabe, en algunos de los acontecimientos de los últimos tiempos en relación con el modo de articular las prestaciones de ayuda psicológica a la población escolar en el ámbito de la educación institucionalizada; así como en los intentos por parte de algunos sectores universitarios de capitalizar a su favor la confusión reinante al respecto. Véase sino lo que suponen cuestiones como las siguientes:

1. Creación de los primeros departamentos de orientación en centros de enseñanza secundaria sin la exigencia de que su coordinación estuviese a cargo de un psicólogo o pedagogo.
2. Propuesta sobre orientación educativa e intervención *psicopedagógica* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b) en la que se adelanta un modelo general para reformular el sistema de orientación (ayudas psicológicas y pedagógicas) a la población escolar no universitaria en el marco de los centros públicos no universitarios.
3. Propuesta primera del Ministerio de Educación y Ciencia para la creación de una especialidad de *psicopedagogía* dentro del cuerpo de docentes de enseñanza secundaria.
4. Intento reciente, a través de una propuesta del Consejo de Universidades, para la creación de una especialidad universitaria de segundo ciclo de *psicopedagogía* con rango de licenciatura.

Evidentemente, todo esto ha redundado en un incremento de la confusión acerca del papel a jugar por el psicólogo en el campo de la educación; pero, sobre todo, ha tenido y tiene serias implicaciones en lo que refiere al mercado laboral disponible para los psicólogos; y contribuye a un intrusismo profesional de efectos nada beneficiosos para los destinatarios de la ayuda, y claramente pernicioso para el prestigio de los propios servicios de ayuda psicológica que sólo se pueden abordar desde una sólida preparación en psicología.

En este estado de cosas, sin embargo, buena parte de la responsabilidad debe recaer sobre los propios psicólogos que no hemos sido capaces de realizar una oferta clara, coherente y bien fundamentada de las respuestas de ayuda que se pueden aportar desde la psicología al terreno de la educación, ni de clarificar ante la sociedad el papel que deberíamos jugar en la prestación de tales servicios.

Por todo ello, con este trabajo, y recogiendo y ampliando posiciones anteriores, nosotros pretendemos reabrir el debate sobre nuestra propia identidad profesional y sobre el papel que los psicólogos podemos desempeñar en el campo educativo. Para ello, será necesario retomar reflexiones previas acerca de la educación, la educación escolar y la psicología que permitan acercarnos a nuestro propósito de definición.

Precisiones conceptuales en torno a la educación

Para comenzar, parece conveniente establecer una diferenciación clara entre educación y educación escolar; ya que ambos conceptos se solapan ampliamente y, en algunos casos, llegan a confundirse y a emplearse indistintamente (véase, por ejemplo, la propia denominación de *Ministerio de Educación y Ciencia*). Y tal ambigüedad supone un lastre innecesario a la hora de precisar las aportaciones de la psicología aplicada al mundo de la educación. Lastre que se pone de manifiesto, por ejemplo, en la pervivencia de expresiones como las de *psicología escolar* o *psicopedagogía* que contribuyen a restringir el campo de intervención al ámbito de la educación escolar, y favorecen el enclaustramiento en ciertos modelos de intervención (de tendencia clasificatoria, p.e.) en virtud de su origen y prácticas históricas.

El concepto de educación

En general, podemos aceptar, como parecen hacerlo una gran mayoría de autores de muy diversas tendencias y como parece de sentido común, que a) los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona pueden ser considerados como el resultado de la interacción constante que mantiene el individuo con un medio ambiente culturalmente organizado, y b) la cultura no es sino el conjunto de respuestas colectivas generadas por un grupo social para superar las dificultades encontradas en el transcurso de su historia (Coll, 1986); las maneras de pensar, de sentir y de obrar que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas,

sirven para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta, tal y como parecen admitirlo la sociología y la antropología (Rocher, 1973).

Desde este punto de vista, y si no tomamos en consideración la óptica del individuo que está siendo educado, se podría entender por educación el conjunto de prácticas sociales que se ponen en marcha para ayudar a los miembros de un grupo social a asimilar la experiencia culturalmente organizada, con el fin de que se conviertan en miembros activos y agentes creadores, a su vez, de nuevas formas culturales; para favorecer su desarrollo individual en el seno de la cultura del grupo (Coll, 1986). Sin embargo, si consideramos el problema también desde el punto de vista del sujeto en desarrollo, su educación implica mucho más que aquellas prácticas que, consciente e intencionalmente, persiguen el desarrollo de otra persona o de uno mismo.

En efecto, si aceptamos que la interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura desde el mismo momento del nacimiento, deberemos aceptar además que cualquier interacción del individuo con los distintos productos culturales y agentes mediadores (padres, otros adultos, etc.) puede tener efectos sobre su desarrollo individual con independencia de la intencionalidad de aquellos agentes. Y ello, en dos sentidos: en primer lugar porque, al actuar los propios agentes mediadores de acuerdo con patrones culturales históricamente construidos, pueden poner en juego prácticas educativas forjadas como tales en el seno de su cultura, y no tener conciencia en absoluto de su finalidad educativa; y, en segundo lugar, porque cualquier interacción

del individuo con su medio tiene la potencialidad de contribuir a su desarrollo, a su educación, haya o no haya habido en esa interacción algún tipo de intencionalidad educativa.

Por lo tanto, si la educación tiene como finalidad última el desarrollo del individuo en el seno del grupo, tan educativas serán aquellas prácticas que lo persigan intencionadamente, como cualquier otro tipo de interacción que contribuya a tal desarrollo; por muy faltas de consciencia e intencionalidad educativa que hayan estado.

