

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

fundamentos

en humanidades

año VI - número I (11)

2005

san luis - argentina

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

fundamentos en humanidades

año VI - número I (11)

2005

san luis - argentina

publicación semestral subvencionada por la
facultad de ciencias humanas
universidad nacional de san luis argentina

directores - editores

carlos francisco mazzola

ramón sanz ferramola

jorge ricardo rodríguez

compilador del presente número

ramón sanz ferramola

traducciones

lidia del cármén unger (celex)

webmaster

daniel zamo

edición

nueva editorial universitaria, unsl

© Nueva Editorial Universitaria San Luis (UNSL)

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/fundamen/>

realizada en los talleres gráficos

de la universidad nacional de san luis

av. ejército de los andes 950(D5700HHW)

san luis - república argentina

impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana

nelly mainero

vice - decano

roberto doña

secretaria académica

ana lía cometta

secretaria general

silvia luquez

secretaria de extensión

leonor oliva

secretaria de ciencia y técnica

graciela lima



fundamentos en humanidades

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ana maría corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

carlos cullen (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

roberto follari (universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

alfredo josé furlan (Universidad Nacional Autónoma de México - México)

javier gil flores (Universidad de Sevilla - España)

maría luisa granata (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

roberto iglesias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

hugo klappenbach (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

pedro krotsch (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

pilar lacasa (Universidad de Córdoba - España)

silvia llomovatte (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

ovide menin (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ángel rodríguez kauth (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

héctor naum schmucler (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

sumario / table of contents

artículos / papers

Educación / education

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile) • 9

La educación superior en Chile: continuidades y desafíos
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 21

Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de hacer un alto, respirar y seguir)
Bringing popular education to a stop (about the importance of coming to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) • 37

Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81

Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89

La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Psicología / psychology

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101

Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125

Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto.
Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135

Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159

Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de san luis
Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177

El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 185

Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193

El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis
Constructive thinking and its relationship with the view of self, the world, and the future of freshmen from the College of Human Sciences of San Luis

Libros / Books • 215

Fundamentos en Humanidades es una publicación indizada por:

Latindex, Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

RedALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades realizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

SISBI, Sistema de Bibliotecas e Información (UBA), en Contenidos Corrientes del SISBI - serie: Educación Superior. Desde julio de 2004. URL: <http://www.sisbi.uba.ar/>

Desde agosto de 2003 firmó un contrato con **Gale Group** (EUA), otorgándole una licencia a éste último para que distribuya, en diversos formatos, la información contenida en *Fundamentos en Humanidades* a nivel mundial.

Desde marzo de 2005 firmó un contrato con **EBSCO MÉXICO INC. S. A.**, para incorporarse a su base de datos académica.

Desde septiembre de 2005 firmó contrato con el proyecto **DIALNET**, perteneciente a la Universidad de la Rioja, España. DIALNET, es un servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número I – (11/2005) 9/20 pp.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: CONTINUIDADES Y DESAFÍOS*

Afrânio Mendes Catani**
Juan Carlos Campbell Esquivel***
Renato de Sousa Porto Gilioli****

Resumen

El objetivo del presente trabajo es ofrecer un panorama de las reformas de la educación superior en Chile desde la década de 1980. A partir de la orientación político institucional establecida con el régimen militar del general Augusto Pinochet (1973-1990), se implementaron una serie de reformas del Estado, entre las cuales se destacan los cambios legales en la organización de la educación superior. El modelo fue reorganizado presentando como características principales: una amplia diferenciación institucional, el establecimiento de procedimientos de evaluación (*examinación y acreditación*) y la diversificación de las fuentes de financiamiento para la educación superior pública, con énfasis en el arancelamiento.

Palabras clave

educación superior, Chile, reforma educativa.

* Traducción de Gladys Beatriz Barreyro, Master en Ciencias Sociales-Or.Educación (FLACSO-ARGENTINA) y doctoranda en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (FE-USP) gladysb@usp.br

** Profesor de la Facultad de Educación (FE) y del Programa de Posgrado en Integración de América Latina (PROLAM), ambos de la Universidad de San Pablo (USP). amcatani@usp.br

*** Profesor del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (UCV). jcampbel@ucv.cl

**** Master y doctorando en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (FE-USP). resopogi@uol.com.br

Abstract

The objective of this paper is to offer an overview of higher education reforms in Chile from the 1980s to the present. With the political institutional bias of Augusto Pinochet's regime (1973-1990), a number of State reforms were implemented, being the legal changes in higher education organization one of them. The main characteristics of this model are a wide institutional differentiation, assessment procedures based on exams and accreditation, and diversification of funding sources for public higher education institutions, putting the emphasis on tuition fees (*arancelamiento*).

Keywords

higher education, Chile, education reform.

Muchas investigaciones ya resaltaron el carácter neoliberal de las reformas de la educación superior en América Latina, en particular en la década del 90. Casi toda la región fue afectada por cambios en el sentido de transformar la educación, de un servicio, a un sector más a ser regido por la lógica de mercado. Sin embargo, el caso de Chile es peculiar, pues ese modelo fue establecido mucho antes que en otros países latinoamericanos. La orientación política instalada a partir del régimen militar del general Pinochet (1973-1990), que inauguró la implementación del neoliberalismo en América Latina en los años 70 (Milton Friedman fue consejero de Pinochet), llevó, años después, a una reforma del sistema universitario existente y a la introducción de mecanismos de mercado en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES)¹, reorganizadas de acuerdo con un modelo caracterizado principalmente por la diferenciación institucional y por la diversificación de las fuentes de recursos (o de financiamiento), en especial para la educación superior pública. La intención de este texto es presentar un panorama de los cambios ocurridos en las décadas de 1980 y 1990 y contribuir con análisis sobre el estado actual de la educación superior chilena.

Antecedentes de la reforma de 1981

Las raíces de la educación superior en Chile pueden ser rastreadas ya en el período colonial con la Universidad de San Felipe, creada en 1738. Esta institu-

¹ La expresión IES incluye otros tipos de instituciones de formación terciaria, además de las Universidades, tales como Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, derivados de la diversificación institucional de la Educación Superior e dedicados solamente a la enseñanza.

ción se convertiría posteriormente en la Universidad de Chile, estatal, refundada y reorganizada sobre nuevas bases por Andrés Bello en 1842. La otra universidad pública existente fue la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago).

La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 poco afectó a la educación superior chilena, al contrario de lo que ocurrió en la mayor parte de América Latina. Así, por ejemplo, el co-gobierno no se incorporó a la tradición de las universidades chilenas: “Solamente entre los años 71 y 73 existió participación de los estudiantes en la elección de autoridades y miembros estudiantiles, especialmente elegidos para integrar el Consejo Universitario y los Consejos de Facultad” (Lavados, 2002: p. 104).

La “primera ola privatista” de la educación superior chilena ocurrió a comienzos del siglo XX, con la creación de las universidades católicas y regionales. Hasta 1980, eran seis universidades privadas: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Técnica Federico Santa María y Universidad Católica del Norte (esta última de más reciente creación, en 1956). Las seis instituciones se caracterizaban como universidades “particulares de carácter público” (Silva, 1999: p. 100) porque, a pesar de no ser del Estado, se crearon por leyes y su financiamiento era público.

En la década del 60, los jóvenes chilenos comenzaron a tener más acceso a la enseñanza media. La conclusión de ese nivel de enseñanza fue uno de los factores que generó el aumento de la demanda por ingreso a la educación superior. A pesar de ello, el aumento del número de IES chilenas sólo ocurrió en la década del 80, proceso que ya había sucedido en algunos de los principales países de América Latina en los años 60. En los años 70, sólo el 5% de la población de 18 a 24 años de edad tenía acceso a estudios superiores. Éste es uno de los factores que explica la aceptación de la ola privatista en la educación superior en Chile por parte de muchos sectores sociales durante la década del 70, porque tal medida promovió la ampliación del acceso de las clases media y alta, satisfaciendo “una demanda real y reprimida” (Campbell Esquivel, 1996: p. 81).

El régimen militar demoró casi una década para implementar reformas contrarias a las ocurridas en el período 1968-70, cuando hubo una gran expansión de matrículas y de la estructura universitaria en la educación superior chilena. En el gobierno de Pinochet “se criticaba el proceso expansionista vivido por las universidades, especialmente durante el período de reforma (1968-70), atribuyéndolo a las prácticas demagógicas de las autoridades del gobierno y universitarias” (Cam-

pbell Esquivel, 1996: p. 73). Se consideraba que la manera como había ocurrido la expansión de la educación superior a fines de la década del 60 había sido una “degradación”, principalmente debido a lo que era llamado “pluralismo irrestricto” y “politización”. Al punto que el régimen colocó a las universidades bajo intervención militar, nombrando militares de alto rango como rectores de esas instituciones

Según Campbell Esquivel (1997), el 16,8% de los jóvenes de 20 a 24 años ingresaban al sistema universitario en 1973. En 1981, ese porcentaje disminuyó al 10,5%. Aunque el aumento de la oferta de matrículas en las instituciones privadas² ayudó a recuperar la cobertura global de IES en la población joven (el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años estaban en ese nivel de enseñanza a fines de la década del 80), las universidades públicas y privadas, que llegaban al 11% de ese grupo de edad en 1974, pasaron a cubrir solamente el 9% en 1990.

