

UNAS NOTAS EN TORNO A LA PSICOLOGÍA Y EL MUNDO SOCIAL

V. PELECHANO *

Dpto. Psicología
Personalidad y Anormalidad
Universidad de Valencia

ENTENDIDA la Psicología como una ciencia social, queda planteado el problema de su inserción dentro de este mundo que le da sentido. Tradicionalmente el papel de la ciencia se ha considerado como justificativo de las decisiones políticas y/o de los políticos. Por lo que se refiere al mundo educativo, la verdad no se agota en la anterior afirmación. A lo largo de estas páginas intentaré mostrar que la psicología desempeña, de hecho, otras funciones dentro del mundo social a la que tradicionalmente se le ha asignado.

La praxis psicológica, además, contempla día a día un tipo de role social de la psicología que se encuentra bastante alejada al mandarínismo atribuido por los chomskianos o a la aspiración defendida por el conductismo skinneriano de un nuevo dios-dispensador-de-refuerzos. Usualmente, por suerte o por desgracia para el científico y/o el profesional, la

* Este trabajo forma parte de un proyecto sobre "Un modelo integrado de actuación en centros escolares", subvencionado por la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica del M. E. C. Las opiniones vertidas en este trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

praxis psicológica se ve reducida a desempeñar papeles mucho menos “transcendentales”. De todas formas, siempre puede desempeñar un papel crítico que permita tamizar las campañas públicas de los políticos ofreciendo datos que, siendo por supuesto “positivistas” permitan el establecimiento de modos de actuación alternativos a los existentes. Y, en todo caso, superen, con mucho, la rutina práxica diaria.

En el presente trabajo se hacen una serie de reflexiones y aportan datos al respecto, ilustrando las tesis que defendemos con el problema de la eufemísticamente denominada “educación especial”. No se pretende ofrecer una solución sino presentar modos alternativos y, desde luego, no volver a tipos de experiencias que han mostrado cumplidamente su fracaso en otros lugares. Con la esperanza, naturalmente, que estas notas sirvan para que alguna otra persona las mejore considerablemente, lo que no es muy difícil.

EL PAPEL DE LA CIENCIA DENTRO DEL MUNDO SOCIAL

El primer punto a tomar en consideración se refiere al papel que ha desempeñado y desempeña recientemente la ciencia dentro del mundo social y, en concreto, dentro del funcionamiento de los sistemas educativos.

El proceso educativo resulta uno de los más complejos dentro de una consideración de problemática humana. Resulta de duración muy larga (para algunos, dura toda la vida del ser humano), ha estado sometido a cambios nucleares dentro de las sociedades occidentales en los últimos treinta años, posee unos objetivos a lograr que no se han operacionalizado totalmente en ningún país (por razones obvias de limitación de los conocimientos que poseemos en la actualidad así como por razones políticas), y, para no abundar más en este tipo de consideraciones, ha pasado, en los últimos 100 años, de ser algo potestativo y privatizado, pasando por ser una fase de “preparación” para la vida a convertirse, en nuestros días en una dimensión de la vida misma.

La importancia de la cuestión educativa, sin embargo, no ha corrido pareja, en absoluto, con la dedicación de la atención de los gobiernos

de los distintos países a la valoración de los sistemas educativos que han estado siendo utilizados. Se recaba, además, el nombre de la ciencia y los "resultados científicos" como elementos justificativos de los modos de actuación concreta dentro de este ámbito y, lo que posiblemente es más grave, en nombre de "la ciencia" se pergeñan cambios en los sistemas educativos.

El caso es, sin embargo, que estas atribuciones científicas distan mucho de reflejar el estado actual de hechos, el estado actual de praxis educacional. Vamos a tomar algunos ejemplos representativos y demostrativos que representan exigencias y demandas al margen de la ciencia cuando no contra la ciencia misma (en muchas ocasiones). Estas exigencias y demandas parecen ser responsables de una serie de prácticas educativas contemporáneas así como de cambios en prácticas educativas. Como ejemplo paradigmático puede servir el mundo de lo que eufemísticamente se viene calificando como "educación especial".

Una de las razones que han pesado en la elección de este ejemplo es que 1981, precisamente, ha sido considerado como el año internacional del minusválido. Veamos tres aspectos centrales dentro del mundo de la educación especial que representan puntos de decisión en los que la ciencia ha jugado un papel desigual. El primero se refiere al problema de las clases especiales frente a las clases regulares; el segundo, a la cuestión de la etiqueta y el tercero a la desinstitucionalización o no desinstitucionalización. Todos estos temas representan aspectos parciales de una temática más amplia que es el denominado principio de normalización.

Aplicado al mundo de las minusvalías físicas y psicológicas, "normalización" implica la gestación de servicios de ayuda y/o servicios sociales en los que los deficientes mentales (vaya por caso) lleven una vida tan "normal" como cualquier otro ciudadano.

En el caso de los niños, una primera derivación sería la de que asistiesen a clases "normales" en los centros "normales" y no que recibiesen enseñanzas "especiales" en centros "especiales". De entrada hay que decir que la aplicación de este principio, sin más, no encuentra apoyo en datos científicos a menos que se restrinja su ámbito a ciertas sub-

poblaciones (no tiene sentido obligar a un subnormal severo o profundo a este modo de ordenar el mundo escolar). A continuación, que en el caso de deficientes ligeros los resultados alcanzados fuera y dentro de nuestro país (PELECHANO, 1978) sugieren que dentro de las aulas "normales" los deficientes tienden a rendir más que en los centros de educación especial por lo que se refiere al mundo de tareas escolares-académicas propiamente dichas, pero que, a la vez, los deficientes que asisten a clases especiales alcanzan puntuaciones más satisfactorias que los que asisten a clases normales en competencia social y ajuste personal, imagen de sí mismo, depresión, inhibición comportamental y conductas agresivas.

En este punto en concreto la decisión social no se ha apoyado en datos científicos, sino en cuestiones de política social en las que los datos ofrecidos por la ciencia no han desempeñado un papel importante.

El segundo punto ilustrativo es el problema de la etiqueta. A lo largo de las dos últimas décadas la polémica en torno a los efectos que lleva consigo la asignación de diagnósticos a seres humanos ha arrojado una serie de resultados plagados de comunicaciones persuasivas en donde argumentos emocionales, argumentaciones racionales, inferencias no justificadas y escasa base experimental han llevado a una situación en la que se afirma taxativamente que la emisión de un juicio que etiqueta al ser humano (en el caso de la deficiencia mental, no se olvide), lleva consigo efectos deletéreos.