Estas matizaciones añadidas a la definición anterior suponen, sin duda, una concepción de la educación mucho más amplia que la ya citada de Coll (1986) y es, en cierta medida, equiparable a lo que se entiende por socialización. Sin embargo, nosotros lo entendemos así porque sólo de esta manera pueden ser abarcadas dentro del concepto todas las posibles interacciones con efectos educativos; y porque, de ese modo, podremos alcanzar una comprensión más clara de los estrechos límites en los que hemos de encuadrar la educación escolar o institucionalizada.

La educación escolar

Todo lo anterior viene, pues, a indicarnos que buena parte del desarrollo individual y, con él, la asimilación de gran parte de la experiencia cultural históricamente construida, ocurriría por la simple participación del niño en las actividades de la vida cotidiana al lado de los adultos o de sus pares de edad, y por su contacto con las instituciones y productos materiales de su cultura.

Es evidente, sin embargo, que, abandonados los niños a la única influencia

de esta educación medioambiental no institucionalizada, y a pesar del enorme peso que ésta tiene en su educación, muchos de los aspectos de la cultura no serían asimilados correctamente, o no lo serían en absoluto. Para conseguir una adecuada asimilación de los elementos más especializados de la cultura, es necesario poner a disposición de los individuos una serie de ayudas específicas y especialmente diseñadas con ese fin. Y éste, en definitiva, es el papel que viene a cumplir la educación escolar.

Por lo tanto, siguiendo a Coll (1986), entenderemos que la educación escolar supone unas actividades educativas, netamente diferenciadas de las actividades habituales de los adultos, que se llevan a cabo en el marco de una organización caracterizada por la planificación sistemática, por la intencionalidad de conseguir determinados resultados, y por desarrollarse en instituciones específicamente habilitadas para ello.

Marcos de las interacciones educativas

Una vez hechas estas precisiones conceptuales, y con el fin de perfilar un poco más el campo de análisis/intervención que se abre ante el psicólogo aplicado en el mundo de la educación, será necesario revisar, aunque sea brevemente, los distintos ámbitos en los que tienen lugar (y que condicionan) las interacciones individuo-medio que hacen posible el desarrollo personal.

El marco sociocultural general

Toda interacción, y aquellas con efectos educativos no son una excepción,

tienen lugar dentro de (y son influidas por) este contexto general. A este nivel corresponden las influencias que los patrones culturales generales (los modos de pensar, sentir y actuar propios del *espíritu del tiempo*) ejercen sobre la educación de los individuos a través, principalmente, de la enculturación de los agentes socializadores.

En este sentido, las concepciones generales sobre la infancia y la educación, las creencias acerca de cómo tratar a los niños y de cómo deben ser las relaciones de éstos con los adultos y entre sí, los patrones ordinarios de prácticas de crianza, los conocimientos y creencias acerca del desarrollo físico y psicosocial, las mismas actitudes ante los niños, etc., determinan en gran medida las interacciones educativas reales en que participa cada individuo.

Además, y con ser esto de extremada relevancia, las influencias que hemos de atribuir a este ámbito van mucho más allá. En efecto, el entramado social, instituciones y elementos materiales, que tan claramente condicionan las interacciones reales entre los individuos y de éstos con el entorno en su ambiente próximo y que, por lo tanto, tienen indudables efectos socializadores, también son deudores de este marco sociocultural general; como lo es, evidentemente, el propio sistema de educación institucional o escolar.

El marco sociocultural próximo

Todas aquellas influencias del marco sociocultural general se concretan en forma de productos materiales, instituciones, organizaciones y relaciones sociales, costumbres, etc., en este marco

sociocultural próximo. En él tienen lugar las interacciones reales del individuo con los otros y con los productos de su cultura, así como con el entorno natural. Es en este ámbito, pues, donde actúan los distintos agentes socializadores (escuela, familia, grupos de edad, movimientos sociales, medios de comunicación de masas, etc.); donde el individuo se adscribe (o queda adscrito) a los distintos medios de pertenencia, y recibe la influencia de ciertos medios de referencia. Dentro de él, y en lo que nos concierne, podemos distinguir entre:

1. Un ámbito *comunitario*, que traduce y filtra las influencias del marco sociocultural general, y cuya influencia sobre la educación de los individuos se manifiesta en dos direcciones: una directamente, por las interacciones reales que cada uno mantiene con el entorno inmediato, y otra de modo indirecto, por sus influencias sobre el ámbito familiar. Los efectos educativos de estas interacciones, más que a la intencionalidad educativa de algún agente, han de atribuirse al esfuerzo del individuo para adaptarse al grupo social en el que pretende integrarse.
2. Un ámbito *familiar* que, recibiendo influencias de todos los demás, (pero también atemperándolas o modificándolas, en función principalmente de sus medios de referencia), se constituye en el ambiente donde se producen los más importantes y decisivos primeros desarrollos personales y donde comienza la socialización del individuo. Gene-

ralmente, aquí, y junto a otras interacciones con efectos socializadores no explícitamente pretendidos, aparece una intencionalidad educativa en muchas de las prácticas de crianza, y en ciertas actividades expresamente educativas (en algunos casos, puestas en práctica con un alto grado de planificación). Sin embargo, esta intencionalidad y las prácticas que la desarrollan, salvo casos muy extremos (abandonos, malos tratos, escolarización obligatoria, etc.), dependen únicamente de la costumbre y/o de la buena voluntad y capacidad personales de los agentes que las ponen en práctica. Dentro de este ámbito, y a través principalmente de la televisión, suelen operar poderosos agentes de socialización que, en muchos casos, no sólo trascienden a la familia, sino que van más allá incluso del marco sociocultural general de la cultura a la que pertenece el individuo. Su influencia, bien que no por participación en interacciones reales, si es importante a través de una participación vicaria que tiene efectos decisivos en el desarrollo de la personalidad; sobre todo en el caso de los niños, pero también en lo que hace a los adultos.