O sea, el proceso de expansión del acceso a las universidades fue contenido por la dictadura, dando lugar a la ampliación de la educación superior a través de la diferenciación y segmentación institucional, con énfasis en la enseñanza privada. Estas y otras medidas se fundamentaron en la concepción de que el sector debería constituirse como un mercado similar a cualquier otro. No fue por otra razón que la oferta de educación superior pública decreció: hasta 1980, el 60 por ciento de las matrículas de graduación se concentraban en las universidades públicas, la mayor parte de ellas en la Universidad de Chile; pero a fines de la década del 90, el conjunto de IES privadas alcanzaba cerca del 50% de las matrículas de graduación.

La consolidación político-institucional del régimen militar

Con la Constitución de 1980, el programa neoliberal de “modernizaciones” fue sistematizado legalmente en Chile. Se trataba, entre otras medidas, de privatizar, modernizar el sector financiero, abrir el país al capital externo, disminuir el gasto público, modernizar la gestión y fortalecer el núcleo duro del Estado (la “mano derecha”, según Pierre Bourdieu, 1998). Los gastos públicos de 1979 fueron 12% menores que los de 1973, siendo que el 25% de los funcionarios públicos (cerca de 100 mil personas) fueron despedidos.

² Había 249.000 alumnos en la educación superior en 1990; 327.000 en 1994; 452.000 en 2000; 479.000 en 2002 y casi 550.000 en 2003 (MINEDUC, 2004). En 2003, los Centros de Formación Técnica poseían el 11,44% de las matrículas, los Institutos Profesionales el 18,74% y las Universidades el 69,82%. Las 25 principales universidades reúnen cerca de 230.000 matrículas y las llamadas “universidades privadas” (con autonomía reducida) tienen casi 150.000 alumnos.

En el caso de la educación superior, ocurrieron cambios en la fisonomía, en la organización, en el funcionamiento y en el financiamiento de las instituciones universitarias. La idea era romper el supuesto “monopolio” estatizante de las 8 universidades chilenas existentes. En la práctica, la privatización produjo la diferenciación, estratificación y segmentación del sistema, de acuerdo con el nivel social de los alumnos.

El sistema universitario chileno fue debilitado porque las grandes universidades (especialmente las dos estatales) fueron desmembradas y recreadas o transformadas en nuevas universidades o institutos profesionales. Una medida similar fue propuesta en Brasil durante el gobierno de Fernando Enrique Cardoso (1995-2002), mediante la idea de re-fundar las universidades como “organizaciones sociales” (Silva Jr. y Sguissardi, 1999). Paralelamente, fueron creadas nuevas IES en Chile, bastante pulverizadas, entre las que se destacan los cursos post secundarios. La diferenciación consistió en establecer tres categorías principales³ de IES:

- universidades y similares (posgrado⁴ y licenciaturas, cursos con duración de 5 años o más);
- institutos profesionales (de nivel intermedio, diploma de técnico de nivel superior, cursos de 4 a 5 años);
- centros de formación técnica (post secundarios, diploma de técnico de nivel superior, cursos de 2 a 3 años).

Esta diferenciación, aunque establecida por la ley de 1980, sólo se concretó sustancialmente a partir de 1986. Hasta entonces, habían sido creadas apenas 3 IES nuevas. Ese número aumentó a 20 universidades privadas en 1990 y a 45 en 1994 (Campbell Esquivel, 1998: p. 252). En 1997, eran 68 las universidades (25 de ellas producto del desmembramiento de las 8 universidades existentes hasta 1980), 70 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica (Silva, 1999: p. 82). Estos últimos constituirían la nueva base del sistema de educación superior.

También, a partir de 1981 se establece un sistema de evaluación institucional, que antes no existía formalmente en Chile (Silva, 1999: p. 88). El Estado se convir-

³ Además de las mencionadas, se destacan también las IES militares, reconocidas por la ley educativa de 1990 (Silva, 1999: p. 82).

⁴ Los “cursos de posgrado (Maestrías y Doctorados) sólo podían ser dictados por las universidades tradicionales (...); quiere decir que las nuevas universidades privadas se limitaban a la enseñanza de graduación” (Siqueira, 2003: p. 144).

tió más en un “ente regulador y orientador que en un ejecutor único e indiscutible de las tareas de Educación Superior” (Lavados, 2002: p. 96). Aun con la creación de procedimientos de evaluación y de otras instancias reguladoras “se promueve la creación de nuevas instituciones privadas (...) al amparo de una legislación y normativa flexible y permisiva” (Campbell Esquivel, 1998: p. 248), de modo que el control de la calidad de esas nuevas IES ha sido muy limitado y débil hasta ahora.

Los mecanismos de evaluación implantados a partir de 1981

Con la implementación de la evaluación institucional de IES en Chile, fue establecido un sistema basado en la *examinación* y la *acreditación*. El primer mecanismo era el único existente entre 1981 y marzo de 1990, mientras que el segundo fue creado con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 1990. Ambos estaban dirigidos a las nuevas instituciones privadas surgidas a partir de la década de 1980, porque las anteriores (las universidades tradicionales y sus derivadas) disfrutaban de autonomía en ese aspecto. Además, las universidades tradicionales componen, con el Ministerio de Educación y con el Consejo Superior de Educación (creado en 1990), el conjunto de instituciones que evalúan a las IES del país.

En esencia, en la *examinación* se aplican pruebas a los egresados de las 3 o 5 primeras promociones de las nuevas IES (3 para institutos profesionales y 5 para universidades). Si los resultados son considerados satisfactorios, la nueva entidad obtiene la aprobación del curso.

El sistema de *acreditación*, por su parte, fue creado por la LOCE de 1990. La evaluación queda a cargo del CSE (sus miembros son representantes del Ministerio, de las universidades tradicionales, de otras IES y de las Fuerzas Armadas, con mandato de 4 años). “La *acreditación* es un sistema de supervisión integral de las *instituciones privadas* de Educación Superior, que se realiza mediante diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño” (Silva, 1999: p. 90). Se efectúan repetidas visitas, *examinación* selectiva, auditorias y evaluaciones. Las IES enfrentan tres etapas: “aprobación”, “verificación” y obtención o no de “autonomía plena”. Esta última es otorgada sólo después de 6 años de funcionamiento de la IES. Si no es obtenida la “autonomía plena”, puede prorrogarse la *acreditación* por 5 años más para la aprobación de la autonomía; en caso de una segunda reprobación, la IES pierde el reconocimiento oficial.

Sin embargo, los controles fueron poco rígidos. En 1996, además de las 25 universidades tradicionales y derivadas, había 42 nuevas universidades privadas (29 en proceso de *acreditación*, 8 en *examinación* y 5 ya habían obtenido la auto-

nomía). En mayo de 2004, apenas 1 todavía estaba en proceso de *examinación*, 7 estaban bajo supervisión y 31 ya habían obtenido la autonomía. O sea, aparentemente apenas 3 universidades no recibieron la autonomía.

Los institutos profesionales fueron los que sufrieron mayor reducción: eran 69 en 1996 y 48 en mayo de 2004. Esto se debe al hecho de que la demanda por educación superior incentivó a los propietarios de los Institutos Profesionales a convertir esas instituciones en Universidades, más rentables desde el punto de vista económico, en el contexto de la “lógica de mercado” que domina la educación superior privada chilena. Aún así, hubo una reducción de menos del 20%, que puede no considerarse tan importante si recordamos que esas IES crecieron mucho en el decenio 1986-95.

Por último, los Centros de Formación Técnica (los post-secundarios), base del sistema, no observaron gran alteración: pasaron de 126 evaluados por el MINEDUC en 1996, a 117 en mayo de 2004. Al contrario, llama la atención el rápido proceso de autonomización de esas IES. “Actualmente, se encuentran en *acreditación* 319 carreras pertenecientes a las diversas instituciones (institutos profesionales y universidades –públicas y privadas–, tradicionales y derivadas). Hasta hoy, 108 cursos finalizaron su proceso, de los cuales 99 obtuvieron su *acreditación*” (MINEDUC, 2004).

Una de las debilidades de la *acreditación*, sistema utilizado en la mayoría de las IES⁵ (especialmente en los Centros de Formación Técnica, que no están sometidos al control más riguroso de la *examinación*), es el hecho de que las metas y propósitos de cada institución son definidos por las propias instituciones y no por los órganos evaluadores. O sea, una IES aislada difícilmente podría tener su padrón de calidad garantizado apenas por sus propios parámetros, sería necesaria una evaluación que considerase padrones mínimos comunes de excelencia académica.

Ese tipo de “descentralización” del proceso evaluativo, basado en la idea de que es el mercado quien debe regular la calidad académica (y, por lo tanto, de que la propia institución se adaptaría a los padrones exigidos por el mercado, no siendo necesaria la regulación estatal centralizada), puede ser observado, actualmente, en el *site* del Ministerio de Educación chileno, donde la *acreditación* institucional “ha sido defendida como una auditoría académica, esto es, la evaluación de la capacidad institucional para la *autorregulación*” (MINEDUC, 2004, destacado nuestro).

⁵ Participan de la *acreditación* 59 IES, que cubren el 79% de las matrículas de graduación y el 85% del total de las matrículas (porcentaje que engloba al posgrado) (MINEDUC, 2004).

Además, la *acreditación* es poco rigurosa, tendiendo a dejar a la institución funcionar por hasta 11 años seguidos antes de existir la posibilidad concreta de no otorgar la autonomía a la IES. Mientras tanto, se mantiene un amplio mercado de instituciones atendiendo a los sectores sociales que no tienen acceso a las mejores universidades pero que presionan para ingresar a los estudios superiores. Datos del MINEDUC referentes a 2003 lo confirman, al mostrar que el 70% de los casi 550 mil estudiantes que están en la educación superior son los primeros miembros de la familia que llegan a ese nivel de formación.

