

Revista Chilena de Psicología



**VOLUMEN III
AÑO 1980
Nº 2**

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE

DIRECTOR

ALEX KALAWSKI BOZA

COMITE EDITORIAL

Luis Bravo V.
Hugo Bustamante V.
Julia González C.
Gloria Jaramillo G.
Salomón Magendzo K.
Mónica Rojas G.
Augusto Zagmutt C.

SECRETARIO DE REDACCION

Frida Ringler Accorsi

CONSULTORES DE LA REVISTA DE PSICOLOGIA

Juana Anguita G.	Jorge Luzoro G.
Moisés Aracena	María Isabel Lira
Jorge Agostini	María Teresa Llanos
Omar Arrué	Alfonso Mazarelli Z.
Nureya Abarca	Mario Morales V.
Ana María Arón	Neva Milicic M.
Hernán Berwart	Sergio Maltes
Teresa Corcuera	Yolanda Navarrete
Alfredo Carmona	Renato Ruiz

OTROS CONSULTORES

Erika Himmel K., Prof. de Matemáticas Master of Arts-Medición y Estadística,
USA
Patricio López de Lerida, Médico Psiquiatra
Emilio Morales, Neurocirujano
Ibsia Santibáñez, Médico Neurofisiológico

SUBSCRIPCION

Las subscripciones deben hacerse a la Secretaría del Colegio de Psicólogos de Chile, Normandía N° 1875, Santiago, Chile.

Valor por número \$ 200 (US\$ 5).

Subscripción (dos números al año) \$ 350 (US\$ 9).

Registro N° 895 - 78
2 de Octubre - 1978

Revista Chilena de Psicología



**VOLUMEN III
AÑO 1980
N° 2**

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE

BASES DE PUBLICACIONES

- 1) Los trabajos deben ser inéditos y se presentarán escritos a máquina y por triplicado. Extensión 15 páginas, tamaño carta, escritas a doble espacio.
- 2) El título y nombre del autor en página aparte. Bajo el nombre del autor, lugar de trabajo y al lado del nombre un asterisco, para indicar al pie de la página dirección, ya sea del autor o la Institución.
- 3) Un resumen o sinopsis, al comienzo del trabajo, de no más de diez renglones de longitud, en castellano e inglés. La expresión de éstos debe ser clara y concisa.
- 4) Al final del trabajo, una lista de referencias bibliográficas, que se ordenarán por orden alfabético y en esta forma: apellido e iniciales del nombre del autor, título del artículo, nombre de la revista o publicación en que apareció, año, volumen y página.
Cuando se trata de libros, indicar la ciudad, el editor y el año. Subrayar el título del libro o el nombre de la revista, en caso de artículo.
- 5) Gráficos y tablas se presentarán aparte con su respectivo texto, cuidadosamente numerados y en forma tal que se permita una reducción proporcionada cuando fuese necesario. Los detalles en cuanto a los requerimientos para publicar gráficos o material fotográfico deberán tratarse con el Director de la Revista.
- 6) La revista no se hace responsable de los artículos firmados por sus colaboradores. Sus redactores se reservan el derecho de introducir en los trabajos las modificaciones de forma necesaria para adaptar aquellos a las normas editoriales de la publicación. No se devuelven los originales.

INDICE

	<i>Págs.</i>
DUBROVSKY, B., HARRIS R. In Memoriam. Dr. Sergio Yulis N.	87
SAAVEDRA, MARIA DE LOS ANGELES y SANFORD, ALINE Función del Aprendizaje en la Teoría Freudiana sobre la Angustia: Primera Etapa	91
BRAVO, LUIS; MARCHANT, TERESA y SCAGLIOTTI, JACINTA Características Psicológicas diferenciales entre retardados lectores y lectores normales	99
KALAWSKI, ALEX Lo real y Lo imaginario	111
RINGLER, FRIDA y ZALAQUETT, CARLOS Programación Neurolingüística: Aplicación a un Caso Clínico	117
HIMMEL, ERIKA y MALTES, SERGIO El Prestigio de las Carreras Universitarias en Chile	125
ESTEVEZ, RAFAEL La influencia de Locke y Leibniz en la teoría de las Organizaciones	133
REYES, GABRIEL y BENITEZ, DAGOBERTO Relaciones Entrenamiento - Agudeza Empática y Efectos Colaterales en el Funcionamiento Psicológico	145
Comentarios de Libros y Revistas	153

IN MEMORIAM

Sergio Yulis N. Ph.D. (1936-1980) *

El día 5 de junio fuimos estremecidos por la pérdida de nuestro amigo Dr. Sergio Yulis.

Al momento de su muerte en Montreal, Sergio Yulis era Director de la División Psicológica del Instituto Allan Memorial, Director del Servicio Psicológico del Hospital Royal Victoria y Profesor Asociado de Psicología en la Universidad de Mc. Gill.

De acuerdo a sus convicciones de hombre libre, vino a Canadá desde su tierra natal en 1974, luego de un corto período de trabajo en Costa Rica. Ya en esta época había adquirido una posición de gran respeto y distinción en la disciplina de su elección: la Psicología Clínica.

Nacido en Santiago de Chile, el 28 de julio de 1936, Sergio Yulis recibió su Educación Básica y Secundaria en esa ciudad. En 1962 se graduó "summa cum laude" como Psicólogo de la Universidad de Chile. Desde 1956 a 1960 enseñó en el Instituto Hebreo en Santiago de Chile. Desde 1959 a 1961 asistió a cursos en la Escuela de Filosofía también en la Universidad de Chile. La rigurosa metodología y la lucidez que caracterizaron su trabajo, fueron forjadas en gran parte en esa época. Después de la graduación, enseñó en la Universidad de Chile hasta 1965. Al obtener una Beca Fulbright del gobierno de los Estados Unidos, Sergio Yulis continuó sus estudios en el Departamento de Psicología en la Universidad de Iowa, donde obtuvo su Master en 1967 y su Doctorado (Ph. D.) en Psicología Clínica en 1968. Fue nombrado Profesor Asistente en el Departamento de Psicología de

la Universidad de Iowa en 1968, y luego Psicólogo Jefe de la Universidad de Tratamiento de Trastornos de Adicción, llegando a ser Director del Servicio Psicológico de la Clínica de Salud Mental de Norriston, en Pennsylvania.

En 1969 retornó a Chile como Profesor del Departamento de Psicología Clínica, tanto de la Universidad de Chile, como de la Universidad Católica de Chile. En 1970 fue elegido Director de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y participó como Profesor Invitado en el programa conjunto de la Organización de los Estados Americanos y la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, para el entrenamiento de expertos en Salud Pública. Desde 1970 a 1971 fue Asesor de Investigación en la UNESCO y en el Ministerio de Salud de Chile, en el tema de la coeducación en Chile.

Los méritos de su trabajo fueron reconocidos tempranamente: en 1964 obtuvo una beca del Estado de Israel para el entrenamiento de líderes juveniles y en 1966 una beca de la Organización de los Estados Americanos para continuar sus estudios superiores en los Estados Unidos, en 1967 recibió la Beca Internacional de la Universidad de Iowa, en 1968 fue elegido Sigma Chi, en 1971 fue nombrado Miembro Honorario de la Sociedad de Psicología Clínica y Psiquiatría de Costa Rica, en 1977 Terapeuta Didacta de la Corporación de Psicólogos de Quebec y en 1978 Miembro de Honor de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica.

Sergio Yulis estaba fuertemente comprome-

tido con la premisa de que la conducta humana debía ser estudiada mediante un método científico. Su investigación, guiada por una profunda comprensión de la filosofía de la ciencia, ejemplificó esta creencia. Dirigió investigaciones en diversos temas: alcoholismo y drogadicción, efectos del daño cerebral orgánico, sexualidad humana y disfunciones sexuales y la evaluación y desarrollo de la Terapia Conductual. Sus investigaciones y publicaciones revelan dos características personales que tocaron profundamente a cada uno de los que lo conocimos: Sergio Yulis estaba comprometido tanto con el esfuerzo por aminorar el sufrimiento humano, como el de desarrollar las habilidades del profesional de la salud. En ambas empresas se destacó, no sólo como un hombre de gran conocimiento, sino también como un hombre que tuvo la valentía de comunicar su humanismo esencial.

Durante los cinco años de liderazgo en el Instituto Allan Memorial, Sergio Yulis hizo una contribución significativa a la extensión y el fortalecimiento de los servicios psicológicos a través del Hospital Royal Victoria.

Lector ávido y cabal, amaba los libros, la música y las artes. Conversador respetuoso e informado, sabía muy bien que el acuerdo pasivo era una empresa estéril. Gozaba una discusión inteligente, tanto con sus alumnos como en consulta con colegas o en el diálogo con amigos.

Podemos decir de él, lo que el gran poeta chileno Pablo Neruda escribió sobre otro gran hombre... "él era tan romántico como sabio, un hombre de temperamento, decidido y apasionado. Poseía sabiduría y fuerza de voluntad".

B. Dubrovsky

R. Harris

Departamento de Psiquiatría y Psicología, Instituto Allan Memorial, Universidad de McGill.

*Traducción María Inés Winckler.

DISCURSO LEIDO EN LA CEREMONIA RELIGIOSA EN LA SINAGOGA DE SANTIAGO DE CHILE

Me dirijo a Uds. en representación de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica, con la triste misión de despedir a nuestro querido amigo, socio y colega, Dr. Sergio Yulis Nemirovsky*.

Sergio pertenece a esa estirpe de científicos que trascienden el mero rol de hacer ciencia. Fue antes que nada un hombre lleno de inquietudes, comprometido totalmente con la Psicología, sin concesiones de ninguna especie.

Estas características lo hicieron llegar a remecer hasta sus mismas bases, las antiguas concepciones de la disciplina, generando con su llegada a Chile en 1969, un intenso movimiento de pensamiento y actividad tanto en sus seguidores como en quienes discreparon de sus posiciones.

Su entusiasmo y vitalidad encontraron su mejor expresión en la actividad docente y como formador de terapeutas, siendo quien habla y muchos de los presentes, el fruto profesional y, por qué no decirlo, el fruto humano de su capacidad de entrega y pasión por su quehacer.

Su obligado alejamiento de la Universidad lo llevó a continuar esta tarea en el extranjero, privándonos de su importante presencia y generando un vacío y un cierto estancamiento en la actividad clínica, al menos en lo que se refiere al enfoque propiamente científico de ésta. Sin embargo, sus raíces chilenas eran muy fuertes, tanto que cada vez que le fue posible vino a entregarnos sus nuevas concepciones y modalidades de trabajo, permitiéndonos así ponernos al día en aspectos fundamentales para nuestra ciencia. Su deseo de volver se cristalizó finalmente en la decisión de dejar su importante

*Discurso leído en la ceremonia religiosa en la Sinagoga de Santiago de Chile.

cargo a la cabeza del Departamento de Psicología de la Universidad Mc Gill y el Allan Memorial Institute, y volver a su patria a continuar su labor formadora, aun cuando tuviera que ser obligadamente en forma privada.

Nuestra Sociedad, que quiere ser símbolo y representación del alto nivel de desarrollo logrado por la especialidad clínica, lo consideró como el colega más calificado para ser designado nuestro primer Socio de Honor, rango destinado sólo a los escogidos de la especialidad. Paradojalmente nuestra Sociedad debe sufrir su primer luto por quien fue su más elevado exponente.

Creo interpretar el sentir de muchos de nosotros al decir que el mejor homenaje a nuestro compañero, sería trabajar, estudiar y continuar con la misma motivación y entusiasmo, en la tarea por él emprendida, de mostrar la importancia y lo que somos capaces de dar los psicólogos como científicos a nuestra sociedad.

Y manteniendo viva esta intención, te despedimos.

Augusto Zagmutt C.

Función del aprendizaje en la Teoría Freudiana sobre la Angustia : Primera Etapa

MARIA DE LOS ANGELES SAAVEDRA¹ y ALINE SANDFORD²

Universidad de Chile

RESUMEN: *El presente trabajo es un análisis de la evolución de las ideas de Freud sobre la angustia, para relacionarlo con el concepto de aprendizaje, entendido éste desde un enfoque conductista.*

En esta publicación aparece la clarificación de la terminología empleada. Se describe el método histórico de análisis. Aparece luego lo que corresponde a su primera etapa o los juicios más tempranos emitidos por Freud sobre la angustia. Para ello, se seleccionaron pasajes de su casuística y del trabajo "Metapsicología de la Represión", aparecidos en 1895. Se concluye que para Freud al finalizar esta primera etapa, la causa específica de la angustia, aunque fuese adquirida a través de la experiencia, es el resultado de una "deflexión de la tensión sexual desde el campo psíquico", y tiene aun poco que ver con aprendizaje.

En una publicación posterior, aparecerán las dos etapas siguientes, en las que se analizan su 25ª Conferencia (1917) y sus dos últimos trabajos sobre la angustia (1926 y 1932).

SUMMARY: *This paper represents an attempt to survey the development of Freud's ideas about anxiety, with special reference to the implied role of learning in these views of his.*

In the present publication, a clarification of the terminology employed appears. Learning is understood from a behavioral perspective. The method, an historical analysis, is described. The First Stage, corresponding to Freud's earliest statements on anxiety are analyzed. To this end, passages from his cases and his work on "Metapsychology of Repression" (1895) were selected. The concluding statement in relation to this early period may be summarized as follows: the specific cause of anxiety even if acquired through experience, results from a "deflection of the sexual tension away from the psychical field", and has still very little to do with learning.

INTRODUCCION

Freud utilizó muy pocas veces el término aprendizaje. Nunca hizo referencia a la posible conexión entre aprendizaje y las causas de la angustia, como se ha hecho frecuentemente en las últimas dos décadas (e. g. Kanfer and Phillips, 1970). Existen, sin embargo, varios investigadores que conceden originalidad a Freud también en esta

¹y² Departamento de Fisiología y Biofísica. Facultad de Medicina Norte, Universidad de Chile. Casilla 6524. Santiago-Chile.

área, considerando que ha ejercido una importante influencia en el desarrollo de sus teorías (e. g. Dollard y Miller, 1950; Mowrer, 1939, 1960). Mowrer (1960) sugiere que "aunque Freud escasamente mencionó el aprendizaje y aparentemente jamás se refirió a una teoría del aprendizaje, su huella en el pensamiento contemporáneo es inconfundible. Freud desafió las teorías orgánicas que estaban en boga en su época, sosteniendo que las neurosis, lejos de ser una "osis" de los nervios, eran realmente adquiridas. Incorporó en su posición sistemática ciertas ideas que han influido poderosamente en el desarrollo subsecuente de las teorías del aprendizaje. Fue así como, al mantener que el "síntoma neurótico" es esencialmente una forma de defenderse o "sujetar" la angustia (Freud, 1926), se estaba anteponiendo a los trabajos que surgieron posteriormente en condicionamiento de evitación" (p. 259).

Dado que la angustia es un problema central en psicoterapia, es importante analizar el papel que juega el concepto de aprendizaje en la concepción Freudiana de la angustia y la evolución de estos conceptos mediante un análisis de sus escritos originales. Para Freud, la angustia también era el punto "nodal" en la comprensión de la vida mental y el fenómeno fundamental de las neurosis (25ª Conferencia de Freud, 1917); esto hace que resulte de considerable importancia analizar el desarrollo de su pensamiento, desde su enfoque "tóxico" original (1892) a su versión última y definitiva (1926). El trazar la evolución de sus ideas sobre la angustia y su posible relación con el factor aprendizaje es el objeto de este trabajo.

Es indudable que la presencia de la angustia en el desarrollo de la neurosis podría entenderse mejor si los principios de aprendizaje con ella relacionados se hacen explícitos. Si la angustia constituye el fenómeno fundamental de las neurosis (Freud, 1926; May, 1960), es obvio que: a) al estar envuelto el aprendizaje en la experiencia de la angustia en forma importante, ésta puede ser modificada, y que b) manipulando apropiadamente el aprendizaje como variable experimental, estableciendo las condiciones para la producción de la angustia, puede progresarse en la comprensión de sus mecanismos. Esto implica la posibilidad de estudiar la adquisición de la angustia en seres humanos como se ha hecho con

las fobias (Watson and Rayner, 1920; Eysenck and Rachman, 1965) y el "stress" (Lazarus and Opton, 1966).

Aunque los estudios de la angustia en el ser humano, en situaciones experimentales de aprendizaje, sólo se iniciaron alrededor de la década del 50 (ver Spielberger, 1966), el aumento considerable de trabajos relacionados y el aporte de conceptos tales como "señal" (estímulo o clave efectiva), generalización, extinción, etc., han contribuido importantemente a la formulación de teorías sobre la angustia (Kanfer and Phillips, 1970). Al hacer un análisis de la función del aprendizaje en la angustia, a partir de la obra de Freud, queremos destacar su contribución en ésta área, específicamente, en lo que se refiere al aspecto activante de la situación ("señal") desencadenante de la angustia, tal como lo propusiera en 1926. En esta forma se añaden elementos de criterio a la proposición de May (1950) cuando afirma que el último puente entre el psicoanálisis y la psicología experimental académica será probablemente la Teoría del Aprendizaje.

TERMINOLOGIA

Para entender el enfoque Freudiano de la relación entre aprendizaje y angustia, en especial la ausencia del vocablo "aprendizaje" de sus escritos, es aclarador tener presente el significado de este término en su idioma nativo y recordar, a la vez, que la Teoría del Aprendizaje sólo se desarrolló en la Psicología Norteamericana con Watson a fines de la década del 20 y comienzos del 30, cuando Freud había ya formulado sus teorías básicas. Como el vocablo "lernen" tiene en alemán una connotación más cognitiva que el término empírico aprendizaje, hemos elegido interpretar a Freud como refiriéndose a aprendizaje cada vez que escribe sobre "experiencia" y memoria, en un contexto causal. Esto nos parece compatible con el enfoque conductista que prevalece actualmente en torno al aprendizaje.

La definición conductista de aprendizaje incluye siempre la noción de cambio en el comportamiento, como resultado de la experiencia (Kimble, 1961). Freud difícilmente podría haber usado el término en este contexto. "Lernen" significaba "recibir sabiduría", ya sea pasiva o activa-

mente (Heyne, 1906). Incluso después de su muerte, la definición de "lernen" no había variado substancialmente; significaba "volverse conocedor" (Trübner, 1943).

Con respecto a la palabra "angst", podría decirse que en su uso corriente tiene más la connotación de "miedo" que de angustia, ya que "angst" apunta más bien a un temor ante objetos conocidos. Lo importante, como se verá luego, es que en Freud cabe distinguir dos aspectos en la significación del término "angustia": por una parte, angustia sería una *respuesta* (innata o aprendida), y por otra, un *estímulo* o señal. Esta diferenciación es conceptual y operacionalmente útil.

La terminología empleada en las Teorías de Aprendizaje hacen uso frecuente de los conceptos estímulo y respuesta, condicionados e incondicionados. Cuando un organismo se comporta o reacciona a un estímulo en forma refleja, el estímulo que hace surgir la respuesta se conoce como estímulo incondicionado y la conducta que resulta, la respuesta incondicionada. Si un estímulo que originalmente no produce una respuesta innata llega a producirla, por asociación con un estímulo incondicionado, se le denomina estímulo condicionado y la conducta resultante, la respuesta condicionada. En condicionamiento clásico, el estímulo incondicionado sirve de refuerzo, es decir, de evento que tiende a aumentar la probabilidad de las respuestas. El castigo, un reforzador aversivo, aumenta las respuestas, de evitación. Veremos luego algunos ejemplos de estímulos aversivos ya que son los principales productores de miedo. Esto no significa que los reforzadores aversivos sean los únicos productores de miedo, ya que la ausencia de refuerzos positivos es también aversiva y conduce a frustración anticipatoria, tal como la expectación de estímulos nociceptivos conduce a una forma de castigo anticipatorio.

METODO

El presente análisis tendrá un desarrollo histórico. Incluirá tres etapas: La primera, cubrirá los juicios más tempranos de Freud sobre la angustia. La segunda, se referirá a un período de transición, donde se seleccionarán ejemplos de su casuística y de su trabajo "Metapsicología de la Represión". Se discutirá luego la 25ª Conferencia en lo que dice relación con angustia y los aspec-

tos pertinentes sobre el Yo y el Ello. La tercera parte tendrá que ver con sus dos últimos trabajos sobre angustia, "Inhibición, Síntomas y Angustia" (1926) y su 32ª Conferencia "Angustia y Vida Instintiva" (1932).

PRIMERA ETAPA

En extractos de los "Fliess Papers" (Draft A, 1892), la preocupación de Freud era si la angustia ocurría por disposición hereditaria o si era resultado de una "noxa" sexual.

¿Deriva la angustia, en una neurosis de angustia, de una inhibición de la función sexual o de la angustia ligada a su etiología? (p. 17).

Del Draft D:

Nuevamente, la pregunta es hasta qué punto emerge esta condición en casos hereditarios, sin noxa sexual.

Estos primeros enunciados de Freud sobre angustia plantean el problema de herencia v/s experiencia (sexual, en este caso). El hecho de que la angustia pueda ser producto de una experiencia sexual traumática, sin embargo, no implicaría aprendizaje, pues el estado de angustia producto de esta experiencia derivaría de una energía endógena, perteneciente a un deseo sexual insatisfecho, la que se transformaría en la angustia.

En el Draft F, Freud señala lo siguiente:

...la angustia de mis pacientes neuróticos tiene mucho que ver con la sexualidad; en particular, me ha llamado la atención que el coitus interruptus practicado en una mujer conduce a la neurosis de angustia (p. 189).

Freud se pregunta si esta angustia será la continuación de la angustia sentida durante el acto sexual conducente al coitus interruptus, es decir, la preocupación de que esta medida preventiva pueda fallar (angustia ocasionada por el temor ante el peligro externo aprendido de tener un hijo); descarta esta alternativa, ya que algunos de sus pacientes sin temor al embarazo también tienen angustia, y concluye que no sería un "miedo histérico de memoria continuado".

La siguiente cita extraída de los "Fliess Papers" ofrece el germen de ciertas ideas que desarrollará posteriormente. Específicamente, en este extracto anticipa la idea que el aumento de una

estimulación física conduce al *displacer*, al miedo y a un estado de angustia, idea que elaborarán posteriormente Dollard y Miller (1950). Aplicará esta idea particularmente a la primera experiencia traumática, el nacimiento, y a traumas debidos a accidentes. Aun cuando Freud en esta temprana época estaba principalmente interesado en la transformación de la energía, ciertas frases ya indican su preocupación por el aspecto dual de la angustia, estímulo y respuesta.

...la fuente de la angustia no debe ser buscada en la esfera psíquica; es un factor físico de la vida sexual la que produce angustia. Pero, ¿por qué ocurre esta transformación en angustia cuando existe una acumulación? El mecanismo normal para tratar con tensión acumulada en el caso de excitación exógena es más simple. La fuente de excitación exterior envía a la psiquis una cantidad de excitación que es manejada concordantemente. Para este propósito cualquier reacción que disminuya esta cantidad de excitación física es suficiente. Pero es diferente con tensiones endógenas, cuando la fuente yace en el propio cuerpo (hambre, instinto sexual...). En este caso sólo sirven las reacciones específicas, reacciones que previenen la ocurrencia de excitaciones futuras sobre los órganos terminales en cuestión.

...la tensión endógena puede crecer continua o discontinuamente y sólo ser percibida cuando alcanza un cierto umbral. Sólo sobre este umbral se vuelve psíquico ya que entra en relación con ciertos grupos de ideas que entonces producen remedios específicos. Así, la tensión física sexual sube sobre cierto valor haciendo surgir la libido psíquica que luego conduce al coito. Si la reacción específica no surge, la tensión psíquica aumenta en forma desmedida. Se convierte en perturbación; pero todavía no existe razón para que se transforme. En la neurosis de angustias, en cambio, ocurre la transformación, y esto hace pensar que las cosas ocurren en la forma siguiente. La tensión física aumenta, llega a valores umbrales que hacen surgir un estado afectivo; por alguna razón, el encadenamiento psíquico permanece insuficiente, no puede transformarse en estado afectivo sexual pues hay algo que falta en los determinantes psíquicos. Concordantemente, la tensión física, no estando limitada psicológicamente, se transforma en angustia... donde hay un desarrollo de la tensión sexual física abundante que no puede transformarse en afecto, ...la tensión sexual se transforma en angustia. Así, un factor sería la acumulación de tensión física y la prevención de su descarga en la dirección psíquica. La angustia sería la sensación de la acumulación del estímulo endógeno a respirar, un estímulo incapaz de ser elaborado psíquicamente aparte de esto; la angustia podría ser empleada para tensión física acumulada en general.

El que la tensión física pudiera permanecer en la vía física produciendo angustia, será una descripción insuficiente para Freud en 1926. En sus propias palabras:

De acuerdo con nuestro enfoque general, pensaremos que el aumento de la excitación subyace la angustia, un aumento que, por un lado, es responsable del carácter desagradable de ésta, y por otro, sirve para aliviarla. Este resumen puramente fisiológico nos satisface escasamente (de "Inhibición, Síntomas y Angustia", p. 70).

En estos Drafts, Freud distinguió las fuentes de tensión acumulada como provenientes del ambiente externo o interno (endógeno). Descarta la primera momentáneamente, señalando para la segunda, que cualquier reacción es suficiente para disminuir la excitación psíquica producida por el aumento de estimulación endógena. Al referirse al umbral, separa lo que es tensión sexual puramente física, de la libido psíquica; esta última resultaría de la experiencia, en tanto se produce una conexión con un objeto externo o el propio cuerpo, pues ambos pueden ser reforzadores. Si no existe acceso a la satisfacción, se produce una perturbación en el nivel de la libido psíquica, perturbación que Freud desarrollará posteriormente como noción de "señal".

A modo de resumen, los puntos más importantes que emergen del contenido de los apuntes más tempranos de Freud y que se encontrarán elaborados en trabajos ulteriores, serían los siguientes:

1. La noción de que el aumento de una estimulación es la base del *displacer*, y
2. La noción de que una perturbación a nivel psíquico puede ocurrir cuando se encuentran presentes presiones instintivas insatisfechas. Este concepto se ampliará luego para incluir peligros externos.