Sin embargo el asunto no está tan claro. Así, por ejemplo, esta argumentación parte del hecho de que solamente el "científico" es quien etiqueta: frente a esta ingenuidad hay que decir que los "etiquetadores" más agudos y duros son los propios niños que no aceptan sin más, a sus "compañeros" más torpes y, en suma, ineficaces; y no solamente los niños: las personas no técnicas y los ciudadanos en general tienden a reconocer con bastante rapidez a sus conciudadanos atípicos y, sobre ellos, aplican algo más que etiquetas.

Ocurre, además, que aun teniendo efectos nocivos la etiqueta en unos casos, en otros, puede ocurrir precisamente lo contrario. Así, por ejemplo, la identificación precoz de la fenilcetonuria puede llevar consigo

la posibilidad de ayudar de modo eficaz a un ser humano; ser humano que, pasadas las 30 semanas de vida extrauterina sin haber sido "etiquetado" y, con ello, comenzado a tratar con una dieta alimenticia adecuada, cursa el resto de su vida con un cociente intelectual alrededor de 25.

En este caso habría que concluir que la ciencia tiene mucho que decir y que, lo que puede decir la ciencia resulta especialmente relevante para el tema: tanto por lo que se refiere a la conveniencia o no de la etiqueta, como por lo que se refiere a la canalización social de los pluses significativos (positivos o negativos) aparejados con el fenómeno de etiquetación. Y, en este sentido, no deberían tomarse decisiones sociales al margen de la ciencia.

El tercer aspecto apuntado más arriba se refiere al proceso de desinstitucionalización. Desde la mitad de la década de los años sesenta ha ido apareciendo un movimiento, progresivamente creciente a favor de la desinstitucionalización. A ello han contribuido una considerable variedad de razones en el mundo occidental: la creciente sensibilización comunitaria dentro de las profesiones de ayuda y/o comprometidas con problemas de salud mental, la difusión en los medios de comunicación social de una serie de historias, narraciones y fotografías procedentes de internados en los que se insistía en lo inhumano y en los aspectos de funcionamiento institucional deficitario, la aparición y difusión de una serie de decisiones jurídicas en contra de algunos procedimientos utilizados en las instituciones así como la petición de valoración acerca de la eficacia de los tratamientos llevados a cabo en esos centros... en fin, el fantasma del denominado síndrome de hospitalismo que, desde los años treinta "condenaba" a partir de los trabajos de una serie de estudiosos (entre ellos Spitz) la actuación que se llevaba a cabo en las instituciones y/o internados hospitalarios.

Los resultados que se han alcanzado, tras la "campana de desinstitucionalización" han resultado, a la postre, menos resolutorios y positivos de lo que se esperaba y ello, creemos, por varias razones:

a) Muchos centros (al menos en Estados Unidos) dieron el alta a sus internos para transferirlos a otros tipos de servicios, básicamente de

carácter local, que han resultado de menor calidad que los que prestaban los centros originales.

b) Muchas comunidades locales no estaban preparadas ni habían previsto en sus servicios la prestación de ayuda ni han podido dar una respuesta adecuada a los internos dados de alta en los centros.

Al final de esa campaña de desinstitucionalización no se ha visto, pues, que tal campaña haya llevado consigo una mejora en el bienestar psicológico y social de las personas que antes se encontraban internadas.

* * *

En suma, pues, el pretendido "cientismo" justificativo de algunos creemos que debe ser modificado en gran medida. Las ciencias humanas y/o sociales (por lo menos) no representan ni parecen haber representado en la historia contemporánea el criterio frente al que o junto al que promover cambios sociales. Ha representado, más bien, un determinado punto de vista que ha sido tomado en consideración alguna vez, pero que, afortunada o desafortunadamente, no ha inspirado y/o dirigido la toma de decisiones para la actuación política o social.

Una posición, creemos, un tanto más realista sería defender que la ciencia positiva ofrece a la decisión política y/o social, hoy por hoy, una serie de posibilidades de análisis de los problemas así como posibles vías de solución y valoración de los programas puestos en práctica. El que siga o no criterios científico-positivos para la solución del problema es algo que escapa, con mucho, a la ciencia positiva que conocemos hoy.

LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA: EL IMPACTO DEL LABORATORIO Y EL FISCALISMO FORMAL

En el caso de la psicología científica, como en las otras ciencias sociales, el modelo de acción y funcionamiento elegido fue, desde su fundación, el de la ciencia física. En otro lugar (PELECHANO, 1980a), nos hemos ocupado en la presentación e ilustración de esta tesis. Importa,

aquí, recoger una doble influencia, no bien detectada ni tratada temáticamente hasta ahora dentro de nuestra disciplina con la suficiente amplitud. En este lugar nos limitaremos a la presentación de las líneas generales de nuestra tesis.

Existe un reconocimiento y tratamiento bastante claro de que la física ha actuado sobre la psicología al nivel de creación de una serie de modelos y teorías que como la Gestalt y el conductismo, han llegado a utilizar nomenclaturas provenientes de aquella ciencia. Este tipo de alternativas han sido calificadas en alguna ocasión como un fisicalismo de contenidos: la tesis del isomorfismo de la Gestalt, los conceptos de estímulo y respuesta, por no poner más que unos pocos casos, son ejemplos harto ilustrativos al respecto.

Otro nivel aceptado y recogido en alguna ocasión (con más asiduidad en los últimos años) se refiere al mimetismo epistemológico: sobre y a partir de la ciencia física se gestó un tipo de modelo de funcionamiento científico que se convirtió en el paradigma a imitar: operacionismo más o menos radical, contrastación de hipótesis, dialéctica entre deducción-inducción... formaron y forman parte esencial de este modelo epistemológico positivista. Modelo, por otra parte, que se encuentra sometido a fuertes críticas en la última década, desde la denuncia kuhnianna acerca de la génesis y dinámica de los paradigmas científicos hasta la crítica anarquista del conocimiento y los atisbos contemporáneos de intento de vuelta a un modelo más "clásico" de la ciencia.

Entre los dos niveles que acabamos de señalar, el fisicalismo de contenidos y el epistemológico se encuentra otro, creemos, que no ha sido inventariado hasta ahora y que ha desempeñado (y está desempeñando) un papel nuclear. Nos referimos a una suerte de fisicalismo formal en el que ha desempeñado un papel prioritario el laboratorio. Este fisicalismo formal es el que va a ser tematizado aquí en algunas de sus líneas más generales.