La desigualdad social proporcionada por este modelo privatista de educación superior⁶ también puede ser detectada en otro dato: la cobertura de matrículas en IES de los jóvenes con mejores condiciones económicas subió del 45 al 65% en diez años (1994-2004); en el caso de los jóvenes desfavorecidos en ese aspecto, el porcentaje subió del 5 al 10%. También llama la atención el dato de que casi el 70% de los jóvenes de 18 a 24 años que concluyen la enseñanza media permanecen marginados de la educación superior, ya que apenas poco más del 30% tienen acceso, actualmente, a este nivel (MINEDUC, 2004).

Otro asunto relevante es también el esfuerzo de Chile en adaptarse a las normas internacionales. Esto se verifica en la adopción del proceso de “*acreditación Mercosur*”, destinado a las carreras que direccionan a sus profesionales para la actuación en las relaciones con este mercado común (MINEDUC, 2004).

Sin embargo, es más significativo el esfuerzo de ajustarse a las normas de los países del capitalismo central. En este sentido, el gobierno anterior a la “*Concertación*”⁷ (Ricardo Lagos, que inició su mandato en el 2000) creó, en 1999, una agencia pública denominada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) con la finalidad de conducir procesos experimentales de *acreditación* de programas o cursos y proponer un sistema nacional de *acreditación* mediante un proyecto de ley presentado al Parlamento. De la misma forma, se crea una comisión similar para el posgrado (la CONAP – Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado), que inicia el proceso experimental de *acreditación* de maestrías y doctorados. Las comisiones están constituidas por 15 académicos provenientes de las universidades chilenas, una Secretaría Técnica, además de contar con la asesoría de consultores externos, nacionales y extranjeros. Cabe destacar que estas comisiones han sido influenciadas fuertemente por

⁶ A pesar de toda la tradición neoliberal que existe desde el gobierno de Pinochet, la inversión privada en la educación superior en Chile no supera el 20%, mientras que en Brasil llega a casi el 40%.

⁷ Antes del gobierno de la “*Concertación*” y después de Pinochet, fueron presidentes de Chile Patricio Aylwin (1990-1994) y Eduardo Frei (1994-2000).

consultores provenientes de Canadá y Europa occidental, vinculados a organismos como el Banco Mundial. Sus opiniones se basan en criterios y concepciones relacionadas con la idea de una “universidad-empresa” que funcione de acuerdo con el modelo económico neoliberal. Existe un proyecto, en trámite, en el Congreso para la creación de un “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”⁸, destinado a homogeneizar y “acoplar” los padrones de enseñanza y certificación chilenos a los de EUA y Europa, “aprovechando los beneficios de los tratados internacionales que está firmando y firmará Chile” con esos países (MINEDUC, 2004).

Es de destacar también, que la calidad de la educación superior chilena es motivo de preocupación del gobierno en lo que se refiere al posgrado, que forma menos de 150 doctores por año (MINEDUC, 2004). Así, el gobierno de Lagos se comprometió con el Banco Mundial para aumentar ese número a 1.000 hasta 2006 (contando también a los diplomados en el exterior). Es un esfuerzo que está relacionado sobretudo a las áreas tecnológicas, por el hecho de ser consideradas “rentables” (MINEDUC, 2004). Los gastos en Ciencia y Tecnología eran del 0,55% del PBI en 1999 y están creciendo con una previsión de llegar al 1,52% en el 2006. Para ello, existe un acuerdo firmado entre el gobierno y el Banco Mundial, por el cual la institución internacional otorgó un préstamo de US\$ 100 millones para inversiones en el área (“Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología”): “...recursos para financiar la constitución de centros de investigación avanzada, la formación de científicos de excelencia, la adquisición de equipamiento mayor” (MINEDUC, 2004). Pero, sobretudo, para formar “capital humano avanzado” – la propia expresión ya revela las concepciones que basan las orientaciones de esas políticas públicas.

Consideraciones finales: financiamiento y privatización del derecho a la educación superior.

Con la perspectiva político-institucional implementada desde la Constitución de 1980 y la reforma neoliberal de la educación superior chilena, hubo importantes modificaciones en el modelo de financiamiento. El período 1980-1990 muestra una caída brutal (40%) de la inversión estatal en este nivel educativo. Este retrai-

⁸ El proyecto de ley contempla cinco funciones del Consejo: “1.- Acreditación de carreras y programas de pregrado; 2.- Acreditación de programas de posgrado; 3.- Acreditación institucional; 4.- Licenciamiento de nuevas instituciones; 5.- Sistema de información” (MINEDUC, 2004). Existe, también, otro proyecto que prevé la renovación periódica de la habilitación profesional.

miento del Estado en el área⁹ correspondió a un incremento de la inversión privada, destacándose el arancelamiento, la venta de servicios académicos para los sectores público y privado, así como el crédito educativo y las becas estudiantiles¹⁰.

El arancelamiento es el cobro de una tarifa anual para que los estudiantes cursen la educación superior como alternativa a la disminución de la inversión del Estado (“Aportes Fiscales Directos”), elemento que centraliza esa parte de la capacidad de recaudación, en los órganos centrales de las universidades. A su vez, la venta de servicios académicos “descentraliza” y pulveriza parte de la capacidad de recaudación de las IES en cada una de sus unidades, induciendo al propio cambio en la caracterización de la concepción de integración institucional de las diversas áreas del saber. El crédito estudiantil y las becas son mecanismos destinados a suavizar las dificultades de los estudiantes para pagar los *aranceles*. “Es necesario situar a los *aranceles* en el contexto de un país en el que el salario mínimo llega a U\$S 200 mensuales y el 70% de la población [económicamente] activa recibe salarios cercanos a U\$S 400 mensuales” (Campbell Esquivel, 1996: p. 85). Algunas tarifas anuales de ciertos cursos alcanzan valores correspondientes a U\$S 2.500, U\$S 3.500, lo que imposibilita la llegada de gran parte de los estudiantes a la educación superior o su asistencia a los mejores cursos.

Las becas, en sus diversas modalidades, correspondían al 15% del financiamiento de la educación superior en 1996. El crédito estudiantil consiste en préstamos del Estado para que el alumno pueda pagar su curso. Los alumnos deben pagar el préstamo después de diplomarse, amortizando la deuda mediante el pago del 5% de sus salarios en un plazo máximo (Lavados, 2002: p. 107), constituyéndose en una especie de diezmo modernizado y laico.

⁹El Estado, que cubría el financiamiento de cerca del 90% de los recursos de las universidades en 1970, restringió a 50% los “Aportes Fiscales Directos” a fines de la década de 1980. El impacto de la dictadura militar es bien visible en los gastos gubernamentales en educación en general, que pasaron del 4,2% del PBI en 1970 al 2,7% en 1989 y al 2,4% en 1992. En el caso de la educación superior, los números fueron los siguientes: del 1,3% del PBI en 1970 al 0,5% en 1992. La disminución de los aportes fiscales al sistema universitario fue compensada y recuperada, en parte, en la década de 1990, por el aumento en las inversiones en educación en general que fueron del 3,7% del PBI en 1989 al 7,6% en 1999. Sin embargo, la inversión específica en educación superior se estableció en los primeros años del siglo XXI y ya registró una leve disminución en 2003 – 14,4% del total de la inversión en educación en 2001, 14,2% en 2002 y cifras ligeramente inferiores al 14% en 2003 y 2004 (MINEDUC, 2004).

¹⁰Cerca del 30% del financiamiento de la Universidad de Chile consiste en prestación de servicios a empresas o al Estado; 25% vienen del pago de aranceles, becas y crédito estudiantil. En el caso de universidades regionales de menor tamaño, cerca del 50% de su presupuesto proviene de aranceles, créditos y becas (Campbell Esquivel, 1997: p. 109-110).

Aun no siendo muy favorable a los estudiantes, apenas el 65% de ellos tienen acceso al crédito educativo (MINEDUC, 2004). Los estudiantes en condiciones menos privilegiadas están en las IES privadas y en los “post-secundarios” y prácticamente no tienen acceso al crédito. Por eso, el gobierno defiende la idea de un “Nuevo Sistema de Financiamiento Estudiantil”. El proyecto, que está tramitando en el Congreso, estaría dirigido a esos estudiantes menos favorecidos económicamente y en IES de menor prestigio. A pesar de eso, estaría destinado apenas a los estudiantes con “mérito académico” Y, lo que más llama la atención: los estudiantes no recibirían un préstamo del Estado, sino de un banco, a través del “Fondo Solidario”. El objetivo sería obtener más garantías de que los estudiantes paguen las deudas contraídas para cursar la educación superior, supuestamente para permitir que más estudiantes tengan acceso al crédito. En síntesis, es la *financiarización* completa del crédito estudiantil.

Las carreras de mayor prestigio (las más disputadas, como Derecho, Administración, Ingeniería y Periodismo) también se benefician porque los “Aportes Fiscales Indirectos”¹¹ están destinados a las instituciones cuyos alumnos ingresantes en primer año de graduación, tengan los mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), una especie de “examen de ingreso” chileno aplicado a los egresados de la enseñanza media. Los cursos de alto costo (por ejemplo, las carreras médicas) permanecieron financiadas por el Estado, posibilitando que los alumnos con baja renta familiar puedan matricularse (principalmente valiéndose de becas y auxilios de carácter público).