3. Un ámbito *escolar*, el ámbito de la educación escolar o institucional tal y como ésta se definió más arriba. La intencionalidad educativa y la planificación para conseguir esos propósitos constituyen precisamente las señas de identidad de esta institución y justifican

su existencia. A diferencia de los demás ámbitos, sin embargo, y en nuestro país, un complejo entramado de legislación educativa (y de financiación) recoge aquellas intencionalidades educativas y planifica el sistema que las desarrolla; condicionando de ese modo las interacciones educativas que pueden darse. De esta manera, las tendencias dominantes acerca de la educación en el marco sociocultural general, concretadas en una determinada política educativa, se plasman en un determinado modelo de institución escolar.

La escuela real, sin embargo, no responde exactamente al modelo dibujado por aquel entramado legal. En muchos casos, al modelo vigente legalmente se le superpone otro de prácticas reales, enraizado en costumbres históricas, que lo difumina por completo y establece un abismo entre lo real y lo oficial (véase sino la pervivencia actual del sistema de cursos graduados, inexistentes legalmente desde 1981, en los primeros ciclos de la EGB). Tal cosa, evidentemente, no se explicaría si este modelo superpuesto no estuviese presente en los marcos socioculturales general y próximo en que se inscribe la escuela.

Además, en esa escuela real ocurren un sinnúmero de otras interacciones con efectos educativos que no responden a ninguna intencionalidad ni planificación expresadas (currículo oculto) y que tienen una importancia decisiva (a veces mayor que las explicitadas) en el proceso de desarrollo del individuo. En ellas, también son evidentes las influencias que los otros ámbitos ejercen sobre la escuela; no en

vano vienen determinadas por los modos de pensar, sentir y obrar en general (y con respecto a la educación), presentes en el marco sociocultural general y en los ámbitos comunitario y familiar.

Por otra parte, si centramos la atención en la institución escolar de nuestro país según el modelo que se está perfilando en estos momentos, la LODE y la LOGSE, con sus correspondientes desarrollos legislativos, o los avances presentados por el MEC sobre el diseño y desarrollo curriculares y sobre la orientación educativa (MEC, 1990a y 1990b), etc., configuran un sistema educativo general que condiciona las interacciones educativas que puedan ocurrir dentro de él.

Dentro de cada centro escolar, además, y como concreción de ese sistema, deben considerarse una serie de niveles que, progresivamente, van delimitando más y más las interacciones posibles: en primer lugar, y a un nivel de planificación general, el centro dispone (o debe disponer) de un proyecto educativo y de un proyecto curricular propios. En ellos, además de los imperativos derivados de la estructuración del sistema educativo y de los referidos al diseño curricular base, deben contemplarse las especificidades del entorno próximo y las relaciones apropiadas con ese entorno y con las familias que lo componen, amén de otras particularidades (MEC, 1990a). Cada ciclo escolar, a su vez, tiene que concretar todo esto para la población escolar que lo compone. A este nivel, las cuestiones organizativas de todo tipo cobran una especial relevancia. Finalmente, dentro de un ciclo, y para cada grupo de alumnos, y en los espacios y tiempos asignados, las programaciones didácticas deben traducir aquellas indicaciones generales en forma de interacciones concretas y reales.

Todo ello, reflejado de una forma más o menos explícita en el plan de centro, nos remite a un proceso escalonado de toma de decisiones que va configurando un determinado entorno institucional. Por lo tanto, y además de las interacciones explícitamente pretendidas, cualquier otro tipo de interacción ocurrida en el desarrollo del currículo viene a estar condicionado claramente por el marco institucional que, explícita o implícitamente, establece unas ciertas reglas de juego que delimitan las interacciones posibles.

Psicología y educación

Siendo, pues, las interacciones del individuo con su entorno el aspecto nuclear del proceso educativo, las relaciones entre psicología y educación son evidentes. Una buena prueba de ello nos la ofrece la propuesta de Ribes (1981) de definir la psicología como la ciencia que estudia el comportamiento; entendiendo éste como la interacción históricamente construida entre el organismo y su ambiente físico y social; y considerando que tal interacción es dinámica, y está determinada fundamentalmente por: a) el equipo biológico de base, b) las características del ambiente y c) la historia de las interacciones a lo largo de la vida del individuo.

Así pues, la exigencia de un análisis psicológico en el campo de la educación está fuera de toda duda; como se reconoce desde la propia teoría de la educación (Gimeno Sacristán, 1981). Consecuentemente, hoy existe un amplio consenso social acerca de la necesidad de contar con psicólogos aplicados en el mundo profesional de la educación.

Sin embargo, los papeles que el psicólogo puede o debe desempeñar, tanto en lo que refiere al tipo y especificidad del análisis a realizar, como por lo que concierne a las actividades concretas a desarrollar en la intervención educativa misma, no parecen alcanzar el mismo consenso ni entre los propios profesionales de la psicología.

Enfoques básicos de intervención

En nuestros tiempos, como muy bien señala Palacios (1980) en relación con la escuela, persiste entre los psicólogos una ya vieja polémica entre dos grandes tendencias acerca de lo que cabe esperar del psicólogo dentro del mundo educativo.