De entrada habría que decir que la creación primera de los laboratorios llevan consigo la aceptación de un cierto platonismo de base: representa la necesidad por estilizar la realidad física circundante con el fin de poner a prueba una hipótesis acerca del funcionamiento del

mundo físico en condiciones controladas. Bien entendido, por lo demás, que se sobreentiende por parte del científico que lo que ocurre en el laboratorio no es exactamente lo que está ocurriendo en el mundo físico de fuera del laboratorio sino, solamente y a lo sumo, una parte de lo que acaece fuera. En este sentido, la ciencia física, como tantas veces se ha dicho, no es un duplicado de la realidad, sino una imagen conceptual acerca de las relaciones funcionales pretendidamente relevantes que se dan en el mundo real. Ello posibilita la gestación de modelos científicos alternativos que se utilicen para la explicación del mismo fenómeno, y las explicaciones alternativas deben ser enjuiciadas apelando a una serie de criterios que son distintos a los utilizados en el diseño experimental, tales como la predicción diferencial, la simplicidad conceptual, etc. El problema que aparece cuando se aplica, sin más, este tipo de modelos a las ciencias sociales es el de la relevancia, grado de precisión en la operacionalización y representatividad de las variables elegidas. En el caso de la psicología, en más de una ocasión, el peligro de hipertrofia del mundo de laboratorio ha desembocado en una ciencia con un grado de predicción muy alto sobre tipos de tareas deliciosamente irrelevantes y artefactuales, alejadas, con mucho, de los tipos de problemas que aparecen con harta frecuencia en las relaciones humanas.

Existe un segundo problema que tiene que ver, asimismo, con el punto que acabamos de mencionar. Evidentemente que no todos los problemas pueden ser tratados en el laboratorio: la repetitividad necesaria para que sean tratados allí, el código deontológico del científico, la complejidad del fenómeno a estudiar, etc., pueden representar dimensiones importantes que invaliden un modo de actuación científico dado. Una de las salidas que se ha dado a esta cuestión dentro de la psicología ha sido la utilización de animales de laboratorio como sujetos experimentales, la otra, que podría denominarse hipótesis del isomorfismo funcional de las tareas.

Vamos con el primer punto al que hemos hecho referencia: la utilización de animales como sujetos experimentales. En repetidas ocasiones se ha criticado, sin más, la utilización de ratas, palomas, perros y monos como sujetos experimentales que tienen que realizar una serie de tareas para, después, generalizar los resultados alcanzados al ser humano. Ello

ha llevado a una devaluación total de los resultados correspondientes a la psicología animal.

Esta devaluación parece injustificada, cuando es aplicada de modo genérico, por varias razones entre las que cabe reseñar las siguientes:

1. El estudio de la conducta animal posee un sentido en sí mismo, sean aplicables o no los resultados alcanzados para la comprensión y predicción de la conducta del ser humano. Ocurre, además, que el poder de generalización de la conducta de los animales al ser humano será, en principio, mayor, en función del grado de cercanía filogenético del sujeto experimental utilizado al ser humano. RAZRAN (1971) hace unos años, y más recientemente PELECHANO (1980b, 1981a), se han ocupado del tema y han recordado, entre otras cosas, que la utilización de roedores y gallináceas (lo que ha sido muy frecuente en la ciencia occidental) presenta mayor volumen de problemas de generalización que el uso de póngidos y antropoides (que ha caracterizado con mayor insistencia la investigación etológica y de laboratorio animal en los países soviéticos).

2. Existen algunos campos de especialización y, en especial, aquellos más directamente comprometidos con el estudio psicobiológico de la conducta en los que la utilización de animales como sujetos experimentales ha arrojado mucha luz acerca de los posibles mecanismos de actuación de los humanos. La bioquímica y la psicofarmacología tienen un muy considerable cuerpo de conocimientos psicológicos que han sido alcanzados, fundamentalmente, en diseños de laboratorio con animales como sujetos experimentales. Bien es verdad que nos encontramos todavía en los albores de los conocimientos científicos en estas dos áreas nombradas, pero también lo es que mucho de lo que conocemos lo debemos a los animales. Y ambas disciplinas han prestado y están prestando un servicio muy apreciable al alivio de cierto tipo de sufrimientos humanos.

3. El problema creemos que es similar al que se produce no en la generalización de los resultados alcanzados en animales a los seres humanos sino, asimismo, al planteado entre los resultados alcanzados en el

laboratorio y los obtenidos fuera de él, con sujetos experimentales similares. Y así sabemos, por ejemplo, que una rata, un gato o un perro en cautividad (es decir, en el laboratorio) no se comporta del mismo modo que un animal de la misma especie, incluso doméstico, que el contexto ambiental determina parte de la acción comportamental. Es este tipo de problema el que nos va a llevar de la mano al segundo gran tema que anunciábamos más arriba: el del isomorfismo funcional entre las tareas planteadas. La hipertrofia del control experimental por una parte y, su correlato, el afán de operacionalización y cuantificación llevado al máximo, por otra, ha llevado, en el caso de la psicología, a la creación de una serie de aparatos en los que tanto el tipo de tarea como el registro del rendimiento (respuestas "correctas") se ha llevado a su máxima objetividad. Pero, con ello, evidentemente se ha tenido que estilar el tipo de tarea a realizar de modo que se ha tenido que ir alejando del tipo de tareas que el "sujeto" experimental en cuentión desempeña usualmente en su hábitat ecológico. Los resultados alcanzados con esta tarea, en opinión de los científicos que defienden esta alternativa, devienen resultados equiparables a los correspondientes a los otros tipos de tarea, lo que no deja de ser una hipergeneralización.

Curiosamente, en psicología, este tipo de acercamiento y delimitación crítica de los resultados de laboratorio se ha esgrimido muchas veces en contra de los acercamientos conductistas al estudio de la conducta humana, olvidándose que exactamente los mismos tipos de argumentación cabe hacer en el caso de los distintos cognitivismos desde Piaget a la teoría del procesamiento humano de información y la psicología del pensamiento. Veamos: en el caso de Piaget, los tipos de problemas planteados no se encuentran justificados en ninguno de sus escritos acerca de su pertinencia y grado de relevancia hasta el punto de haber sido calificados los resultados alcanzados en sus "experimentos" acerca de la evolución cognitiva como unas reconstrucciones carentes de significado operativo o de empirismo (y no experimentalismo en el que existe un momento lógico importante a tener presente respecto a las cuestiones que planteamos más arriba acerca de la representatividad y grado de relevancia, WOHLWILL, 1973). Recientemente, por otra parte, en un sentir parejo se han expresado WILCOX y KATZ (1981) en psicología evolutiva.