Mientras tanto, las universidades privadas comenzaron a abrir carreras de alto costo (cursos de medicina): sus *aranceles* muy altos los colocan fuera del alcance de los alumnos provenientes de los sectores medios y pobres de la sociedad. “Datos de las admisiones en 1989-1990 mostraban que, aunque el porcentaje de estudiantes de bajo nivel socio-económico fuese pequeño dentro de las universidades, tal porcentaje era menor en las nuevas universidades privadas que en las tradicionales” (Siqueira, 2003: p. 145).

Si la educación superior era, hasta el comienzo de los años 1970, un factor de promoción de la movilidad social, ella perdió esta característica en las décadas siguientes. La onda privatista desencadenada con el gobierno de Pinochet amplió el acceso de las clases media y alta con gran intensidad, proporcionando escasa incorporación de los sectores menos favorecidos a los estudios superiores. Mientras el estado se reducía y el derecho a la educación se transformaba en producto de “libre mercado”, la pobreza aumentaba, afectando al 17% de la población en 1970 y al 34,5% en 1990. Paralelamente, también hubo una disminución en los salarios que en 1990 todavía no habían recuperado el mismo nivel de 1970.

¹¹ Cerca del 10% del financiamiento de la educación superior (Lavados, 2002: p. 106).

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1998). A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (trad.: Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 9-20.

Campbell Esquivel, J. (1996). O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, Afrânio Mendes (Comp.) *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez pp. 71-89.

Campbell Esquivel, J. (1997). La universidad en Chile. In: Sguissardi, V., Silva Jr., J. (Comps.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, pp. 101-120.

Campbell Esquivel, J. (1998). La educación superior en Chile: cambios y desafíos. In: Catani, A. (Comp.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 247-255.

Lavados, J. (2002). Reflexiones sobre la educación superior chilena. In: Trindade, H. y Blanquer, J. (Comps.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 94-114.

MINEDUC. Sitio de *internet* del Ministerio de Educación de Chile (www.mineduc.cl, consulta realizada el 30 de junio de 2004).

Silva, M. (1999) *Reformas da educação superior na América Latina: estudo de dois casos (Brasil e Chile)* (Tesis de Maestría) São Paulo: PROLAM-USP (Programa de Posgrado en Integración de América Latina de la Universidad de San Pablo-Brasil).

Silva Jr., J., Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Siqueira, A. (2003). As reformas do ensino superior no Chile e na China. *Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 141-161, dic. 2003.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número I – (11/2005) 21/36 pp.

UN PUNTO Y APARTE EN LA EDUCACIÓN POPULAR (SOBRE LA IMPORTANCIA DE HACER UN ALTO, RESPIRAR Y SEGUIR)

Alejandra Laconcha
Ana Masi

Universidad Nacional de San Luis
rumicani2001@yahoo.com.ar
ammaasi@unsl.edu.ar

Resumen

A partir de conceptos centrales de la Teoría Social de Antonio Gramsci, tales como hegemonía, contrahegemonía, ideología y bloque histórico entre otros, intentamos revisar diferentes formulaciones y prácticas de Educación Popular, preguntándonos si la misma realmente puede constituirse en una herramienta útil y necesaria en la construcción de procesos contrahegemónicos. Para ello fuimos analizando su devenir en distintos contextos y épocas como así también en nuestras experiencias.

Esta misma línea de pensamiento también nos llevó a analizar desde categorías gramscianas, tal como la de intelectuales orgánicos, quienes componen los grupos de educación popular y si su tarea que en los fundamentos teóricos de la Educación Popular, aparece como facilitadora, algunas veces no termina siendo un obstáculo del desarrollo de verdaderos procesos populares.

Palabras Claves

Gramsci, Hegemonía, Educación Popular, Revisión

Abstract

From central concepts of Social Theory by Antonio Gramsci, such as hegemony, counterhegemony, ideology and historical block, among others, we intend to review several statements and practice of Popular Education, wondering if it can

become actually a necessary and useful tool for the construction of counterhegemonic processes. To that purpose, the development of Popular Education in different contexts and times, and in our own experiences is analyzed.

Also, from Gramsci's categories, such as organic intellectuals, we analyze those people who take part in the groups of Popular Education, and whether their job, which in the Popular Education theoretical fundamentals appears as a facilitator, sometimes ends up as an obstacle for the development of true popular processes.

Key words

Gramsci, Hegemony, Popular Education, Review

De donde partimos...

Teniendo como referencia la Teoría Social de Antonio Gramsci, decidimos hacer una revisión a nuestras prácticas. Las dos autoras hemos participado en grupos de Educación Popular, en diferentes provincias y abordando a lo largo de varios años diferentes temáticas.

ALEJANDRA: -Es difícil establecer con precisión cuando llegue a la Educación Popular. Creo que sin darme cuenta fui de a poquito haciendo cosas que me llevaron a la misma, ya terminando los '90, en plena época menemista. Fue cuando comencé a tener noticias de un movimiento que se basaba en las ideas de Paulo Freire, la Universidad Trashumante, que quería cambiar el mundo con propuestas pedagógico-políticas, y sentí atracción por ellas, siempre fiel a mi pensamiento de que para cambiar las cosas no bastan sólo las palabras, sino que hay que hacer.

Ya en el año 2001, con un pequeño grupo de amigos, comenzamos a trabajar en una copa de leche de un barrio periférico de la ciudad de Santa Fe, con los chicos. Un poco la intención era comenzar a hacer cosas para cambiar lo que veíamos y vivíamos a diario. Pero nunca pensamos que era Educación Popular eso que hacíamos, siempre sentimos que nos faltaba mucho para apenas esbozar el decir, "somos educadores populares".

Entrando en el 2002, desde la facultad de Derecho, en un proyecto de extensión, tuve otra aproximación a Educación Popular, con una labor más específica, también en zonas marginadas de dicha ciudad, donde la idea era tratar que la gente recuperara su poder, a través del conocimiento de sus derechos, y de la importancia del trabajo en red y de la comunicación entre vecinos.

Otro proyecto se me presentó a fines de ese mismo año, pero orientado a la construcción popular de alternativas de Salud Comunitaria, de la mano de una de las formadoras de la fundación “Pelota de Trapo” y de la CTA, donde se trabajaba todo lo referido al tema, de recuperación de la cultura del trabajo a través de las huertas comunitarias, y del medio ambiente, así como también lo relativo a la tradición del barrio donde se desarrollaba dicho proyecto, Villa del Parque, donde el padre Catena desarrollara su labor allá por los '60. En estas experiencias se trabajaba desde la Educación Popular. O al menos eso se intentaba.

En el 2003, con la fatal inundación de la ciudad (Santa Fe), el agua me llevó a la “Acción Educativa”, donde, por esas cosas de la vida, fui a rematar a un programa de Derechos Humanos, en el cual, además de decirlo creo, también la tarea se hacía desde la Educación Popular. Y así, trabajando simultáneamente en estos grupos, fue como me adentré en la Educación Popular.

No obstante estas experiencias, con bastante práctica de por medio y con tanta variedad de tonalidades de la Educación Popular (dadas por quienes me formaban en cada caso), no he sentido ni vivenciado la construcción de algo diferente hasta ahora. Por el contrario, me ha llevado al día de hoy a preguntarme hasta qué punto se intenta o realmente se persigue la construcción de algo nuevo, si es que no se está haciendo, de algún modo, un reacomodamiento al sistema, reproduciendo algunas de sus lógicas en vez de intentar cambiar las situaciones, y también, hasta dónde los vicios de formación de todos y cada uno de los que estamos en esto, así como las experiencias vividas en los setenta (de las que a veces cuesta desprenderse), no son un obstáculo para desarrollar en plenitud a la Educación Popular como propuesta distinta de lo conocido y verdaderamente transformadora, a la que (a pesar de algunas desilusiones en el camino) no dejo de ver como una propuesta esperanzadora.

ANA: -Llegué a la Educación Popular a fines de la década del '80, de la mano del Teatro callejero, sintiendo la necesidad de asentarme en un lugar, con un mismo grupo. Evalué en aquel momento que el teatro callejero si bien brindaba la posibilidad de estar en muchos lados, en contacto con distintos grupos barriales (de niños, de jóvenes, de mujeres, de alfabetización) no me permitía acompañar y desarrollar un trabajo más permanente, que solo luego de algún tiempo supe que llamaban Educación Popular.

Los años siguientes fueron de aprendizaje continuo, grupos de mujeres, grupo de jóvenes de las villas, campamentos con la “Juventud Interbarrial”, grupos de autoconstrucción, talleres de costura, ollas populares, talleres y encuentros

con otros grupos de Educación Popular, la problemática de la mujer, las actividades culturales en contra de los festejos de los 500 años de la llegada de los españoles, los programas en las primeras FM, el trabajo en la cárcel con el pabellón de Menores. En fin, avances y retrocesos, logros y frustraciones, grupos que se armaban y otros que se desarmaban, mucho trabajo que rondaba el “activismo” poca reflexión teórica, demasiadas urgencias y fracasos permitieron una nueva mirada...

Hoy casi 20 años después con mucha más formación y deformación, menos apuro y mayores obligaciones laborales y de familia sin embargo siguiendo el mismo camino, la misma necesidad de un mundo mejor, las mismas ganas, en definitiva la opción de vida.

¿La educación popular puede ser planteada como uno de los procesos de construcción de contrahegemonía o no?

En este primer interrogante resumimos nuestras historias conjuntamente con la reflexión hecha sobre los movimientos que en América latina se han venido desarrollando en las últimas cuatro décadas, y cuya base ha sido la Educación Popular.

Para abordarlo decidimos tomar algunos conceptos de la teoría de Gramsci, y de sus comentaristas, y desde ellos hacer nuestras aproximaciones.