Podemos anticipar también que en sus trabajos posteriores, las ideas de transformación y conversión ya no se encontrarán relacionadas con angustia.

En 1895 Freud publica su primera versión oficial sobre las neurosis de angustia. En este trabajo continúa distinguiendo entre la excitación sexual "somática" por un lado, y libido-sexual o deseo físico, por otro. En particular, detalla el mecanismo del *displacer* como resultado de un aumento de la estimulación y de los síntomas "concomitantes". Por ejemplo, el aumento de una irritabilidad general puede indicar una acumulación de excitación o incapacidad de tolerar tal acumulación. Apunta luego a la disposición

de una expectación ansiosa, donde la angustia se encuentra en una especie de situación de espera lista para ligarse a cualquier contenido (pesimismo), hipocondriasis, inclinación a la angustia moral, etc.). Estas serían manifestaciones aprendidas de una angustia subyacente.

La expectación ansiosa es el síntoma nuclear de la neurosis. Revela abiertamente también una parte de la teoría de la neurosis. Podríamos decir quizás que aquí está presente una cantidad de angustia libremente flotante que cuando existe expectación controla la elección de ideas y siempre está pronta a encadenarse (ligarse) a cualquier contenido ideacional adecuado, ...pero tiene otro medio de encontrar una expresión fuera de éstas. La angustia puede irrumpir a la conciencia repentinamente sin que surja a raíz de ideas de muerte, shock o amenaza de locura... puede ligarse a una perturbación de una o más funciones corporales: la respiración, acción cardíaca, inervación vasomotora, etc. (p. 93).

Aunque se podría pensar que la ligazón a un contenido ideacional adecuado proviene de una experiencia específica del individuo, Freud sugiere que la angustia existente se emplea simplemente para reforzar aversiones que se encuentran genéticamente determinadas. El miedo a las culebras y a las tormentas eléctricas fueron ejemplos ilustrativos de Freud. Estas ideas se encuentran contenidas en Teorías del Aprendizaje modernas que han reexaminado la controversia instinto vs. aprendizaje (Seligman and Hager, 1972). Estas teorías reconocen las condiciones biológicas limitantes del aprendizaje; en otras palabras, postulan que un organismo se condiciona más fácilmente a unos estímulos que a otros porque se encuentra "preparado" para ello, por su historia evolutiva y resultante genética. Sería más fácil, por ejemplo, condicionar el miedo a las arañas o a la oscuridad, que a estímulos genéticamente inocuos como un conejo o una flor (Seligman, 1971). En forma semejante, minimizando la contribución del aprendizaje a las neurosis, Freud interpretaba las fobias de la siguiente manera:

Una fobia que actúa en forma obsesiva se forma solamente si existe además un recuerdo de una experiencia donde la angustia fue capaz de encontrar su expresión. Es un error tratar de explicar tales casos como resultado simplemente de la persistencia de impresiones fuertes. Lo que hace que estas experiencias sean significativas y la memoria de éstas duradera, es después de todo, sólo la angustia que fue capaz de emerger en ese momento (de la experiencia) y que puede emerger igualmente ahora. En otras palabras, tales impresiones permanecen poderosas sólo en personas con "expectación ansiosa" (p. 96).

Señaló que cuando no existían causas aparentes en una neurosis de angustia, rara vez era difícil encontrar evidencias de tipo hereditario. Sin embargo, propone que la enfermedad puede ser adquirida:

...cuando existe base para considerar que la neurosis es adquirida, una cuidadosa investigación dirigida con este fin revela que existen un conjunto de noxae e influencias de la vida sexual que operan como factores etiológicos.

Como se dijo anteriormente, "adquirido" no significa en este contexto lo mismo que "aprendido". Se trata de una experiencia individual en el ámbito de la vida sexual, donde la energía acumulada de una libido insatisfecha se transforma en la experiencia de angustia. En lugar de estimulación sexual intensa, el individuo experimenta angustia. Según Freud, este factor puede estar presente sin ser aparente, ya que frecuentemente existen otras condiciones concomitantes aparentes: disposición, sumación de elementos etiológicos específicos o refuerzos provenientes de otros "noxae". En estos casos aunque los factores etiológicos parecerían no ser sexuales, también lo son, como se da en los siguientes ejemplos: Una mujer cuya neurosis de angustia se manifestó después de la pérdida de su hijo. El caso de un estudiante cuyo estudio se vio interferido por una neurosis de angustia. En ambos casos Freud encontró que sus pacientes estaban practicando el "coitus interruptus", lo que denominó el factor específico. Además, su observación de que los pacientes con neurosis de angustia generalmente notan un descenso importante de la libido y deseo psíquico sexual, contribuyó a mantener su noción de que la tensión sexual acumulada se transforma en angustia. La idea de transformación se encuentra aquí más escondida que en otras anotaciones donde predomina la idea de "transformación química". En estas notas y en su trabajo oficial sobre el tema de la angustia, la idea de "transformación" lleva también consigo una connotación neurológica:

El mecanismo de la neurosis de angustia debe ser buscado en la deflexión de la excitación somática sexual de la esfera psíquica y en el mal empleo consiguiente de esa excitación... En abstinencia se acumula la excitación somática; se deflece hacia otras vías que tienen mayor posibilidad de descarga que la vía a través de la psiquis. Así, la libido naufragará a la larga y la excitación se manifestará subcorticalmente como angustia (p. 108).

Los conceptos "descarga", "vía" y "excitación" son reminiscentes de impulso nervioso. Podría pensarse que la excitación somática sexual conducida a través de fibras aferentes a estructuras superiores, podría terminar ya sea en estructuras que dan lugar a experiencias placenteras o en aquellas que generan displacer. La investigación neuropsicológica moderna ha contribuido a establecer que la estimulación eléctrica de algunos centros cerebrales del sistema límbico (e.g. región septal) producen "placer", y la de otros, estados afectivos aversivos (Routtenberg, 1978).

Freud hace referencia explícita al Sistema Nervioso en el pasaje siguiente:

...el hecho de que ocurra la enfermedad neurótica depende del factor cuantitativo de peso total que puede ser soportado por el sistema nervioso comparado con su capacidad de resistencia. Cualquier cosa que pueda mantener este factor cuantitativo debajo de valores umbrales, o pueda traerlo de vuelta a este nivel, tiene efecto terapéutico, ya que mediante esto puede mantener la ecuación etiológica insatisfecha (p. 131). Lo que se entiende por "carga total" y por "capacidad de resistencia" del sistema nervioso podría, sin duda, ser explicado más claramente sobre la base de ciertas hipótesis relacionadas con la función de los nervios (principio de constancia).

Las observaciones siguientes son de interés porque por primera vez apunta al problema de los peligros externos como causa de la angustia en forma clara, atribuyéndole al hecho importancia como fuente de peligro.

Nos podríamos hacer la siguiente pregunta. ¿Por qué bajo condiciones de insuficiencia física para dominar la excitación sexual se encuentra el sistema nervioso en el peculiar estado afectivo de angustia? La psiquis se encuentra en un estado de neurosis de angustia cuando se da cuenta que es incapaz de afrontar una tarea (peligro) externa con reacciones apropiadas; se encuentra en el estado de neurosis de angustia si se da cuenta que no puede manejar la excitación (sexual) endógena, es decir, se comporta como si estuviera proyectando hacia afuera esa excitación. El afecto y su correspondiente neurosis están firmemente relacionados la una con la otra. El primero es una reacción a la excitación exógena, la segunda una reacción a la endógena. El afecto es un estado que pasa rápidamente; la neurosis es un estado crónico. Mientras que la excitación exógena opera con un impacto único, la excitación endógena opera como una fuerza constante. En la neurosis el sistema nervioso está reaccionando contra una fuente de excitación interna, mientras que el estado afectivo correspondiente está reaccionando contra una fuente de excitación análoga externa (p. 112).

Como puede verse, dada una acumulación interna de sexualidad frustrada, el efecto de peligros externos puede sumarse a la formación de una neurosis de angustia. Los factores internos y externos se separarán en su teoría posterior y les serán otorgados pesos opuestos como factores productores de angustia. Mientras los peligros externos, más tarde calificados como "angustia objetiva" abarcarán desde el aumento de estimulación externa a amenaza de castración, y amenazas morales, los peligros internos incluirán todas las estimulaciones internas producidas por diferentes impulsos (instintos del Yo, instintos sexuales, instintos de destrucción).

El enunciado más conciso respecto del rol de la experiencia (sexual) se encuentra en la respuesta que Freud hace a la crítica de Lowenfeld. Mientras que éste argumenta a favor de una predisposición hereditaria como factor más importante en la neurosis de angustia, Freud mantiene que "existen bases para considerar la neurosis como adquirida... y... la evidencia de un factor hereditario todavía no está presente". A pesar de esto, incluye en su ecuación etiológica una "precondición", la que es frecuentemente, pero no necesariamente, hereditaria. Esta es la condición *sine qua non* para que ocurra la neurosis de angustia. Un liberador específico potencial de la angustia sólo puede tener efecto si está presente la precondición. Existen también causas concurrentes que pueden o no producirla, dependiendo de la intensidad de la causa específica. Lo que señalamos y recalamos aquí, es que la causa específica a que se refiere Freud, aun siendo adquirida en la experiencia, resulta de una deflexión de la tensión sexual del campo psíquico y no tiene todavía, en esta etapa del desarrollo de su teoría, relación con aprendizaje.

Como puede apreciarse, están siempre jugando en la concepción temprana de Freud, dos aspectos. Su concepto de la energía como una fuerza biológica inherente al ser humano y el ingrediente de la experiencia, apenas esbozado, que será lo que en etapas posteriores tomará más peso en su teoría. Hasta ahora, habla de "bases para considerar la neurosis como adquirida", pero lo plantea sin desarrollar la idea y sin concederle el rol esencial que le asignará posteriormente, entre 1917-1932.

REFERENCIAS

- Dollard, J. and Miller, N. *Personality and Psychotherapy*, New York, Mc Graw Hill, 1950.
- Eysenck, H. J. and Rachman, S. *The causes and cures of neurosis*. London. Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Freud, S. Drafts A., and *Standar Edition*. Vol. 1, 1892.
- . On the grounds for detaching a particular syndrome from neurasthenia under the description "Anxiety Neurosis". *Standard Edition*, Vol. III, 1895.
- . Twenty Fifth Lecture: Anxiety. *Standard Edition*. Vol. XVI. 1917 From *A General Instration to Psychoanalysis*, Washington Square Press, New York, 1967.
- . Inhibitions, Symptoms and Anxiety. *Standard Edition*. XX. 1926. From *The problem of Anxiety*; The Psychoanalytic Quart. Press, 1963. Also see New York, Norton, 1936.
- . Thirty Second Lecture. *Anxiety and Instinctual Life*. In New Introductory Lectures and other Works. *Standard Edition*. Vol. XXII, 1932.
- Heyne, M. Deutsches Worterbuch, Vol. II, 1906.
- Kanfer, F.H. and Phillips, J. S. *Learning Foundation of Behavior Therapy*. John Wiley & Sons. Inc. 1970.
- Kimble, G. A. *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning*. New York, Appleton, 1961.
- May, R. *The meaning of anxiety*. The Ronald Press, New York, 1950.
- Mowrer, O. H. A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 1939. 46, 553-565.
- . *Learning Theory and Behavior*. John Wiley & Sons, New York, London, 1960.
- Lazarus, R. S. and Opton, F. M. Jr. The study of Psychological Stress. A summary of theoretical formulations and experimental findings. In: *Anxiety and Behavior*. Edited by Charles D. Spielberger, Academic Press, N. Y. 1966.
- Routtenberg, A. The Reward System of the Brain, *Scientific American*, November, 1978, 122-131.
- Seligman, M. E. P. Phobias and Preparednees, *Behavior Therapy*, 2, 1971, 307-320.
- Seligman, M. E. P. and Hager, J. L. *Biological Boundaries of Learning*. Appleton-Century-Crofts, N. Y., 1972.
- Spielberger, Charles. *Anxiety and Behavior*, Cap. I: Theory and Research on Anxiety, pp. 3-19. Academic Press Inc. N.Y. and London, 1966.
- Watson, J. B. and Rayner, R. Conditioned emotional reactions. *J. Exper. Psychol.*, 3: 1, 1920.

Lo real y lo imaginario

ALEX KALAWSKI B¹
Universidad Católica de Chile

RESUMEN: *Se plantea la necesidad de construir un paradigma para la Psicología. Este puede fundarse a partir de dos conceptos básicos: Imagen (I) y Realidad (R).*

Se definen I y R describiendo las principales características de I.

Se muestran las diversas posibilidades de interacción entre I y R.

Se definen los efectos I y R, planteándose que la Psicología puede ser entendida como el estudio de los efectos I.

Se finaliza aplicando los conceptos de I y R al problema de la imagen personal.

SUMMARY: *The need for building a paradigm in psychology is stated. Such a paradigm would use the basic concepts of Image (I) and Reality (R).*

I and R are defined and the main characteristics of I are described. Several interaction possibilities between I and R are shown. The effects of I and R are defined and it is proposed that Psychology could be understood as the study of I effects.

Finally, the application of I and R concepts are suggested to the problem of personal Image.

La situación actual: la necesidad de un paradigma.

Uno de los hechos que más sorprende a la persona que se acerca a conocer la Psicología es que, en vez de encontrarse con un cuerpo de conocimientos en que hay un consenso, se encuentra con una serie de teorías sustentadas por diversas escuelas y corrientes entre las cuales no existe siquiera acuerdo acerca de la definición de Psicología, ni de cuáles deben ser sus objetivos y métodos.

Por otra parte, cada una de estas corrientes ha realizado observaciones y experimentos, y formulado deducciones y reflexiones que parecen

indudablemente válidas e interesantes. Sin embargo, parece muy difícil poder unir todos estos hallazgos parciales en un marco sistemático y coherente.

Esta situación de la psicología ha sido representada metafóricamente a través de un antiguo cuento hindú acerca de un grupo de ciegos que se encontraron con un elefante: los ciegos tocaron distintas partes del elefante e interpretaron de distinta manera su experiencia:

—¡Es una serpiente muy grande!— afirmó el ciego que tocó la trompa.

—¡Es una lanza!— dijo el que tocó un colmillo.

—¡Mentira es una columna!— interrumpió el que tocó una pata.

—¡Todos están equivocados, es una cortina!— insistió el que tocó una oreja.

Tal estado de cosas tiene consecuencias no sólo en el plano teórico, sino que también en el plano práctico. El tratamiento que recibe el que consulta a un psicólogo depende habitual-

¹Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile.

mente más de la posición del psicólogo que de las características del problema por el cual se consulta.

Recientemente ha comenzado a surgir acuerdo acerca de la necesidad de encontrar un lenguaje común. La palabra ecléctico, antes cargada de significados peyorativos ha empezado a adquirir una valorización positiva. Sin embargo, el eclecticismo representa sólo parcialmente una solución, ya que los hechos, sin la luz que da una teoría, pierden significado.

Una manera de comprender la situación que caracteriza a la Psicología es utilizando el esquema de análisis de Kuhn (1970), quien al describir la evolución de las ciencias, desarrolló el concepto de "Paradigma". El paradigma es una constelación de creencias, valores y técnicas, compartidas por los miembros de una comunidad científica. Después de un cierto tiempo el paradigma es reemplazado por otro más amplio que incluye, tanto los hechos explicados por el paradigma anterior, como aquéllos que estaban en contradicción con éste. Un elemento indispensable en la construcción de un paradigma es la formulación de ciertos conceptos básicos que permitan descubrir interrelaciones entre hechos, plantear problemas, etc.

El período anterior a la formulación de un paradigma —período preparadigmático— "está generalmente marcado por profundos debates acerca de los métodos, problemas y normas de solución legítimas, aunque estos debates sirven más bien para definir escuelas que para producir acuerdo" (Kuhn, 1970, p.47). La analogía con la situación de la psicología es muy clara y así lo han señalado diversos autores que coinciden en situar a la psicología en un período preparadigmático.

De acuerdo a todo lo señalado parece imprescindible encontrar un paradigma que sirva de base a la construcción de la Psicología.

En este artículo pretendemos enfrentar esta empresa, para lo cual buscaremos los conceptos centrales en los cuales fundar nuestra ciencia. Una vez encontrados éstos, procederemos a definirlos y determinar algunas de las principales interrelaciones entre ellos. Finalmente examinaremos de qué manera los conceptos así definidos permiten arrojar nueva luz sobre algunos problemas antiguos e iluminar nuevos problemas a ser estudiados.

La búsqueda de una salida.

¿Por dónde podemos iniciar la búsqueda del paradigma? Partiremos utilizando los mismos elementos que hemos usado ahora para representar la situación de la Psicología: La metáfora de los ciegos y el concepto de paradigma.

Al analizar la conducta de los ciegos descubrimos que hay dos elementos centrales, dos polaridades: Por una parte "El Elefante", es decir eso que está ahí afuera y que es percibido de distintas maneras por cada ciego. Por otra parte, "La percepción que tienen los ciegos de eso que está ahí", la imagen que cada uno se forma.

Curiosamente, el concepto de paradigma está basado justamente en esas dos mismas polaridades: Por una parte, el Paradigma, que representa la imagen, la percepción que tienen los científicos de un aspecto de la realidad. Por otra, el aspecto de la Realidad estudiado por esa ciencia, eso que se pretende observar y acerca de lo cual se formulan conceptos y teorías.

Tenemos entonces que en ambos casos nos encontramos con un polo que podemos llamar La Realidad, eso que se percibe y se estudia, y con otro que podemos llamar La Imagen, es decir una determinada representación de esa Realidad.

Estas dos polaridades representan una distinción fundamental para cualquier Ciencia, pero en el caso de la Psicología tienen un papel doblemente central ya que el objeto de estudio de la Psicología, su "Elefante", es siempre "Un ciego estudiando un Elefante". El objeto de estudio de la Psicología tiene una característica que lo diferencia de otros: Nuestros "objetos", sean estos planarias, ratas, monos o seres humanos, se caracterizan porque perciben, asocian, recuerdan o anticipan, es decir, forman imágenes de la realidad.

Si reflexionamos nos damos cuenta que la Psicología sólo puede existir si existe una diferencia entre estos dos polos. Si no, sería igual estudiar las características de un estímulo que la percepción de éste y por lo tanto el estudio de la percepción visual, por ejemplo, sería idéntico al estudio de los fenómenos ópticos.

La preocupación por la interrelación entre estos dos polos básicos se encuentra presente en la historia de la Psicología desde sus inicios. Así James (1890) dedica todo un capítulo de su

famoso texto de Psicología al problema de la percepción de la realidad, llegando a la conclusión de que existen varios "órdenes de la realidad". En este artículo James entiende por "realidad" la "realidad subjetiva". Esta misma concepción del término realidad la encontramos mucho después en Watzlawick (1979), quien se plantea "¿Es real la realidad?", llegando a la sorprendente conclusión de que la realidad no es real. Tanto en James, como en Watzlawick, encontramos que el término realidad se encuentra definido y usado equívocamente, utilizándose el concepto de realidad para señalar, tanto la realidad propiamente tal, como la representación de ésta.

Parece entonces, de primordial importancia definir ambos polos, porque si usamos el mismo concepto "Realidad" para ambos, caeremos inútilmente en confusiones.

Bateson (1972) se acerca a la definición de estos polos cuando utiliza los conceptos de Mapa y Territorio. Estos conceptos reaparecen con innumerables aplicaciones prácticas en la Programación Neurolingüística (Dilt, Grinder, Bandler, Bandler y De Lozier, 1980). Lankton (1980, pág. 17) afirma a propósito de esta relación "El mapa no es el territorio, nosotros operamos a partir de nuestra representación sensorial del mundo y no en la "realidad" misma... No es el "mundo" en sí mismo el que dicta nuestra satisfacción o infelicidad, es la *versión* que cada persona hace de él. La mayoría de nuestra conducta (quizás toda) está mediada por construcciones internas y la representación sensorial de nuestro mundo".

Los conceptos de mapa y territorio son una buena aproximación al problema, sin embargo, reflejan sólo un tipo de relación entre Realidad e Imagen. Es necesario por lo tanto, buscar una definición más completa, junto con una descripción de las diferentes posibilidades de relación entre estos conceptos.

Imagen y Realidad.

Denominaremos nuestros polos: Imagen (para el que usaremos el símbolo I) y Realidad (para el que usaremos el símbolo R). Llamaremos I a toda construcción, plan, esquema, forma, estructura, proyecto, programa o modelo que *representa* de alguna manera a algo fuera de él. Llamaremos

R a todo aquello que existe, independientemente de si es representado o no.

De acuerdo a esta definición, son ejemplos de I una percepción, una estatua, un mapa, una tarjeta perforada, un recuerdo, una foto, una palabra, un sueño, una señal ferroviaria, un disco, un modelo matemático, un gesto, un plano, etc.

Cuando decimos que I representa, decimos que I está de alguna manera vacío, que de alguna manera no es. Esto quiere decir que I siempre hace referencia a algo fuera de él y que es la relación con eso lo que le da sentido (En forma similar a lo que los fenomenólogos han llamado intencionalidad).

Por otra parte I no es R, esto quiere decir que I es en cierta medida inmaterial, que, de alguna manera es independiente del espacio y del tiempo. Esta característica de I se refleja en distintas situaciones: Que podamos ver y escuchar a alguien que murió o se encuentra en otra parte del mundo, usando fotos, grabaciones, películas, o usando nuestros recuerdos. Que podamos transportar un plano de una casa con mucha más facilidad que la casa y que si se destruye ésta, si tenemos el plano, podemos volver a construirla mucho tiempo después, o en otro lugar. Que se puedan transmitir gestos de una generación a otra, como igualmente historias o leyendas. Que podamos actuar en función de circunstancias que puedan suceder en el futuro, como lo estoy haciendo en estos momentos, gracias a que puedo imaginar tanto la posible existencia futura de un número de la Revista Chilena de Psicología, como tu existencia, amable lector.

LAS DIRECCIONES DE I.

I puede representar tanto a R como a I. Al representar I a I se abre la posibilidad de que se produzcan cadenas de I que pueden alargarse indefinidamente. Por ejemplo: "Les voy a contar la historia de un hombre que recordaba haber visto en la televisión a una persona que contaba como había escuchado un disco".

Si incluimos en el último I el primer I de la cadena "Disco que contaba la historia de un hombre" ...esta cadena se repite hasta el infinito.

Laing (1969) ha recurrido a estas cadenas para explicar lo que sucede en la interacción de las personas. Por Ej.: Yo quiero que tú me quieras.

Yo quiero que tú quieras que yo te quiera. Yo quiero que tú quieras que yo te quiera, sin que te des cuenta que yo quiero que tú quieras que yo te quiera, etc.

Igualmente, la posibilidad que tiene I de representar a otras I le permite hacer algo más extraño aún y esto es, representarse a sí mismo, como en el siguiente ejemplo: "Esta es una frase".

Esta característica de I abre las puertas a un sinnúmero de posibilidades (sin ir más lejos, lo que estamos haciendo en este artículo al construir I acerca de cómo es I y cómo se construye I), como igualmente a situaciones conflictivas muchas de las cuales han sido estudiadas por los teóricos de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971), a propósito de la paradoja. Por Ej.: "Esta afirmación es falsa".

Hasta el momento, al hablar de representar, puede parecer que I es algo pasivo que se limita a reflejar a R o a otras I. Sin embargo, la relación entre I y R se da en ambos sentidos. I puede representar tanto información acerca de una R ya existente, como constituirse en un programa o modelo para construir una R futura.

La foto es un ejemplo del primer tipo de relación y el plano de un edificio que se va a construir un ejemplo del segundo tipo. Podemos así hablar de una dirección $R \rightarrow I$ y de una dirección $I \rightarrow R$.

Si observamos a nuestro alrededor encontramos innumerables ejemplos de esta dirección. Prácticamente casi todo lo que nos rodea corresponde a R moldeada por I: Ropa, muebles, autos, calles, casas, ampollitas, revistas, etc.

Estas dos direcciones de I pueden darse, y habitualmente se dan, en forma simultánea. En el caso del lenguaje hablado, lo usamos tanto para describir e informar, como para ordenar e influir sobre otros. Un plano puede representar tanto una casa construida, como una por construir.

Ilustraremos estas posibles interconexiones entre I y R a través de un tipo especial de I: La información genética. Tomaremos como ejemplo un guindo y sus guindas. Una guinda lleva dentro de sí la imagen de un guindo. Esta imagen es la que al actualizarse le permite transformarse en un árbol. Esta imagen representa entonces, a la vez, una realidad que fue y una realidad que puede ser (En otras palabras, en la guinda R existe un guindo I que corresponde a un guindo

R anterior y a un guindo R posible en el futuro). Por otra parte, un guindo tiene igualmente una I a partir de la cual construye sus guindas. Esta I representa igualmente a las guindas que fueron como las que pueden ser. A lo largo del tiempo se van produciendo variaciones en cada I y en cada R. Y esto es lo que llamamos evolución. En este ejemplo concreto vemos con asombro como lo real corresponde en gran medida a lo que antes fue una imagen, y como la vida crece y se desarrolla a través de una alternancia de pasos entre I y R.

Un último elemento que incluiremos, tiene que ver con la formación de I. I puede ser formada directamente en contacto con R o a través de otras I. Estas a su vez pueden haber sido formadas en contacto con R o a través de un contacto con I, y así indefinidamente. Por ejemplo, puedo formar una imagen de un paisaje determinado a través de verlo directamente o de contemplar una foto, o escuchar o ver una descripción de éste, la que a su vez puede ser hecha por alguien que vio un paisaje o una foto, o escuchó, o leyó acerca de él...