En el caso del procesamiento humano de información el ya considerable volumen de información experimental que se posee, se encuentra montado sobre tipos de tareas que resultan, a veces, deliciosamente irrelevantes y alejadas del tipo de preocupaciones y de información que ha de codificar el ser humano en los distintos tipos de interacción que posee con sus ambientes físico y social.

Por lo que se refiere a la psicología del pensamiento, las últimas décadas han contemplado un alejamiento progresivo del tipo de sensibilidad y modo de actuación que inspiró la *Denkpsychologie* de DUNCKER para adentrarse en un estudio minucioso y con gran abundancia de controles experimentales del denominado problema de tarjetas (por ejemplo) o el estudio de los procesos de decisión aparejados con la formación de conceptos sobre material geométrico. D'ZURRILLA y GOLDFRIED (1971) aplicaron hace ya una década los tipos de resultados alcanzados en el estudio del pensamiento humano en laboratorio a la solución de problemas clínicos, lo que ha dado lugar a una serie de técnicas y conceptualizaciones defendidas por unos (GOLDFRIED y DAVISON, 1976) pero fuertemente criticadas por otros en el sentido de defender (y haber encontrado cierta evidencia experimental) que los tipos de procesos psicológicos involucrados en la solución de los problemas de relaciones interpersonales son bastante distintos a aquellos otros comprometidos con la solución de problemas abstractos (SPIVACK y SHURE, 1974; SPIVACK, PLATT y SHURE, 1976; SHURE y SPIVACK, 1978).

Lo que todo esto que estamos presentando viene a querer decir es que ha supuesto en distintos acercamientos de laboratorio que resultados que se obtenían al estudiar la realización de un sujeto ante una tarea eran equiparables a los resultados que se alcanzaban cuando se trataba de otras tareas muy distintas. O, alternativamente, que el tipo de tarea a realizar no desempeñaba un papel diferencial y/o predictivo distinto. Este supuesto ha sido criticado desde acercamientos muy dispares que van desde la etología hasta los propios estudiosos de laboratorio y, cómo no, los psicólogos multivariados y/o investigadores de campo: los tipos de tareas a realizar desempeñarían, desde esta postura, un papel central. Dentro incluso de la psicología animal habría que decir que no parece un tipo de respuesta muy usual en el caso de los roedores, ocuparse en apretar botones y/o palancas ni huir de shocks recibidos en rejillas elec-

trificadas. Por ello, la dinámica comportamental apresada en estos casos (que componen la gran mayoría de estudios experimentales si a las anteriores tareas añadimos la de solución de laberintos) no está claro que represente el tipo de acción directa observable cuando estos "sujetos" tienen que enfrentarse ante tareas más frecuentes y relevantes dentro de su hábitat natural.

Desde el punto de vista de la ecopsicología comportamental el análisis crítico de esta cuestión se ha realizado desde otra perspectiva que compartimos plenamente. En la medida en que los tipos de tareas propuestos pudiesen ser ordenados en función de su importancia supervivencial dentro del nicho ecológico (PELECHANO, 1981) podrían reinterpretarse los resultados correspondientes al laboratorio de otro modo a como lo han sido hasta el momento y, de rechazo, ello podría representar una alternativa positiva a las frecuentes críticas destructivas que se han formulado y se están formulando en los últimos tiempos.

Lo que desearíamos que quedase patente de todo lo que llevamos dicho hasta aquí es que existen, dentro de la psicología una serie de problemas que pueden y deben ser tratados apelando a una metodología de laboratorio pero, también, que existen otros muchos (y, en muchas ocasiones, de mayor relevancia) para los que la metodología de laboratorio no parece la más adecuada.

Los párrafos anteriores que se refieren a la que podría denominarse "psicología de laboratorio" no tienen más razón que la de llamar la atención hacia nuestra tesis central: lo que hemos denominado a principios de este epígrafe como el fisicalismo formal. Una versión de ella, que acabamos de comentar, se refiere al mundo del laboratorio. La adherencia a esta metodología y sensibilidad de discurso científico abocó en una serie de corrientes que eliminaron el tratamiento temático de una serie de problemas bastante graves, siempre relevantes y que era imposible estudiar con esta metodología. Estos tipos de problemas tales como el mundo clínico, el mundo educativo y el mundo profesional-laboral tuvieron que ser analizados desde otras ópticas. Los dos primeros escindiendo sus problemas entre una alternativa psicodinámica y/o fenomenológica, no solamente alejada sino directamente en contra de una sensibilidad científica y otra en donde se reinterpretó el mundo de

laboratorio desde una nueva óptica más "social". Algo similar ocurrió en el mundo de la psicología del trabajo si bien en este último caso con mayor carga cientista-positiva. Veamos qué significó esa reorientación de la "psicología de laboratorio".

La tesis central que va a defenderse aquí es que el origen de la denominada "psicología multivariada" se encuentra en un intento, no bien logrado por cierto, por "socializar" el "naturalismo" formal que se encontraba a la base de la psicología del laboratorio universitario de finales del siglo pasado y comienzos del actual. Efectivamente, la psicología multivariada dio origen a los tests psicológicos. No resulta accidental que la misma palabra ya españolizada, *test*, signifique propiamente, reactivo.

En nuestra opinión, la psicología diferencial asentada en el estudio de los rasgos psicológicos, apoyada en la utilización masiva de tests significa muchas cosas aunque una prioritariamente: el intento por capitalizar el prestigio social aparejado con los estudios de laboratorio, reinterpretando, tal y como hemos dicho más arriba, la significación del mismo laboratorio.

Lo que parece que es un test, originalmente, es un reactivo, un tipo de problema, que se presenta homogéneamente para todos los sujetos y que, a modo de filtro, promueve la detección de diferencias en respuestas por parte de los seres humanos (diferencias que, originalmente eran de rendimiento y los tests, de inteligencia y/o habilidades específicas). En lo que a nosotros nos importa, habría que distinguir dos tipos de tradiciones en la evolución de los tests. Una de ellas, con un representante tan ilustre como Binet, defendía una selección de los problemas que componían las pruebas, apelando a una cercanía entre estos problemas y la conducta realmente a predecir (de ahí el laborioso proceso que llevó el autor francés a construir su escala de inteligencia); la otra tradición, en la que se encontrarían autores tales como Thurstone, Guilford y Burt, insistía más en el análisis introspectivo de los procesos psicológicos teóricamente involucrados en la solución de problemas y, desde ahí, la posibilidad por construir tests alejados originalmente de esa conducta a predecir. La conducta a predecir se convertía en el criterio y los resultados alcanzados en las pruebas psicológicas eran el predictor.