Raymond Williams (1980) dice:

“hegemonía es un concepto que a la vez incluye – y va más allá de – dos poderosos conceptos: el de “cultura” como “proceso social total” en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de “ideología”, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase ... La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida ... Es un vívido sistema de significados y valores-fundamentales y constitutivos. Que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente ... en un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad.”

Es innegable la eficiencia y estrategia que históricamente ha tenido el liberalismo (en sus múltiples modelos) para instaurar su hegemonía a escala mundial,

pero tomaremos en particular a los países de América Latina. Nos atreveríamos a decir, a riesgo de equivocarnos, que varias lecturas teóricas sobre la situación latinoamericana siempre han tenido como referencia en su enunciación la hegemonía liberal. Nos referimos por ejemplo a la teoría de la dependencia; cuando nos asumimos países dependientes estamos reconociendo países que no lo son, cuando nos reconocemos subdesarrollados es porque hay otros que obviamente si se han desarrollado, cuando nos decimos países periféricos reconocemos que hay países centrales.

Ante esto diferenciamos dos fenómenos: o bien *nos nombramos* en referencia a otro o permitimos *ser nombrados* por otros. Pareciera la maldición de Malinche, trasladada quinientos y pico años después. Deberíamos entonces completar la cita anterior de Williams (1980), cuando refiriéndose a hegemonía afirma “*en el sentido más firme, es una cultura pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares*”.

En nuestro país la clase dominante, desde un punto de vista histórico ha ido desplazándose de la oligarquía agro-ganadera, a la burguesía industrial luego a la burguesía financiera pero siempre ha mantenido su hegemonía, a veces por el consenso y otras por la coerción. Ahora bien, la hegemonía no se impone de una vez y para siempre, ya que,

“en la sociedad civil se estructura la hegemonía de una clase, pero también es en donde se expresa el conflicto social. Porque la caracterización de una sociedad como sistema hegemónico no supone postular un modelo absolutamente integrado de ésta: las instituciones de la sociedad civil son el escenario de la lucha política de clases, el campo en el que las masas deben desarrollar la estrategia de guerra de posición” (Portantiero, 1999).

Esto implica una constante negociación entre clase dominante y clase subalterna.

“Porque el hecho de la hegemonía presupone indudablemente que se tienen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales se ejerce la hegemonía, que se forma un cierto equilibrio de compromiso...” (Gramsci, 1984).

Para lograr el consenso de las clases subalternas, la clase dominante debe otorgar ciertos beneficios garantizando algún avance material, pero también necesita ir concediendo espacios simbólicos.

Avila y Von Sprecher (2003) afirman:

“esos espacios que cede la clase dominante, para lograr el consenso, son justamente la posibilidad abierta a que se desarrollen visiones del mundo y organizaciones alternativas –en el sentido de alternativas a lo dominante. Estos espacios, entonces, al menos en potencia, pueden ser el lugar desde el cual empiece a construirse una contra-hegemonía”.

Sostenemos que en estos “intersticios que dejaba el sistema” (como se llaman en alguna época) se ha ido desarrollando la Educación Popular.

Para ello rastreamos algunas definiciones de Educación Popular según diferentes autores y pertenecientes a diferentes años.

Según Carlos Núñez (1985),

“la característica esencial de la Educación popular, pues si bien puede incorporar algunos de los elementos de los otros modelos, su definición está dada por su concepción y compromiso de clase y por su ligazón orgánica con el movimiento popular, definido en términos políticos (no necesariamente partidarios). Por eso para nosotros la Educación Popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.”

Según Raúl Marco Mejía (1990):

“Se podría afirmar que los procesos de Educación Popular son entendibles en el proceso histórico de lucha de cada país y en concreto, de cada región dentro del país, sin negar su unidad al proyecto más global de lucha de los explotados del continente latinoamericano y de los pobres del resto del mundo. Por ello, pretender volver su proyecto uno en método y en dispositivos pedagógicos, no es más que una nueva pretensión de discursos hegemónicos al interior del campo popular ...”

Según Torres Carrillo (1999):

“En primer lugar, la Educación Popular no constituye una teoría o cuerpo doctrinal homogéneo. Es una corriente político pedagógica construida histórica y contextualmente, en la que confluye una diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí, tanto temporal como espacialmente ...”

Como ya se señaló, no podemos hablar de un discurso homogéneo de la Educación Popular, sin embargo, sí podemos reconocer un núcleo, un mínimo de

elementos comunes que atraviesan las diferentes prácticas educativas populares, así asuman connotaciones diferentes e incluso contrarias en diversos momentos y contextos. A continuación los vamos a señalar, pues ello nos permitirá identificar los desplazamientos recientes dentro de la Educación Popular. Además, en este núcleo básico, señalaremos qué cosas están cambiando.

Los rasgos definitorios de toda práctica social identificada como Educación Popular son:

- Una lectura crítica al carácter “injusto” de la sociedad y del papel que juega la educación en su reproducción.
- Una intencionalidad política emancipadora.
- La consideración de que son los sujetos populares los actores de su emancipación.
- Un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos.
- Unas metodologías de trabajo apropiadas a los anteriores rasgos.

Carlos Falaschi (2003), por su parte, señala como condiciones de la Educación Popular, la intencionalidad política y la intencionalidad educativa. La educación no tiene una dimensión política, sino que toda ella es política. Representa una lucha por el sentido, como una lucha por las relaciones de poder (Giroux). La educación no tiene como objetivo modelar a los seres humanos al estilo de la sociedad, sino formarlos para modelar una sociedad mejor. Las culturas y saberes, a través de milenios, son patrimonio universal de la humanidad; no son “mercancías” apropiables y negociables por unos pocos. Con respecto a la intencionalidad educativa, se puede decir que sin ella, no hay Educación Popular. Falaschi sostiene la inversión de términos en el proceso educativo: desde una ‘transmisión’ vertical y unidireccional, ‘neutra’, ‘bancaria’, pasiva, elitista, individualista, competitiva, diluida (infantilista, “gibarizante” o reductora de cabezas, según A. Puiggrós), domesticadora de las mayorías; hasta una formación de construcción colectiva, horizontal, dialógica, democrática, activa, concientizadora y comprometida.

Rescatamos en estas acepciones algunos rasgos en común de la Educación Popular:

- Se ubica dentro de un contexto histórico específico.
- Busca la transformación de la sociedad, a través de una práctica política que permita la construcción de un mundo mejor; éste último quizás no sea el término apropiado, pero su sentido implicaría resignificar desde una nueva concepción conceptos como igualdad, justicia, trabajo, dignidad, distribución de riquezas.
- Implica un posicionamiento ético, social y político a favor los sectores más

vulnerables de la sociedad.

- Existe una acción y una intencionalidad pedagógica clara.
- Persigue el protagonismo de los sujetos y grupos involucrados.

De dichos rasgos consideramos como fundante la búsqueda de transformación de la sociedad a través de una práctica política, ya que su intencionalidad, al menos discursiva, apunta a la construcción de una nueva hegemonía. Si bien son múltiples los movimientos que se han generado, a pesar de su diversidad y contexto particular, no han podido, o quizás no como se pretende, lograr la construcción de una nueva concepción, siguiendo el “gran país”, sometido, y cada vez mas, a la hegemonía neoliberal.

En la búsqueda de explicaciones nos parece que se destaca lo siguiente. Desde mediados de la década del '90, una de las estrategias del neoliberalismo ha sido precisamente cooptar a las organizaciones de campesinos, de Educación popular, a los movimientos colectivos.

“El neoliberalismo alienta el crecimiento de las organizaciones no gubernamentales, que buscan atraer a los campesinos y a los pobres urbanos al ámbito de influencia de donantes extranjeros, oficiales, gubernamentales, locales y profesionales contratados. Estas organizaciones sociales se presentan como grupos progresistas que defienden el “poder popular”, el “desarrollo sustentable” y la “democracia participativa”. En la práctica, son correas transmisoras para la política neoliberal ...” (Petras, 1999)

Numerosos grupos de Educación Popular han ido “acomodando” sus prácticas y discursos a ciertas problemáticas que en verdad, preocupan más al neoliberalismo y lo afectan menos políticamente. Tales proyectos abordan temáticas como la ecología, la autoayuda, los micro emprendimientos productivos, que de hecho son temas importantes, siempre y cuando no se pierda de vista la lucha política que implica la construcción de una nueva hegemonía.

Ante este mecanismo, sólo algunas organizaciones han sido capaces de recibir el dinero de esos proyectos financiados sin verse finalmente cooptados por quienes les aportan. Hablamos de casos como el E.Z.L.N. en México y los Sin Tierra en Brasil. Se nos impone relacionar esto con el pensamiento de Gramsci:

“Por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar. Se es conformista de

algún conformismo, se es siempre hombre masa u hombre colectivo ... El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un cóncete a ti mismo como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente ese inventario". (Gramsci, 1986)

Efectivamente existe en estos movimientos un posicionamiento claro respecto a su clase, su etnia, su identidad. Tanto los zapatistas, como los Sin Tierra (a pesar de sus diferencias y contradicciones) tienen conciencia de que son y también de lo que no son ni serán. ¿Será que sus integrantes pueden apelar al uso del núcleo del buen sentido, porque como clase subalterna lo poseen?

Dice Gramsci (2001):

"Esta unidad de la espontaneidad y de la dirección consciente, o sea de la disciplina, es precisamente la acción política real de las clases subalternas, en cuanto política de masa y no simple aventura de grupos que pretenden representar a la masa ...",

y es probable que aquí encontremos la respuesta a porqué algunos movimientos logran darle al "obrar una dirección consciente", mientras que muchos otros grupos entre los que se encuentran los de Educación Popular, no logran plasmar en la práctica concreta la intencionalidad discursiva.