En el caso de los I que formamos los seres humanos la posibilidad de formar I a partir de otras I es extraordinariamente importante. Nosotros sabemos de Africa, del espacio exterior, de sucesos que sucedieron hace cien, doscientos o millones de años, sin que hayamos tenido una experiencia directa de contacto con ellos, sino que se han formado por el contacto con otras I que hemos recibido. Esto significa una enorme ventaja ya que podemos multiplicar nuestras posibilidades de recibir información. Por otra parte esta misma característica tiene la desventaja de que esta información puede tener todo tipo de distorsiones. Así, desde el punto de vista psicológico I tales como "el cuco" o "el viejo pascuero", tienen el mismo tipo de existencia que Africa. Son I formadas a través de las I que otras personas nos han comunicado.

EFFECTOS I Y R.

Otra manera de definir I y R es a través de sus efectos.

Imaginemos un sandwich apetitoso. Dicho sandwich I, tiene claras consecuencias en nosotros: Salivar, secretar jugos gástricos, etc.

Si cambiamos nuestro ejemplo del área

alimenticia al área sexual nos encontraremos que estas I no sólo van a tener las consecuencias propias de una conducta apetitiva, si no también las de una conducta consumatoria, y en algunos casos en forma más intensa que frente a una situación real (En cuántos casos de disfunción orgásmica se experimenta orgasmo sólo en una actividad I...).

Acabamos de ver un ejemplo de una situación I sin R. Busquemos un ejemplo de R sin I. Este puede ser una relación sexual bajo los efectos de un somnífero. En este caso nos encontramos con que un embarazo sería una consecuencia distintiva de R y no de I. Podemos decir entonces que existen dos tipos de consecuencias: Consecuencias R, que son aquéllas que se producen *independientemente de que una determinada situación sea representada*, y Consecuencias I que son aquéllas que *dependen del hecho de que una determinada situación sea representada*. Ambas consecuencias son reales, las diferenciamos solamente en cuanto a su origen.

Esta diferencia resalta con claridad en el efecto placebo. En este caso, vemos que cuando tomamos un medicamento, estamos teniendo de hecho dos medicamentos: Un medicamento R (La substancia que está en el medicamento) y un medicamento I (El medicamento tal como lo percibimos, junto con la información y opiniones que tenemos acerca de él, etc.) que provoca el llamado "efecto placebo". En los estudios de la eficiencia de las drogas se separa ambos medicamentos, ya que se desea conocer el efecto R de la droga. (Sería interesante estudiar, en este, caso la interacción de ambos efectos viendo qué sucede si se hace actuar medicamentos I y R de aparentes efectos opuestos; por ejemplo, le damos a un sujeto un hipertensor y le decimos que es un hipotensor).

Hasta el momento el desarrollo de la Ciencia en Occidente ha estado centrado fundamentalmente en el estudio de los efectos R sin considerar los efectos I. Sin embargo, lentamente se han acumulado evidencias que nos muestran que los efectos I son extraordinariamente importantes. Un ejemplo de estos estudios son los realizados por Rosenthal. Estos muestran cómo las I de un profesor acerca de sus alumnos los transforman en más "inteligentes". (Rosenthal y Jacobson, 1968). Igualmente, las I de los investigadores

influyen en la conducta de las ratas (Rosenthal y Fade, 1963). Hallazgos recientes muestran cómo es posible que un grupo de mujeres bajo los efectos de la hipnosis, hagan crecer sus senos, a través de concentrarse en senos I más grandes (Staib & Logan, 1977; Willard, 1977).

Sin embargo, estos ejemplos más dramáticos no son necesariamente los más importantes o los más frecuentes. Si volvemos a nuestra definición de los efectos I, nos damos cuenta que prácticamente toda la conducta de los animales y el hombre está fundamentalmente determinada por lo que percibimos, o recordamos, o pensamos, o queremos, o imaginamos. Todos estos conceptos corresponden a I. Por lo tanto en la medida en que podamos estudiar cuáles son los diversos tipos de I, cómo éstos se forman, cómo se modifican y cómo es su interacción con R, podremos comprender y modificar el comportamiento de los animales y el hombre.

ALGUNAS POSIBLES APLICACIONES Y PREGUNTAS.

Para terminar, aplicaremos los conceptos desarrollados a un problema central en la Psicología. Rogers, al contruir su teoría de la personalidad, planteaba que la conducta neurótica estaba fundamentalmente determinada por el grado de discrepancia entre lo que él llamaba Organismo y Self. En estos momentos podemos usar los términos que hemos construido, y definir muy simplemente al Organismo como Yo-R y al Self como Yo-I.

Podríamos ahora preguntarnos si Yo-I está compuesto por una sola I, o por diversas I y por lo tanto si pueden existir incongruencias no solamente entre mi Yo-I y mi Yo-R, sino entre mis diversos Yo-I. Los seres humanos cambiamos. Por lo tanto todos nosotros hemos construido una serie de I acerca de nosotros, que en este momento tienen necesariamente una concordancia muy baja con la realidad. Todos nosotros tuvimos que construir una I de nosotros como niños, sin embargo, no somos niños ahora. Podríamos también suponer que en distintas situaciones hemos actuado distinto y podemos, por lo tanto, haber construido en esas diversas situaciones I distintas e incluso opuestas. Esto podría concordar con lo que habitualmente se encuentra trabajando en terapia gestáltica, en

la cual vemos cómo dentro de cada persona aparecen diversas partes de sí, distintas, opuestas, y en conflicto. Conceptos similares ha planteado Ahsen (1977) cuando expresa que toda personalidad está construida por lo que él denomina "Personality Multiples". En otras palabras, él está diciendo que no somos uno, sino que estamos compuestos por una multiplicidad de identidades que correspondería a estas diversas I.

En relación a la formación de las I que se aplican a uno mismo, tenemos que darnos cuenta de otro fenómeno. Nosotros solamente percibimos indirectamente muchos aspectos de nosotros mismos. Ninguno de nosotros ve directamente su cara o su espalda; ninguno de nosotros escucha su voz de la misma manera que la escuchan los demás. Para vernos necesitamos espejos, fotografías, filmaciones, etc. Esto hace que nuestra imagen personal dependa en forma extraordinariamente importante de las I que nos entregan otras personas. Estas I están teñidas por la historia de cada una de esas personas y por su forma especial de ver el mundo. De modo que con mucha facilidad podemos construir I acerca de nosotros mismos que estén en contradicción con nosotros como R; en la medida que hemos visto la importancia de lo que hemos llamado efecto I, podemos concluir que podemos estar siendo moldeados por imágenes falsas acerca de nosotros mismos y en la medida que éstas imágenes crean efectos I, nos convencerán de la validez de éstas imágenes.

Como vemos, parece posible que estos nuevos conceptos tengan aplicaciones interesantes. Ahora le corresponde al lector aplicar estas I y evaluar su posible relación con ese sector de R que llamamos ser humano, y con las I que se han desarrollado para comprenderlo.

REFERENCIAS

- Ahsen, A. *Psicheye: Self-Analytic Consciousness* Brandon House, N. Y. 1977.
- Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la Mente* ediciones Carlos Lahlé. Buenos Aires. 1976. Traducción de la edición en inglés 1972.
- Dilt, R. Grinder, J. Bandler, R. Bandler, C. y de Lozier, G. *Neuro-linguistic programming*. Volume 1. Meta publications. Cupertino. California 1980.
- James, W. *The principles of psychology*. Second edition. Doves Publication. N.Y. 1950. Reimpresión de Edición de 1890.
- Kelly, G. A Brief introduction to Personal Construct Theory en Bannister (Edit.) *Perspectives in personal Construct Theory*. Academic Press London. 1979.
- Kuhn, R. *The Structure of Scientific Revolutions* (Second Edition enlarged) University of Chicago Press. Chicago. 1970.
- Laing, R. *El yo y los otros*. Fondo de Cultura Económica. México, 1974. Traducción de la segunda edición en inglés 1969.
- Lankton, S. *Practical Magic: A Translation of Basic Neuro-Linguistic Programming into Clinical Psychotherapy*. Meta Publications. Cupertino. California, 1980.
- Rogers, C. *Client-centered Therapy*. Houghton-Mifflin Boston, 1965.
- Rosenthal, R., fade. G. The effect of experimenter bias on the albino rat. *Behavioral Science*. 1963-8-183-189.
- Rosenthal, R. Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom. Teacher Expectations and pupil's intellectual development*. N. Y. Holt Rinehart and Winston N.Y. 1968.
- Staib, A. R., Logan, D. H. Hypnotic stimulation of breast growth. *American Journal of Clinical Hypnosis* 1977, 19: 201-208.
- Watzlawick, P. Beavin, J. *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patología y paradojas*. Editorial Tiempo Contemporaneo. Buenos Aires, 1971.
- Watzlawick, P. *¿Es real la realidad?* Herder Barcelona, 1979.
- Willard, R. Breast enlargement through visual imagery and hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*. 1977, 19: 195-200.

Programación neuro-lingüística : Aplicación a un caso clínico

FRIDA RINGLER ACCORSI¹ y CARLOS ZALAQUETT MONTENEGRO²

Universidad de Chile

RESUMEN: *En el presente artículo se ilustra, a través de un caso clínico, algunos de los conceptos y herramientas básicas de la Programación Neuro-Lingüística, desarrollada en los últimos años en Estados Unidos por Richard Bandler y John Grinder.*

Se hace una breve introducción teórica y se describe y aplica a un caso las técnicas de Metáfora Terapéutica, Reencuadre, Polarización y Fantasía Guiada.

En este caso, la utilización de este tipo de tratamiento se mostró altamente efectivo tanto por la brevedad del tiempo de terapia (12 sesiones) como por la mantención de los resultados terapéuticos después de un seguimiento de 5 meses.

SUMMARY: *The present article shows, through a case report, some of the concepts and tools of the Neuro-Linguistic Programming approach recently developed by Richard Bandler and John Grinder, in North America.*

A brief theoretical introduction is made, followed by a few basic techniques which are applied to a specific case described. These tools include the Therapeutic Metaphor, Reframing, Polarity Integration and Guided Fantasy.

In this case, the use of this treatment proved to be highly effective as indicated by the short period of treatment needed (12 sessions), and the lasting results as shown by a five month follow-up.

Para la gran mayoría de las personas que actúan en el campo de la Psicoterapia existen terapeutas que asombran por su capacidad de producir cambios y ayudar al crecimiento de sus pacientes. Frente a este fenómeno, algunos investigadores se han preguntado si tales personas poseen una capacidad intrínseca o si comparten una estructura común que les hace tan eficaces.

A partir de tal cuestionamiento, los autores Richard Bandler y John Grinder observaron detenidamente a través de películas y personalmente, el quehacer terapéutico de Fritz Perls, Virginia Satir y Milton Erickson entre otros, encontrando que lo que éstas personas hacen tiene una estructura común.

Este descubrimiento les permitió el acceso a una serie de modelos de comunicación extremadamente poderosos, que son aprendibles por otros terapeutas.

Así nace la Programación Neuro-Lingüística (P.N.L.), disciplina que desarrolla herramientas

¹ Autor Principal. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile. Vicuña Mackenna 4860, Santiago-Chile.

² Coautor. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile. Vicuña Mackenna 4860, Santiago-Chile.

específicas, que pueden ser utilizadas en cualquier tipo de interacción humana con gran efectividad.

La P.N.L. se apoya en el hecho de que el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace a través de representaciones o modelos de éste, a partir de las cuales genera y guía su conducta. Estas representaciones, que además determinan el cómo se percibirá el mundo y qué elecciones se verán como disponibles en él, difieren necesariamente de la realidad a la cual representan debido a los procesos de generalización, omisión y distorsión, que son universales para los seres humanos (Bandler y Grinder, 1975).

“Los modelos que guardan la información recibida pueden ser mapas o representaciones Auditivas, Visuales, Kinestésicas, etc. y la información recibida a través de uno de estos canales (sentidos), puede ser representada o almacenada en un modelo equivalente al canal, o bien en uno de los otros sistemas o modelos representacionales” (Grinder y Bandler, 1976). Por ejemplo, se puede crear un modelo visual (imagen) a partir de un estímulo visual, o auditivo (palabra), o kinestésico (sensación).

Ahora bien, aunque el ser humano tendría la misma capacidad para crear modelos en cualquiera de los seis sistemas representacionales (visión, audición, gusto, tacto, olfato y el lenguaje, que puede representar a los cinco primeros y a sí mismo), debido a factores de aprendizaje llega a manejarse en unos mejor que en otros, utilizándolos preferencialmente, razón por la cual hay personas preponderantemente auditivas, visuales, etc., en sus representaciones o modelos del mundo. El que la experiencia pueda ser almacenada en distintos sistemas representacionales permite que estos sistemas guarden distintos tipos de información, y también distintos modelos del mundo, dándose casos en los cuales estas informaciones puedan ser contradictorias, encontrándonos así con una incongruencia entre los sistemas representacionales del individuo, lo que será fuente de conflictos internos y/o conductas y actitudes polares.

El modelo o sistema representacional mejor estudiado hasta el momento es el lenguaje, y el modelo más explícito y completo del lenguaje natural humano es la gramática transformacional,

la que constituye un metamodelo de la estructura de éste.

La P.N.L., al adoptar para la terapia la forma del modelo transformacional del sistema humano de representación del lenguaje, desarrolló un metamodelo formal de psicoterapia que es, en primer lugar explícito, es decir, describe el proceso de terapia paso a paso permitiendo así su aprendizaje. En segundo lugar, este modelo es independiente del contexto, es decir, tiene que ver con la forma del proceso y no con sus contenidos, por lo cual tiene una aplicación universal. En tercer lugar, el metamodelo plantea la necesidad de un conjunto de condiciones en el uso de la gramática y los aspectos no-verbales en terapia, es decir, de un lenguaje preciso y ad-hoc porque usándolo adecuadamente podemos ayudar a los pacientes a expandir aquellas partes de sus sistemas de representaciones que los limitan y empobrecen, logrando “la introducción de cambios en los modelos de los pacientes, los que les permitirían tener más opciones en sus comportamientos” (Grinder y Bandler, 1976).

El propósito de este artículo es mostrar la aplicación de este nuevo enfoque en el tratamiento de un caso y la utilización y descripción de algunas de sus herramientas básicas.

Según este enfoque, los pacientes que llegan a terapia en busca de ayuda, generalmente son personas que se han bloqueado a sí mismas y no son capaces de incorporar a sus mapas o estructuras nueva información disponible, la que les permitiría resolver sus dificultades. Desde este punto de vista, lo que haría exitosa a cualquier terapia sería la introducción de cambios en los modelos de representación de los pacientes cambios orientados a una flexibilización, ampliación y adquisición de recursos (Bandler y Grinder, 1975).

CASO:

Descripción de la paciente: Julia es una profesional destacada de 28 años, que posee un C.I. superior al normal; está casada en segundas nupcias desde hace dos años y tiene una hija de cinco años de edad, de su primer matrimonio. En su historia vital destacan los siguientes aspectos: Hija única. Posee una imagen idealizada de la madre (inteligente, fuerte, pertinaz, libre, afectiva, protectora, amiga, querida por todos), quien murió hace dos años, quedando la paciente con una gran dependencia no resuelta y desarro-

llando una sintomatología diversa (acentuación del miedo a la muerte, hipocondría y períodos depresivos).

La imagen del padre es buena, pero está casi completamente opacada por la fuerza de la imagen y de la relación materna. El padre falleció cuando Julia tenía 10 años y la madre, entonces, dedicó su vida a salir adelante económicamente, y criar a su hija, afianzando una fuerte relación diádica.

Motivo de consulta:

- a) Terror a la muerte.
- b) Hipocondría (temor a cáncer hepático y otros).
- c) Fobia a los aviones.

Proceso terapéutico: 12 sesiones.

La primera sesión se enfoca principalmente a la obtención de información y a lograr que la paciente acepte un marco más amplio de terapia, ya que en un comienzo había explicitado que solamente deseaba centrarse en su miedo a morir y en su fobia a los aviones.

En la segunda sesión, la paciente llega comunicando que el día anterior había sufrido una fuerte crisis depresiva. Al explicarla, irrumpe en llanto y dice: "...echaba de menos a mi mamá ...ella solucionaba todos los problemas ...el sólo saber que ella estaba ahí me permitía enfrentar cualquier cosa...". A partir de esta situación, se analiza sus relaciones con los padres y los roles que cada uno de ellos desempeñaba en su vida. Aparecen nuevos datos significativos: la paciente tuvo asma hasta los 10 años, época en que falleció su padre. Luego de un largo período de remisión, el asma reaparece poco después del nacimiento de su hija y vuelve a desaparecer cuando Julia se separa de su primer marido. La paciente cuenta, además, que en sus crisis asmáticas su madre "perdía los estribos" y era el padre quien la cuidaba siendo éstas, prácticamente, las únicas ocasiones de real cercanía con él.

La maniobra terapéutica se centra en destacar la relación entre la dolencia asmática y la presencia de triángulos afectivos (padre-madre-paciente; y luego esposo-paciente-hija), ya que ésta cesa espontáneamente después de la muerte del padre y de la separación de su esposo. Se destaca

e ilustra el modelo diádico aprendido mediante una metáfora terapéutica:

Metáfora terapéutica (Gordon, 1978): una metáfora es una representación novedosa de las relaciones que se dan en una determinada experiencia, es decir, es una técnica que posee la capacidad de transmitir un mensaje o enseñanza sobre un problema determinado en un contexto diferente al original; de este modo revela contenidos que de otra manera permanecerían ocultos para la persona. Esto se ve favorecido por el hecho de que el lenguaje de la metáfora, que es un input verbal hace que las palabras adquieran un significado específico para cada persona, permitiéndole correlacionarla con su propio modelo del mundo; es decir, preservarla la estructura de la situación problemática del paciente, a la vez que le incorpora nuevos elementos para su comprensión.

"Durante el día, el sol opaca a las estrellas, a las cuales no es posible ver a simple vista. El sol no es la estrella mayor sino la más cercana y por eso su luz encandila más que las otras. A veces es posible visualizar la luna incluso de día, pero su impresión es leve. Algunas noches, cuando el sol no está presente, la luna brilla y es posible apreciar su esplendor. También, en el primer momento en que el sol desaparece, la vista permanece aún sin acostumbrarse a la penumbra y no es posible ver, se está como a ciegas, todo es oscuro, no hay nada".

Esta metáfora ilustra la relación "madre-sol" que opaca otras relaciones significativas (otras estrellas) y la aparición eventual del "padre-luna" cuando el sol se eclipsa momentáneamente (la madre pierde los estribos frente a las crisis de asma). Así mismo, destaca la dificultad de Julia para habituarse a la penumbra provocada por la desaparición del sol (muerte de la madre). No logra aún ver a otros y asocia la ausencia del sol con la soledad y muerte (miedo a morir).

Luego de ser planteada la metáfora, la paciente reconoce por primera vez en su vida que su maravillosa relación con la madre tuvo un lado frustrador y limitante: "...no me permitió tener una relación firme y estable con mi padre ni con otras personas". Deslumbrada con la luz del astro materno, no vio su propia luz ni la de otros e incluso llegó a prescindir de la necesidad de Dios (según sus propias palabras).

En la tercera sesión, la paciente llega aún remecida por el descubrimiento de la sesión anterior. Siente rabia hacia la madre y se culpa por ello. Nuevamente se utiliza una metáfora a fin de hacer comprender a Julia que es posible

sentir dolor y/o rabia frente a algunas conductas frustradoras de la "función madre" y no necesariamente descalificar a la persona total. Se obtiene que la paciente acepte sus emociones como algo espontáneo, como reacciones a estímulos del medio (como el dolor que puede producir un pisotón, independientemente de si fue o no intencional) y de que es posible la coexistencia de sentimientos de amor junto a emociones de rabia, odio o rencor.

Cuarta sesión. Se hace tomar conciencia a la paciente de su tendencia a generalizar y repetir las relaciones diádicas y de las dificultades que ello le acarrea a ella misma y a los demás. Por ejemplo, la relación de Julia y su esposo actual o de Julia y su hija, en las cuales no tienen cabida terceros. Es decir, no hay cabida para una relación entre su esposo y su hija, en desmedro de la armonía de las relaciones del grupo familiar.

Quinta sesión. Además de una creciente necesidad de encausar sus inquietudes religiosas, la paciente reporta haber tenido sensaciones de muerte y miedo sin causa aparente. Aquí elegimos utilizar la técnica de Reencuadre (Bandler y Grinder, 1979):

Reencuadre (Dilts, Grinder, Bandler, De Lozier y Cameron-Bandler, 1979): El reencuentro es una técnica que parte de la premisa de que toda conducta tiene: a) una intención positiva, es decir, persigue un fin positivo para el organismo; b) que su adecuación o inadecuación depende del contexto en que esta conducta se da. Así, cuando los recursos habituales de la persona se vuelven inadecuados para la solución de un determinado problema, se procede a través del reencuadre, a hacer accesibles recursos (conductas) que hasta ese momento estaban asociados a otros contextos, ampliando así el repertorio de conductas del paciente en el contexto problema.

Para lograr, esto, se separa la intención positiva que subyace a la conducta problema y, manteniendo la intención (proteger, cuidar, crecer, etc.), se autogeneran nuevas alternativas de respuesta que permitan alcanzar el mismo fin de igual o de mejor manera. Una vez ampliado el repertorio conductual, es imprescindible llevar a cabo un "chequeo ecológico" al interior de la persona, lo que consiste en detectar las posibles incongruencias de éstas nuevas alternativas de conducta, o recursos, con los modelos preexistentes. En caso de haber algún tipo de objeción, se procede a reencuadrar, del mismo modo antes descrito, la nueva situación, hasta que esta objeción desaparezca, momento en que se observa un estado de equilibrio en el paciente.

Se procede a tomar contacto con la parte del organismo que es responsable de las sensaciones de muerte y miedo a fin de averiguar cuál es la

intención positiva que las motiva, es decir, cuál es el fin positivo que pretenden alcanzar. Para ello le pido a la paciente que cierre los ojos y, hablando hacia dentro de sí misma, le pida a dicha parte que se comunique con ella a través de una imagen, palabra o sensación (de modo semejante a la técnica de "Focusing". Gendlin, 1969). Surgen internamente, en forma espontánea, las palabras: "ser feliz, disfrutar de la vida".

Aquí vemos ilustrado uno de los conceptos de la P.N.L.: la respuesta polar. Mediante ella el organismo pretende lograr exactamente lo contrario de lo que dicha respuesta representa. En este caso, hacer que Julia busque la vida a partir del impacto de una sensación de muerte.

A continuación se prosigue la técnica estableciendo una clave o señal de comunicación y su significado (sí o no). Esto se lleva a cabo pareando una imagen, palabra o sensación con el significado (Ej.: cada vez que la parte responde positivamente a una pregunta, lo hace mediante la palabra clave "felicidad"). Una vez hecho esto, le pido a Julia que le pregunte a la parte si estaría dispuesta a considerar nuevas alternativas (recursos) que le permitan cumplir su intención positiva de igual o de mejor manera. La paciente reporta una respuesta afirmativa.

Le pido, entonces, que solicite a la parte que tome contacto con la parte creativa de Julia y le comunique su intención, de modo que la parte creativa genere un sinnúmero de alternativas, entre las cuales elija tres que le parezcan las más adecuadas para llevar a cabo su intención. Las alternativas que surgen espontáneamente, a continuación, son las siguientes:

- 1) Imagen de "romper las cadenas con la madre".
- 2) Se visualiza a sí misma "dando y recibiendo amor".
- 3) Se ve a sí misma siendo creativa profesionalmente y permitiéndose tener éxito.

Al llevar a cabo el "chequeo ecológico", es decir, al indagar por las posibles incongruencias de los nuevos recursos con los mapas o esquemas previos del organismo, aparece una objeción a la alternativa 3. Se toma contacto con esa parte, responsable de la objeción, y se inicia un nuevo reencuadre. En este caso, la intención positiva

de la parte se refiere al hecho de que no es prudente hacer sinónimo de ser feliz el tener éxito profesional.

Las alternativas que se obtienen son:

1. Gozar de las cosas porque son intrínsecamente buenas y no por el reconocimiento que ellas puedan implicar.
2. Gozar del compartir y colaborar con otros en el trabajo.
3. Mirarse a sí misma y no hacerse trampas en relación a las alternativas anteriores.

Al finalizar el segundo reencuadre, la paciente reporta sensación de tranquilidad, lo que se observa abiertamente en su aspecto.

La sexta sesión se centra en torno a los cambios "espontáneos" en la conducta y actitudes que la paciente reporta estar experimentando, y en cómo estos cambios han repercutido positivamente en su hija: "...la noto menos tensa, más espontánea, menos autoexigente, con menor temor al ridículo, más feliz en general..."

Estos cambios que Julia describe en su hija son los mismos que ella siente que se han producido en ella misma en el transcurso de la terapia (es interesante observar el efecto, relativamente rápido, del modelo materno en la conducta de la hija).

En la séptima sesión, la paciente reporta estar muy bien en su relación con el mundo, pero con inquietud y angustia frente a la idea de tener otra guagua, cosa que también desea fervientemente. Para trabajar esta incongruencia utilizamos la técnica de polarización:

Polarización (Bandler y Grinder, 1979): La polarización es una técnica que se utiliza una vez que se ha detectado una incongruencia en los modelos de representación del paciente. Se procede pidiéndole a la persona que autogenera una imagen de una de las partes en su mano derecha y otra en la mano izquierda. A continuación se hace dialogar a las partes a fin de conocer los puntos de conflicto y llevarlos a una resolución; luego de la cual se procede a hacer que la paciente junte lentamente las manos, con las imágenes en ellas respetando su propio tiempo, hasta que se produce una fusión de ambas imágenes en una sola, distinta a las anteriores. Si esta nueva imagen es sentida como placentera, sin contradicción, y la persona no percibe objeciones, se procede a su integración al esquema total, para lo cual se hace que el paciente acerque ambas manos hasta su pecho. Sigue a esto, una sensación de equilibrio y bienestar que es posible percibir abiertamente.

Imagen de la mano izquierda: Se ve a sí misma vestida de oscuro y en actitud de rechazo y enojo.

Imagen de la mano derecha: Se ve a sí misma radiante, con mucha luz. "Lleva una guagua en brazos y da la impresión de estarlo pasando regio".