O, dicho con otras palabras: la “estilización” de los “experimentos” a realizar llevó a una aceptación implícita del supuesto del isomorfismo funcional que hemos comentado a propósito del laboratorio; por otra parte, se logró un alejamiento progresivo entre conducta a estudiar realmente y conducta efectivamente estudiada (la relación y problema entre predictor y criterio tiene aquí su origen) y, con ello, la necesidad por crear una serie de técnicas que permitiesen, sin manipulación experimental directa, estimar el grado de predicción; a mayor abundamiento, esta especialidad psicológica llegó un momento en el que se convirtió en una acción con sentido en sí misma y pasó de ser una técnica instrumental en un cuerpo de conocimientos autosuficientes y cultivados al margen del poder predictivo y/o clasificadorio que le dio origen y que tenía una sensibilidad absolutamente aplicada dentro del mundo social; finalmente, se llegó a proponer un modelo de funcionamiento psicológico en el que predominaban las relaciones entre los rasgos obtenidos apelando a modelos estadísticos: un rasgo psicológico no es más que el hallazgo de una covariación funcional entre distintos tipos de respuestas. Desde aquí se pasó a interpretar esta covariación como un foco responsable de la covariación (o dicho, con otras palabras, el proceso conocido como reificación del rasgo). Desde aquí la misión prioritaria de la psicología era la de estudiar las relaciones entre los rasgos descubiertos, capitidismuyendo, cuando no escamoteando el problema predictivo. A fuer, de nuevo, de mimetizar formalmente un tipo de modelo de funcionamiento científico, la psicología de los tests (la testología, como la hemos calificado en otras ocasiones) escamoteó problemas psicológicos importantes.

* * *

Un tercer punto importante que aparece con la creación del laboratorio es la distinción entre ciencia “pura” y ciencia “aplicada”. En líneas generales puede decirse que la ciencia que se cultiva y se obtiene en el laboratorio es pura y la aplicada no se hace en el laboratorio. Por importante que pueda ser la aplicación, ésta tiene sentido tan sólo como derivación de los conocimientos alcanzados por la ciencia pura, también denominada básica y/o investigación fundamental.

Este modelo de funcionamiento laboratorio-sociedad, caracterizó a la física durante la época moderna y, prácticamente, hasta la realización

de la revolución industrial. De él se derivó un análisis de la relación entre ciencia y técnica en la que aquélla venía a equivaler aproximadamente a lo que hemos denominado nosotros ciencia de laboratorio y ésta a aplicación de conocimientos. De este modelo, finalmente, se gestó un modelo de didáctica de la ciencia que viene a funcionar poco más o menos del modo siguiente: enseñanza de materias “básicas-instruccionales”, enseñanza de materias fundamentales o básicas y, finalmente, introducción a las denominadas “especialidades” y que venían a representar realmente el mundo de las aplicaciones; en líneas generales este modelo didáctico sigue presente en nuestro país; con este modelo se prima fundamentalmente el modelo científico “puro”.

Esta distinción pasó a las ciencias biológicas y, posteriormente, a las denominadas ciencias sociales (entre las que se encuentra la psicología). El papel del laboratorio sería, pues, el de rector y fautor del progreso científico.

El problema, claro está, estriba entre otras cosas, en que esta lógica no parece recoger el tipo de relaciones harto complejas que se han dado decididamente con, y posteriormente a, la revolución industrial entre física y tecnología. Esta complejidad ha pasado asimismo a las ciencias sociales y, en nuestros días resulta muy difícil aceptar, sin más, esa versión didáctica y elemental. La bibliografía psicológica especializada va insistiendo, cada vez más, en la formación de psicólogos especializados en áreas y cuyo *curriculum* sea la progresiva especialización a lo largo de sus estudios universitarios, disminuyendo, al máximo, el estudio de las técnicas, procedimientos y campos del saber que se alejan del quehacer a desempeñar cuando se ponga a trabajar. Por otra parte, la relación entre ciencia y técnica puede llegar a ser tan compleja que puede dar lugar a una verdadera escisión entre ambas con el fin de poder lograr una clarificación conceptual. En una ocasión reciente (PELECHANO, 1981b) nos hemos ocupado en la presentación de un peligro que lleva consigo el estado actual de hechos: con la crisis científica contemporánea y la preocupación de muchos científicos sobre la justificación y búsqueda de principios de funcionamiento epistemológico, metodológico y teórico distintos a los conocidos y, por otra parte, la creciente preocupación de otros por la solución de problemas práctico-reales, parece que se está gestando un nuevo “estadio” comtiano que podría caracteri-

zarse como estadio tecnológico. La hipótesis, en este caso es que la ciencia se polarizaría, prioritariamente, hacia la búsqueda de los principios ordenadores de su propia realidad con una sensibilidad prioritariamente lógica y teórica mientras que la tecnología agruparía a los científicos actuales más preocupados por lo que tradicionalmente se venía calificando como ciencia “aplicada”.

Lo que todo ello quiere decir es que el predominio de la ciencia de laboratorio (mimetizado de la física, y en el punto que estamos analizando, dicotomizando entre ciencia pura-ciencia aplicada), puede tener una cierta utilidad, pero que, en nuestra opinión, soslaya otros tipos de problemas más importantes; por otra parte, el intento por capitalizar el prestigio científico asimilándolo a la ciencia “pura” ignora los muy fuertes compromisos que existen entre ciencia y tecnología desde el surgimiento de ambas; finalmente, la defensa a ultranza de un modelo de didáctica científica en la que las “aplicaciones” se encuentren al final presenta, en la actualidad, tal volumen de problemas que no parece ser adecuado ni adaptado al estado actual de conocimientos.

Pero, retornando a nuestra tesis central, también aquí habrá que reconocer la presencia de un fisicalismo formal dentro de la psicología del que se va haciendo consciente y liberando, en su caso, muy lentamente.

EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA PREVENTIVA E INNOVACIÓN SOCIAL EXPERIMENTAL

Acabamos de hacer una referencia a la formación del científico y detectar algunas de sus raíces justificativas. En este epígrafe, el fenómeno educativo se presenta desde una óptica radicalmente distinta.