Al pensar sobre qué es lo que quizás hace que la educación Popular no supere exitosamente ese paso de la teoría a la práctica transformadora, aparece la siguiente pregunta.

¿Quiénes componen los grupos de educación popular?

Evidentemente, el sentimiento común que moviliza para intentar lograr un cambio a través de la educación popular es el malestar por el modo en que vivimos y las injusticias sociales.

Pero además de un sentimiento compartido, hay una serie de características generalizadas de los que integran grupos de Educación Popular. A simple vista y por experiencias propias, la mayoría de los integrantes de dichos grupos son jóvenes idealistas, universitarios, intelectuales, ex militantes, gente que ha participado de grupos de la iglesia, así como también muchos que no se encuentran

cómodos en el resto de la sociedad, y se sienten a veces fuera de contexto por su forma de pensar. Muy pocas veces hallamos personas de clase media baja y baja, que por iniciativa propia y sin haber tenido aproximación previa a conceptos o a personas que les hayan acercado estas ideas, formen parte de estos grupos.

Esbozando ideas, se nos ocurre dibujar en el aire algunas cuestiones.

Gran parte de los movimientos de Educación Popular tienen entre sus tropas, a personas en cuya formación, se han ido desterrando cuestiones de saber cotidiano para reemplazarlas por ese conocimiento de teorías, que ayudan a entender y leer la realidad desde otro ángulo. Arrimándose a grupos de Educación Popular, en varios casos, se acercan a trabajos barriales, mayoritariamente en villas, o barrios periféricos, donde la vida transcurre de un modo muy distinto al acostumbrado en el centro de una ciudad y, mucho más, del refugio en que se erigen las universidades.

Muchos de ellos, provenientes de la clase media, se topan con un tipo de manifestación que los toma por sorpresa, y que los lleva a diferentes reacciones, que van desde sentimientos de culpa, pasando por la solidaridad y a veces cayendo en asistencialismos, hasta el empezar a explicar los por qué de lo que les acontece a los otros, través de esas teorías aprendidas.

Pero a la vez, y llegado este punto, se distancian de la gente por hablar en difícil o de cosas que para muchos de los oyentes, no son interesantes por tener urgencias inmediatas que resolver. Eduardo Galeano, al respecto relata brillantemente que frente a la propaganda religiosa leída por misioneros a un cacique del Chaco paraguayo, el cacique se tomó su tiempo y después opinó: “-Eso rasca. Y rasca mucho y rasca muy bien. Y sentenció: Pero rasca donde no pica”. Mucho de esto ha existido en los grupos de Educación Popular.

En muchas oportunidades esa distancia también se origina por la fuerte concepción instalada en la opinión de la sociedad, que por tener un estudio universitario, se tiene una especie de supremacía sobre los que no lo tienen, convirtiéndose sus portadores, aun sin quererlo, en una especie de iluminados dispuestos a alumbrar la mente del resto, cubierta por el velo hegemónico.

Y a pesar de que se intenta a través de talleres y encuentros y otras técnicas, tratar de que todos hagan la lectura que ellos hacen, lo único que se consigue en gran parte de los oyentes, mas si son de clase baja, es lograr ese “efecto distancia”, que puede provocar la educación (Tamarit, 2002), no sintiéndose a veces protagonistas ni aludidos por esas palabras que se les dirigen.

Es cierto que al educarnos desde pequeños en la familia, la escuela, el club del barrio, vamos siendo impregnados del pensamiento hegemónico. Al tener la posibilidad de llegar a las universidades, algunos despiertan su sentido crítico, o

por lo menos, un sentido crítico distinto del impuesto. Pero la formación hegemónica recibida sigue siendo fuerte, y si a esto le sumamos algunas cuestiones de historia personal, la cuestión “crítica” se torna dificultosa.

Como bien se lee en *Pueblo y Lenguaje Académico* (Tamarit, 2002), existe una dificultad

“... en muchos intelectuales para comprender las pasiones del pueblo. Lo que entonces nos estaría diciendo Williams, es que el origen de dicha dificultad se encuentra en las distintas maneras de sentir y pensar de la vida de las costumbres y la vida instruida” .

La universidad es como que va enfriando algunas pasiones humanas, y reemplazando otras. Poco a poco y a medida que se avanza en una carrera universitaria, de la que se trate, el mismo modelo va imponiendo un estilo de vida que va alejando a los estudiantes, no a todos pero sí a una gran parte, de aquellas cosas que hacían a su esencia personal. Esencia en la que intervienen las pequeñas cositas cotidianas.

Sin querer, se van buscando cosas fuera del medio en que se nace, con la creencia de que serán mejores que las que tenemos a nuestro alcance, y que en ocasiones, sí es así. Pero la zanja que se va cavando es tan grande, que para cruzarla después, y tratar de recomponer ese diálogo desde una conciencia crítica para reencontrarse con el pueblo, la tarea se vuelve atlética, y no todos gozamos de un muy buen estado físico (y mental) para saltar con esa nueva carga: O dejamos lo que conseguimos en el camino que puede servirnos a todos, o saltamos con la mochila puesta, con el riesgo de que al alcanzar el otro lado, se nos caiga algo en el impacto, o se nos tuerza el conocimiento.

Una vez del otro lado de la zanja, después de tanto tiempo, hay ciertas costumbres a las que cuesta volver, ciertas comodidades que cuestan abandonar, y lo más difícil, cuestiones intelectuales y actitudinales que no se pueden erradicar de un día para otro, y que favorecen a mantener la distancia, aun estando al lado del que ansiamos estar.

Por ese conocimiento adquirido, en el que también juega un papel especial el lenguaje que utilizamos, ya no podemos sentir como antes, ni ver, las cosas que el pueblo ve y siente de otra manera.

“Pero, no se trata por cierto de un simple cambio de vocabulario, se trata, ni más ni menos, de otra forma de ver las cosas; es otra la configuración simbólica de lo real. Ello provoca un distanciamiento que obliga a un esfuerzo mayor para comprender...” (Gramsci, 2001)

Esfuerzo este, que no todos están dispuestos a realizar, ya que exige una tarea interior y exterior muy grande.

Se hace dificultoso a veces para quien tiene un estudio académico ponerse en el lugar del otro, y más aun, tratar de ver las cosas desde el otro. Pareciera que la tentación de aplicar si o si lo aprendido tal y como se asimiló, fuera mas fuerte que intentar comprender al otro desde el otro y no desde las teorías.

Es como que ensayáramos convertimos en los intelectuales que el pueblo esta necesitando, pero no surgimos de ese “pueblo” al que nos dirigimos, sino que venimos (mas allá de salir de ese lugar en algún momento) desde fuera con un bagaje distinto y que en la mayoría de las veces, si bien le sirve, no le alcanza a la gente.

En varias oportunidades, cuando se está frente a personas del pueblo que tienen esa comprensión que quizás nosotros pretendemos, por toda la estructura fuerte que llevamos, nos cuesta darnos cuenta que estamos frente a un “intelectual orgánico”, y además, si nos damos cuenta, nos resistimos a reconocerlo y llamarlo intelectual, porque simplemente no encaja con la idea de tal que llevamos dentro.

Hemos vivenciado en varias oportunidades, eso que Tamarit denomina un *iluminismo–paternalista democrático* (también el dedocrático) que es progresista, igualitarista. Y como bien dice nuestro autor, esto puede atenuar la distancia pero no eliminarla. Precisamente por todo esto que se lleva consigo, que está en el fondo y en la subjetividad de las personas. Da la sensación, a veces, que como tenemos un conocimiento, no sabemos si mayor, pero si diferente, universitario, podemos guiar a los pequeñitos para que no cometan errores... y es que olvidamos quizás, que de los errores y la experiencia propia se aprende mas que de la mano de quien vivió o conoce la experiencia sólo teóricamente.

Suponemos que exige una búsqueda constante, no solo en causas socio-culturales externas, sino en las internas, que a veces son las más difíciles de explorar, ya que eso trae aparejado una gran autocrítica que, por toda esa superioridad que creemos nos da el saber, no siempre estamos dispuestos a hacer de modo conciente y serio, y es más fácil seguir echando el fardo fuera, tratando de anular lo que nos viene dado por el sistema, que extirpar eso que de hegemónico llevamos dentro.

Los referentes

Por otra parte, hay entre quienes dirigen, por llamarlo de alguna forma, a los grupos de Educación Popular, viejos militantes e intelectuales universitarios. Aunque el principio de inocencia prima en nuestra Constitución, y siempre hay que

brindar el beneficio de la duda, no hay que descartar que, por la forma de pensamiento impuesta a través de tanto aparato ideológico, así como por mañas aprendidas en partidos políticos y en claustros universitarios, muchos parecieran tener problemas para desprenderse de todo ese andamiaje, aun teniendo una gran lucidez intelectual y una muy buena lectura de la realidad. No pueden realizar la autocrítica necesaria, sin la cual, y sin la humildad suficiente, llevan adelante una hegemonía dentro de los grupos con una lógica casi idéntica a la del sistema.

Aunque en el discurso usen y abusen de categorías de Educación Popular, más tarde en cuestiones de tipo político y metodológicas, sin quererlo, terminan siendo más de lo mismo. Y es aquí precisamente cuando pareciera que todo el trabajo que se viene desarrollando, se trunca, ya que a los observadores y oyentes, se les hace imposible no identificar cuestiones que se dice querer cambiar y que, en los grupos o en el trato con la gente en general, se están repitiendo de manera casi constante por los referentes, lo que en muchas ocasiones lleva también a que los “discípulos” repitan esas conductas. En esto no vemos prácticas de creación y re-creación de conocimientos en función de una acción transformadora de la sociedad, sólo alcanzamos a ver una reproducción de lógicas y prácticas que continúan llevando al mismo destino que queremos modificar.