Ambas figuras no se miran entre sí. La de la derecha se vuelve a mirar y la de la izquierda gira la cabeza hacia el lado contrario. Le pido que se identifique con cada una de las partes sucesivamente, a fin de establecer un diálogo.

Der.) "Soy feliz, sólo siento una onda agradable a mi alrededor, de amor y ternura. Me siento dedicada a mi guagua, protegiéndola, pero a la vez relajada y suelta".

Izq.) "Todo es oscuro donde me encuentro. La luz de 'la otra' quiere introducirse en mi hoyo negro pero no puede. Escondo la cabeza como para hacer todo más negro. A la vez, siento vergüenza de no dejar entrar la luz, pero me da miedo hacerlo. Miedo y vergüenza a ser vista en esta actitud oscura. No se por qué tengo esta actitud y me da vergüenza el no querer tener una guagua sin tener razones".

La figura de la izquierda adquiere una posición fetal, tensa, dentro del hoyo negro. Hago que la paciente se centre en la sensación que está experimentando en ese momento y utilizo una técnica de regresión (Espinosa, Ringler y Winkler, 1976), que consiste en hacer que la paciente imagine que cierra los ojos (ya los tiene cerrados en todo el trabajo anterior) y se permita que la sensación la lleve hacia el pasado, hacia una situación en la cual sintió lo mismo. Una vez allí, le pido que detenga su viaje regresivo y abra los ojos en la fantasía y vea dónde está.

La paciente se ve a sí misma en una casita chica y pobre, de una sola pieza, con ventanitas pequeñas. Frente a esto reacciona diciendo: "Esto no me ha pasado a mí, no tiene nada que ver conmigo..." y luego agrega: "Ahora recuerdo, es una casa que yo me imaginaba en mi primer matrimonio cuando mi marido comentaba que él podía ser feliz siendo pobre y me culpaba a mí de no poder serlo". Seguidamente reconoce su miedo irracional a la pobreza aunque nunca la ha experimentado.

Sigo la sesión efectuando un reencuadre con la

parte de la izquierda, responsable de la actitud de miedo a la pobreza.

Intención positiva: Evitar eventos que pudieran conducir a problemas económicos serios. Alternativas:

1. Dejar que su esposo maneje las finanzas (hasta ahora lo hacía ella).
2. Plantearse realmente una política de ahorro.
3. Trabajar y producir ella económicamente (hasta ahora su trabajo era más bien orientado al placer de lo que hacía o a los logros de buen éxito personal).

Luego del reencuadre, el aspecto de la imagen de la izquierda sufre un cambio: se para, mira a su alrededor. Ya no es oscura. No hay discrepancia entre las dos imágenes. Entonces se le pide a la paciente que proceda a juntar lentamente ambas manos, con las respectivas imágenes en cada una, hasta que se funden en una nueva. Al hacer esto, surge una imagen en la que la paciente se ve a sí misma tal como está ahora: bien, serena, contenta. Se chequea si dicha imagen es placentera y si no hay objeciones y se procede a integrarla a la estructura total. Hay sensación de armonía interior, paz y bienestar, lo que es observable.

En las sesiones octava y novena se trabaja con técnicas de reencuadre problemas relacionados con la pareja y somatizaciones y conductas hipcondríacas, las que tenían como intención lograr afecto y cuidado de los demás.

En la décima sesión se estima necesario elaborar su incapacidad de cuidarse y darse a sí misma lo que necesita, lo que se lleva a cabo mediante la técnica de Fantasía Guiada:

Fantasía Guiada (Bandler y Grinder, 1975): la fantasía guiada es el proceso mediante el cual las personas utilizan su imaginación para crear una nueva experiencia, que les servirá de modelo o estructura referencial, a partir de la cual podrán modificar sus conductas desadaptativas, o bien, podrán incorporar nuevas conductas en un área específica de su comportamiento. Durante este proceso, el terapeuta puede observar los mecanismos de generalización, distorsión u omisión, que utiliza el paciente en su estructuración del mundo; a la vez que tiene la posibilidad de determinar los canales que utiliza la persona en forma preferencial en su relación con el mundo externo, y aquellos que usa preferencialmente en su mundo interno. Las técnicas de imaginación, con los métodos y formas que se utilizan en ellas, son fácilmente asimilables al concepto de fantasía guiada de Bandler y Grinder, con lo que es posible obtener una mayor eficacia y comprensión en su utilización pues conocemos así el esquema básico que subyace a ellas.

Se utiliza como imagen de partida la "Imaginación del Niño" (Stevens, 1971): Julia visualiza la imagen de ella misma cuando niña, parada en el camino. Tímida avergonzada, caminando hacia ella con algo de susto. Tiene aproximadamente cinco años. La paciente se sorprende ya que sus recuerdos de infancia eran de que ella era una niña risueña, amorosa y coqueta. Siente fuertes deseos de abrazarla, darle amor, protección, acurrucarla.

La niña tiene miedo de que no le presten atención. Sabe que esa señora que está frente a ella es ella misma en el futuro y se sorprende. Le pregunta: "¿Por qué es tímida?". Entonces, repentinamente, la imagen de la niña cambia de aspecto, crece y se convierte en una niña de 12 años. Julia me dice que la timidez es algo que se dio posteriormente como a los 10 ó 12 años. Recuerda: "...de repente me puse fea. Dejé de ser el centro en el colegio... mi mejor amiga se fue de viaje... vinieron los grupos en que yo no era importante o especial para nadie... y nadie lo era para mí...".

Le pido que vuelva a centrarse en su niña pequeña. Esta le ofrece entonces un canasto con flores y un papelito en el que se lee: "Amor, seguridad, camino correcto". También, la niña le pide a Julia que siga siendo tal como es: Siendo ella misma. A su vez, Julia quiere regalarle a la niña un puente: "Para que salte el mal período". Pero ésta lo rechaza. Dice que no le importa pasar ese mal período siempre que tenga amor como para sobrellevarlo.

Julia mira a la niña y súbitamente recuerda que en un momento del pasado sintió que ésta le estorbaba y se ve a sí misma separándose de la niña y dejándola atada a un árbol del camino. Exclama: "No podía seguir siendo niña chica". Le pido que regrese en la fantasía a ese momento del pasado y libere a la niña, retomen el camino juntas y se encargue, de ahora en adelante, de protegerla, darle afecto y cuidado. La paciente abraza a la niña, le pido que sienta el calor de su pequeño cuerpo y cómo ese calor va disolviendo los límites entre ambas, hasta que la niña se hace una con ella, integrándose a su cuerpo: desde ahora Julia es responsable de que esa niña tenga lo que necesita, de cuidarla y amarla. Hay una sensación de armonía interior y alegría en la paciente.

Las dos últimas sesiones se dedican a elaborar, afiar y redondear los cambios terapéuticos obte-

nidos. De común acuerdo, en la decimosegunda sesión se procede al alta terapéutica: Julia ha perdido su miedo patológico a la muerte, ha disminuido casi totalmente su hipocondría y reporta no angustiarse frente a la idea de viajar en avión. La relación con su esposo e hija se ha vuelto más fluida y compartida por los tres. La paciente se siente, en general, menos tensa y su meticulosidad y perfeccionismo disminuyeron considerablemente. Comienza a orientar sus inquietudes religiosas y a tener una conducta más activa en ese aspecto. La muerte de la madre ya no es vivida como una tragedia irreparable. Reporta, además, que le es más fácil pedir afecto y aceptar sus propios defectos y los de los demás. Se ha vuelto más responsable de su aporte económico en el hogar.

En nuestro último contacto, 5 meses después de finalizada la terapia, la paciente mantiene tanto la desaparición de los motivos de consulta

(terror a la muerte, hipocondría y fobia a los aviones) como aquellos otros avances logrados durante el proceso de psicoterapia.

REFERENCIAS

- Bandler, R. y Grinder, J.: *The Structure of Magic I*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1975.
- Bandler, R. y Grinder, J.: *Frogs into Princes*. John Stevens, ed. Moab: Real People Press, 1979.
- Dilts, R.; Grinder, J.; Bandler, R.; De Lozier, J. y Cameron-Bandler, L.: *Neuro Linguistic Programming I*. Cupertino: Meta Publications, 1979.
- Espinosa, V.; Ringler, F. y Winkler, M.: *Imaginería y Psicoterapia* (Seminario de Título). Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1976.
- Gendlin, E.: *Focusing. Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. Vol. 6, 1969.
- Gordon, D.: *Therapeutic Metaphors: Helping Others Trough the Looking Glass*. Cupertino: Meta Publications, 1978.
- Grinder, J. y Bandler, R.: *The Structure of Magic II*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1976.
- Stevens, J.: *Awareness: exploring, experimenting, experiencing*. Moab: Real People Press, 1971.

El prestigio de las carreras universitarias en Chile*

ERIKA HIMMEL K.¹ y SERGIO MALTES G.²

RESUMEN: *Se derivó una escala de prestigio ocupacional para 41 carreras universitarias a partir de seis indicadores relacionados con cuatro dimensiones básicas: las recompensas, las relaciones sociales derivadas del ejercicio de la profesión, lo normativo-valórico y el grado de habilidades y destrezas estimadas para el aprendizaje de la profesión.*

Se utilizó una muestra intencionada estratificada de 193 sujetos y una submuestra de 25 jueces para obtener una escala global de prestigio.

Los resultados mostraron una alta multicolinealidad entre los indicadores, lo que condujo a un análisis de componentes principales para la construcción de la escala.

Se analizaron las correlaciones de la escala derivada con los otros estudios relacionados con la temática.

Las diversas teorías acerca de la decisión vocacional (Crites, 1974; Super, 1957) postulan la existencia de una amplia gama de factores potencial-

SUMMARY: *A scale of occupational prestige for 41 University professional careers was constructed on the basis of six indicators for the following dimensions: societal rewards, social relations derived from professional practice, value-oriented judgements concerning societal needs for professions and abilities and skills required for the apprenticeship of the profession.*

A stratified sample of 193 Ss and a subsample of 25 judges were used to derive a global scale of prestige.

The scale was constructed via principal components due to the high multicollineality among the indicators.

The correlations between both the global and the derived scale, and indicators from other studies were also analysed.

mente explicativos de la elección profesional. Estos cubren desde variables en el nivel psicológico individual hasta aquellas que son propias de la estructura normativo-valórica de la sociedad.

Una de las variables de este nivel estructural, el prestigio de las carreras universitarias, se hipotetiza como determinante de la decisión que el sujeto toma al postular a la educación superior. Para llegar a evaluar su incidencia es imprescindible disponer de una escala de prestigio de las carreras.

En Chile, hasta ahora sólo se han efectuado estudios aislados sobre el prestigio de las ocupaciones (Carter y Sepúlveda, 1964). El prestigio de las carreras universitarias se ha abordado solamente en forma indirecta, v.gr., a través del

*Este estudio forma parte de una investigación más amplia acerca de los factores que inciden en la elección profesional de los egresados de la enseñanza media que aspiran a ingresar a la Universidad (Proyecto DIUC N° 122/79: Incidencia de factores individuales y ambientales en la elección profesional).

¹ Jefe de Programa de Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.: Diagonal Oriente 3300, Santiago, Chile.

² Asesor Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Avda. Bernardo O'Higgins 340, Of. 212, Santiago, Chile.

En esta investigación colaboraron los siguientes ayudantes; Cecilia Acle, Mauro Barrientos, Verónica Langdon, José Antonio Montalbán, Jorge Ossa, Cristián Toloza y Ximena Valenzuela.

nivel de puntajes en los exámenes de admisión de los candidatos que ingresan a la Universidad (Schiefelbein, 1973).

Por este motivo, el presente trabajo tiene como objetivo la construcción de una escala de prestigio de las carreras universitarias a partir de una encuesta.

Por otra parte, con la finalidad de explorar la incidencia del prestigio de las carreras sobre la preferencia y elección profesional, se utilizaron los datos de dos estudios vinculados a esta temática: aquel de las primeras elecciones señaladas por una muestra de 600 alumnos de tercer año medio (Montecinos et al., 1978) y el promedio del lugar de postulación de los alumnos ingresados en 1977 a 21 carreras ofrecidas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. (Himmel y Maltes, 1979).

1. ANTECEDENTES

Todas las sociedades humanas se caracterizan por presentar un determinado grado de diferenciación y valorización de los roles que cumplen sus distintos miembros. Esta diversificación se traduce, sobre todo, en la división funcional y técnica del trabajo (Barber, 1964). Por otra parte, la evaluación arranca tanto de la interacción social en el logro de objetivos individuales como de la integración social.

Uno de los criterios de la evaluación es, precisamente, la ocupación que desempeña un individuo en la estructura social. Como ésta no es independiente del sistema normativo-valórico que impera en la sociedad en un momento dado, resulta que las ocupaciones se organizan en una jerarquía, de forma que ésta es consistente con dicho sistema de normas y valores, las cuales se dan incluso transculturalmente. (Yuchman y Feshelson, 1972).

La jerarquía, entendida en estos términos, es lo que habitualmente connota al prestigio o status ocupacional.

Aunque el concepto de prestigio ocupacional ha tenido diversas acepciones en la literatura sociológica, Goldthorpe y Hope (Citados por Coxon y Jones, 1978, Pág. 25) resumen lo que otros autores han llamado prestigio ocupacional en los siguientes términos:

- a. Un juicio descriptivo acerca de lo deseable que es desempeñar la ocupación, principalmente referido a la recompensa material ofrecida al que la ejerce.
- b. Un juicio descriptivo con respecto al representante típico de esa ocupación, que expresa la probabilidad estadística de obtener respeto de otros y ser aceptado por aquellos con respecto a los cuales existe consenso en torno a su nivel de prestigio.
- c. Un juicio normativo y moral acerca del valor social y humano del trabajo implicado por dicha ocupación.

Las tres acepciones comprenden emisiones de juicios. Aunque los dos primeros sean descriptivos, implican una valoración de la ocupación en una escala jerárquica.

En efecto, la primera connotación lleva implícita una escala y una valoración de las recompensas que la sociedad otorga a los individuos que ejercen diferentes profesiones.

En el segundo caso, se alude a una jerarquización de las relaciones sociales y a la valoración que éstas tienen.

Por último, en la tercera acepción se encuentra presente una valoración y jerarquización de la necesidad que tiene la sociedad del tipo de trabajo implicado por la ocupación.

De lo anterior, se podría concluir que el prestigio ocupacional es un juicio valorativo que expresa un constructo multidimensional, cuyos componentes se refieren a las recompensas otorgadas, las relaciones sociales y la utilidad de las ocupaciones para la sociedad.

Sin embargo, esta conceptualización resulta incompleta, sobre todo en relación a las profesiones universitarias. En este caso, la sociedad exige asimismo que el individuo posea variados niveles de destrezas y de habilidades para iniciar el aprendizaje de la profesión y por ende, es un aspecto que debería incluirse en la construcción de una escala de prestigio.

Aun cuando las consideraciones anteriores permitan visualizar las dimensiones que conforman el constructo de prestigio ocupacional de las carreras universitarias, su nivel de operacionalización no es suficiente para estudiar empíricamente el problema.

Por ejemplo, la dimensión de las recompensas materiales (sueldos o remuneraciones) puede ser

ampliada también a recompensas no directamente materiales, tales como libertad de horario y trabajo independiente. En consecuencia, tanto el ingreso esperado como la posibilidad de ejercicio libre de la profesión se incluyeron en el instrumento de medición.

En cuanto a la dimensión de las relaciones sociales, se conceptualizó tanto como el grado de influencia del profesional en el modo de pensar y actuar de las personas como la probabilidad de ocupar cargos que impliquen tomar decisiones y manejar personas. Estos indicadores serían un reflejo de las relaciones de poder y autoridad que puedan asignarse a los profesionales en una ocupación dada.

En términos de la dimensión de valor social concomitante a la ocupación, se derivó como indicador la necesidad que se supone tiene la sociedad de los servicios que prestan los profesionales titulados en cada una de las carreras.

Por último, con respecto a las habilidades y destrezas que se estiman deben poseer los candidatos al aprendizaje de una profesión dada, se dedujo que un referente adecuado era el grado de dificultad estimada de los estudios o su equivalente, es decir, la capacidad intelectual que se requiere para sortear con éxito los estudios conducentes al título en una profesión dada.

Cabe mencionar que, a excepción del último, los indicadores señalados han sido utilizados en diversos estudios recientes sobre el tema. Así por ejemplo, el estudio de Siegel (1971) considera los cinco primeros además de otros más vinculados a ocupaciones no universitarias. Otros estudios, como el de Goldthorpe y Hope (1972) diferencian entre juicios subjetivos y objetivos de prestigio. Sin embargo al efectuar la correlación entre la escala subjetiva y la escala objetiva se llega a un valor de 0,94, lo cual indica que cualquiera de ellos puede servir como forma de medición (Yuchtman y Fishelson, 1972).

En este trabajo se conjeturó que si era posible combinar los indicadores descritos, se podía construir un índice de prestigio de la profesión a través de la asignación de pesos o ponderaciones a cada uno de los indicadores.

La ventaja que tiene el conceptualizar el prestigio ocupacional como un constructo multidimensional reside en que, por una parte, se puede llegar a un perfil analítico para cada una de las carreras examinadas que permita explicar

su posición relativa en la jerarquía ocupacional y por otra, a un índice global de prestigio, a través de la combinación que es deducible a partir del perfil de relaciones funcionales entre los indicadores.

II. METODOLOGIA

Los datos referentes a las seis dimensiones se recogieron por medio de un cuestionario, en el cual se pidió a los encuestados que valoraran a cada una de las carreras en todas las dimensiones en una escala de tipo Likert de cinco puntos. Por otra parte, a una submuestra de 25 personas se les solicitó que clasificaran las carreras universitarias escogidas, en cinco grupos, de acuerdo al prestigio global que le asignaran, antes de responder el cuestionario. Esto tuvo por objeto obtener una clasificación intuitiva que permitiese validar las dimensiones seleccionadas y la escala que de ellas resultara.

Como las universidades chilenas ofrecen vacantes en 554 carreras, algunas de las cuales se repiten, fue necesario reducir este número a una cifra manejable por los entrevistados. Así por ejemplo, las diferentes Pedagogías se redujeron a tres categorías: Pedagogía en Educación Media en el área científica, en el área humanista y en el área técnico-artística. El mismo proceso se utilizó con los Bachilleratos, las licenciaturas y las Bellas Artes, exceptuando Música, así como también con la amplia gama de carreras técnicas que se agruparon en la categoría de "Técnicos Universitarios". Esta última categoría, como se verá más adelante, resultó ambigua.

Las restricciones mencionadas condujeron a un listado compuesto por 41 carreras.

El cuestionario se aplicó a una muestra intencionada de 193 personas de las cuales un 39,4% eran profesionales; un 22,3% empleados de rango medio y un 38,3% eran estudiantes universitarios. Originalmente se había proyectado una muestra de 300 sujetos, pero las dificultades para encuestar a empleados de rango medio (técnicos, secretarías, empleados de banco, etc.) obligaron a restringir el tamaño muestral.

Tanto los profesionales como los estudiantes universitarios se distribuyeron a través de las diferentes carreras. Sólo los profesores de Enseñanza Media se encuentran sobrerrepresentados pues corresponden al 8,2% de la muestra total.

El nivel educacional de todos los sujetos es de por lo menos Enseñanza Media completa, lo que se fijó con la finalidad de asegurar un conocimiento mínimo de las carreras.

En cuanto a la distribución por sexo, la mitad de la muestra son hombres y el resto mujeres. Las edades fluctuaron entre los 20 y 45 años.

El análisis incluyó la determinación de medianas y desviaciones intercuartiles para la estimación de los perfiles de las carreras universitarias.

Por otra parte, se realizó el cálculo de la matriz de intercorrelaciones entre los indicadores y de éstos con la escala global de prestigio derivada por los jueces.

La construcción de la escala se llevó a cabo a través de un análisis de componentes principales, calculado a partir del algoritmo de convergencia iterativo propuesto por Hotelling (Maxwell, 1977).

III. RESULTADOS Y DISCUSION

Los perfiles de prestigio de las 41 carreras seleccionadas se encuentran consignados en la Tabla N° 1.

Los datos muestran que los perfiles de las diferentes carreras reflejan características propias de las mismas. Así, por ejemplo, las carreras de Pedagogía son evaluadas con escasas expectativas de ingreso, de ocupar cargos altos y de un bajo grado de dificultad, con una escasa probabilidad de ser ejercidas libremente, pero altamente necesarias para la sociedad y con un grado de influencia más que mediano en el modo de actuar y pensar de la gente.

En cambio, la carrera de Medicina aparece consistentemente evaluada en la categoría superior, con la particularidad de que el 100 % de los jueces en la escala global de prestigio la clasificó en el grado más alto. Otras carreras aparecen con diferencias marcadas al analizar las opiniones para cada uno de los indicadores. Se observa por ejemplo, que Periodismo es considerada de mediano prestigio en todos los aspectos salvo con respecto a la influencia en el modo de actuar de las personas. Teología recibe bajas evaluaciones en todos los indicadores, menos en la influencia sobre los demás. A Enfermería y Obstetricia, por otra parte, se le asignan valores relativamente bajos con la sola excepción de la necesidad que tienen para la sociedad.

Al examinar los datos por indicadores, se ve que las expectativas de ingresos más altos se dan en general en carreras tradicionales en Chile. Tal es el caso de Medicina, Derecho, Ingeniería Civil y Odontología. Cabe destacar que la carrera de Ingeniería Comercial aparece con la más alta expectativa de ingreso, siendo de relativamente corta trayectoria en nuestro país. Ello se explica probablemente por la alta demanda de ingenieros comerciales que se ha producido en los últimos años.

Las carreras con el más alto grado de influencia son aquellas que por su naturaleza, determinan pautas conductuales en la sociedad. Tal es el caso de Medicina y Psicología, por una parte y Derecho, Periodismo y Teología por otra.

Con respecto a las expectativas de ocupar cargos altos, nuevamente se observa, con la excepción de Ingeniería Comercial, un peso mayor para las carreras que tradicionalmente se ha asociado con posiciones relevantes en la sociedad, como Derecho, Ingeniería Civil y Medicina. Esta última carrera parece tener un prestigio generalizado en toda la sociedad occidental (Sarfatti, 1977).

El grado de dificultad de las carreras es susceptible de ser explicado por un proceso de generalización, a partir principalmente de las expectativas de ingreso y de cargo.

Por otra parte, las carreras que cubren Ciencias o Arte en sus currículos, también son evaluadas con un mayor grado de dificultad, lo cual podría estar determinado por la distribución de las aptitudes científicas y artísticas en la población general.

Cabe mencionar que casi todas las profesiones consideradas son percibidas como necesarias para la sociedad, recibiendo una mayor ponderación las carreras asociadas con las áreas de salud y educación.

En cuanto a las posibilidades de ejercicio libre de la profesión, éstas son visualizadas como altas para las carreras de Medicina, Derecho, Odontología y Bellas Artes. De hecho, las tres primeras tradicionalmente eran ejercidas en forma liberal, pero en la actualidad los profesionales egresados de ellas dedican por lo menos la mitad de la jornada de trabajo a una institución u organización.

El análisis anterior se ve corroborado también al examinar los promedios y desviaciones estándar de cada uno de los indicadores y de la escala global de prestigio (Tabla N° 1).

TABLA 1.

MEDIANAS DE LAS EVALUACIONES EN LOS SEIS INDICADORES DE LA ENCUESTA
Y EN EL INDICADOR GLOBAL DE PRESTIGIO

CARRERAS	Expectativa de ingreso	Influencia	Expectativa de cargos	Grado de dificultad	Necesidad en la soc.	Ejercicio liberal	Prestigio global
1. Administración Pública	2,93	2,65	3,58	3,39	3,28	1,45	3,05
2. Agronomía	3,53	2,86	3,41	3,46	3,88	3,35	3,93
3. Antropología	2,45	3,09	2,11	3,56	2,64	2,96	3,43
4. Arquitectura	3,91	3,57	3,39	4,02	3,83	3,92	4,82
5. Bach. Area Humanista	2,27	2,81	2,09	2,99	2,58	1,93	2,43
6. Bach. Lenguas Clásicas	2,09	2,29	1,83	3,00	2,12	1,97	2,41
7. Bellas Artes	2,24	3,20	1,89	3,06	2,82	4,05	2,71
8. Bibliotecología	2,26	2,24	2,04	2,53	2,71	1,59	1,60
9. Construcción Civil	3,63	2,79	3,59	3,64	3,81	3,48	3,63
10. Contraduría	3,04	2,39	2,85	2,98	3,19	3,11	2,42
11. Derecho	4,02	4,22	4,16	3,85	3,72	4,17	4,45
12. Diseño	2,98	2,96	2,51	3,07	2,88	3,59	2,72
13. Enfermería	2,68	3,17	2,73	3,03	4,14	2,26	3,08
14. Ingeniería Civil	4,27	3,43	4,40	4,40	4,15	3,79	4,89
15. Ingeniería Comercial	4,63	3,90	4,71	4,31	4,06	3,74	4,86
16. Ingeniería de Ejecución	3,51	2,76	3,49	3,78	3,73	3,04	3,25
17. Ingeniería Forestal	3,47	2,68	3,44	3,71	3,62	3,09	3,64
18. Kinesiterapia	3,09	3,02	2,61	3,20	3,55	3,00	2,91
19. Lic. Area Científica	2,67	2,79	2,24	3,20	2,96	2,01	3,00
20. Lic. Area Humanista	2,53	2,92	2,22	3,08	2,93	1,97	2,89
21. Medicina	4,51	4,54	4,46	4,59	4,82	4,01	5,00
22. Medicina Veterinaria	3,66	2,98	3,22	3,92	3,70	3,84	3,86
23. Música	2,06	2,98	2,04	2,97	2,71	3,43	2,14
24. Obstetricia	3,15	3,35	2,85	3,32	4,08	2,95	2,95
25. Odontología	4,13	3,35	3,19	3,93	4,40	4,04	4,27
26. Pedagogía Básica	1,83	3,78	2,34	2,60	4,25	1,61	1,88
27. Ped. Media Area Científica	2,08	3,57	2,51	2,89	4,14	1,61	2,44
28. Ped. Media Area Humanista	2,05	3,79	2,45	2,85	4,12	1,60	2,33
29. Ped. Media Area Téc. Artist.	1,94	3,25	2,27	2,73	3,84	1,61	2,19
30. Parvularia	2,32	3,91	2,60	2,59	3,72	2,11	2,28
31. Periodismo	3,24	4,51	3,56	3,35	3,36	3,27	3,67
32. Psicología	3,75	4,63	3,70	4,10	4,11	3,93	4,33
33. Servicio Social	2,57	3,87	3,11	2,92	3,93	2,46	2,85
34. Sociología	2,74	3,90	3,05	3,36	3,31	2,83	3,44
35. Teatro	2,64	3,29	1,88	2,87	2,80	3,25	2,08
36. Técnico Universitario	2,35	1,99	1,96	2,60	2,79	2,17	1,45
37. Tecnología Médica	3,02	2,61	2,42	3,11	3,53	2,39	2,55
38. Teología	2,01	4,04	2,37	3,35	2,94	2,99	2,28
39. Traducción (lengua act.)	2,97	2,20	1,84	3,06	2,86	3,47	2,25
40. Química	3,39	2,53	2,89	3,83	3,57	2,99	3,63
41. Químico Farmacéutico	3,61	2,94	3,33	3,82	3,68	3,27	3,72
Promedios	2,58	3,24	2,85	3,34	3,45	2,89	3,12
Desviaciones estándar	0,75	0,63	0,76	0,52	0,60	0,83	0,58

Se advierte por ejemplo, que la necesidad de los profesionales en la sociedad es considerada más bien alta para todas las carreras. Este indicador, a su vez, es aquel que presenta una de las menores desviaciones estándar.