Por un lado estaría lo que podríamos denominar *enfoque tradicional* dentro de este enfoque cabría situar a todos aquellos que entienden que las principales aportaciones de la psicología son las relacionadas con el diagnóstico de individuos con dificultades y, en su caso, con la propuesta y/o realización del tratamiento correspondiente. Se trata de una opción claramente emparentada con los modelos clínicos de intervención en crisis, y que ha estado ligada a expresiones como «psicología escolar» o «psicólogo escolar»; arrastrando, como ellos, todo un pesado lastre histórico que condiciona las prácticas actuales. Sus raíces, como los de la psicometría que la acompaña indisociablemente, se encuentran en los comienzos de siglo con las aportaciones de Binet y Simon, y descansan en la noción de normalidad.

Frente a esta postura, va ganando posiciones una concepción alternativa centrada en el *análisis psicológico de las*

interacciones educativas. En este caso, el niño desviado deja de ser el foco principal de atención, y ésta pasa a centrarse en las condiciones que determinan los procesos de desarrollo, y en aquellas en que se realizan los aprendizajes y la vida de relación (Palacios, 1980). El objetivo final, por supuesto, es el de intervenir sobre tales condiciones para intentar prevenir la aparición de las disfunciones o, si ello no es posible, para tratar de paliar los efectos más indeseables. Desde este enfoque, pues, lejos de la otra opción que desconsidera las condiciones en que normalidad y anormalidad se generan y que simplemente se orienta a la recuperación de lo desviado, se pretende entrar en las propias condiciones ambientales, tanto para someter a un análisis crítico la misma definición de «lo normal», como para intervenir decididamente sobre los factores que determinan las desviaciones de ese patrón.

En este sentido, las viejas tareas asignadas a los psicólogos, como las de cuantificación de capacidades, provisión de recursos o tratamientos para recuperar la norma, el aprovisionamiento de centros de educación especial, etc., dejan de tener un papel protagonista; y sólo cobran algún sentido en la medida en que sirvan para aquella intervención sobre el medio o, como último recurso, cuando esa intervención no logra alcanzar sus propósitos, o no ha podido ser llevada a cabo. Se trata, en definitiva, de poner la psicología al servicio de una evolución sin sobresaltos, y en el marco de lo que aquí venimos entendiendo por educación.

Aquí, y sin que ello suponga renuncia alguna a las aportaciones ciertas que

debemos al primer enfoque, nosotros nos inclinamos por la segunda opción. Un cambio de óptica como éste, sin embargo, tiene algunas implicaciones por lo que refiere a las relaciones con los demás profesionales, o no profesionales, que intervienen en el mundo de la educación. Volveremos sobre ello más adelante.

Caracterización general de un modelo de intervención en el campo de la educación

Teniendo en cuenta la postura adoptada en el punto anterior, y su pretensión última de intervenir sobre las condiciones ambientales para favorecer el desarrollo del individuo, resulta evidente que tal tarea necesita de la participación de otros profesionales, así como de la de diferentes agentes no-profesionales. El psicólogo, por lo tanto, se ve abocado a participar en intervenciones de carácter interdisciplinar y multiprofesional.

De esta manera, poco a poco, va configurándose un marco general de intervención que da sentido a la actividad del psicólogo en el campo de la educación. Esta modalidad de intervención, además, puede heredar con pleno derecho las características propuestas por Pelechano (1979) para la intervención psicológica en la educación escolar:

1. Participar de la orientación de una *psicología intervencionista*. O lo que es lo mismo, centrar la atención en la delimitación de las variables y leyes que rigen los fenómenos del comportamiento para reorientar el proceso y modificarlo. Esto, sin embargo, no

quiere decir que se desdén la tradición observacional-clasificatoria que tiene como objetivo describir los fenómenos tal como aparecen, o reproducirlos en el laboratorio. De lo que se trata es de aprovechar las aportaciones de aquella otra tradición en la medida en que demuestren ser de utilidad para modificar la realidad. Se trata, ni más ni menos, de asumir la identidad de psicólogos aplicados capaces de trasladar al terreno de las necesidades sociales, y a través de un proceso de síntesis, las generalizaciones a las que nuestra ciencia básica, la psicología, pueda llegar en su fase analítica.

2. Adoptar *fórmulas de intervención basadas en modelos científicos*, descartando totalmente aquellas otras basadas en la especulación más o menos afortunada de sus proponentes. Al respecto, y para evitar polémicas innecesarias, conviene dejar claro que para el psicólogo esta postura no supone en absoluto ninguna adscripción a una determinada escuela psicológica; cualquiera de las actualmente existentes es aceptable dentro de este modelo, siempre, claro está, que se asiente en la metodología científica tal y como es entendida ésta en la actualidad. Esta prudente indefinición, por lo demás, viene aconsejada por la situación epistemológica en la que se encuentra actualmente la psicología.
3. En cuanto a quién o quiénes sean los destinatarios, y considerando que las necesidades de intervención se sitúan a muy diferentes

niveles (tal es la amplitud del campo de la educación y multiplicidad de ámbitos y niveles implicados), cabe tanto una actuación a nivel *individual*, como aquellas dirigidas hacia un *pequeño grupo*, o hacia la *familia* y la *institución*. Además, y exigido por el análisis de los ámbitos educativos realizado más arriba, el *ámbito comunitario*, y el propio *marco sociocultural general*, se convierten en objetivos de la intervención; bien que en este caso, tal intervención debe dirigirse a la promoción del cambio social, del cambio de expectativas, actitudes y concepciones sobre la infancia o la escuela, prácticas de crianza, etc.