Sean quizás estas algunas de las causas que, entre todas las que va sumando a diario el modelo neoliberal, hacen que los grupos, y hasta a veces algunos movimientos de Educación Popular, fracasen, se disuelvan, o simplemente, terminen convirtiéndose en algo que se dice alternativo y que en realidad no es tal.

Retomando la pregunta inicial

Puede parecer que el panorama resulta bastante fatalista y con aires de fracaso, pero aún así, más allá de nuestra testarudez innata, creemos y pensamos que la Educación Popular puede ser una herramienta útil en la construcción de una nueva hegemonía.

Aun a riesgo de que nuestras opiniones sobre Educación Popular estén teñidas de subjetividades, creemos que lo válido es arriesgarnos a cuestionar aún las cosas en las que creemos y sentimos.

Gramsci “pone el acento en la necesidad para la clase obrera de librar una batalla política e ideológica en el seno de la sociedad/ estado para lograr la superación del sistema capitalista dominante” (Thwaites Rey y otros, 1994), y para ello el planteamiento de una nueva hegemonía debe mantener como horizonte la

idea de la transformación de la sociedad, cuyo camino podría de una buena vez, la puesta en práctica las principales categorías de la Educación Popular.

Pero quizás, y previo a ello, esta tarea exigiría una profunda reflexión de los hombres y mujeres de clase media que decidimos integrar estas experiencias. Resultan muy útiles las ideas expresadas por Tamarit (1997) en el texto *Educación, Conciencia Práctica y Ciudadanía*, cuando observa que

“ciertas ideologías (asumidas por grupos particulares como sectores dirigentes, intelectuales, universitarios) sí pueden intervenir en la constitución del sentido común de estos individuos, dando lugar en muchos casos a verdaderos procesos de **resocialización**¹. Claro que para que ello ocurra, es preciso que los sujetos en cuestión hayan hecho el “inventario” que reclama Gramsci, en el “comienzo de la elaboración crítica”. Esto significa que la concepción del mundo “recibida sin beneficio de inventario”, es puesta a prueba de teoría y en consecuencia revisada –es decir, rechazada y reemplazada- o confirmada.”

Decía una mujer en el barrio: “una no elige donde nacer, eso nos toca”. Nos parece un buen punto tener claro que no estamos invalidados, por haber nacido en una clase media, para participar del proceso de construcción de una nueva hegemonía, pero esto exige tener siempre presente que en aquellos grupos en los que trabajamos

“.. jamás (hay que) subestimar o negar los saberes de experiencia vivida ... No es posible la falta de respeto al sentido común ... El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan - el horizonte del contexto cultural-, que no se puede entender fuera de su corte de clase.” (Freire, 1993)

Pero a su vez tampoco sería lícito que anuláramos “eso” que somos, esto que Freire sostuvo tan férreamente de “aportar desde la diferencia”, ni mejor, ni peor: diferente. Muchas veces nuestras prácticas se han visto teñidas de zonceras, que al decir de Jauretche (2003) son “principios introducidos en nuestra formación intelectual ... con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido”, tales como creer que la gente de la villa siempre tiene razón por que es de la villa.

¹ El resaltado es nuestro.

Freire plantea respecto a esto, que es un deber de los educadores desafiar a los educandos en lo que creen que es un acierto, pero esto es un punto de partida nunca de llegada. La desmitificación de la experiencia vivida, entendemos, sería buscar adentro del sentido común el núcleo del buen sentido. Sin que esto signifique pensar que tal o cual movimiento, es el único que, por sus prácticas, metodologías, clase de integrantes, etc., puede y está capacitado para lograr un cambio, olvidando algo fundamental como es que todas y cada una de las prácticas, no son ni las primeras ni las únicas que operan sobre una misma realidad, y que un cambio en esta sociedad, tan competitiva, necesita primordialmente dejar de lado todo tipo de apetencias personales de protagonismo y reconocimiento, e intentar, aunque cueste un montón, cambiar, o atemperar al menos, toda esa carga aprendida en los sitios donde nos hayamos ido formando y deformando también.

Retomando otras categorías presentes en el discurso la Educación Popular, las vemos reflejadas en algunos movimientos surgidos en nuestra Argentina en los últimos años (piqueteros, asambleas barriales, fábricas tomadas, etc.) hecho que no nos sorprende. No porque la Educación Popular haya obtenido raigambre popular, instalándose en el hombre común, o porque esos grupos se “hayan apropiado” de ellas, sino porque muchas veces la construcción de algo nuevo implica ciertos antagonismos. En este sentido lo dicho por un chico preso en la cárcel de San Luis “yo no sé que quiero hacer para adelante, pero si se que no quiero volver a estar acá” y esto definía su realidad. Entonces, si la actual hegemonía impuesta es autoritaria, vertical, homogeneizante, injusta; lo nuevo debe necesariamente ser democrático, participativo, horizontal, diverso, justo.

En un nivel más general hay indicadores en la sociedad, que nos llevan a pensar que quienes están arriba, la clase burguesa en términos gramscianos, son dominantes, pero están siendo fuertemente cuestionados en su capacidad dirigencial. Sin hablar de una crisis orgánica, vemos un despertar en la sociedad que nos permite arriesgarnos a pensar que el camino se está comenzando a andar. Si bien todas las acciones que observamos en la sociedad parecieran una suerte de respuestas a las movidas de ellos, tal cual en una partida de ajedrez, es importante intentar estar presentes ahí, atentos (para no cometer los mismos errores) y concientes de nuestras contradicciones.

Finalmente, teniendo en cuenta que los tiempos históricos son más extensos que nuestras vidas, puede que estemos vivenciando, sin tomar conciencia total aún, una muerte de lo viejo sin que lo nuevo pueda nacer todavía.

Referencias bibliográficas

Avila y Von Sprecher (2003). *Introducción a Las Teorías Sociológicas*. Córdoba: Ed. Brujas.

Falaschi, C.(2003). *Seminario de Formación de Educadores Populares*. Neuquen: Mimeo.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gramsci, A. (1986). *El Materialismo Histórico y La Filosofía de B. Croce*. México: J. Pablos Editor.

Gramsci Antonio (2001) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 2. México: Ediciones Era.

Gramsci Antonio (2001). *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4. México Ediciones Era.

Jauretche, A. (2003). *Manual de Zonceras Argentinas*. Obras Completas, Vol. 2. Buenos Aires: Corregidor.

Marco Mejía, R.(2000). *Formación de Educadores Populares: Búsqueda y Reto de una Práctica Alternativa*. Colombia: Planeta Paz.

Núñez, C. (1996). *Educación para Transformar. Transformar para educar*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Petras, J. (2000). *El Impacto Político y Social del Neoliberalismo*. (Versión Digital) Fecha de Descarga 20/8/03. Disponible en <http://argeocities.com/veaylea2002/petras/04-10-00impacto>. Htm.

Portantiero, J. (1999). *Los Usos de Gramsci*. Buenos Aires: Grijalbo.

Tamarit, J. (1997). *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Mimeo

Tamarit, J. (2002). *Pueblo y Lenguaje Académico*. Mimeo

Torres Carrillo (1999). *Ires y Venires de la Educación Popular en América Latina*. Mimeo.

Thwaites Rey y Otros (1994). *Gramsci Mirando al Sur*. Buenos Aires: Ed. K&Ai,

Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 37/80 pp.

ALGUNAS CUESTIONES BÁSICAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS

Fredy González*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

e-mail: fgonzalez@ipmar.upel.edu.ve

Resumen

Se incluye aquí una revisión documental en torno a cuestiones fundamentales de la formación, adquisición y enseñanza de conceptos matemáticos. Está pendiente el examen de la literatura producida en este campo durante los veinticinco años más recientes (1980 -2004). El trabajo comienza con una revisión acerca de elementos claves de la teoría general de conceptos; en este sentido se examinan los siguientes aspectos: (a) naturaleza de los conceptos; (b) Funciones de los conceptos; (c) Diversas interpretaciones teóricas de los conceptos; (d) Clasificación de los conceptos; y, (e) Factores que afectan el proceso de adquisición de conceptos. Luego de lo anterior, se plantean consideraciones en torno a las diferentes estrategias aplicables en la enseñanza de conceptos y se ofrecen criterios para determinar si un concepto ha sido adquirido o no. Además, se indican algunos de los errores que cometen los alumnos cuando adquieren un concepto defectuosamente. Seguidamente, se realiza una amplia exposición acerca de la formación de conceptos matemáticos, enmarcando este proceso en el contexto de los fines que se le atribuyen a la enseñanza de la Matemática, la estructura de ésta, el carácter que tienen los conceptos matemáticos, y los factores que inciden sobre su aprendizaje. También se hacen comentarios acerca del papel desempeñado tanto por el

* Presidente de la Asociación Venezolana de Educación Matemática. Miembro del Personal docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay) Profesor Titular, Dedicación Exclusiva, adscrito al Departamento de Matemática de la UPEL Maracay. Dirección Postal: Apartado Postal 514; Código Postal 2101. Maracay, Estado Aragua, Venezuela.

lenguaje como por la estructura de la Matemática en la formación de conceptos dentro de esta disciplina. Finalmente se formulan recomendaciones tanto para la organización de experiencias de aprendizaje como para la evaluación de conceptos matemáticos.