Las desviaciones intercuartiles revelaron que los sujetos encuestados son bastante consistentes

entre sí. La única carrera que presenta cierta ambigüedad en las seis dimensiones es la de técnico universitario, pero esto se debe probablemente a la amplitud de su cobertura.

La matriz de intercorrelaciones de los seis indicadores y de éstos con el indicador global de prestigio se encuentran resumidos en la Tabla N° 2.

TABLA 2
MATRIZ DE INTERCORRELACIONES DE LOS INDICADORES DE PRESTIGIO

	Exp. Remun.	Influencia	Cargos Altos	Grado Dificultad	Necesidad Sociedad	Ejercicio Libre	Prestigio Global
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇
X ₁	1,000	0,2086	0,8549	0,8932	0,5276	0,7339	0,8883
X ₂	0,2086	1,000	0,4647	0,2972	0,5236	0,2645	0,3825
X ₃	0,8549	0,4647	1,000	0,8170	0,6780	0,5140	0,8482
X ₄	0,8932	0,2972	0,8170	1,000	0,4746	0,7151	0,9425
X ₅	0,5236	0,5236	0,6780	0,4746	1,000	0,2126	0,5584
X ₆	0,7339	0,2645	0,5140	0,7151	0,2126	1,000	0,6890
X ₇	0,8883	0,3825	0,8482	0,9425	0,5584	0,6890	1,000

Se ve que en general los seis indicadores están altamente correlacionados entre sí (el promedio de las intercorrelaciones de X₁ a X₆ es 0,5453). Sólo el grado de influencia y la necesidad para la sociedad aparecen algo más independientes dentro del conjunto. X₅ tiene a su vez una de las menores desviaciones estándar.

La alta multicolinealidad de por lo menos cuatro de las variables se reflejó también en un análisis de conglomerados que se llevó a cabo con los seis indicadores, según la técnica de Tryon, descrita por Fruchter (1954). El análisis corroboró que los indicadores de expectativa de remuneración, de ocupar cargos altos, de grado de dificultad y posibilidad de ejercicio libre forman un conglomerado definido ($B = 1,93$, $p < ,05$), es decir de aquellas variables que representan aspectos más tangibles del prestigio.

Si se examinan las correlaciones de cada indicador con la escala global de prestigio, se observa que con la excepción del grado de influencia y la necesidad en la sociedad, las demás variables presentan correlaciones extraordinariamente altas.

Las consideraciones anteriores llevaron a descartar la posibilidad de construir un índice de prestigio a través de una ecuación de regresión

múltiple. Por este motivo, la escala de prestigio fue construida por el método de los componentes principales a través del algoritmo de Hotelling (Maxwell, 1977).

El primer componente, extraído con unos en la diagonal principal de la matriz de intercorrelaciones de los seis indicadores, explicó el 64% de la varianza común. El alto porcentaje de varianza común y la satisfacción del principio de parsimonia hicieron innecesaria la extracción de un segundo componente. Por lo tanto, la ecuación para determinar la escala en puntaje estándar fue la siguiente:

$$Z_p = 0,9245Z_1 + 0,5126Z_2 + 0,9257Z_3 + 0,9138Z_4 + 0,6959Z_5 + 0,7373Z_6$$

La aplicación de esta ecuación a cada una de las carreras mencionadas y su posterior transformación mediante $P = Z_p + 10$ se aprecia en la Tabla N° 3, la que contiene además la escala ordinal resultante.

El promedio de la escala transformada es prácticamente 10 y la desviación estándar 3,9.

La ventaja de utilizar una escala de este tipo reside en su mayor variabilidad, ya que permite

TABLA 3
ESCALA DE PRESTIGIO DE LAS
CARRERAS UNIVERSITARIAS

Carreras	Escala Original	Escala Transformada	Rango
Medicina	9,66	19,66	1
Ingeniería Comercial	7,96	17,96	2
Ingeniería Civil	7,06	17,06	3
Psicología	6,10	16,10	4
Derecho	5,98	15,98	5
Odontología	5,08	15,08	6
Arquitectura	4,58	14,58	7
Medicina Veterinaria	3,18	13,18	8
Construcción Civil	2,75	12,75	9
Periodismo	2,43	12,43	10
Ingeniería de Ejecución	2,23	12,23	11
Químico Farmacéutico	2,15	12,15	12
Agronomía	2,12	12,12	13
Ingeniería Forestal	1,84	11,84	14
Química	1,02	11,02	15
Obstetricia	1,00	11,00	16
Sociología	0,21	10,21	17
Servicio Social	-0,29	9,71	18
Kinesiterapia	-0,42	9,58	19
Enfermería	-0,93	9,07	20
Administración Pública	-1,09	8,91	21
Diseño	-1,20	8,80	22
Contaduría	-1,40	8,60	23
Teología	-1,66	8,34	24
Tecnología Médica	-1,79	8,21	25
Antropología	-2,21	7,79	26
Educación Parvularia	-2,32	7,68	27
Bellas Artes	-2,35	7,65	28
Pedagogía Media Científica	-2,43	7,57	29
Pedagogía Media Humanista	-2,46	7,54	30
Traducción leng. moder.)	-2,80	7,20	31
Teatro	-2,80	7,14	32
Licenciatura Científica	-3,13	6,87	33
Música	-3,14	6,86	34
Pedagogía Básica	-3,16	6,84	35
Licenciatura Humanista	-3,51	6,49	36
Pedagogía Media-Téc. Artís.	-3,79	6,12	37
Bachillerato Humanista	-4,67	5,33	38
Técnico Universitario	-5,63	4,37	39
Bachillerato en leng. Clás.	-6,12	3,88	40
Bibliotecología	-6,17	3,83	41

discriminar en mejor forma entre el grado de prestigio de las diferentes carreras.

Si se interpreta la alta multicolinealidad de los indicadores escogidos en relación a la escala, se podría hipotetizar un proceso de generalización en el juicio estimativo de los diversos indicadores a partir de algunos de ellos. Esto aparece especialmente claro en carreras que se encuentran ubica-

das en los extremos de la escala. Como ejemplo se pueden citar los casos de Medicina e Ingeniería Comercial en el nivel superior y las carreras de Educación en el extremo inferior.

Con la finalidad de establecer la validez convergente de la escala derivada en el acápite anterior, se la correlacionó con varias otras, provenientes del mismo estudio o de investigaciones realizadas por otros.

En primer término, se obtuvo la correlación entre la escala global de prestigio y aquella derivada por el método de los componentes principales, la cual ascendió a 0,94. En estas circunstancias, sería aparentemente indiferente cuál de ellas usar, pero resulta más adecuada la última por la mejor separación que produce entre las carreras debido a su mayor variabilidad.

En segundo lugar, se correlacionó tanto la escala de prestigio como su indicador global con los resultados obtenidos por Montecinos et al. (1978) en una muestra de 600 estudiantes de 3er. Año de Enseñanza Media, en la primera preferencia de ingreso a la Universidad. Las correlaciones de rango de Spearman para 25 carreras comparables resultaron respectivamente 0,623 y 0,638. Ambas correlaciones son significativas y no presentan diferencias entre sí.

De esto se deduce que la imagen de prestigio que tienen las carreras es uno de los factores de peso en las preferencias mostradas por los estudiantes a más de un año del ingreso a la Universidad.

Para determinar más específicamente el peso del prestigio sobre la elección profesional, se correlacionaron los seis indicadores, el indicador global y la escala de prestigio con el promedio del lugar de postulación de los alumnos ingresados a las carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1977 (Himmel y Maltes, 1979). Las correlaciones más altas se observan entre el lugar de postulación y las expectativas de renta (0,830), el prestigio global (0,818). la escala de prestigio (0,80), el ejercicio libre de la profesión (0,799), el grado de dificultad de la carrera (0,751) y las expectativas de cargo (0,745). En cambio, el lugar de postulación se correlaciona moderadamente con el grado de influencia potencial (0,403) y presenta una correlación nula con la necesidad del profesional para la sociedad (0,065).

De este modo, se observa que un porcentaje sustancial de la varianza del promedio del lugar

de postulación se explica por el prestigio asignado a las carreras. Al hacer el análisis de cada indicador, se aprecia que posiblemente los candidatos a la Universidad toman en cuenta aspectos más bien concretos al efectuar su elección profesional que consideraciones más abstractas, tales como el grado de influencia potencial o la necesidad de la profesión para la sociedad.

Como las conclusiones de las dos mediciones de prestigio con el promedio del lugar de postulación son prácticamente iguales, se ratifica que en apariencia, sería indiferente usar cualquiera de ellas.

Sin embargo, la escala de prestigio derivada por el método de los componentes principales posee una mejor capacidad de cuantificación de las diferencias entre las carreras.

Finalmente, es necesario señalar que la escala construida constituye una primera aproximación al problema. Sin embargo, es preciso indicar que esta experiencia fue replicada, encontrándose una estabilidad de 0,90 entre muestras de características similares.

REFERENCIAS

- Barber, B. *Estratificación social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Crites, J. O. *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- Carter, R. R. y Sepúlveda, O. Occupational Prestige in Santiago de Chile. *The American Behavioral Scientist*, 1964, 8, 20-24.
- Coxon, A. P. y Jones, Ch. *The images of occupational prestige*. London: Mac Millan, 1978.
- Fruchter, B. *An introduction to factor analysis*. Chicago: Van Nostrand, 1954.
- Goldthorpe, J. H. y Hope, K. Occupational grading and occupational prestige. En K. Hope (Ed.). *The analysis of social mobility*. Oxford: Clarendon, 1972.
- Himmel, E. y Maltes, S. *Estabilidad de la capacidad predictiva de los factores de selección en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979.
- Maxwell, A. E. *Multivariate analysis in behavioural research*. London: Chapman and Hall, 1977.
- Montecinos, C. et al. *Vocación y personalidad*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología: Memoria para optar al título de Psicólogo, 1978.
- Sarfatti, M. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley, California: U. of California Press, 1977.
- Schiefelbein, E. La selectividad de las carreras universitarias. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1973.
- Siegel, P. M. Prestige in the American occupational structure. Unpublished doctoral dissertation, U. of Chicago, 1971.
- Super, D. et al. *Vocational Development: A framework for research*. New York: Teacher College Press, 1957.
- Yutchman, E. y Fishelson, G. Some problem in the study of occupational prestige with an illustration from Israel. *British Journal of Sociology*, 21, 1972, 159-171.

La influencia de Locke y Leibniz en la Teoría de las Organizaciones

RAFAEL A. ESTEVEZ V.¹ Universidad de Chile

RESUMEN: *Con un marco de referencia basado en las diferencias más relevantes que existen entre las teorías de la personalidad que siguen la tradición de Locke y aquellas que siguen la tradición de Leibniz, se analizan los supuestos de la naturaleza humana que están implícitos en algunas de las principales teorías de las organizaciones.*

El análisis nos muestra que una gran parte del debate teórico contemporáneo, puede entenderse como una prolongación de la controversia entre las teorías de la personalidad que siguen una y otra de estas tradiciones.

Finalmente, se plantea la necesidad de trascender estas dicotomías para poder identificar las principales materias de controversia, y sobre esta base, construir una teoría integral que considere la diversidad del hombre y las organizaciones.

SUMMARY: *The major differences between theories of personality which follow Lockean tradition and those which follow the Leibnizian tradition are used as a frame to analyse the underlying assumptions of man's nature in some important organizational theories.*

The analysis shows that a great deal of current theoretical debate can be seen as a prolongation of the controversy between Lockean and Leibnizian theories of personality.

Finally, it is argued that it is necessary to transcend these dichotomies in order to identify the key areas of controversy. So as to be able to build a more comprehensive theory of organizations which encompasses the diversity of man and organizations.

I. INTRODUCCION

Broad, (1975), Yolton, (1956), y otros autores han mostrado la influencia de John Locke y Gottfried Wilhelm Leibniz en la filosofía y las ciencias sociales del mundo occidental y Allport, (1955), ha señalado que las teorías de la mente

humana de Locke, (1690), y Leibniz, (1765), han originado dos tradiciones en la teoría de la personalidad.

Este artículo destaca las características más relevantes de ambas tradiciones y analiza sus influencias en la teoría de las organizaciones.

II. LAS TRADICIONES DE LOCKE Y LEIBNIZ EN LA TEORIA DE LA PERSONALIDAD

Las escuelas psicológicas que siguen la tradición de Locke asumen, implícita o explícitamente,

¹ Transitoriamente: Department of Management Studies, /Sheffield Polytechnic, Pond Street, Sheffield, United Kingdom. S1 1WB.

que la mente del recién nacido es una "Tabula Rasa"; es decir, que es como una hoja de papel en blanco que se activa o imprime sólo con los estímulos y registra pasivamente las experiencias percibidas. Se postula, por lo tanto, que no hay nada en la mente que no haya pasado primero por los sentidos.

De lo anterior se desprende que las primeras experiencias definen los aspectos más importantes de la psiquis y que éstos tienden a permanecer con escasas modificaciones. Consecuentemente, las experiencias posteriores son menos importantes, ya que tienden a acomodarse a lo que ha sido estructurado durante los primeros años de la vida. Las ideas complejas que el individuo desarrolla posteriormente, por lo tanto, se explican como el resultado de combinaciones diversas de las previas ideas simples.

En la medida que la psiquis es modelada por las circunstancias externas y drives biológicos, se considera que lo externo y visible es mucho más importante que lo interno y no directamente observable. Los psicólogos que siguen esta tradición, por consiguiente, tienden a sostener que la personalidad es el resultado de un conjunto de elementos que se han originado en las experiencias que sufrió el individuo durante su temprana infancia.

La tradición de Leibniz, en agudo contraste, sostiene que la psiquis es inherentemente activa y que manipula las experiencias de acuerdo con su propia naturaleza. Para ellos, la conducta del hombre no es tanto el resultado de las presiones del pasado sino, más bien, la actualización de las potencialidades naturales del ser humano. De allí que su estudio de la personalidad se orienta no tanto a descubrir las experiencias pasadas del sujeto, sino que, principalmente, a lo que éste puede llegar a ser en el futuro.

No es de extrañar, entonces, que los seguidores de la tradición de Leibniz sostengan que la naturaleza del hombre y sus potencialidades futuras son los principales determinantes de la personalidad de los individuos. En efecto, en la medida que postulan que el intelecto, a la luz de la naturaleza humana, modela y procesa activamente las experiencias, se deduce que el hombre es el principal artífice de su propia personalidad.

La personalidad, en consecuencia, se entiende como una totalidad, que obtiene su unidad integrada desde la naturaleza misma del hom-

bre, que es capaz de autodirigirse; es decir, se le ve como un sistema autoorientado hacia el futuro.

La polémica entre los psicólogos que responden a una y otra de estas tradiciones, se concentró originalmente en la teoría global de la personalidad, y las materias más discutidas se relacionaron con el peso de los factores constitucionales, temperamentales y biográficos en la determinación de la personalidad. Hoy en día, sin embargo, la controversia se ha desplazado hacia una serie de tópicos más específicos tales como: Potencialidades e Impresiones; El desarrollo de la personalidad; La conciencia; El rol del inconsciente; Integración y Conflicto psíquico; Los procesos de aprendizaje; La importancia del Yo; La función de la cultura y del medio ambiente; La motivación; Los métodos de estudio de la psicología; etc.

Allport (1955), analizó la influencia de estas tradiciones en la psicología contemporánea y Ardnt (1974), ha definido algunas dimensiones de análisis, que establecen una serie de continuos entre las posiciones que adoptan ambos enfoques con respecto a estas materias de controversia. Estos dos trabajos muestran que la gran mayoría de las teorías de la personalidad, pueden ser consideradas como variaciones o derivaciones de las ideas básicas de Locke y Leibniz. En efecto, la tradición de Locke ha influido poderosamente la obra de autores tales como: Freud, Jung, Klein, Murray, Lecky, Dollard y Miller, Skinner, etc.; y la influencia de Leibniz aparece clara en los escritos de: Koheler, Koffka, From, Horney, Allport, Goldstein, Maslow, Roger, etc.

En un artículo anterior (Estévez, 1980), nos referimos a las razones que dan Allport y Ardnt para clasificar a estos autores como seguidores de una u otra de estas tradiciones. Por lo tanto, pasaremos a considerar las implicaciones metodológicas de ambos enfoques.

Los seguidores de la tradición de Locke sostienen que los principios y métodos de la psicología no necesitan ser diferentes de aquéllos usados por otras ciencias. Tienden a estudiar la psiquis desde "afuera", a través de las conductas objetivamente observables. Adoptan el enfoque positivista y por lo general se inclinan por la metodología analítica reductivista. Su meta es aislar e identificar las unidades elementales y establecer la clase de relaciones que existen entre ellas. Su

metodología, en consecuencia, requiere de estrictas definiciones operacionales y rigurosas técnicas de control. Más exactamente, ellos tratan de construir modelos "isomórficos" de la psiquis², en los cuales los elementos son clasificados y combinados de acuerdo al clásico estilo aristotélico.

Esta metodología caracteriza especialmente a las teorías conductistas, en las cuales la investigación experimental con animales es frecuente, y donde se sostiene que la conducta humana, a pesar de su mayor complejidad, no es cualitativamente distinta de la de los animales. Aunque de una manera diferente, las escuelas psicoanalíticas, especialmente la Freudiana y Kleniana, también se inclinan por los modelos isomórficos, cuando sostienen que la conducta actual de los individuos es una "suerte de reproducción" de las reacciones que originaron las experiencias más tempranas.

Por el contrario, los seguidores de la tradición de Leibniz postulan que la psiquis debe ser estudiada como una totalidad activa y autodeterminada y no como un objeto compuesto de la agregación de distintos elementos. Adoptan un método de investigación que enfatiza el análisis de la totalidad, y sólo después de comprender la personalidad total en su contexto, dirigen la atención hacia las funciones más básicas. Pero aun cuando se ocupen de un aspecto parcial, siempre lo estudian en cuanto él es parte de una totalidad específica.

Su estudio de la psiquis es desde "adentro", y mediante la percepción empática de la naturaleza del hombre, de la manera como él se ve a sí mismo y de cómo el individuo está determinando su conducta actual. El pasado, en consecuencia, sólo es importante en la medida que tenga realidad psicológica actual para el sujeto.

En resumen, ellos sostienen que el hombre sólo puede ser estudiado como un ser distinto, ya que si la psicología se concentra en sus características comunes con los otros animales, se limitará a conocer su dimensión animal, pero nunca descubrirá su humanidad.

III. LA TEORIA DE LAS ORGANIZACIONES Y SUS SUPUESTOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO HUMANO

A pesar que la historia nos muestra que las organizaciones grandes y complejas han existido desde hace más de dos mil años, el desarrollo sistemático de la teoría de las organizaciones sólo se inició durante la primera década de este siglo, en el momento que surgieron los grandes complejos de producción.

Antes de la revolución industrial, las relaciones entre los trabajadores y sus patrones fueron del tipo amo-esclavo, y señor-siervo y, las principales formas de "motivación" fueron las amenazas y castigos físicos, sociales o económicos. A medida que aumentó la complejidad del proceso productivo, surgió la gran industria y con ello se modificaron la mayor parte de las relaciones psicosociales y económicas que habían existido durante la era de los talleres familiares y los gremios artesanales.

El Modelo Burocrático y La Escuela Universalista de la Administración

Durante el período inmediatamente posterior a la revolución industrial, las sociedades más desarrolladas tomaron la forma de un capitalismo competitivo, en el que la capitalización de los escasos recursos de la sociedad dependía fuertemente del rendimiento organizacional. En este contexto, Weber (1910), postuló que los roles internos de cada organización debían definirse sobre la base de la competencia técnica. Consecuentemente, y bajo la influencia de la filosofía política de Adam Smith (Schneider, 1968), Weber planteó que la burocracia era la forma ideal de organización.

Su concepto de burocracia no tiene ninguna relación con la connotación peyorativa que le atribuye el lenguaje común de nuestros días, sino que se refiere a un modelo organizacional caracterizado por la competencia técnica, división del trabajo, especialización de tareas, división jerárquica de la autoridad, reglas que determinan procedimientos uniformes, especificación de los deberes y de la autoridad de cada puesto de trabajo, registro de todos los actos administrativos e impersonalidad del estilo administrativo.

Poco después, Taylor (1911), postuló que la esencia de la administración consistía en dirigir

² Beer, (1962), explica las características de los modelos isomórficos.

a los individuos y grupos para el logro de las metas organizacionales, y su teoría se basó en la creencia de que las herramientas fundamentales del éxito administrativo eran la racionalización del proceso productivo y el uso de recompensas y castigos económicos. Mientras Taylor y sus seguidores se concentraron en la administración de la producción, Fayol (1916), fue el primero en postular una teoría que abarcaba toda la actividad administrativa. De hecho, él definió una serie de principios o reglas de la administración y planteó que las principales actividades administrativas eran: Planificación, Organización, Coordinación y Control.

Las formulaciones de Taylor y Fayol constituyeron las bases de lo que hoy en día se conoce como la "Escuela de Principios Universales de la Administración". En efecto, basados en ellos, Mooney y Reiley (1931), definieron algunos principios que recogían las ideas de Weber. Urwick (1943), describió una gran cantidad de principios para cada una de las funciones descritas por Fayol. Kootz y O'Donnell (1959), y Newman, Summer y Warren (1972), enriquecieron la Escuela Universalista con la incorporación de algunos aportes tomados de la Escuela de Relaciones Humanas y de la Teoría General de Sistemas, pero, al fin de cuentas, ellos también trataron de definir principios generales que especifican lo que debe hacerse en la administración de cualquier organización.

Simultáneamente, los primeros psicólogos de la industria se ocuparon de estudiar las características básicas del trabajo, tratando al mismo tiempo de facilitar la satisfacción del trabajador y de maximizar su rendimiento en el puesto de trabajo. La psicología industrial, por lo tanto, se concentró en actividades tales como: Análisis de la tarea; Selección y evaluación del personal; La influencia del ambiente físico, el nivel de ruido, la fatiga, la resistencia a la monotonía y otras variables; Los incentivos, etc. Como puede apreciarse la psicología industrial no pretendió contribuir a la teoría de las organizaciones, sino que se limitó a ofrecer un servicio técnico que facilitaba la implementación del modelo y la teoría anteriormente mencionados.

El Modelo Burocrático y la Escuela Universalista de la Administración sobrevaloran la importancia de las variables estructurales y no asignan mayor relevancia a las variables de la persona-

lidad. Suponen que el ser humano es esencialmente dócil y razonable. En efecto, plantean que en la medida que se dispone de trabajadores aptos y entrenados, la administración debería ocuparse de implementar un sistema de incentivos que recompense al trabajador que hace exactamente, y de la manera más rápida posible, lo que la administración le ordenó que hiciera.

El supuesto motivacional implícito es que los trabajadores tienen un precio para tolerar la rutina y los trabajos altamente fraccionados. En otras palabras, de acuerdo con la tradición de Locke, se sostiene que el hombre está movido por fuerzas externas y se deduce que las fuerzas más obvias y apropiadas para controlar el esfuerzo humano son las recompensas y los castigos extrínsecos.

Tal como lo plantearan algunos seguidores de Locke (Mc Dougall, James, Freud), en estos modelos se percibe al hombre común buscando el placer, evitando el dolor, el esfuerzo y, de esta manera se explica por qué los individuos gastan tanta energía eludiendo sus tareas y boicoteando los objetivos de la administración. Se supone, entonces, que el trabajador común tiende naturalmente a oponerse a las metas organizacionales y que, en consecuencia, sólo puede esperarse un rendimiento adecuado cuando: a) Las tareas son simples y repetitivas, no dejan nada a la creatividad del individuo ya que éste no tiene ningún interés por esforzarse; b) Los "outputs" son externamente definidos y controlados, y c) Se pagan bonos a los que superan las cuotas asignadas.

Por último, es importante recordar que estas escuelas son la expresión del pensamiento filosófico que fue dominante cuando ellas nacieron: el racionalismo y el empiricismo positivista que también caracteriza a la tradición de Locke. Consecuentemente, entonces, ellas han tratado de estudiar las organizaciones con el método reduccionista de análisis que demostró ser tan fructífero en el campo de las ciencias naturales (Bunge, 1967).