4. Otra característica hace referencia al estilo de las prestaciones. Al respecto, mientras la oferta privada aparece como limitada al *estilo de espera*, la oferta institucional ligada al sistema educativo, sin embargo, parece más propicia para plantear un *estilo de búsqueda*. Frente al de espera, este último tiene mucho más que ver con la presencia de los profesionales de la psicología dentro de las comunidades e instituciones donde se producen los problemas, y con un modo de actuación que, enmarcado dentro de lineamientos preventivos, se caracteriza por la búsqueda de las condiciones generadoras de tales problemas para intentar modificarlas, y disminuir así la aparición de efectos indeseados.
5. Por último, y merece la pena volver sobre ello, el *enfoque pre-*

ventivo se constituye en uno de los aspectos más esenciales de este modelo; al menos en lo que hace referencia al cuándo y en función de qué objetivos se realiza la intervención.

No se trata aquí tampoco de realizar un rechazo definitivo de todo tipo de intervención *en crisis*; ya que a lo largo del desarrollo, llamémoslo normal, aparecen de hecho crisis evolutivas y/o accidentales que deben ser resueltas dentro del marco educativo ordinario, ya sea institucional o familiar. De lo que realmente se trata, es de resaltar que nuestro objetivo prioritario de actuación debe ser el de la intervención preferente sobre el medio para prevenir la aparición de este tipo de crisis -sobre todo, en la medida en que nada hay demostrado acerca de la universalidad de su existencia (Pelechano, 1979)- y, también, de entender claramente que, para el caso de crisis con componentes patológicos evidentes, existen en la actualidad profesionales suficientemente cualificados en otros ámbitos como para desviar hacia ellos las demandas en este sentido.

Incardinación profesional de los psicólogos dentro del campo de la educación: la intervención indirecta

Lo dicho hasta ahora configura una base apropiada para la generación de planes concretos de intervención destinados a proporcionar un servicio de ayuda psicológica en los distintos ámbitos educativos. Lo que todavía no está suficientemente claro, al menos desde nuestro punto de vista, y a pesar de las continuadas referencias que se han ido

vertiendo aquí y allá, es la cuestión del papel concreto que los psicólogos podemos y debemos jugar en el desarrollo y funcionamiento de tales servicios.

Preguntas tales como ¿cuáles son las funciones concretas a desarrollar por los profesionales de la psicología aplicada dentro de estos servicios?, ¿qué espacio profesional vienen a ocupar en el entramado ya constituido por las restantes figuras profesionales (o no-profesionales) asentadas en el campo de la educación institucionalizada o no?, ¿qué tipo de relaciones profesionales son posibles con el resto de profesionales y no-profesionales?, etc., son todas ellas cuestiones para las que deberíamos tener una respuesta clara si se pretende alcanzar una identidad profesional satisfactoria. En relación con todo esto, conviene aquí volver la vista hacia la situación actual de la propia psicología, y hacia las alternativas de profesionalización que de ese estado se derivan.

Psicología: ciencia y tecnología

Entendida la psicología como ciencia del comportamiento en el sentido propuesto por Ribes (1981, 1985), esta disciplina debería proporcionarnos el marco general para observar y describir el comportamiento humano de modo que nos fuese posible entenderlo, explicarlo, predecirlo y cambiarlo.

No es éste el caso, sin embargo. Y ello, porque, lejos de presentarse como un paradigma científico único y coherente, se nos ofrece con las características propias de un estado preparadigmático (Staats, 1975) en el que existe una evidente falta de acuerdo generalizado sobre cuestiones fundamentales. El problema para todos

nosotros, psicólogos aplicados en definitiva, es, pues, el de la ausencia actual de una teoría universalmente aceptada, y epistemológicamente aceptable, que explique el comportamiento humano a todos los niveles de complejidad en que se manifiesta y que sirva de sustento a nuestra práctica profesional.

No obstante lo anterior, y como sostienen autores tan contrapuestos como Miller (1962) o Pelechano (1984), lo cierto es que con el conocimiento psicológico hasta ahora acumulado se han podido realizar algunas contribuciones al progreso y bienestar de individuos, organizaciones e, incluso, comunidades.

Esto, sin embargo, no debe servirnos de consuelo. No podemos ni debemos olvidar que, históricamente, algunos otros modos de intervención en los problemas sociales, articulados profesionalmente (o cuasi-profesionalmente) en la sociedad, como lo fueron los de los brujos, curanderos, sacerdotes, etc., realizaron contribuciones valiosísimas basándose generalmente en simples creencias, opiniones, etc. Y a los psicólogos no puede bastarnos una justificación similar basada en la capacidad de dar respuestas a las demandas sociales de ayuda; y ello, por muy importante que resulte el argumento de utilidad y eficacia en la justificación de una profesión determinada dentro del campo profesional de un grupo social.

Lo cierto es que nosotros no sólo aspiramos a tal tipo de justificación; además de ella, pretendemos obtener aquella otra que sólo nos vendría dada por la posibilidad de dar respuestas sustentadas en el conocimiento científico. Una aspiración como esta, sin embargo, sólo podrá alcanzarse cuando exista una tecnología para la intervención aplicada

que derive directamente de una ciencia del comportamiento.

Tal estado de cosas, evidentemente, no es el actual. Y no lo será mientras no estemos en disposición de conocer y controlar todas las variables implicadas en la generación de un efecto buscado en una aplicación social (Ribes, 1982). Así pues, es prematuro considerar que nuestra práctica reviste las características de una tecnología. Y mientras estas cuestiones no se resuelvan, se reducirá a una práctica profesional pragmática y bien intencionada dirigida a producir efectos deseados; pero sin tener un conocimiento científicamente apropiado de las variables que son determinantes, como ocurriría, en el caso de que estuviésemos manipulando tecnológicamente una variable para producir un determinado efecto.