El crecimiento del volumen de población, la progresiva industrialización de las naciones (con la secuela de la necesidad de obreros cualificados así como consumidores educados), el crecimiento y difusión del movimiento de derechos humanos y, en fin, la aceleración en el cambio y curso histórico, acrecentado a partir de la segunda mitad del siglo XX

son, entre otros, factores que han promovido reformas educativas en todo el mundo occidental. En estas reformas aparece la educación como obligatoria, al menos durante cierto número de años y una reconceptualización en el sentido de que ha pasado de ser una preparación para la vida a una dimensión (la educabilidad) de la vida misma.

Y, junto a esta reconducción del fenómeno educativo, una sociedad que viene creciendo en importancia en los últimos años y que se encuentra comprometida con la salud mental comunitaria. Nos referimos al espectro que debe cubrir la educación.

Uno de los objetivos claros de la educación en todos los sistemas sociales del mundo es el de lograr ciudadanos responsables, lo que lleva a la base una dualidad muy clara: por una parte lograr, de cara a la sociedad, un miembro que colabore eficazmente al mantenimiento y progreso del orden social; pero por otra, y no por ponerla en segundo lugar menos importante, lograr ciudadanos mentalmente sanos, con un bienestar personal óptimo. El logro de ambos fines representaría un funcionamiento óptimo del sistema educativo.

Lo que nos importa especialmente señalar es que todo ciudadano tiene derecho no sólo al logro del primero de los objetivos sino también al segundo. En la confluencia de ambos se encuentran los temas centrales de la salud mental comunitaria.

Un punto más en este epígrafe: en la medida en que existan una considerable cantidad de alteraciones comportamentales entre humanos adultos (alteraciones que representan un alto costo personal y social), que estas alteraciones poseen una historia en la bibliografía de las personas que las sufren y que se pudiese actuar antes de la eclosión virulenta de la alteración nos encontraríamos preveyendo esas alteraciones.

No vamos a entrar aquí en la tipología de posibles acciones preventivas, que hemos expuesto con detalle en otro lugar (PELECHANO, 1974a). Importa aquí, sin embargo, poner en claro algunos puntos que posibilitarían y/o harían viable la puesta en acción de estrategias preventivas. Para que estas estrategias mereciesen la pena de ser utilizadas y se fomentase su uso debería existir información clara, al menos, sobre los siguientes puntos:

(a) Evidencia de que existen alteraciones comportamentales durante la época de escolarización obligatoria. Alteraciones que, si no son adecuadamente estudiadas y sobre ellas no se realiza una interacción adecuada o bien, perviven a lo largo de períodos de la vida relativamente largos, o bien dan lugar a estados y/o condiciones personales y psicológicas peores.

Tal evidencia existe incluso a nivel de un fenómeno tan pretendidamente "normal" y "universal" como los miedos infantiles (PELECHANO, 1981c). Más aún, se sabe que un tipo de intervención inadecuado en esos casos puede llegar a promover brotes esquizofrénicos.

(b) Las acciones preventivas deben ser más fáciles y eficaces a la hora de la eliminación de problemas que las estrategias de tratamiento una vez han aparecido los problemas.

En la actualidad existen algunas informaciones que no solamente dan la razón a esta afirmación, sino, además, son demostrativas de que, en algunos casos, la única solución posible es la correspondiente a una estrategia preventiva. Así, vaya por caso, la admisión y puesta en práctica del aborto preventivo en una serie de países, ha llevado consigo una disminución drástica en la incidencia de oligofrenias severas y profundas; la detección y tratamiento precoz de la oligofrenia fenilpurúvica es la única solución, hoy conocida, para el alivio de tal alteración; la aplicación de programas de estimulación masiva han promovido mejoras significativas en el caso de ciertos síndromes cuando estos programas se han aplicado precozmente; finalmente, los programas estructurados de educación compensatoria, han representado una ayuda eficaz en las campañas llevadas a cabo para la erradicación de subculturas de miseria y extrema pobreza intelectual.

(c) La estrategia preventiva debe ser viable. Ello en un doble plano que se refiere tanto a la posibilidad de realización (existencia de medios, acceso a la población de referencia), como a la posibilidad de puesta en marcha de los programas (aceptación de instancias e instituciones sociales, aceptación de estos programas por parte de las personas a las que se dirige o a sus responsables legales, cierta coherencia o no contradic-

ción flagrante entre instituciones sociales que se ocupan de uno u otro modo del mismo problema, etc.).

En el caso del período de la educación obligatoria creemos que estos requisitos se cumplen totalmente siempre que exista una información adecuada y una aceptación explícita (o una no-explícita negación) de la estrategia a utilizar.

(d) Las estrategias preventivas deben ser más económicas que las estrategias de tratamiento (denominadas, asimismo, de intervención en crisis).

Esta condición, que resulta tan simple de exponer no lo es tanto a la hora de la justificación. Por supuesto que no se trata, tan sólo, de una cuestión económica-fiduciaria. Los resultados de los análisis costo-beneficio, por lo que se refiere a cuestiones sociales dependen, básicamente, del tipo de variables introducidas en las ecuaciones, de su peso relativo y, en definitiva, de las decisiones previas y posteriores que dan significación a los resultados que se alcanzan. Así, vaya por caso, la adscripción indiscriminada a un criterio de significación estadística puede hacer olvidar que el grado de relevancia de las conductas a estudiar inciden directamente sobre ella. En líneas generales, con todo, puede y debe decirse aquí que las estrategias preventivas con su insistencia en el análisis y actuación en el contexto social-natural, con su atrofia de intervenciones en instituciones cerradas y con su acento en el logro de una maximización adaptativa y activa entre persona y ambiente... representan alternativas mucho más humanistas y, por ello, a nivel de decisión personal y social, parecen preferibles, en ausencia (desgraciadamente) de estudios controlados al respecto.

(e) Este último punto que se ha estado comentando, lleva de la mano a otro: la necesidad porque las estrategias utilizadas sean susceptibles de valoración. FAIRWEATHER y TORNATZKI (1977) desde una óptica y PELECHANO (1977, 1979a, 1980b) desde otra, han insistido en la necesidad por independizar modelos teóricos utilizados en la prestación de servicios y eficacia de estos modelos insistiendo en la necesidad por gestar criterios de cambio (y/o eficacia) a corto y a medio plazo, criterios valorativos intermedios y terminales... En fin, el científico social com-

prometido con tareas preventivas, debe ocuparse como una de sus tareas principales en la gestación de estos criterios e instrumentos valorativos para sus campañas. Aquí, posiblemente más que en ninguno de los puntos anteriormente mencionados, debe el científico dedicar tiempo y esfuerzo con el fin de poder saber y expresar de modo objetivo lo que ha ocurrido, ocurre y va a ocurrir con la realización de programas preventivos.