La Escuela de Relaciones Humanas y el Enfoque de Recursos Humanos

La Escuela de Relaciones Humanas, que reconoce como su fundador a Elton Mayo, se inició alrededor de 1930. Sus representantes criticaron fuertemente las ideas de Weber y Fayol y, enfatizaron la importancia de las relaciones so-

ciales en el trabajo. Mayo (1945), planteó que el comportamiento laboral depende más de las fuerzas sociales de los grupos de iguales y de referencia, que de los incentivos y controles operados por la administración. Es un hecho, agregó, que las organizaciones informales surgen porque el diseño formal de la organización no es capaz de responder a las necesidades humanas de apoyo, amistad, interacción y reconocimiento social.

A la luz de este planteamiento, muchos psicólogos sociales e industriales se ocuparon de investigar qué tipo de relaciones intra e intergrupo son más apropiadas para la actividad laboral (entre otros: Bales, 1958; Sherif y colab., 1953, 1961). Estas investigaciones respaldaron lo postulado tras los estudios en la Western Electric Co. (Roethlisberger y Dickson, 1939), y llevaron a sostener que las tareas básicas de la administración eran hacer que cada trabajador se sienta importante y útil en su trabajo, permitir el reconocimiento y facilitar la satisfacción de las necesidades sociales de los miembros de la organización.

Algunos años después, sin embargo, estos planteamientos fueron criticados, tanto por ser una simplificación ingenua y parcial de la conducta laboral, como por proponer un estilo administrativo que es tan manipulador como el de la teoría tradicional que pretendían superar.

Este nuevo enfoque ha sido propuesto bajo diferentes nombres, como por ejemplo: La "Teoría Y" de Mc Gregor (1960); El "Sistema 4" de Likert (1967); El "Hombre Complejo" de Schein (1965), y El "Modelo de Recursos Humanos" de Miles (1965). Pero, en la medida que ellos comparten los mismos postulados básicos, las últimas publicaciones han tendido a agruparlos en una escuela que lleva el nombre propuesto por Miles, de Recursos Humanos.

Mc Gregor puede ser considerado como el pionero de esta escuela y el fundador de la psicología organizacional. Su genialidad no consistió tanto en la creación de ideas originales³, sino que más bien, en su capacidad de sintetizar y definir dos concepciones de la conducta organizacional, la "Teoría X" y la "Teoría Y" (Ben-

nis, 1972), las que no por accidente reflejan respectivamente la tradición de Locke y la de Leibniz.

Influidos por Mc Gregor, los que sostienen el modelo de Recursos Humanos plantean que la motivación de los trabajadores es afectada por varios factores estrechamente interrelacionados entre sí, como por ejemplo: el dinero, las necesidades de afiliación y logro, el sentido que tiene el trabajo para el que lo ejecuta, etc.

Siguiendo la tradición de Leibniz, se supone que los trabajadores tienen el talento potencial y que los profesionales de la administración deben aprender cómo actualizar esas potencialidades. Se parte de la base de que los hombres están premotivados y que deben corregirse las fallas organizacionales que les impiden desarrollar su natural deseo de contribuir en el trabajo. Se sostiene que los miembros de la organización tienen una conciencia interna basada en los valores humanos de la verdad y el amor y que ellos están en un proceso de maduración y actualización de sus potencialidades.

Se postula que los trabajadores son capaces de tomar decisiones significativas en su trabajo y, que al permitirles aumentar su nivel decisional se favorece a la organización en su conjunto. En la medida que la naturaleza del hombre lo orienta activamente a su autorealización y que los individuos le atribuyen un significado a su trabajo, se deduce que, si se integran las metas del individuo y las de la organización, el trabajo puede llegar a ser una fuente de realización personal (Argyris, 1964a).

Consecuentemente, se plantea que la administración debe favorecer la expresión de lo que es naturalmente humano y es por eso que se enfatiza la necesidad de ampliar y enriquecer el puesto de trabajo (Davis y Taylor, 1972; Herzber, 1976), ya que incrementando la variedad, la autonomía y la responsabilidad de la tarea, se aumenta la significación intrínseca del trabajo, y con ello, se favorece la satisfacción laboral. En otras palabras, se supone que la buena y significativa ejecución de la tarea conduce a la satisfacción, y no lo inverso como fuera postulado por la escuela de Relaciones Humanas.

En línea con estos supuestos, se afirma que los profesionales de la administración están moral y técnicamente obligados a entender la compleja naturaleza motivacional de los trabajadores, ya

³ En realidad muchas de ellas estaban dispersas en algunos escritos, o vienen de la psicología de la auto-realización personal, en especial de Maslow, (1943, 1970).

que, solamente sobre la base de este conocimiento, pueden tratar de determinar cómo usar mejor los recursos que les ofrece su fuerza de trabajo. Los jefes deben, en consecuencia, ayudar a que sus trabajadores definan sus metas personales dentro del contexto organizacional.

La estrategia administrativa propuesta, es radicalmente distinta a la del Modelo Burocrático y a la de la Escuela Universalista. La actividad administrativa ya no se orienta a manipular los trabajadores para que acepten que los ejecutivos tienen el derecho de definir sus objetivos y condiciones de trabajo, sino que busca integrar las metas de los individuos con las de la organización. Su puesta en práctica, por lo tanto, exige de una "educación" de los ejecutivos en el "nuevo estilo", y es por eso que se ha puesto tanto énfasis en los grupos "T" (Argyris, 1964b; Golembiewski y Conkie, 1975).

Sin embargo, aunque de una manera distinta, la escuela de Relaciones Humanas y el modelo de Recursos Humanos, también postulan una suerte de principios generales para optimizar el rendimiento organizacional. La diferencia radica en que los modelos clásicos enfatizan la importancia de las variables estructurales y se basan en supuestos que responden a la tradición de Locke; mientras que, estos últimos enfatizan la importancia de la motivación humana, particularmente de la autoestima y la autorrealización, relegan a un segundo plano los factores culturales, tecnológicos y las circunstancias económicas y, expresan claramente la tradición de Leibniz.

El Modelo Sistémico Socio-Técnico y la Escuela de la Contingencia

Ambos enfoques han sido influidos por la Teoría General de Sistemas y, al enfatizar la singularidad de cada organización en los distintos períodos de su existencia, coinciden en su crítica a las formulaciones de carácter universal.

El punto de vista Socio-Técnico surgió con las investigaciones de Trist y Bamforth (1951), en las minas de carbón de Gran Bretaña. Las primeras formulaciones del modelo estuvieron muy determinadas por la teoría psicoanalítica y particularmente por la escuela Kleiniana de Relaciones Objetales (Segal, 1979), y los métodos de grupo de Bion (1961). Las publicaciones posteriores, sin embargo, han integrado el enfoque sis-

temático (Emery y Trist, 1960; 1978; Herbst, 1974; Rice, 1963), y más recientemente ha habido una marcada tendencia hacia el desarrollo de una perspectiva interdisciplinaria que integra aspectos de la Antropología, Psicoanálisis, Psicología y Economía.

El modelo se basa en la suposición de que no existe una forma de administración que garantice la eficiencia organizacional, sino que ella está determinada por la naturaleza de los objetivos de cada organización y por las demandas que le hacen sus subsistemas (por ejemplo: miembros), y otros sistemas (por ejemplo: economía). En consecuencia, se postula que existen diferentes formas que son apropiadas para las distintas combinaciones de objetivos y demandas. De allí, entonces, que su propósito sea el producir el "mejor ajuste" entre los sistemas sociales y tecnológicos, que es posible en el contexto de las limitaciones de cada organización, y no buscar un estado final que refleje un conjunto preestablecido de principios y valores.

La amplitud y variedad del trabajo de los socio-técnicos no permite dar una opinión general acerca de sus supuestos sobre el comportamiento humano. De hecho, su rasgo diferencial ya no es tanto su orientación psicoanalítica, sino más bien su búsqueda de la optimización conjunta de los aspectos sociales y técnicos de la organización. En efecto, Brown (1967), ha señalado que los modelos conceptuales utilizados por el Instituto Tavistock han incorporado las teorías de la Gestalt, del Campo de Lewin y la Antropología Funcional. Simultáneamente, se ha desarrollado una fuerte corriente no psicoanalítica que tanto en Inglaterra (Cherns, 1976), como en Estados Unidos (Pasmore y Sherwood, 1978), han contribuido a enriquecer el modelo.

Es indiscutible, sin embargo, que la influencia de Klein y Bion está muy presente en los trabajos de: de Board (1978), Reed y Palmer (1972), y Palmer (1979). Estos autores, siguiendo la tradición de Locke, perciben a los individuos sufriendo angustias y hostilidades que se derivan de períodos muy tempranos de su desarrollo y que son la consecuencia tanto de fuerzas innatas, como de las características de su medio ambiente infantil. Sostienen, por lo tanto, que el comportamiento laboral no se altera fácilmente con el cambio de las relaciones sociales y condiciones del trabajo.

No es de extrañar, entonces, que sus escritos se concentren en los dos tipos predominantes de angustia descritos por Klein (esquizo-paranoidea y depresiva), y en la identificación de la manera en que los sistemas sociales funcionan como organizaciones de defensa contra tales angustias (Jaques, 1955; Menzies, 1960; de Board, 1978).

Siguiendo las ideas de Bion (1961), algunos socio-técnicos van más lejos, y explican el comportamiento de los grupos de la organización en términos de los "supuestos inconscientes básicos del grupo"⁴. Es decir, se atribuyen propiedades inconscientes a los grupos como tales y no tan sólo a los individuos que los componen. El líder (ejecutivo), entonces, es entrenado para reconocer estos procesos grupales y movilizar el "supuesto básico" que resulte más adecuado para resolver la situación que está enfrentando el grupo (Rice, 1963; Reed y Palmer, 1972; Palmer, 1979).

La escuela de la Contingencia fue iniciada por Woodward (1958), al mostrar que la estructura más apropiada de la organización es aquella que responde a la tecnología de proceso que caracteriza a la empresa. Poco después, Burns y Stalker (1961), enfatizaron la importancia de la tasa de cambio de la tecnología y el mercado; y Lawrence y Lorsch (1967), la tendencia al aumento de la diferenciación para enfrentar la variedad creciente de las demandas del medio ambiente y, la necesidad de asegurar la integración convergente de los objetivos de las partes de la organización. Posteriormente, el modelo se ha enriquecido con los aportes de Thompson (1967); Perrow (1970); Child (1972); Khandwalla (1977), y otros destacados científicos sociales.

Los autores que se agrupan bajo las corrientes socio-técnicas y psico-sistemáticas (Katz y Kahn, 1966), son por lo general psicólogos y emplean un modelo mucho más elaborado del comportamiento humano que los teóricos de la contingencia. Estos últimos están mucho más interesados en la adaptación estructural de la organización a las tareas que exigen las demandas cambiantes del medio ambiente y, generalmente, se limitan

a desarrollar un modelo grueso del "hombre común". Es decir, tienden a simplificar su análisis mediante la suposición de que el comportamiento de los trabajadores se explica principalmente por variables sociológicas tales como el adiestramiento, escolaridad, afiliación de clases, etc.

Nos parece, sin embargo, que no logran evitar un compromiso con las teorías psicológicas del comportamiento humano ya que, en la medida que sobrevaloran los factores estructurales del orden, desorden, continuidad y cambio social están asumiendo que las variables individuales no tienen un peso significativo en la conducta organizacional. En otras palabras, suponen que al mejorar la estructura, los individuos van a reaccionar en la dirección deseada y, con ello, sostienen implícitamente que la conducta individual está determinada por las condiciones organizacionales existentes. Es evidente, entonces, que sus supuestos tienen mucho en común con la teoría administrativa tradicional y que, en consecuencia, pueden adscribirse a la tradición de Locke.

Es importante aclarar, sin embargo, que no toda la sociología de las organizaciones responde a esta concepción. En efecto, existen importantes contribuciones teóricas, que aunque han tenido escasa aplicación en la práctica del Desarrollo Organizacional, han enriquecido notablemente lo que hoy sabemos sobre las organizaciones (por ejemplo: Silverman, 1978 y Salaman, 1979). Por otra parte, la orientación fenomenológica de la sociología, principalmente el Interaccionismo Simbólico y la Ethnometodología, han desarrollado las bases de una teoría sociológica de las organizaciones que enfatiza el rol de los actores individuales y que postula que el orden organizacional es el resultado de negociaciones y compensaciones constantes entre sus miembros (Bitter, 1965; Douglas, 1971; McAuley, 1979; Strauss y colab., 1964).

Dos Enfoques Psicológicos para Optimizar el Rendimiento Organizacional.

Durante las últimas décadas ha habido una gran cantidad de psicólogos que se han interesado en el campo organizacional. En efecto, la mayor parte de las escuelas contemporáneas de psicología han hecho publicaciones planteando lo que ellas pueden hacer para mejorar las organiza-

⁴ Bion, (1961), plantea que el comportamiento grupal puede estar caracterizado, ya sea por la actividad "W", o madura, que sigue el patrón depresivo Kleiniano; o por la actividad "S", esquizo-paranoidea, que se expresa como si operara sobre supuestos básicos de dependencia, pareamiento y evasión-lucha.

ciones. La mayoría de ellas se concentran en el entrenamiento de ejecutivos; así, por ejemplo, siguiendo las ideas de Kelly, (1955), los ejecutivos son entrenados para ser el "hombre científico"; o siguiendo la corriente del Análisis Transaccional, para estar O.K. con organizaciones O.K. (de Board, 1975; Clary, 1972).

Dos orientaciones psicológicas, sin embargo, han alcanzado un desarrollo mayor y podrían ser consideradas como teorías organizacionales emergentes. Una, en la tradición de Locke, que es la expresión organizacional de la teoría Neo Conductista del Aprendizaje y, la otra, en la tradición de Leibniz, que es la proyección de la escuela de la Gestalt al campo organizacional.

La teoría del aprendizaje plantea que la organización debería ser entendida como un sistema complejo de recompensas y castigos, dentro del cual la conducta de los miembros puede ser condicionada hasta el punto de lograr un funcionamiento armonioso y sin problemas de la máquina organizacional. Se afirma que uno puede olvidarse de fenómenos no observables tales como los sentimientos, actitudes y pensamientos de los trabajadores, y que la administración debe concentrarse en el control del comportamiento.

Siguiendo esta perspectiva, Luthans y Kreitner, (1975) y; Hammer y Hammer, (1976), indican que los ejecutivos deben explicar claramente a sus subordinados cuáles son las conductas deseadas que serán recompensadas y qué tipo de comportamiento no lo será. Es fundamental asegurar un "feedback" continuo, es decir, que se reconozca la conducta adecuada y que se señalen tanto los errores como la manera de resolverlos. Las recompensas deben ser distintas para los diferentes niveles de rendimiento y debe haber una relación clara entre el rendimiento laboral y la recompensa.

Como puede apreciarse, la aplicación de este modelo al medio organizacional requiere de un gran esfuerzo administrativo para el manejo de las contingencias de refuerzo y la determinación de las recompensas.

El enfoque gestáltico entiende a la organización como un sistema de percepciones, creencias y procesos de solución de problemas que se interrelacionan entre sí, y plantea que debe prestarse especial atención a la remoción de todo lo que bloquea la percepción clara y la solución creativa de los problemas (Adams, 1974). Enfa-

tiza la necesidad de entrenamientos formales para incrementar la creatividad y, de asegurar que las posiciones claves estén en manos de individuos brillantes y creativos (Steiner, 1965). La administración, por lo tanto, debe implementar procedimientos que garanticen la selección y promoción de aquel personal clave que no tiene bloqueos para pensar productivamente.

Los miembros de la organización, en consecuencia, deberían ser alentados a lograr un gran conocimiento de sí mismos, de sus sentimientos y acciones, a hacer lo que ellos realmente quieren hacer y a remover los estrechamientos defensivos de la mente, el temor al fracaso, la rigidez mental, la resistencia a explorar ideas nuevas y la tendencia exagerada a categorizar dicotómicamente las cosas buenas o malas (Herman, 1972; Herman y Korenuch, 1977).

IV. ALGUNAS IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (D.O.)

Los supuestos sobre el comportamiento humano que están detrás de cada una de estas teorías condicionan tanto la elección de la estrategia de optimización organizacional como el comportamiento de los trabajadores que deben implementar dicha estrategia.

En efecto, por una parte, como señalara MacGregor, (1960, 1966), los profesionales de la administración tienden a actuar de acuerdo con sus convicciones acerca del comportamiento humano y si se considera que los ejecutivos de hoy son generalmente entrenados en universidades e institutos superiores, es evidente que ellos son influidos por una o más de estas teorías y sus correspondientes supuestos.

Por otra parte, es un hecho que existe una creciente demanda por la asesoría organizacional de los cientistas sociales y, por lo tanto, es cada vez más claro que estos modelos están determinando significativamente la estructura, condiciones de trabajo y estilo de administración que adoptan las organizaciones. En efecto, en la medida que los consultores y expertos en D.O. siguen un modelo, o una particular combinación de ellos, tienden necesariamente a diagnosticar las organizaciones enfatizando ciertas variables y no considerando mayormente otras y, en consecuencia, terminan por diseñar estrategias que

responden a una u otra clase de supuestos sobre el comportamiento laboral.

Durante la década del sesenta y a comienzo del setenta la escuela de Recursos Humanos y la tradición de Leibniz dominaron la práctica del D.O.. Este enfoque se ve claramente en: NTL (1966); Tannembaum y Davis (1966); Beckhard (1969); Bennis (1970); Argyris (1971); Burke y Hornstein (1972); French y Bell (1975); etc. De acuerdo con Stephenson (1975), es posible decir que el estado final deseado de este modelo refleja el rechazo de aquellos valores de la sociedad que bloquean la realización personal y que su aplicación se orienta a cambiar esos valores. De allí que Transfield (1978) lo defina como un movimiento social que busca remover los valores errados de las organizaciones y de la sociedad en su conjunto.

Goodge (1975), va todavía mas lejos refiriéndose a este enfoque como "el modelo del amor y la verdad" y, afirma que a pesar de sus objetivos, cambiar las organizaciones, tiende a ubicar los problemas en la organización informal y no toca ni la organización formal ni la estructura de poder existente, en otras palabras, no afecta ni a los empresarios ni a los sindicatos. Stephenson (1975), agrega que esta escuela no distingue entre los diferentes tipos de relaciones interpersonales, por ejemplo, de amistad y trabajo, y siguiendo a Standford (1972), sugiere que las relaciones "auténticas" pueden ser también una forma de manipulación.

En resumen, Goodge (1975), critica el modelo de Recursos Humanos por ser inconsecuente con los supuestos de la tradición de Leibniz y, Stephenson (1975), postula tanto que la "autenticidad" no favorece necesariamente la realización personal como que el rendimiento organizacional no se optimiza alcanzando un clima de amistad, como resultado de ello, Stephenson escoge la tradición de Locke y propone una reformulación del modelo burocrático de Weber.

Leavitt (1965), propuso una tricotomía para clasificar los principales modelos organizacionales en teorías estructurales, tecnológicas y humanísticas. Friedlander y Brown, (1974), prefirieron una dicotomía entre los enfoques tecno-estructurales (que enfatizan la tarea y/o la tecnología), y de procesos humanos, (que destacan el rol de los individuos). Ambas clasificaciones nos recuerdan que las diferencias de los enfoques son el

resultado de enfatizar distintas variables y de escoger distintos puntos de partida para el diagnóstico organizacional. No cabe duda que estos esquemas son muy útiles como clasificaciones pero, como hemos señalado, creemos que no puede eludirse la consideración de los supuestos básicos del comportamiento humano que están detrás de las distintas formulaciones teóricas. O, más exactamente, nos parece que la gran mayoría de las teorías que alimentan el D.O. se basan en ciertas concepciones del comportamiento laboral que deberían ser identificadas, probadas y evaluadas.

Pensamos que ninguna de las dos tradiciones analizadas, nos provee de un sistema que nos permita anticipar los eventos del comportamiento dentro del rango de confianza que exige la práctica del D.O. Es cierto que las teorías que responden a ambas tradiciones nos han entregado un valioso conocimiento de las organizaciones. Pero, ¿Cómo resolvemos sus planteamientos opuestos?, ¿Cómo podemos sostener al mismo tiempo que el comportamiento humano es reactivo y proactivo?, y ¿Cómo podemos afirmar simultáneamente que el hombre debe adaptarse a la organización y viceversa?

La segunda de estas preguntas es materia de la psicología de la personalidad, pero es evidente que cualquiera que sea su respuesta, tendrá importantes repercusiones sobre la teoría de las organizaciones y la práctica del D.O.

Desde la perspectiva del D.O., las otras preguntas podrían simplificarse si dejamos de pensar en términos de dicotomías aristotélicas y desarrollamos un enfoque dialéctico. De allí que pensemos que se necesita una teoría de las organizaciones que supere las divergencias de las tradiciones de Locke y Leibniz, que trascienda las dicotomías, reconcilie los extremos y admita la diversidad del hombre y las organizaciones.

Algunos autores han hecho contribuciones que podrían ser el punto de partida de un modelo dialéctico. El "Hombre Complejo" de Schein (1970), es un reconocimiento de la diversidad del hombre, pero en definitiva su posición teórica se integra a la escuela de Recursos Humanos y a la tradición de Leibniz. En el otro extremo, los teóricos de la contingencia han enfatizado la diversidad de las demandas de la organización, pero al no considerar las variables individuales se alinean con la tradición de Locke. En términos

prácticos, la contribución más importante la hacen los socios-técnicos, al plantear la meta del mejor ajuste entre los sistemas sociales y tecnológicos en el contexto de las condiciones específicas de cada organización, pero a pesar de que éste es un buen enfoque pragmático para el experto en D.O., en términos reales, no llena el vacío teórico que nos preocupa.

Creemos, por lo tanto, que el desafío permanece y, que esta tarea se facilitará enormemente si dedicamos algún tiempo a clarificar y distinguir las verdaderas materias de controversia, de lo que es el reflejo de nuestras actitudes intolerantes.

REFERENCIAS

- Adams, J.L., (1974). *Conceptual Blockbusting*. San Francisco: W.H. Freeman and Co. Publish., 1974.
- Allport, G.W., (1955). *Becoming*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1955.
- Argyris, C., (1964a). *Integrating the Individual and the Organization*. New York: Wiley, 1964.
- Argyris, C., (1964b). "T-Groups for Organizational Effectiveness". *Harvard Business Review*, March-April 1964, Vol. 42, N° 2, pp. 60-74.
- Argyris, C., (1971). *Management and organizational Development*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Arndt, W.B., (1974). *Theories of Personality*. New York: McMillan Publishing Co. Inc., 1974.
- Bales, R.F., (1958). *Task Roles and Social Roles in Problem Solving Groups*. En: Newcomb, T.M. and Hartley, E.L., *Readings In Social Psychology*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1958.
- Beckard, R., (1969). *Organization Development*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1969.
- Beer, S., (1960). *Cibernética y Administración*. México: Editorial Continental S.A., 1968.
- Bennis, W.G., (1970). *Organization Development: Nature, Origins and Prospects*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1970.
- Bennis, W. G. (1972). "Chairman Mac in Perspective". *Harvard Business Review*, Sept.-Oct., 1972, Vol. 50, N°5, pp. 140-142, 144-145.
- Bion, W.R., (1961). *Experience in Groups*. London: Tavistock, 1961.
- Bitter, E., (1965). "The Concept of Organization". *Social Research*. 1965, Vol. 32, pp. 239-255.
- Broad, C.D., (1975). *Leibniz: an Introduction*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press. 1975.
- Brown, R.K. (1967). "Research and Consultancy in Industrial Enterprises". *Sociology*, Jan. 1967, Vol. 1, N° 1, pp. 33-60.
- Bunge, M., (1967). *Scientific Research*. Berlin: Springer, Verlag, 1967.
- Burke, W.W. and Hornstein, H.A., eds., (1972). *The Social Technology of Organization Development*. Virginia: N.T.L. Learning Resources Corp., Inc., 1972.
- Burns, T. and Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock, 1961.
- Cherns, A., (1976). "The Principles of Sociotechnical Design". *Human Relations*. 1976, Vol. 29, N° 8, pp. 783-792.
- Child, J., (1972). *Organization Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice*. En: Salaman, G. and Thompson, K., eds., *People and Organizations*. London: Longman, 1973.
- Clary, T.C., (1972). "Transactional Analysis". *Training and Development Journal*, October 1972, Vol. 26, N° 10, pp. 14-19.
- Davis, L.E. and Taylor, J.C. eds., (1972). *Design of Jobs*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- de Board, R., (1975). "how To Be O.K.". *Management Today*, December 1975, pp. 46-50.
- de Board, R., (1978). *The Psychoanalysis of Organizations*. London: Tavistock, 1978.
- Douglas, J., ed., (1971). *Understanding Everyday Life*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Emery, F.E., (1978). *Systems Thinking*. Harmondsworth: Penguin Books, 1978.
- Emery, F.E. and Trist, E.L., (1960). *Socio-Technical Systems*. En: Emery, (1978), *op. cit.*, pp. 281-296.
- Emery, F.E. and Trist, E.L., (1978). *Analytical Model for Sociotechnical Systems*. En: Pasmore and Sherwood, (1978), *op. cit.*, pp. 120-131.
- Estévez R.A., (1980). *McGregor Suggests an Inherent Dualism in the Nature of Individuals. In What Ways does the Organization Theory Take this Dualistic Nature of Man into Account?* (Unpublished paper), Sheffield: Department of Management Studies. Sheffield Polytechnic.
- Fayol, H., (1916). *General and Industrial Management*. London: Pitman, 1949.
- French, W.L. and Bell, C.H., (1973). *Organization Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- Friedlander, F. and Brown, L.D. (1974). "Organization Development". *Annual Review of Psychology*, 1974, Vol. 25, pp. 313-341.
- Golembiewski, R.T. and McConkie, M. (1975). *The Centrality of Interpersonal Trust in Group Processes*. London: John Wiley and Sons, 1976, pp. 132-185.
- Goodge, P. (1975). "The Love/Trust Model and Progress in Organization Development". *Journal of European Training*, 1975, Vol. 4, N° 3, pp. 179-184.
- Hammer, W.C. (1974). *Reinforcement Theory and Contingency Management in Organizational Settings*. En: Steers and Porter, (1979), *op. cit.*, pp. 151-179.
- Hammer, W.C. and Hammer, E.P. (1976). *Behavior Modification on the Bottom Line*. En: Steers and Porter, (1979), *op. cit.*, pp. 179-196.
- Herbst, P.G. (1974). *Sociotechnical Design*. London: Tavistock, 1974.
- Herman, S.M.A. (1972). *A Gestalt Orientation to Organization Development*. En: Burke, W.W., ed., *New Technologies in Organization Development: 1*. La Jolla, California: University Associates, Inc., 1972, pp. 69-89.
- Herman, S.M. and Korenuch, M., (1977). *Authentic Management. A Gestalt Orientation to Organization and their Performance*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1977.