Nuestro papel, pues, en este momento sociohistórico, debe quedar pendiente de la resolución de los problemas epistemológicos de la psicología como ciencia, y del desarrollo subsiguiente de una tecnología que pueda satisfacer nuestras aspiraciones. Mientras, parece apropiado plantear el ejercicio de nuestra profesión en el marco de lo que Pelechano (1979, 1984) denomina *psicología de la intervención*. En este marco, el psicólogo, como profesional con tareas sociales y comunitarias que cumplir, podría enfrentarse de manera concreta con la solución de los problemas que se le planteen a partir de *agrupaciones del saber psicológico* (Pelechano, 1979) derivadas de la tradición experimental; manteniéndose así dentro del ámbito de los modos de pensar y operar de la psicología científica contemporánea.

Esta propuesta, sin embargo, no implica que dejemos de participar en las discusiones epistemológicas y en la elab-

boración de la ciencia psicológica. Antes bien, creemos que debemos estar pendientes de esta problemática y, en la medida de lo posible, contribuir a su solución; sobre todo si queremos de verdad llegar a alcanzar un estatus profesional diferente al de aquellas *profesiones* sustentadas únicamente en la mera opinión o en ciertas creencias.

El modelo de intervención indirecta

Dejando a un lado la problemática anterior, pasaremos ahora a ocuparnos de aquella otra que afecta más inmediatamente nuestra práctica cotidiana: la de nuestra inserción como profesionales de la psicología dentro de un campo, el educativo, en el que ya vienen actuando otros profesionales, y en el que tienen un papel primordial los agentes mediadores no-profesionales. En este contexto, tal y como nos recuerda Ribes (1982), surgen una serie de dificultades que delimitan claramente el papel profesional que el psicólogo puede desempeñar dentro del campo de la educación.

En efecto, si aceptamos que el objeto de conocimiento de la psicología es el comportamiento humano, entendiendo éste como la interacción históricamente construida entre el organismo y el medio ambiente, resulta evidente que el proceso educativo, cuyo eje central son las interacciones individuo-medio, permite y exige un análisis psicológico (Ribes, 1982), y demanda de la psicología respuestas apropiadas para su adecuado desenvolvimiento (Gimeno Sacristán, 1981, etc.). Lo cual, engañosamente, podría llevar a los psicólogos a reclamar como propio este terreno.

A lo largo de la historia, sin embargo, antes de que existiesen psicólogos profesionales, y además de los agentes me-

diadores naturales (la familia, por ejemplo), fueron otros los profesionales que recogieron el mandato social de proporcionar las respuestas educativas (Ribes, 1982). Y, como consecuencia de ello, en la actualidad, el sistema educativo configura un campo profesional nutrido de especialistas de la educación, los docentes, cuya formación no incluye necesariamente una sólida preparación en psicología, pero sólida y justamente establecidos en el entramado profesional de nuestra sociedad.

Una de las posibilidades, pues, que ahora se abren ante nosotros, en tanto que profesionales específicamente preparados en el conocimiento y manejo de las interacciones que dan lugar al desarrollo individual, sería la de que los psicólogos pasásemos a ocupar el lugar de tales especialistas. Esto, sin embargo, y como es evidente, ni es factible, ni constituye una solución. Y ello, porque, por un lado, supondría una injusta intromisión en el actual mercado laboral y, por otro, dejaría sin resolver el problema en absoluto al tener que volver a planteárnoslo con respecto a los no-profesionales imposibles de sustituir; amén de una apropiación indebida de un campo en el que no sólo cuenta lo psicológico.

¿Cómo, pues, articular la intervención profesional del psicólogo aplicado con las de los otros profesionales y demás agentes mediadores ya existentes en el sector?. Desde nuestro punto de vista, la solución a esta cuestión deriva de un mismo planteamiento: el de la *intervención indirecta* defendido por Ribes (1982, 1985).

La *intervención directa*, tal y como la realizan un profesor o un padre cuando cambian ciertas condiciones ambientales

para obtener un cambio de comportamiento de su alumno o hijo, no es la única manera en que puede plasmarse la actuación desde una disciplina científica. De hecho, aun las profesiones que parecen estar más orientadas a la acción directa, como la medicina, por ejemplo, tienen un componente muy grande de acciones mediadas por otros. Otras disciplinas científicas, por lo demás, a pesar de tener un campo epistémico propio (Biología, Física, etc.) sólo se canalizan a través de ingenierías, y no tienen un encargo de «intervención directa» en absoluto. El papel de los profesionales deudores de estas ciencias es el de la intervención indirecta.

Básicamente, esta manera de intervenir consiste en la transferencia, mediante un proceso específico de adaptación tecnológica, del conocimiento de la ciencia básica pertinente hacia los profesionales que tienen el encargo social de la acción directa (Ribes, 1982). Los psicólogos aplicados, pues, pueden actuar profesionalmente, igual que lo hacen otros, y sin usurpación de las funciones de cualquier otro agente, siempre que lo hagan en términos de mediadores entre la ciencia básica y la disciplina aplicada correspondiente encargada de la intervención directa.