* * *

Todo lo que venimos exponiendo hasta aquí no lleva consigo la aceptación indiscriminada de estas estrategias preventivas, como la panacea universal de todos los problemas psicológicos. Dos puntos al menos hemos de traer a colación aquí, respecto a ellos: el problema lógico-intrínseco a la prevención y sus peligros sociales y políticos de un lado y, de otro, el de la continuidad-discontinuidad de los procesos psicológicos involucrados en estrategias preventivas.

Lo que hemos denominado “problema lógico intrínseco a la prevención” se refiere a lo siguiente: en la medida en que la intervención preventiva parece que debe desarrollarse antes de la aparición del problema viene a ser una suerte de sinsentido (tratar una enfermedad sin que exista) o bien se puede llegar a convertir en un arma de acción política represiva y dar lugar a un sistema social paternalista (actuar de modo que se mantenga un orden social mentalmente sano, lo que puede equivaler a una manipulación ideológica continuada a la eliminación de los “focos sociopatogénicos”) alejada del sentir primordial que dio origen a la psicología preventiva. En todo caso, esta psicología preventiva no debería generalizarse sino aplicarse, exclusivamente, en aquellos tipos de problema y sobre aquellos tipos de población en los que se conoce a ciencia cierta (o de modo especialmente plausible) la existencia de focos peligrosos, con instrumentación clara y programas que hayan mostrado ya una cierta viabilidad. Por ello la aplicación masiva de la prevención ha ido sustituyéndose por una aplicación mucho más restringida, con criterios operativos (directa o indirectamente) y, en suma, de alcance programáticamente mucho más limitado al que se viene denominando profilaxis comportamental (LINEHAM y ROSENTHAL, 1980).

El otro punto al que hemos hecho mención más arriba se refiere a la viabilidad y necesidad, por una parte, de la actuación preventiva y, por otra, a la existencia de discontinuidades y cambios cualitativos en los procesos psicológicos evolutivos. El problema que se presenta aquí es el siguiente: en la medida en que existiese una continuidad de procesos psicológicos involucrados en el cambio comportamental de la niñez a la vida adulta (e incluso la tercera edad), la intervención preventiva tendría sentido y sería altamente eficaz. En la medida, por otra parte, que los procesos psicológicos involucrados en el cambio comportamental sean distintos para distintas fases evolutivas (o bien se admite y/o defiende una continuidad en los procesos así como una relación dinámica y apresable entre ellos, o bien no tiene especial sentido la intervención preventiva. En la actualidad no existe evidencia suficiente en ninguno de los dos sentidos y, en todo caso, la evidencia empírica existente tiende a defender la existencia de cambios cualitativos y de una imagen del desarrollo psicológico a saltos en donde lo usual viene a ser la discontinuidad. En este sentido, el estado actual de hechos dentro de este campo es el de una cierta precariedad y la necesidad por llevar a cabo trabajos experimentales y teóricos que iluminen estas áreas.

Uno de estos esfuerzos, todavía no bien elaborados es el de FAIRWEATHER y TORNATZKY (1977) denominado innovación social experimental. El punto de partida de estos autores es, precisamente, el reconocimiento del estado embrionario del campo. Por ello, en lugar de formular modelos teóricos alejados de la realidad social, prefieren la puesta en acción de modelos existentes y, como tarea prioritaria, fortalecer el establecimiento de criterios valorativos directos o indirectos sobre los programas de acción social. En este sentido, la idea prioritaria sería la de llevar a cabo distintos programas y dedicar tanto parte del presupuesto como gran parte de los esfuerzos a establecer valoraciones adecuadas de los efectos que estos programas han llevado consigo. En este sentido se defendería una neutralidad teórica y una fuerte adscripción objetivista a nivel metodológico.

LA CRISIS DEL ACADEMICISMO Y LA NECESIDAD POR AMPLIAR EL CONCEPTO DE CIENCIA

La segunda mitad de la década de los setenta ha contemplado la subida a nivel de conciencia del científico social (y en especial del psicólogo) de una serie de problemas que no había previsto en su ambiente de laboratorio ni en los tradicionales estudios de campo de corte descriptivo. Las agencias sociales demandan soluciones y existe la sospecha de que la sociedad contemporánea llega a crear tantos o más problemas de los que ha resuelto hasta la actualidad. Junto a ello, la crisis económica (que parece más estructural que coyuntural), la crisis de los modelos de funcionamiento social para poder resolver los problemas existentes y, dentro de la ciencia, una actitud, progresivamente más consciente de que los modelos científicos que han sido utilizados hasta el momento no son capaces de dar una respuesta medianamente satisfactoria a las necesidades planteadas. De ahí la necesidad por ingeniar nuevos modos de actuación y de pensamiento.

Ocurre, además, que el balance de la ciencia positiva, pese a las insuficiencias epistemológicas detectadas en los últimos años, no ha sido tan negativo como puede parecer tras la lectura de los epistemólogos. Dentro de muchos campos comprometidos con el orden social, existen una serie de científicos que defienden la idea de que no es que los modos de actuación del científico no sirvan para resolver los problemas que existen actualmente, lo que ocurre, más bien, es que tales conocimientos y modos de actuación no se utilizan correctamente o, peor aún, no se utilizan en absoluto.

En lenguaje más académico: al igual que el análisis de las bases epistemológicas de la ciencia social ha arrojado un resultado no del todo positivo (lo mismo cabría decir por lo que se refiere al resto de ciencias, las denominadas tradicionalmente como ciencias naturales), un análisis del modo de acción social y del modo de acción científico sugeriría la idea de que la misma idea de lo que significa ciencia y de su comienzo y su final, debería ampliarse hasta incluir una serie de aspectos no tematizados hasta el momento de modo adecuado. En una publicación reciente (PELECHANO, 1981b) nos ocupábamos en ofrecer una alternativa científica

algo distinta a la académica convencional. En este lugar lo que importaría de todo ello sería tomar en consideración los siguientes puntos:

a) Tradicionalmente la tarea de la ciencia consiste en la contrastación de hipótesis. De este modo, tanto los denominados libros de diseño experimental como las publicaciones científicas especializadas, terminaban con la exposición de sugerencias que desde los diseños y/o resultados alcanzados, podían formularse hacia el funcionamiento de una parte de la sociedad. Los resultados científicos dentro de las ciencias sociales se consideraban neutros y, por lo mismo, repetibles en distintos lugares, sin más. Recientemente, en un trabajo de revisión de ABRAMOWITZ y DOKECKI (1977) se llamaba la atención sobre un modo de discurrir científico algo menos ingenuo cuando se trata de analizar resultados científicos sobre temas especialmente candentes. A propósito del pretendido sesgo del clínico tanto en la emisión de diagnósticos como de prescripción de terapéutica que se considera adecuada, se ha dicho repetidamente que existen una serie de distorsiones en las que la adscripción ideológica del científico, su sexo, clase social de procedencia, clase social y adscripción ideológica del cliente, eran determinantes de la mayor parte de los resultados pretendidamente científicos y objetivos que habían aparecido en la bibliografía especializada. Los autores que estamos comentando, eligieron como hipótesis básica la existencia de estas distorsiones y, por lo tanto, para que un resultado científico pudiese ser considerado válido y no sesgado, debería haber sido obtenido por grupos de investigadores distintos, con distinta procedencia escolar, ideología, sexo y clase social. Una revisión cuidadosa de los trabajos publicados hasta esa fecha al respecto sugiere que las distorsiones no son tan generales como podría esperarse por la lectura de autores especialistas en sociología del conocimiento científico, que estas distorsiones no afectan por igual a todas las variables, que tienden a desaparecer con el incremento de experiencia del científico y, en definitiva, que es posible hacer una estimación acerca de la existencia y cuantía de estos sesgos. Este tipo de resultados sugeriría que, dentro de la formación del científico, así como en el establecimiento de su curriculum, podría ser conveniente la exposición de sus adscripciones no-científicas sino valorativas y actitudinales con el fin de facilitar el logro de un estado de hechos más satisfactorio.

b) Por otra parte, la ciencia no debería terminar con la publicación de los resultados científicos. Y, ni siquiera, tal y como parece desprenderse de lo que acabamos de exponer en el epígrafe anterior, en el descubrimiento de los sesgos de acción y pensamiento del científico sino más bien, en el rastreo de la puesta en práctica de los resultados científicos, de las resistencias que ante estas puestas en práctica se detecta y en el sentido de las técnicas más eficaces para que estos conocimientos sean puestos en acción, así como las principales variables que rigen tales procesos. A este tipo de estudio se viene denominando desde 1969 técnicas de diseminación de resultados, su estudio se encuentra casi en estadio embrionario, pero la necesidad de su conocimiento se hace sentir de día en día si deseamos que los científicos sean un poco más poseedores de los conocimientos que tanto esfuerzo les cuesta adquirir. En suma: el científico social (y muy en concreto el psicólogo, puesto que éste puede ofrecer ya modelos de cambio muy eficaces) debería ocuparse en la formulación de modelos acerca de lo que su ciencia sea en los que se incorporasen nuevos conceptos y esferas de actuación si desea saber cómo y en qué condiciones se van a aplicar los conocimientos que va descubriendo y cuál es su grado de eficacia al margen de su propia labor científica personal.

RESUMEN

El análisis de una serie de modos de pensar y hacer en psicología lleva a la detección de algunas insuficiencias básicas entre las que la hipergeneralización, el fisicalismo formal y la pervivencia de prácticas no contrastadas suficientemente forman parte de la psicología académica. Tras la revisión de estos aspectos se pasa a la formulación de una serie de sugerencias que permiten ampliar y modificar el modo de pensamiento y acción del psicólogo: el estudio de la pertinencia y relevancia de los problemas tratados, la preocupación por labores preventivas y el problema de la diseminación de los resultados son ilustrados como tipos de preocupación que deberían inspirar gran parte de la praxis profesional. De este modo, "intervención", cuando se aplica a psicología recoge prioritariamente una nueva sensibilidad más que un nuevo modo de hacer radicalmente nuevo.

SUMMARY

The reflexive analysis of the great part of psychological praxis demonstrate that a dangereuse academicism has been manipulated by certains theoreticians. In educational psychology f. e., there are numerous arguments against normalization. As background of these insuficiencies are inconsistencies in the basic model of scientific psychology (basically by the formal physicalism). On defend a new look about interventional psychology in social world in front of the status quo of the academic psychology and a reorientation of the psychological laboratory. In this look relevancy, flexible scientific analysis of data, behavioral profilaxis and the study of results dissemination have a very important place.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWITZ, C. V. y DOECKI, P. R.: "The politics of clinical judgment: Early empirical returns", *Psychol. Bulletin*, 1977, 84, pp. 460-476.
- D'ZURILLA, T. J. y GOLDFRIED, M. R.: "Problem-solving and behavior modification", *J. Abn. Psychology*, 1971, 78, pp. 107-126.
- FAIRWEATHER, G. W. y TORNATZKI, L. G.: *Experimental methods for social policy research*, Pergamon, 1977.
- GOLDFRIED, M. R. y DAVISON, G. C.: *Clinical behavior therapy*, Holt, 1976.
- LINEMAN, K. S. y ROSENTHAL, T. L.: "Current behavioral approaches to marital and family therapy", *Adv. in Behav. Res. and Therapy*, 1979, 2, pp. 99-143.
- PELECHANO, V.: *Psicoterapia y modificación de conducta*, Apuntes, Fac. de Filosofía y CC. de la Educación, Valencia, 1978.
- : *Psicología educativa comunitaria*, Alfaplús, 1979.
- : "Psicología de intervención", *Anal. y Modif. de Conducta*, 1980a, 11-12, pp. 321-346.
- : *Modelos básicos de aprendizaje*, Alfaplús, 1980b.
- : "Intervención comportamental: una vieja aspiración con un nuevo perfil", *Anal. y Modif. de Conducta*, 1981a, número extraordinario.
- : "Psicología, psicobeyondismos y pesimismo optimistas" (en V. PELECHANO, J. L. PINILLOS y J. SEOANE, *Psicogema*, Alfaplús, 1981b).
- : *Miedos infantiles y terapia familiar-natural*, Alfaplús, 1981c.
- RAZRAN, E.: *Mind in evolution*, Houghton Mifflin, 1971.
- SHURE, M. B. y SPIVACK, G.: *Problem-solving in child rearing*, Jossey-Bass, 1978.
- SPIVACK, G., PLATT, J. J. y SHURE, M. B.: *The problem-solving approach to adjustment*, Jossey-Bass, 1976.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. B.: *Social adjustment of young children*, Jossey-Bass, 1974.
- WILCOX, S. y KATZ, S.: "The ecological approach to development: An alternative to cognitivism", *J. Exp. Child Psychol.*, 1981, 32, pp. 247-263.
- WOHLWILL, J.: *The study of behavioral development*, Academic, 1973.