- Herzberg, F., (1976). *The Managerial Choice*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin, 1976.
- Jaques, E., (1955). *Social Systems as a Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety*. En: Klein, M.; Heimann, P. and Money-Kyrle, R., eds.. *New Directions in Psychoanalysis*. London; Tavistock, 1955.
- Katz, E. and Kahn, R., (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley, 1966.
- Kelly, G.A., (1965). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton and Co., Inc., 1955.
- Khandwalla, P.N., (1977). *Design of Organizations*. New York: Harcourt Brace Jovanovich International, 1977.
- Koontz, H. and O'Donnel, C., (1959). *Principles of Management*. New York: Knopf, 1959.
- Lawrence, P. and Lorsch, J., (1967). *Organization and Its Environment*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1967.
- Leavitt, H.J. (1965). *Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches*. En: March, J.G., ed., *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965, pp. 1144-1170.
- Leibniz, G.W., (1765). *New Essays Concerning Human Understanding*. New York: Macmillan, 1896.
- Likert, R., (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Locke, J., (1690). *An Essays Concerning Human Understanding*. London: A. D. Woolley, 1964.
- Luthans, F. and Kreitner, R., (1975). *Organizational Behavior Modification*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman, 1975.
- Margulies, N. and Raia, A.P., eds., (1972). *Organization Development: Values, Process and Technology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Maslow, A.H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 1943, Vol 50, pp. 370-396.
- Maslow, A.H., (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, revised 2nd. ed., 1970.
- Mayo, E., (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard Univ. Grad. School of Business, 1964.
- McAuley, J. (1979). *The Sociologist Conception of Organizations; The Social Organization of Organizations*. (Working paper), Sheffield: Department of Management Studies, Sheffield Polytechnic.
- McGregor, D., (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- McGregor, D., (1966). *Leadership and Motivation*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1966.
- Menzies, I.E.P. (1960). "A Case Study in the Functioning of Social Systems as a Defence Against Anxiety". *Human Relations*, 1960, Vol. 13, pp. 95-122.
- Miles, R.E., (1965). "Human Relations or Human Resources". *Harvard Business Review*, 1965, Vol. 43, N° 4 pp. 148-163.
- Mooney, J.D. and Reiley, A.C., (1931). *Onward Industry*. New York: Harper, 1931.
- Newman, W.; Summer, C. and Warren, E.K., (1972). *The process of Management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972.
- N.T.L., (National Training Laboratories), (1966). *What is O.D.? En: Margulies and Raia, (1972), op. cit., pp. 354-356.*
- Palmer, B.W.M., (1979). *The Study of the Small Group in an organizational Setting*. En: Smith and Farrell, (1979), *op. cit.*, pp. 41-61.
- Pasmore, W.A. and Sherwood, J.J., eds., (1978). *Sociotechnical Systems: A Sourcebook*. La Jolla, California: University Associates, Inc., 1978.
- Perrow, Ch., (1970). *Organizational Analysis: A Sociological View*. Belmont, California: Wadsworth, 1970.
- Reed, B.D. and Palmer, B.W., (1972). *An Introduction to Organizational Behaviour*. London: GRUBB Institute of Behavioural Studies, 1972.
- Rice, A.K. (1963). *The Enterprise and Its Environment*. London: Tavistock, 1963.
- Roethlisberger, F.J. and Dickson, W.J., (1939). *The Manager and the Worker*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1939.
- Salaman, G., (1979). *Work Organizations Resistance and Control*. London: Longman, 1979.
- Segal, H., (1979). *Klein*. Glasgow: Fontana/Collins, 1979.
- Schein, E.H., (1965). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International, 1965.
- Schneider, H.W., eds., (1968). *Adam Smith's Moral and Political Philosophy*. New York: Harper and Row, 1968.
- Sherif, M.; Harvey, O.J.; White, B.J.; Hood, W.R. and Sherif, C., (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma: University Book Exchange, 1961.
- Sherif, M. and Sherif C., (1953). *Groups in Harmony and Tension*. New York: Harper, 1953.
- Silverman, D., (1978). *The Theory of Organization*. London: Heinemann, 1978.
- Smith, D.B. and Farrell, B.A., eds., (1979). *Training in Small Groups*. Oxford: Pergamon, 1979.
- Stanford, G., (1972) "Openness as Manipulation". *Social Change*, (Human Relations Training News), 1972, Vol. 2, N° 3, pp.
- Steers, R.M. and Porter, L.W., eds., (1979). *Motivation and Work Behavior*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- Steiner, G., ed., (1965). *The Creative Organization*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- Stephenson, T.E., (1965). "Organization Development: A Critique". *Journal of Management*, October 1975, Vol. 12, N° 3, pp. 249-265.
- Strauss, A.; Schatzman, L; Bucher, R.; Ehrlich, D. and Sabshim, M., (1964). *Psychiatric Ideologies and Institutions*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1964.
- Tannenbaum, R. and Davis, S.A., (1969). "Values, Man and Organizations". *Industrial Management Review*, 1969, Vol. 10, N° 2, pp. 67-86.
- Taylor, F., (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper, 1947.
- Thompson, J.W., (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Transfield, D.R., (1978). *Some Characteristics of Organization Development Consultants*. Doctoral thesis, Sheffield: Department of Management Studies, Sheffield Polytechnic, 1978.
- Trist, E.L. and Bamforth, K.W., (1951). "Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting". *Human Relations*, 1951, Vol. 4, pp. 1-38.

- Turner, R., ed., (1974). *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin Books, 1974.
- Urwick, L., (1943). *The Elements of Administration*. New York: Harper, 1943.
- Weber, M., (1910). *The Theory of Social and Economic Organizations*. New York: Free Press, 1964.
- Woodward, J., (1958). *Technology and Organization*. London: Her Majesty's Printery, 1958.
- Yolton, J.W., (1956). *John Locke and the Way of Ideas*. Oxford: Oxford University Press, 1956.

Relaciones, Entrenamiento - Agudeza Empática y Efectos Colaterales en el funcionamiento psicológico

GABRIEL REYES F.¹ y DAGOBERTO BENITEZ J.¹
Universidad de Chile

RESUMEN: *El presente estudio, examina los efectos que tres modalidades de entrenamiento (Didáctico-experiencial, Grupo de Encuentro y Didáctico con modelamiento) tuvieron en el nivel de Agudeza Empática y en el nivel de Autoactualización de veintiún estudiantes de Psicología.*

El objetivo principal de esta investigación fue discriminar entre estas modalidades, la alternativa de enseñanza que garantizara la obtención de incrementos significativos en ambas variables y la permanencia en el tiempo de tales resultados.

Los datos obtenidos muestran que el entrenamiento didáctico experiencial fue el único que produjo cambios significativos y permanentes en las dos variables. El entrenamiento didáctico fue eficiente sólo en el corto plazo, en tanto el grupo de encuentro tuvo efecto únicamente en el nivel de actualización de los entrenados. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas de estos resultados y se sugieren nuevas alternativas de investigación.

SUMMARY: *This paper examines the effects that three modalities training (Didactic-Experiential, Encounter Group and Didactic with Modelling) had on the Empathic Accuracy and Self-Actualization levels of twenty-one Psychology students.*

The main purpose of this research was to discriminate, among these modalities, a teaching mode that warranted the attaining of significant increase in both variables and temporary permanence of such results.

The data obtained show that Didactic-Experiential Training was the only one to produce meaningful and lasting changes in both variables. The effect of the Didactic with modelling style lasted only for a short time while the Encounter Group HAD effect only on the Self-Actualization level of the trainees. Theoretical and practical implications of these results are discussed and new directions of research are suggested.

¹Académicos del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Avda. José Pedro Alessandri 862. Santiago-Chile

Este proyecto fue financiado en parte por el Servicio de Desarrollo Científico, Artístico y de Cooperación Internacional.

La habilidad de los terapeutas para comprender aguda y sensitivamente las experiencias profundas de las personas con quienes trabajan, ha sido destacada por numerosos autores, (Rogers, 1957; Truax, 1961; Carckuff, 1965; Betz, 1963; Anderson, 1968; Gendlin, 1970; Wexler, 1974).

En cuanto a esto, Fiedler F.C. (1949-1950), demostró que la comprensión empática era el elemento más característico de una relación terapéutica ideal tal como la conciben terapeutas de distintas orientaciones y personas no relacionadas con el campo de la psicoterapia.

Aunque la importancia de la empatía ha sido enfatizada en distintas orientaciones psicoterapéuticas, es Carl Rogers (1951-57-61-71-73), autor de la Psicoterapia Centrada en el Cliente, quien ha fundamentado y esclarecido su papel en el cambio positivo de las personas. Para este autor, la comprensión empática es: "percibir el mundo subjetivo de los demás como *si fuéramos* esas personas" (Rogers, 1975). Por su parte Truax, Ch. (1967) investigador de la misma orientación la define como "la sensibilidad del terapeuta al flujo de sentimientos del cliente y la habilidad verbal para comunicar la comprensión alcanzada", y la denomina Agudeza Empática. Siendo más específicos Pierce y Drasgow (1969) utilizan la siguiente definición: "la empatía consiste en la habilidad para reconocer sentir y comprender los sentimientos que otra personas ha asociado con sus expresiones verbales y conductuales y para comunicar agudamente esta comprensión a ella".

Por otra parte y en relación a este fenómeno, Rogers (1951-57) ha establecido que para que se produzca un proceso de cambio, el terapeuta debe expresar su comprensión de los significados de la comunicación del cliente. Es también requisito, que el cliente logre percibir la comprensión que se le brinda. Ambas condiciones señalan la importancia y la necesidad de que la empatía tenga una clara expresión a través de las respuestas del terapeuta. El valor de dicha respuesta reside en que permite al cliente la simbolización de su experiencia y la puesta en marcha del proceso de cambio personal (Gendlin, E. 1970).

Considerando estos antecedentes, es fácil entender por qué uno de los aspectos básicos de la formación de terapeutas es el entrenamiento de dicha habilidad. Un aspecto de importancia que se relaciona con los intentos de entrenar la empatía se refiere a las evidencias experimentales que correlacionan positivamente los altos puntajes de empatía con el buen ajuste personal. Asimismo, se ha observado correlación positiva entre los bajos puntajes de empatía y los índices de desajuste psicológico (Bergin y Solomon, 1970). Se ha señalado además que la empatía es una capacidad

que no puede modificarse a voluntad. En la medida que está arraigada en la estructura personal, es necesario que se produzca una reorganización de dicha estructura para que esta capacidad de comprensión y expresión varíe (Kinget, M. 1971).

El buen ajuste personal en términos de la Teoría Centrada en el Cliente, ha sido concebido como la manifestación libre a "la capacidad del ser humano, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y eficacia necesarias para un funcionamiento adecuado" (Rogers y Kinget, 1971). De esta manera podría esperarse que aquellos individuos que logren un mayor nivel de autoactualización, estarán en mejores condiciones de ofrecer comprensión a los otros.

El examen de diversos intentos de entrenar empatía, permite clasificar a los entrenadores en Didácticos o Experienciales, según el énfasis que asignen a la experiencia personal de los entrenados (Truax y Doud, 1964). Así los primeros conciben la empatía como una habilidad que forma parte del comportamiento interpersonal. Para los segundos, ella constituye una actitud. Esta diferente concepción, se refleja tanto en los programas (contenidos y secuencia), como en la forma de dirección que asumen los entrenadores.

En los programas Didácticos, los contenidos son predeterminados y su secuencia es rígida. El monitor establece una relación directiva y la enseñanza asume esta característica, orientándose el trabajo a la adquisición de la habilidad. El entrenamiento Experiencial no está sustentado por un programa de contenidos predeterminados; el aprendizaje en este caso se logra a partir de la experiencia directa de los propios entrenados. En consecuencia se busca crear un clima de libertad que permita la autodirección y el descubrimiento de lo que se espera aprender.

Puede desprenderse de lo anterior que las modalidades reseñadas, difieren en el grado de estructuración de sus programas y en el nivel de directividad que ejercen sus monitores, lo cual está en relación directa con las posibilidades de participación que poseen los entrenados en el proceso de aprendizaje. Al respecto numerosos estudios han destacado el valor de la participación en el logro de una mayor productividad, mayor creatividad y mejor calidad de lo aprendido

(Lippitt, 1940; Williams, 1930; K Lewin, 1942; Koch y French, 1948; Rogers C., 1966 y 70, etc.).

Al considerar estos resultados, podría suponerse que un entrenamiento Experiencial, en tanto permita un aprendizaje a partir de la propia experiencia, sería efectivo en incrementar los niveles de agudeza empática de los entrenados. En este mismo sentido, y considerando además los antecedentes que relacionan empatía y nivel de autoactualización, podría hipotetizarse que una experiencia psicoterapéutica grupal, en tanto favorece el desarrollo personal, la buena comunicación y las relaciones interpersonales, incrementará también el nivel de agudeza empática, de quienes participan en ella. En cuanto a la modalidad Didáctica de entrenamiento, algunos estudios han reportado su mayor efectividad en comparación con la Experiencial, sobre todo cuando se combina con el modelamiento auditivo. No obstante, se carece de evidencia en cuanto a la confiabilidad de estos resultados y a su permanencia en el tiempo.

Para los efectos de este estudio, se consideraron tres modalidades de entrenamientos; Didáctica-Experiencial (GI), Grupo de Encuentro (GII) y Didáctica con modelamiento auditivo (GIII). El objetivo principal de este trabajo ha sido encontrar evidencias empíricas acerca de la efectividad de las modalidades señaladas. Para el cumplimiento de este propósito se plantearon las siguientes interrogantes:

1. De las modalidades señaladas ¿cuál es la más efectiva en términos del incremento y permanencia de los niveles de agudeza empática de los entrenados?
2. Qué efectos colaterales tienen estas modalidades en los niveles de autoactualización de los entrenados?

METODO

Sujetos: Se empleó una muestra al azar de 21 estudiantes de primer año de Psicología, subdividida en tres subgrupos de $n = 7$.

Diseño: Experimental de tipo clásico (9 celdas), compuesto por dos grupos experimentales y un control, con una mediación preentrenamiento y dos mediciones postentrenamiento. La variable independiente fue la modalidad de entrenamien-

to aplicada, cuyos valores fueron: Entrenamiento Didáctico-Experiencial (GI), Grupo de Encuentro (GII) y entrenamiento Didáctico con Modelamiento (GIII), el cual constituyó el Grupo de Control. Las variables dependientes fueron Nivel de Agudeza Empática y Nivel de Autoactualización.

Instrumentos: La Escala de Agudeza Empática, fue creada por Truax Ch. en 1961 y mide el nivel de agudeza empática de un terapeuta a través del análisis del contenido de sus interacciones verbales en la práctica psicoterapéutica. Establece 9 grados que van desde el 1 (falta completa de agudeza) al 9 (grado máximo de agudeza).

Inventario de Actualización Personal (POI), es un test de personalidad que mide madurez psicológica, construida por Shostrom en 1973, adaptado y standarizado en Chile por Celis y otros en 1976 sobre una muestra de estudiantes de la Universidad de Chile.

Procedimientos: Medición Antes: se aplicó el POI a los 21 sujetos para obtener los niveles de autoactualización, y un set grabado de 8 interacciones, al que los sujetos debían responder para su posterior evaluación por jueces.

Entrenamiento: Consistió en 12 sesiones de tres horas cada una, que se distribuyeron a intervalos iguales en un lapso de tres meses. El GI, recibió la modalidad Didáctica-Experiencial, en donde el entrenador ofrecía una serie de recursos y actividades (clases, entrevistas grabadas, pasos prácticos, ejercicios papel-lápiz, role-playing, multiterapia), cuyos contenidos estaban relacionados directamente con la adquisición de la habilidad de agudeza empática. Un aspecto central era la posibilidad de los entrenados a elegir las actividades, sugerir nuevas secciones y participar directamente en establecer la forma de llevarlas a cabo. El entrenador era un terapeuta experimentado que proporcionaba una serie de condiciones facilitadoras del aprendizaje, tales como empatía, aceptación positiva y autenticidad. El GII, correspondió a la modalidad Grupo de Encuentro descrito por Rogers, C. (1970). Naturalmente esta modalidad ejercida por un terapeuta de experiencia, no incluyó ninguna orientación directa para el desarrollo de la habilidad de agudeza empática. El GIII correspondió a la modalidad Didáctica con

modelamiento, y consistió en la aplicación de un programa de contenidos y secuencias predeterminadas, orientado específicamente hacia la adquisición de la habilidad. El entrenador entregaba directivas acerca de cómo aprender a comprender empáticamente, basándose en clases lectivas y muestras grabadas para modelar las respuestas de los entrenados.

Medición Después: Se realizaron dos nuevas aplicaciones de los instrumentos ya mencionados, una inmediatamente después de los entrenamientos, y la otra un año después de la fase experimental.

Jueces: Se utilizaron 4 jueces previamente entrenados en el uso de la Escala de Truax, cuya unidad de criterio alcanzó una correlación Rho (Spearman) de 0,80 antes de comenzar a evaluar.

HIPOTESIS

Se elaboraron 27 hipótesis destinadas a predecir el comportamiento de los grupos en ambas variables dependientes. Las hipótesis intragrupos postulaban un aumento significativo en los niveles de agudeza empática para las 3 modalidades inmediatamente después del entrenamiento. Sin embargo, para la medición de seguimiento se hipotetizó que los grupos Didáctico Experiencial y de Encuentro mantendrían los niveles alcanzados, y que en el grupo Didáctico con Modelamiento se observaría un decremento significativo.

Interesaba además comparar la efectividad de las modalidades entre sí, para lo cual se postularon hipótesis intergrupos que señalaban la mayor eficacia del entrenamiento Didáctico Experimental.

En relación al nivel de autoactualización, se planteó un cambio significativo en los 3 grupos, inmediatamente después del entrenamiento, en tanto que para la medición de seguimiento se esperaba la mantención de los niveles en los grupos I y II, y un decremento significativo en el grupo III.

RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos, se efectuó con las siguientes pruebas análisis de Varianza no paramétrica H (Kruskal-Wallis), T (Wilcoxon),

U (Mann-Whitney), t (Student) y Análisis de Varianza simple F (Snedecor), todo en relación con el nivel de medición de las variables y la independencia de las muestras para cada caso particular.

Los resultados obtenidos en relación con lo hipotetizado señalan lo siguiente:

1. Los entrenamientos Didáctico Experiencial y Didáctico con modelamiento produjeron aumentos significativos en los niveles de agudeza empática inmediatamente después de la fase experimental.
2. El Grupo Encuentro no produjo diferencias significativas en el nivel de agudeza empática de los entrenados después de la fase experimental.
3. En la fase de seguimiento se observó que los grupos Didáctico Experiencial y G. Encuentro mantuvieron los niveles de empatía alcanzados en la medición postentrenamiento, en tanto que el grupo Didáctico con modelamiento mostró un decremento significativo de sus niveles (Ver Tabla 1).
4. Al comparar el logro total de agudeza empática alcanzado por los grupos, se observa que el grupo Didáctico Experiencial fue superior a los grupos de Encuentro y Didáctico con modelamiento respectivamente (Ver Tabla 2).
5. En relación a la variable autoactualización, los resultados indican que los 3 grupos tuvieron un aumento significativo de sus niveles, inmediatamente después de la fase experimental. (Ver Tabla 3).
6. Al comparar los resultados obtenidos en la medición de seguimiento con los del postentrenamiento, para la variable mencionada, se constató que el Grupo Didáctico Experiencial aumentó significativamente su nivel de Autoactualización, en tanto que los grupos de Encuentro y Didáctico con modelamiento mantuvieron los niveles alcanzados. (Ver Tabla 4).

DISCUSION

Los datos indican que sólo los grupos I y III obtuvieron cambios significativos en Agudeza Empática, favoreciendo el logro mayor a la modalidad Didáctica con Modelamiento (G. III). Estos resultados podrían explicarse a partir del grado de

TABLA 1

DIFERENCIAS INTRAGRUPOS EN AGUDEZA EMPATICA ENTRE LAS
MEDICIONES PRE/POST Y POST/SEGUIMIENTO

GRUPOS \ MEDICIONES	Pre	Post	Dife- rencias	T obs.	Post. Seguimiento	Dife- rencias	T obs.
Grupo I Didáctico Exp.	1,90	2,43	0,53*	0	2,43 2,86	0,43	6
Grupo II De Encuentro	2,11	2,53	0,43	7	2,54 2,20	0,34	11
Grupo III Didáctico con Modelamiento	2,51	4,27	1,76*	1	4,27 2,60	1,67	0

T crítico: 2

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

TABLA 2

COMPARACION DE LAS DIFERENCIAS DE LAS DIFERENCIAS INTERGRUPOS DE LAS
MEDICIONES PRE SEGUIMIENTO EN AGUDEZA EMPATICA

Diferencias Pre/Seguimiento		Diferencias de las Diferencias	u Observado	Significación
Grupo I 0,96	Grupo II 0,09	0,87*	9	p = 0,027
Grupo I 0,96	Grupo III 0,10	0,86*	11	p = 0,049
Grupo III 0,10	Grupo II 0,09	0,01	16	p = 0,159

*Diferencias significativas al nivel 0,05

TABLA 3

SIGNIFICACION DE LAS DIFERENCIAS EN AUTOACTUALIZACION INTRAGRUPOS
ENTRE LAS MEDICIONES PRE/POST ENTRENAMIENTO

GRUPOS \ MEDICIONES	\bar{X} Grupal PRE	\bar{X} Grupal POST	Diferencias	T Observado
Grupo I Didáctico Exper.	52,33	57,97	5,64	4,063**
Grupo II De Encuentro	51,96	58,46	6,50	3,515*
Grupo III Didáctico con Modelamiento.	52,65	60,40	7,75	3,422*

t crítico = 2.447 (0,05), 3.707 (0,01)

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

TABLA 4

COMPARACION DE LAS DIFERENCIAS EN AUTOACTUALIZACION INTRAGRUPOS
ENTRE LAS MEDICIONES POST/SEGUIMIENTO

Mediciones Grupos	\bar{X} Grupal POST	\bar{X} Grupal SEGUIMIENTO	Diferencias	t Observado
Grupo I				
Didáctico Exper.	57,97	65,15	7,18*	2,696
Grupo II				
De Encuentro	58,46	65,36	6,90	1,837
Grupo III				
Didáctico con Modelamiento.	60,40	60,75	0,35	1,335

t crítico = 2,447 (0,05), 3,707 (0,01)

*Diferencia significativa al nivel 0,05.

estructuración de los programas y de la acción del entrenador. En la modalidad Didáctica se aplicó un programa de contenidos específicos y en una secuencia predeterminada lo que habría permitido un mejor aprovechamiento del tiempo disponible. A través de sus funciones, (control de actividades, entrega de información, corrección y sugerencias de respuestas) el entrenador didáctico se constituyó en un agente de modelamiento y refuerzo que ayudó a los entrenados a discriminar las claves necesarias para emitir buenas respuestas. La combinación de ambos factores (características del programa y acción del entrenador) al parecer correspondieron con las expectativas educacionales de los entrenados, lo que facilitó el mejor rendimiento. Por estas razones la modalidad Didáctica, parece constituir la alternativa de trabajo más eficiente en el corto plazo.

El logro de la modalidad Didáctica Experimental (G. I), significativo, pero inferior al G. III, no concordó con lo hipotetizado y más bien apoyó lo reportado en estudios anteriores (Payne y otros, 1968, 1972). En esta modalidad, la secuencia de los contenidos fue determinada con la participación directa de los entrenados. quienes además pudieron incluir otras actividades que consideraron necesarias para la integración del grupo. Esta mayor flexibilidad implicó que los entrenados tardaran en adaptarse a la falta de directividad y estructuración explícita. En efecto, la función del entrenador fue básicamente la de crear un clima facilitador del aprendizaje a partir

de la acción y experiencia de los entrenados sin enseñar directamente. Como consecuencia de esto, el tiempo dedicado al entrenamiento específico de la habilidad fue considerablemente menor en tanto que los entrenados tardaron en darse cuenta de las condiciones que se les ofrecía y en asumir la responsabilidad del proceso formativo.

El Grupo de Encuentro, no produjo un cambio significativo en la Agudeza Empática de los entrenados; esta modalidad tenía como objetivo principal lograr un desarrollo del nivel de auto-actualización a través de un proceso terapéutico. Aunque este último objetivo fue logrado, los resultados parecen indicar que, a menos que exista un programa de contenidos específicos y la acción del entrenador sea claramente orientadora, no es posible alcanzar niveles significativos de Agudeza Empática con esta modalidad. Esta evidencia empírica así no permite avalar la relación entre ambas variables sostenidas por la teoría.

Un resultado inesperado fue el aumento significativo de la autoactualización del Grupo III, el que puede explicarse por el intercambio natural con los otros entrenados, por la influencia de las actividades propias del Departamento y por la influencia probable que el propio entrenador ejerció, en términos de ofrecer condiciones que favorecen el desarrollo personal.

El estudio de seguimiento, que examinó el monto de cambio y su permanencia en el tiempo, mostró que el Grupo III mantuvo sus niveles

de autoactualización y disminuyó su agudeza empática al punto de no presentar diferencia con los puntajes previos al entrenamiento. El énfasis en los aspectos cognitivos, la falta de participación, la ausencia de compromiso personal en el aprendizaje, serían factores que incidieron en la extinción de la habilidad adquirida en el corto plazo.