La justificación de esta posición, por otra parte, no debe buscarse únicamente en la necesidad de respetar el mercado de trabajo o en la imposibilidad de sustituir a determinados agentes mediadores. Además de ello, es necesario considerar que sería absurdo reclamar como propio y específico de la psicología el campo de la educación; sobre todo, ahora que la necesidad de participación de otras disciplinas científicas junto a la psicología, y alrededor de la

disciplina aplicada en este campo (magisterio, docencia), es ampliamente reconocida. Ahora bien, reconocer esto significa aceptar la necesidad de participar en intervenciones de carácter interdisciplinar y multiprofesional. Y éstas, en definitiva, no son otra cosa que modalidades de intervención que permiten canalizar la actuación de los profesionales de la intervención indirecta en un marco de estrecha interdependencia con aquellos que intervienen directamente (profesionales o no).

Asumir como propia esta modalidad de intervención indirecta, por lo demás, supone para el psicólogo aceptar una cierta forma de *desprofesionalización* (Ribes, 1982). En primer lugar, porque su papel, en general, no parece ser el de intervenir directamente sobre las condiciones ambientales manipulándolas directamente para provocar cambios en la dirección deseada (misión ésta encargada a otros agentes); con lo cual se encuentra sin un encargo social claro de acción directa sobre los verdaderos destinatarios de la intervención. Pero también porque, la acción de mediar el conocimiento científico a un no-profesional de la ciencia básica constituye una forma de desprofesionalizarse.

Esta *desprofesionalización*, característica de la intervención indirecta, no significa para el psicólogo, sin embargo, carecer de una profesión y de un campo profesional específico en el mundo de la educación. Antes bien, como indica Ribes (1982), en realidad viene a suponer una ampliación del campo en el que los servicios de los psicólogos son necesarios.

En efecto, en la medida en que esta modalidad supone una transferencia de conocimientos a los verdaderos usuarios para que, sin otras mediaciones, se con-

viertan en autoprestatarios de sus beneficios, amén de la delegación en ellos mismos de los criterios para la utilización de aquellos conocimientos (Ribes, 1982), en tal medida, el papel del psicólogo en la educación se amplía hasta abarcar a cualquier usuario de los conocimientos psicológicos en el campo de la educación. De este modo, por ejemplo, es absolutamente legítimo reclamar como propios tanto la necesaria *formación psicológica* inicial y continuada de los profesionales de la docencia (así como la de los demás agentes no-profesionales, cuando haya lugar a ella), como el asesoramiento y participación en la toma de decisiones que supone todo proceso de diseño curricular -sobre todo en lo que hace al subsistema psicológico, aunque también en lo que refiere al subsistema didáctico; componentes ambos del modelo didáctico (Gimeno Sacristán, 1981).

Cuestiones terminológicas y de formación

Antes de terminar, hay que hacer mención a dos cuestiones latentes en todo lo anterior que, aunque secundarias respecto al tema de fondo que aquí se aborda, son de trascendental importancia, sin embargo, para los psicólogos. Una de ellas tiene que ver con la denominación de quienes nos dedicamos al campo educativo, la otra se refiere a la formación académica necesaria para intentar abordar con éxito el trabajo en este campo.

Al respecto, y teniendo en cuenta que la estrecha vinculación entre ambas cuestiones exige un análisis conjunto, resulta clarificador considerar las diferencias existentes entre lo que entende-

mos por psicólogo clínico y por psicólogo educativo. En este sentido, las diferencias que aparecen son fundamentalmente de matiz, y se refieren sobre todo al estilo de intervención y a una mayor/menor orientación hacia la intervención en crisis o a la intervención preventiva; y que las mayores diferencias derivan claramente de las especiales características de la población y problemas a los que se dedican (en definitiva, del campo profesional elegido). La formación básica en psicología, por lo tanto, ha de ser la misma en uno y otro caso; y ello con independencia de cualquier otra formación necesaria para poder dedicarse a uno u otro campo. Teniendo en cuenta esto, parece necesario distinguir entre:

- a) Una *formación académica básica*, que debería ser idéntica para todos, y que, dada la complejidad y extensión de los conocimientos psicológicos básicos (resultado de las aportaciones cosechadas en la fase analítica de la investigación psicológica), necesarios para afrontar cualquier orientación profesional posterior, exige como mínimo el rango de titulación universitaria superior (licenciatura en psicología), y
- b) Una *formación profesional específica*, también de rango universitario, de acuerdo con el campo profesional elegido. Tal formación, además, y de acuerdo con el modelo general de formación profesional que comienza a tomar cuerpo en nuestro país a todos los niveles, debería entenderse como formación de postgrado tras la licenciatura. Así mismo, debería

estar orientada inequívocamente hacia la práctica profesional; contándose para ello con profesionales de amplia experiencia en cada campo profesional y específicamente capacitados en lo didáctico para esa formación profesional.

Desde aquí, pues, abogamos por una titulación única, cuya denominación universitaria debería ser la de Licenciado en Psicología, y entendemos que todos los apellidos hasta ahora utilizados carecen de sentido. Toda posterior especialización profesional no debería hacernos olvidar que, dediquémonos al campo que nos dediquemos, nuestra labor siempre ha de ser la de aportar un análisis psicológico de la situación de que se trate, y proponer, en estrecha interdependencia con los análisis y propuestas de otras disciplinas, un determinado plan de acción que responda al análisis realizado; amén de la mayor/menor participación que debamos tener en el desarrollo del plan (generalmente en términos de multiprofesionalidad).

Llegados a este punto, creemos que las viejas cuestiones de la terminología pierden toda su vigencia; y que deben abandonarse, de una vez por todas, denominaciones tales como psicólogo escolar, psicopedagogo y psicólogo educativo, que no contribuyen sino a desvirtuar nuestra identidad porque confunden nefastamente el campo profesional y con el profesional que interviene en ese campo. A modo de analogía clarificadora, piénsese sino en la oportunidad y propiedad de utilizar expresiones como «psicójurista», «psicoempresario», «pedagogomatemático», «sociofarmacéutico», etc.,; por no citar denomina-

ciones como las de «médico educativo», «matemático educativo» u otras similares; y piénsese también en la aceptación que tales denominaciones tendrían entre los distintos titulados universitarios implicados. Pensando en todo ello, evidentemente, y en aras de nuestra propia identidad, nosotros al menos queremos seguir siendo psicólogos sin más.

Conclusiones

Así pues, a modo de resumen, y teniendo en cuenta todo lo ya indicado, habría que concluir que:

- a) Todas las intervenciones de los psicólogos en el campo de la educación deben ir dirigidas, en último término, al análisis de las condiciones en que se produce el desarrollo de un individuo y, en su caso, al diseño de modificaciones ambientales que faciliten ese desarrollo.
- b) Los destinatarios principales de la intervención inmediata son fundamentalmente los distintos agentes mediadores de socialización; aunque, en algunos casos, el mismo sujeto de la intervención, el individuo en desarrollo, puede convertirse en el destinatario de tal *intervención indirecta*, en la medida en que su autonomía le permita hacerse cargo de la introducción de las modificaciones ambientales que faciliten su desarrollo.
- c) El análisis y propuestas de intervención sobre las condiciones en que se produce el desarrollo de un individuo tiene que contemplar

necesariamente todos los ámbitos de interacción que contribuyen a ese desarrollo; así como los distintos elementos determinantes de tales condiciones ambientales.

- d) Estos análisis y propuestas de intervención se ven necesariamente inmersos, por lo tanto, en actividades de carácter interdisciplinar y conducen generalmente a intervenciones multi-profesionales que implican también a agentes no profesionales.
- e) El marco de inserción profesional apropiado, en general, y tanto en la esfera de lo público como en la de la oferta privada, es el de la *desprofesionalización* en términos de intervención indirecta, tal y como se indicó más arriba. No obstante, en algunos casos, cabe suponer que el psicólogo puede convertirse en un elemento esencial (no ocasional) de las condiciones ambientales que determinan el desarrollo de un individuo, y que su actuación entonces incluye la manipulación directa e intencionada de tales condiciones. En esos casos, evidentemente, estará inmerso en un proceso de intervención directa.
- f) Esta opción, por otra parte, abre para el psicólogo que se dedica al campo educativo un amplio terreno de intervención en la formación de docentes y demás agentes mediadores (profesionales o no), así como la participación activa, y a todos los niveles, en los procesos de toma de decisiones referentes al diseño curricular, etc.
- g) Las líneas directrices de la intervención, por otro lado, deberían

ser aquellas que corresponden a una psicología intervencionista, basada en modelos científicos, y que, participando en acciones interdisciplinarias y multiprofesionales, considerase la necesidad de actuar tanto sobre el ambiente más inmediato del individuo, como sobre las propias instituciones y aún sobre los marcos más amplios (comunitario, sociocultural general, etc.).

- h) Así mismo, y como característica central de la intervención, aunque no excluyente, esta debe orientarse hacia la prevención de las disfunciones en el desarrollo, más que hacia la intervención en crisis.
- i) Además, los saberes acumulados acerca del desarrollo, junto con las generalizaciones derivadas de la praxis, obligarán moralmente a los psicólogos, en tanto que colectivo, ya que individualmente no parece posible ejercer la influencia necesaria, a participar activamente en la promoción del cambio social (creencias, costumbres, legislación, etc.) en la línea de facilitar el desarrollo de los individuos.
- j) Por último, es plausible considerar la convivencia entre servicios psicológicos públicos y privados que respondan a los mismos planteamientos generales; bien que con matices diferenciales, sobre todo en lo que refiere al estilo de intervención (búsqueda/espera), aunque también por su mayor o menor orientación a la intervención preventiva o la intervención en crisis.

Referencias

- COLL, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 8-10.
- COMISIÓN DEL ÁREA EDUCATIVA DEL C.O.P.-NORTE (1990). *Propuesta de la Comisión Educativa del C.O.P. Norte acerca de un marco general que permita definir el rol del psicólogo educativo y su articulación profesional dentro del campo de la educación, y que haga posible la generación de modelos de intervención en los distintos ámbitos educativos*. Documento de trabajo del C.O.P.-Norte. Oviedo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- LÓPEZ OLIVEROS, J.J. y ÁLVAREZ VALLE, J. (1990). *Los profesionales de la orientación: marco de referencia para la inserción en el campo de la educación institucionalizada*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Orientación del Cantábrico. Llanes (Asturias).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990a). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990b). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- MILLER, G.A. (1962). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.
- PALACIOS, J. (1980). La psicología en la escuela: cuestiones a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 6-8.

- PELECHANO, V. (1979). *Psicología Educativa Comunitaria*. Valencia: Alfaplús.
- PELECHANO, V. (1984). Modificación de conducta: entre la praxis y la ciencia ficción. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.). *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- RIBES, E. (1981). *El retardo en el desarrollo: su diagnóstico y rehabilitación*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales sobre Técnicas Metodológicas Actuales en Educación Especial. Lérida.
- RIBES, E. (1982). *El Conductismo: Reflexiones Críticas*. Barcelona: Fontanella.
- RIBES, E. y LÓPEZ-VALADEZ, F. (1985). *Teoría de la Conducta*. México: Trillas.
- ROCHER, G. (1973). *Introducción a la Sociología General*. Madrid: Herder, 1978.
- STAATS, A.W. (1975). *Conductismo Social*. México: El Manual Moderno, 1979.