En el Grupo de Encuentro, se observó una tendencia de crecimiento en Autoactualización, en tanto que la habilidad de Agudeza Empática, se mantuvo en un bajo nivel. Esto confirma la ineffectividad de esta forma de trabajo.

En cuanto al Grupo Didáctico Experimental, la evidencia señala un aumento significativo en sus niveles de Autoactualización y una tendencia al crecimiento en Agudeza Empática. La combinación de los aspectos didácticos y experienciales, parece ser un factor importante en el logro de estos resultados. El entrenador en esta modalidad, ofreció condiciones de ayuda que habrían creado una atmósfera de libertad experiencial, lo cual, implicaría una mayor autoexploración, con un más alto grado de participación y compromiso personal. Así, el aprendizaje se fue ligando a las inquietudes y necesidades de los entrenados, constituyéndose en lo que Rogers C. llama "aprendizaje significativo", es decir, aquel que se incorpora y cambia al individuo, que es penetrante, autopropulsado, y tiene mayor permanencia. En otros términos, en la medida en que el entrenamiento Didáctico-Experiencial actúa sobre componentes cognitivos, afectivos y reactivos, se constituye en una alternativa de trabajo más englobador, que conduce a la adquisición de una actitud empática.

Lo anterior permite concluir la mayor eficacia de la modalidad Didáctica Experiencial comparada con las otras formas de entrenamiento, cuando se examina el monto de cambio y la permanencia de los resultados. La falta de efectividad del Grupo de Encuentro, permite concluir que este trabajo de reorganización personal no produce un desarrollo concomitante de la habilidad de agudeza empática.

En estudios posteriores, parece necesario mantener el grado de participación de la modalidad Didáctica Experiencial, pero esta vez estableciendo límites que garanticen un trabajo más específico para la adquisición de la habilidad. Esto, probablemente, mejoraría los resultados obteni-

dos hasta ahora con esta modalidad. Otro factor que debe controlarse, es la influencia que los entrenadores ejercen sobre los entrenados. Una posibilidad en relación a esto, puede ser el estudio de la percepción que los entrenados tienen de las condiciones de ayuda que le ofrecen sus entrenadores. También resultaría útil, controlar la equivalencia de los contenidos de los programas, de tal forma que la única diferencia corresponda a la modalidad de trabajo.

Finalmente, se hace indispensable utilizar un grupo de control que no esté sometido a ningún entrenamiento, a fin de conocer el efecto de variables extrañas a las modalidades de trabajo en estudio.

REFERENCIAS

- Anderson, S.C. The effects of confrontation by high-and-low functioning therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 1968, 15, 411-416.
- Bergin, A., Solomon S. Personality and performance correlates of empathic understanding in psychotherapy. *American Psychologist*, 1963, 18, 393.
- Betz, B. Experiences in research in psychotherapy with schizophrenic patients. *New Directions in Client Centered Therapy*, Cap. 12 Houghton Mifflin Company, Boston 1970.
- Carckuff, R., Truax, Ch. Training in counseling and Psychotherapy: an evaluation of an integrated Didactic and Experiential Approach. *J. of Consultin Psychology*, vol. 29, 4, 1065.
- Celis, A. y otros, Estandarización del Inventario de Actualización Personal. Tesis para optar al Título de Psicólogo Depto. de Psicología Universidad de Chile, 1977.
- Koch, L., J. Overming resistance to change. Citado en *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin, Boston 1951.
- Fiedler, F.E. Comparison of therapeutic relationships in psychoanalytic, non directive and adlerian therapy. *Journal Consulting Psychology*, 1950, 14, 436-445.
- Gendlin, E. A theory of Personality Change. *New Directions in Client Centered Therapy*, Cap. 7, Houghton Mifflin Company-Boston, 1970.
- Lewin K. et al. The relative effectiveness of a lecture method and a method of group decision for changing food habits. En *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin, Boston 1951.
- Lippitt, R. An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. En *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin Boston 1951.
- Mc Guigan, F. *Psicología Experimental*. Ed. Trillas, México 1973.

- Payne, P., Gralinsky, D. Effects of supervisor style and empathy upon counselor learning. *J. Counseling Psychology*, 1968, 15, 517-521.
- Payne, P., Weiss, S., Kapp, R. Didactic, Experiential and modeling factors in the learning of empathy. *J. of Counseling Psychology*. Vol. 19, 5, 1972.
- Pierce, R., Drasgow, J. Teaching facilitative interpersonal functioning to psychiatric inpatients. *J. of Counseling Psychology*, 1969, 16, 295-298.
- Rogers, C. *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin, Boston 1951.
- Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *J. of Consulting Psychology*, 1957, 21, 95-103.
- Rogers, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- Rogers, C. To facilitate Learning. En M. Provus (ed) *Innovations for Time to teach*. Washington D.C. National Education Association, 4-19, 1966.
- Rogers, C. Current Assumptions in Graduate Education: A passionate statement. *New Directions in Client Centered Therapy*, Cap. 26. Houghton Mifflin Company, Boston, 1970.
- Rogers, C., Kinget, M., *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Ed. Alfaguara, Madrid 1971.
- Rogers, C., *Grupos de Encuentro*. E. Amorrortu, B. Aires 1973.
- Rogers C., Meador, B. Client Centered Therapy, Cap. 4 de *Current Psychotherapies*, Raymond Corsini (Ed). F.E. Pacock Publischers, 1975.
- Siegel, S. *Diseños Experimentales no Paramétricos aplicados a la ciencia de la Conducta*. Ed. Trillas, 1970.
- Truax, Ch. A scale for the measurement of accurate empathy. *Psychiatric Institute Bulletin*, Winsconsin Psychiatric Institute. University of Wisconsin. 1961. 12.
- Truax, Ch., Carckuff, R., Douds, J. Toward an integration of the didactic and experiential approach to training in counseling and psychotherapy. *J. of Counseling Psychology*, 1964, 11, 240-247.
- Truax, Ch., Carckuff, R. *Toward effective counseling and Psychotherapy. Training and Practice*. 1967. Chicago, Aldine.
- Wexler, D. Autoactualización y procesos cognitivos. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, vol. 42.
- Williams, H. Experiments in self directed education. En *Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston 1951.

Comentarios de Libros y Revistas

MANUAL PARA HIJOS CON PADRES DIFÍCILES

J. Van Den Brouck.

Edit. Pomaire, 1980

Se trata de un libro que pretende impactar al público. En primer lugar por su título (y ciertamente que lo consigue...). Luego por aparecer destinado a los hijos, y ser un libro para hijos... adultos, que puedan tener la madurez y la perspectiva suficiente para evaluar el esquema educativo que tuvieron los padres con ellos. Finalmente, por la fina ironía que encierran sus páginas, las cuales describen diversos tipos de actitudes de los padres y diversos modelos de paternidad.

Podríamos decir que se trata de un libro para adultos con conocimientos de psicología psicoanalítica, que desean conocer diversas modalidades de sentir la paternidad. Especialmente relevante es entender de qué manera la inmadurez emocional de los padres interfiere las relaciones padres-hijos y motiva actitudes paternas inadecuadas, las cuales, a su vez, originan defensas normales entre los niños. De acuerdo con

la autora, así como hay hijos prematuros, hay también padres prematuros "precipitados bruscamente por el azar de un nacimiento en una tormenta afectiva para la cual nadie los ha preparado...". Este fenómeno sería más frecuente entre los padres, que entre las madres, en las cuales los nueve meses de gestación contribuyen a acelerar su maduración.

Uno de los aspectos originales de este libro está dado por el intento de la autora de enfocar las actitudes paternas y maternas desde el punto de vista del niño. En este aspecto tiene páginas muy bien logradas en las cuales muestra lo absurdo de muchas actitudes adultas si se les observa desde una perspectiva infantil. Para aceptarlas el niño requiere cierto grado de madurez y de sentido de la realidad que la autora contrasta con las actitudes de los padres, mostrando frecuentes paradojas, descritas con ironía y buen humor.

En resumen un libro de lectura agradable y rápida "para hijos" que más bien serviría a psicólogos que trabajan en dinámica familiar y a padres

con cierta base de conocimientos psicoanalíticos.

LUIS BRAVO VALDIVIESO
Psicólogo

THE LANGUAGE OF CHANGE

Elements of therapeutic communication

Paul Watzlawick

Basic Books Inc., Publishers
New York, 1980

Usando un sinnúmero de ejemplos prácticos y considerando muchos años de trabajo relacionados entre sí, el autor parte su análisis del "lenguaje del cambio" con un ejemplo que es de gran conocimiento popular: "podemos librar a los niños de sus verrugas, comprándoselas". En la práctica esto se logra dándole al niño una moneda y diciéndole que ahora la verruga nos pertenece. Generalmente el niño pregunta entre sorprendido y admirado, cómo se supone que va a entregarnos la verruga, y se le contesta que no se preocupe, que va a irse sola.

Aunque hemos conocido

desde tiempos inmemorables, todo tipo de tratamientos mágicos y supersticiosos para las verrugas, no ha habido una respuesta científica satisfactoria para sus resultados, y en especial no la hay para el "tratamiento" recién mencionado.

Lo que ocurre es realmente extraordinario, una interacción simbólica, totalmente absurda, lleva a un resultado concreto: los vasos sanguíneos que llegan a la verruga se empiezan a constreñir y finalmente ésta se atrofia por anoxia. Una comunicación interpersonal lleva a un cambio físico.

Partiendo de este ejemplo y completando su análisis con muchos datos históricos, el autor va desarrollando la idea de que existe un lenguaje especial, que subyace este tipo de cambios, y que es un poderoso determinante de los estados de ánimo, de la conducta y de las decisiones.

El libro pretende "ser una gramática introductoria, un curso de lenguaje, permitiendo al terapeuta captar la esencia de este lenguaje y usarlo para el beneficio de sus pacientes". Aunque incluye bastantes fundamentaciones teóricas, el libro está centrado principalmente en lo pragmático.

En los capítulos 2 y 3 aparece un completo análisis de "nuestros dos lenguajes" y su correlación con el hemisferio cerebral derecho y el hemisferio cerebral izquierdo, "nuestros dos cerebros". En una revisión histórica muy completa, se acumula información que sustenta el planteamiento de que los seres humanos usamos dos estilos de lenguaje, con características propias y distintivas: el lenguaje

digital, en que nos comunicamos a través de signos que tienen una relación convencional con el significado (ej: palabras) y el lenguaje analógico, en el que hay una correlación obvia con el significado, al que se representa simbólicamente o por analogías (ej: imágenes).

Se incluye un capítulo completo (4) en que se recopila y organiza una gran cantidad de evidencia experimental, especialmente desde el campo de la medicina, que fundamenta estos planteamientos.

En el capítulo 5, el autor plantea que en forma operacional se puede decir que "cualquiera que solicita nuestra ayuda sufre, en un sentido u otro, de su relación con el mundo, y por lo tanto, de su imagen del mundo"; a partir de la contradicción entre el cómo le aparecen las cosas a él y el modo en que *deberían ser* de acuerdo a su imagen del mundo. El paciente puede entonces elegir una de dos alternativas: intervenir activamente en el curso de los eventos y adaptar el mundo, más o menos, a su imagen, o adaptar su imagen a los hechos inalterables.

En este punto, se relacionan los dos temas más importantes desarrollados hasta aquí, la lateralización cerebral y el concepto de imagen del mundo. "El traslado de la percepción de la realidad, la síntesis de nuestra experiencia del mundo en una imagen, es altamente probable una función del hemisferio derecho; el hemisferio izquierdo probablemente se encarga de racionalizar esta imagen, de separar del todo el sujeto y el objeto, así como también de

extraer las consecuencias predecibles de esta imagen".

Para cambiar entonces, necesitamos primero saber *qué* debe ser cambiado (lo que significa captar la imagen del mundo involucrada) y luego *cómo* debe lograrse este cambio. De aquí se derivan aspectos importantes sobre el lenguaje y las técnicas a usar en psicoterapia. El lenguaje que interesa entonces especialmente, es el lenguaje del hemisferio derecho, en el cual se concibe y se expresa la imagen del mundo.

Los acercamientos posibles desde el punto de vista terapéutico pueden ser:

1. Uso de los patterns de lenguaje del hemisferio derecho: dándole mucha importancia al trabajo realizado por Milton Erikson y en un análisis que desafortunadamente pierde mucha riqueza al ser traducido del inglés al castellano, el autor nos muestra las ventajas de la condensación, característica del lenguaje analógico.
2. Bloqueo del hemisferio izquierdo: consiste en usar técnicas terapéuticas que bloqueen el hemisferio izquierdo y permitan expresarse al hemisferio derecho. Las posibles técnicas son la técnica de la confusión de Erikson, la prescripción de síntomas, la ilusión de alternativas, y el re-encuadre.

En los capítulos siguientes (Cap. 8 "Prescripción de conductas específicas", Cap. 9 "Cualquier cosa menos eso" y Cap. 10 "Rituales terapéuticos") el autor muestra distintas aplicaciones de los principios del lenguaje analógico, con ejemplos que incluyen terapia

de pareja hasta el tratamiento de un niño con Disfunción Cerebral Mínima y dependencia a los medicamentos.

Tal como el autor lo señala, se ve el propósito de la terapia como un cambio de la imagen del hemisferio derecho del paciente.

Aun cuando queda claro a través de los casos citados, es importante prevenir que estas técnicas no pueden usarse como receta, sino que los principios del "lenguaje del cambio" deben ser adaptados a cada persona y situación específica.

En el último capítulo, el autor hace un breve análisis de las posibles críticas que puede generar este enfoque de la terapia.

En mi opinión, este es un libro que todo terapeuta apreciará y disfrutará y que además es interesante para cualquier lector interesado en temas psicológicos.

Además de ser entretenido constituye un gran aporte al desarrollo de la psicoterapia.

MARIA INES WINKLER

Docente Depto. de Psicología Clínica
Universidad Católica de Chile

ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY

Volumen 30. Año 1979.

Editores:

Merk Rosenzweig Y.
Lyman W. Porter

Annual Review Inc.
California.

Del vasto número de artículos que trae el compendio para el año 1979 me ha parecido inte-

resante referirme al de Alvin Zender (páginas 417 -51) "La Psicología del Proceso Grupal".

Comienza el articulista con una revisión de lo que ha sido el desarrollo del tema mencionado con las palabras de Kurt Lewin en 1942 quien predecía que el estudio de los grupos y no el individuo llegarían a ser uno de los campos en psicología tanto teóricos como empíricos de mayor preferencia. "No hay posibilidades de crear un mundo mejor sin un estudio profundo y científico de las funciones del liderazgo, la cultura y otros parámetros de la vida grupal".

La predicción de Kurt Lewin ha sido según el autor correcta ya que el campo "Proceso Grupal" en psicología ha producido una enorme cantidad de investigaciones e influido en la práctica educativa y psicológica.

Como producto de la Segunda Guerra Mundial los psicólogos sociales comienzan sus estudios en temas tan relevantes como: discusión grupal, productividad grupal, cambio de actitudes, problemas de liderazgo, etc. Además las investigaciones en un área determinada han derivado en otras como por ejemplo las investigaciones en el impacto de la decisión grupal llevó al estudio de las presiones sociales dentro del grupo.

A continuación el articulista se abocó a los tópicos que han sido investigados más recientemente: "La conducta cognitiva en grupos" es decir los pasos que sigue un grupo en la resolución de problemas o las maneras que tiene el grupo para percibir o procesar información.

Subtítulos en el mismo tópico son: *Deliberando y Decidiendo* donde se compara la manera en que las personas individuales resuelven problemas y como lo realizan los grupos. El autor menciona varios estudios que apuntan en demostrar que la actividad cognitiva individual no se diferencia de la grupal.

Como mejorar las decisiones Grupales. El articulista revisa diferentes técnicas que se han propuesto para una mayor eficiencia en la resolución de problemas y la capacidad de superar las inhibiciones entre los miembros del grupo, reducir la confusión de los miembros debido a sus distintos Backgrounds y la tarea de decisiones en situaciones críticas. El modelo de Smart y Vertinsky, de Kupperman, Wilcox y Smith y de Janis y Mann son citados entre otros como ejemplos de técnicas desarrolladas en esta área.

Otro tópico revisado por el articulista se refiere al tema de la "Presión Social en los miembros de un grupo". Dice el autor que las primeras investigaciones en esta área consideran que la presión social se ejercía con el fin de asegurar que el grupo alcanzara sus objetivos o mantuviese su existencia como tal.

Actualmente los investigadores han asumido que la presión social puede causar polarización entre los miembros y es explicada por Nujers y Lawin como un artificio estadístico, o cuando un individuo se ve apoyado en su punto de vista por otros miembros y/o cuando aprenden nuevos argumentos que refuerzan su punto de vista y por tanto se polarizan.

El articulista también revisa las condiciones bajo las cuales las presiones tienen mayor efecto predictivo. Una regla general es que el poder de un grupo sobre sus miembros es en función de la cohesión del grupo. Brehm y Mann consideran que la regla anterior se cumple mayormente cuando al miembro del grupo no le importa la restricción a su libertad. Wilder habló de la importancia que tiene un grupo monolítico versus subgrupos. Muchos mensajes similares por muchas personas del grupo tienen un efecto mayor que la opinión del grupo total.

Junto a los tópicos anteriores el autor revisa temas tan importantes como la *Desindividuación* en que los miembros de un grupo han perdido su individualidad en especial en actos antisociales; la cohesión Grupal y sus leyes contestando a preguntas esenciales como: Qué hace que las personas se atraigan; Deseos de Afiliación; Factores en relación a Liderazgo; influencia del terreno del Grupo en la Cohesión; Estructura Grupal, etc.

En resumen el autor considera que tres han sido los tópicos que más han atraído la atención en el tema: Los orígenes de la cohesión grupal; La naturaleza social de la presión en los grupos y la dinámica de la toma de decisiones.

SALOMON MAGENDZO
Psicólogo

THE STRUCTURE OF MAGIC 1

Richard Bandler y

John Grinder

Editado por Science and Behavior Books, Inc. Palo Alto, California 94306. Editado en 1975, apareció recientemente en la Editorial Cuatro Vientos.

El título de este libro pareciera estar invitando a entrar al mundo de lo esotérico y la sofrología. Sin embargo a poco de avanzar en su lectura es posible darse cuenta que su intención es precisamente la contraria: pretende objetivar lo mágico en la terapia y los terapeutas exitosos de cualquier posición, establecer que esta supuesta magia tiene una estructura definida, que responde a reglas explícitas y que es susceptible de ser aprendida.

Concepción básica para emprender esta tarea es la de que los éxitos comunes que en mayor o menor grado se atribuyen a todas las formas conocidas de terapia en manos de estos terapeutas "mágicos" pueden ser explicados describiendo los diversos métodos en un solo conjunto de términos de modo de hacer explícitas las similitudes revelando así el factor común subyacente.

Señala que la realidad es un territorio del cual conocemos sólo mapas o representaciones que de él hacemos y cuya amplitud o riqueza depende de restricciones neurológicas, sociales e individuales que nos limitan. No operamos entonces sobre el mundo directamente sino sobre los modelos o mapas que de él nos formamos para

guiar nuestra conducta. El uso de estos modelos está implicando la capacidad de manipular símbolos, habilidad que puede servir tanto para la creatividad y el crecimiento como para estrechar y empobrecer el mundo. Los procesos de modelamiento humano, definidos aquí como los de Generalización, Supresión y Distorsión son los responsables del enriquecimiento o empobrecimiento de estos mapas o modelos de la realidad y son en consecuencia determinantes en la posibilidad de sufrimiento e insatisfacción producto de las limitaciones de la experiencia que es consecuencia de la representación del mundo y no del mundo mismo.

Podemos entonces encontrar un factor común a esta magia terapéutica al señalar que es en lo básico la capacidad de modificar los modelos empobrecidos de los clientes, ampliando y enriqueciendo estos modelos y en condolencia aumentando el número de opciones disponibles para los pacientes.

Los autores escogen una forma específica de representación de la experiencia humana, el lenguaje. Estudian la comunicación verbal a través de una herramienta sofisticadamente desarrollada como es la Gramática Transformacional, que es el elemento clave en que se basa este enfoque. Este es un modelo del modelo que tenemos de la realidad, vale decir se trata de un Metamodelo. Este permite abordar el fenómeno del lenguaje pasando por sobre la tarea imposible de abordar directamente su riqueza expresiva y se centra en las reglas que forman estas expresiones (sin-

taxis) independientemente de su contenido.

La representación lingüística completa de la experiencia recibe en este Metamodelo el nombre de Estructura Profunda y está formada por relaciones semánticas lógicas. En el proceso de hablar se producen transformaciones en la forma de comunicar esta experiencia, haciendo elecciones generalmente no conscientes y que responden a reglas conocidas. El proceso de hacer estas elecciones y transformaciones da lugar a la llamada Estructura de Superficie que es la representación de la representación lingüística completa que es la Estructura Profunda. Esta llamada Estructura de Superficie es el punto de unión o ligazón de las palabras agrupadas por quien habla, determinándose entonces en forma gráfica una estructura de árbol.

El metamodelo para la terapia señala que el primer paso es entrar en el modelo del mundo del cliente, lo que se hace tomándolo de su expresión en la Estructura de Superficie. Esto permite determinar que esta estructura es incompleta y que no es la representación completa de la Estructura Profunda, lo que da lugar a modelos empobrecidos de la realidad, limitando las opciones de la conducta del cliente. Los procedimientos descritos en el libro permiten descubrir la Estructura Profunda, la que a su vez puede ser desafiada o confrontada para enriquecerla. El supuesto básico es que la ampliación del campo de opciones lleva al cambio de conducta del cliente.

Los autores advierten sin

embargo, que este trabajo no pretende ser una nueva forma de terapia sino que consiste en una serie de herramientas terapéuticas para ser usadas en cualquier modelo terapéutico, sin excepción alguna. No es entonces una terapia en sí.

Este texto no postula solamente antecedentes teóricos sino que es en realidad un verdadero manual para la acción terapéutica, entregando de manera explícita y objetiva cada una de las herramientas utilizadas para modificar las distintas modalidades empobrecedoras de la representación de la realidad, determinando pasos y ejercicios para llevar a cabo las operaciones propuestas hasta el grado de llegar a ser verdaderas recetas de cómo efectuarlas. Sin embargo, la artificialidad inicial de los procedimientos deberá dar paso a una actitud suelta y flexible en la medida que el entrenamiento de los iniciados vaya progresando. En realidad puede iluminarse mejor lo señalado al decir que se enseña cómo establecer ciertos blancos lingüísticos y en seguida se entregan las armas (léase reglas) para atacar estos blancos lingüísticos, de una manera específica.

Se enfatiza el hecho de que este metamodelo es una forma específica de representación de la realidad que se basa en la comunicación verbal, que es un caso especial del modelamiento global de los seres humanos. Es posible generalizar este modelo a otras formas de modelos representacionales humanos, lo que se ejemplifica a través de la ampliación de estos principios a algunas técnicas terapéuticas no verbales.

La lectura de este libro no es precisamente fácil tanto por la densidad de algunas materias como por el hecho de que está formulado para angloparlantes. La base lingüística del material así lo determina por lo que pensamos que una posible traducción de este texto al Castellano requeriría de una adaptación previa a nuestra gramática y lenguaje. Sin embargo estas dificultades no lo hacen menos interesante puesto que es un enfoque sorprendentemente novedoso y que permite dar respuesta a preguntas difíciles de responder desde otras perspectivas. Preguntas tales como ¿por qué habitualmente no se logran resultados al plantear a un paciente un factor o elemento muy obvio que está determinando su dificultad?, pueden ser respondidas con claridad desde este metamodelo.

Sin embargo su mayor mérito no está en lo meramente novedoso sino en el hecho de poder llegar a ser un elemento más en el duro camino de la Psicología en su etapa preparadigmática. Si este metamodelo sobrevive a la confrontación con la realidad y pasa a ser patrimonio universal de la Psicología puede llegar a convertirse en una pieza importante en el desarrollo de esta ciencia.

AUGUSTO ZAGMUTT CAHBAR
Psicólogo

**EMERGING WOMAN.
A DECADE OF MIDLIFE
TRANSITIONS**

Natalie Rogers.

**Personal Press, Box 789,
(\$ 9.75 U.S.)
Point Reyes Station,
CA 949956
U.S.A.**

Natalie Rogers, M.A. es una psicoterapeuta que trabaja con individuos y grupos. Fue entrenada en arte terapia, teoría feminista, movimiento y yoga. Inició con su padre Carl Rogers, en California, talleres de trabajo con el enfoque Centrado en la Persona. Ha desarrollado programas de entrenamiento para Mujeres Consejeros de Mujeres

y Facilitadores Centrados en el Cliente.

El dar coraje y soporte a las mujeres y el ayudarlas en su proceso de transformación y cambio, es el propósito de este libro escrito e ilustrado por esta autora.

En 200 págs. de relato sencillo y directo, la autora expone su experiencia como ama de casa, madre, mujer divorciada, terapeuta en ciernes, mujer sola, hasta convertirse finalmente en Natalie Rogers después de un largo período de aprendizaje y trabajo personal consigo misma.

La inspiran, su gran cariño hacia la mujer y el deseo de unirlos y ayudarlos en el reconocimiento de sus dificultades en la sociedad contemporánea

actual. Las instiga a tomar conciencia de sus sentimientos y de sus transiciones hacia el camino de la realización personal.

Usando penetración psicológica cuenta su propia historia, entendiendo y aprendiendo junto al lector; va dibujando su propia imagen como desde un espejo, tarea no fácil de realizar sin despeñarse hacia lo teórico e interpretativo.

Tal vez, lo más revelador de este libro sea, el descubrimiento de la historia de todas las mujeres en la historia de una mujer. Finalmente lo más personal, es lo más general.

MARIA EUGENIA MONETA
Departamento de Fisiología y Biofísica
Universidad de Chile.

BANCO BHC