Palabras clave

Educación Matemática, Formación de Conceptos, Aprendizaje conceptual Significativo

Abstract

This work presents a documental review about basic issues concerning the framing, acquisition and teaching of mathematic concepts. The analysis of literature over the 1980-2004 period is still pending. This work starts with a review about the key elements of the general theory of concepts, such as a) nature of concepts, b) functions of concepts, c) different theoretical interpretations of concepts, d) classification of concepts, and e) factors affecting the process of acquisition of concepts. Then, several strategies applicable to concept teaching are analyzed, and criteria for determining whether a concept has been acquired or not are put forward. Also, some of the mistakes made by students when they acquire a faulty concept are mentioned. Mathematical concept framing is widely explained within the context of the objectives of the teaching of Mathematics, its structure, the nature of mathematical concepts, and factors influencing on their learning.

Some remarks about the role of both language and structure of Mathematics in the framing of concepts within this discipline are put forward. Finally, some recommendations for the organization of learning experiences and mathematical concept assessment are drawn up.

Key Words

Mathematics Education, Framing of Concepts, Meaningful Conceptual Learning

Introducción

Los conceptos son uno de los componentes clave de la estructura de la Matemática; ellos tienen un carácter abstracto y se refieren, generalmente, a realidades teóricas que son construidas a través de un proceso de matematización que contempla las siguientes fases: (a) manipulativa (esta se refiere al contacto que tiene el matemático o quien desea aprender esta disciplina, con objetos concretos o abstractos sobre los cuales aplica procesos de pensamiento de diversa

índole, básicos o de nivel superior); (b) verbal (en este caso el matemático, profesional o aprendiz, *lenguajea* –en un sentido maturaniano- es decir, habla acerca de aquellos asuntos de los que se ha dado cuenta durante la fase de manipulación); (c) ideográfica (en esta oportunidad se apela a diagramas, dibujos, esquemas, gráficos, etc. para comunicar los resultados de las dos fases anteriores; y (d) simbólica (en esta fase se apela a la utilización de íconos a los que se da un significado específico en el contexto donde se ubiquen los objetos que están siendo estudiados). Los símbolos denotan objetos con significado dentro de determinados referentes teóricos; ellos, junto con los objetos a los que se refieren y las relaciones que éstos establecen con otros objetos de su misma naturaleza son la base del proceso de conceptualización o de formación de conceptos; éste es el asunto que en este artículo se desarrolla.

En primer lugar, se expone una Teoría General Sobre Conceptos la cual contempla los siguientes aspectos: Naturaleza de los Conceptos, aquí se ofrece una respuesta a la interrogante ¿Qué es un concepto?: (la representación lingüística de una idea abstracta que capacita al que la posee para clasificar objetos o eventos y para decidir si dichos objetos son ejemplos o no ejemplos de la idea abstracta en cuestión).; luego, se hace referencia a las Funciones de los conceptos , ¿para qué sirven? (mediante los conceptos el sujeto obtiene una representación simplificada y generalizada de la realidad, lo cual posibilita la comunicación interpersonal. Además, al simplificar y uniformar el ambiente, los conceptos facilitan el aprendizaje por recepción y la solución significativa de problemas, liberan del ambiente físico al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación haciendo posible la adquisición de ideas abstractas sin recurrir a experiencias empíricas concretas); luego, se presenta una Clasificación de los conceptos (conjuntivos, disjuntivos y relacionales; *conceptos definidos* y *conceptos concretos*; concepto por definición y concepto por observación) y, finalmente, se exponen algunos de los Factores que afectan el proceso de adquisición de conceptos, entre los que se destacan los siguientes: (a) experiencia previa del aprendiz; (b) heterogeneidad de contextos; (c) la dinámica del uso de ejemplos y no ejemplos del concepto; (d) información no pertinente que se incluya en la instancias de ejemplificación; (f) cantidad de ejemplos presentados; (g) uso práctico del concepto.

Luego de lo anterior se ofrecen ideas para desarrollar estrategias adecuadas para la enseñanza de conceptos., las cuales se pueden clasificar en inductivas, deductivas y mixtas. Con base en lo anterior, se afirma que un concepto ha sido adquirido cuando se es capaz de usarlo adecuadamente en contextos de aplicación del mismo. Además, se mencionan algunos de los errores frecuente-

mente cometidos que se asocian con la inadecuada comprensión conceptual: (a) sobreestimación de condiciones; y (b) “concreción falaz”

Finalmente, se presentan aspectos clave de la formación de conceptos matemáticos, los cuales se asocian con los siguientes rasgos de esta disciplina: naturaleza de la estructura de la Matemática; carácter de los conceptos matemáticos; exigencias del aprendizaje y de la enseñanza de la Matemática; papel que los conceptos desempeñan en el desenvolvimiento de la Matemática y, evaluación del logro conceptual en matemática.

Teoría general sobre conceptos

Naturaleza de los conceptos

Para organizar e interrelacionar los datos que le aporta la experiencia, el hombre posee una serie de medios que le permiten adquirir, retener y transformar la información proveniente del medio que le circunda (Bruner, Goodnow y Austin, 1978); dichos medios son los denominados Procesos Cognitivos; entre éstos destacan la abstracción y la generalización los cuales constituyen los elementos esenciales del proceso de conceptualización o adquisición de conceptos.

El hombre en su relación cotidiana con el medio circundante, interacciona con una inmensa cantidad de objetos, eventos, personas e impresiones de todo tipo los cuales presentan rasgos distintivos que los diferencian entre sí; el ser humano, dado su poder cognoscente, está en capacidad de captar todas esas distinciones pero, si llegase a utilizar a plenitud su capacidad para registrar todas las diferencias que muestran los objetos y responder a cada una de ellas por separado, prontamente se convertiría en un «esclavo de lo particular» (Bruner et. al., 1978). Así que el sujeto no da una respuesta específica a cada uno de los millones de estímulos que le proporciona el ambiente, sino que, a aquellos que presentan características comunes, los agrupa en clases y reacciona ante los eventos, objetos o personas que lo circundan en función de su pertenencia a alguna de las clases formadas y no como unidades o individualidades específicas aisladas.

Se tiene entonces que la conceptualización implica una clasificación de estímulos que presentan características comunes (McDonald, 1959) y constituye un proceso mediante el cual cosas, objetos, acontecimientos, personas, etc., perceptualmente diferentes, son organizados en clases que permiten responder a los estímulos del medio como elementos de alguna de dichas clases y no en términos de su unicidad (Bruner, et. al., 1978). Esto significa que la conceptualización involucra la ejecución de las actividades mentales de discriminación, abstracción y generalización.

El hombre, en virtud de su capacidad para establecer distinciones, observa o percibe cualidades comunes en una cantidad de situaciones u objetos diferentes y, mentalmente, separa, es decir, abstrae dichas cualidades de la situación total en la que se hallan presentes; luego, las utiliza como criterio clasificador; así examina cada estímulo que percibe para establecer si puede ser incluido o no en una clase determinada y, a aquellos que poseen la cualidad común abstraída, los considera como miembros de una misma clase; es decir, las propiedades comunes son consideradas como criterios para la agrupación de los objetos en clases, ello permite dar una respuesta común a todos ellos reaccionando ante la clase y no ante cada uno de sus miembros en particular; luego, las cualidades comunes que han sido abstraídas a partir de un determinado conjunto de objetos o situaciones específicas permiten responder similarmente a una clase entera de objetos o situaciones relacionadas (Van Engen, 1953). Este proceso, eventualmente, es complementado con la selección o invención de alguna palabra u otro tipo de indicio lingüístico o gráfico que permite representar simbólicamente la clase que se ha constituido (Lovell, 1969; Corroll, 1964).

En cada una de las clases constituidas según el proceso anteriormente descrito pueden ser distinguidos tres aspectos fundamentales: el extensivo, el intensivo y el nombre (Elkind, 1969; Peel, 1971). La extensión de una clase está constituida por todos los objetos que pueden ser incluidos en ella; la propiedad intensiva se refiere a los aspectos o propiedades comunes que representan todos los objetos incluidos en la clase, es decir; que definen las características o atributos de la clase; el nombre es alguna palabra, frase, señal o signo particular que sirve para denotar simbólicamente a la clase.

Al insertarse en la estructura cognitiva del sujeto, estas clases constituyen formas de pensamiento que reflejan las propiedades comunes que comparten los elementos de la clase. Es este reflejo cognitivo de los atributos definitorios de la clase a lo que se denomina concepto. Luego, al adquirir un concepto, el sujeto no responde en forma discriminada ante cada uno de los estímulos que recibe desde el ambiente sino que agrupa en clases a aquellos que poseen características y/o propiedades comunes y responde de manera determinada a cada una de estas clases (Dib, 1974).

Son estas respuestas comunes ante los miembros de la clase las que permiten inferir que una persona posee un concepto. Bruner, et. al. (1978) señalan que existen dos amplios tipos de respuestas conceptuales: la de identidad y la de equivalencia. En una respuesta que permite inferir la formación de una clase de identidad, el sujeto reacciona ante una serie de estímulos que son formas di-

versas de la misma cosa; por ejemplo, la clase «números primos» incluye, entre otros, los objetos matemáticos 3,5,7,... la forma que representan es distinta pero cada uno de ellos se caracteriza por ser divisible sólo por sí mismo y por 1. Por otro lado, una respuesta conceptual que permite inferir que un sujeto ha adquirido una clase de equivalencia se presenta cuando dicho sujeto da una respuesta común a un conjunto de objetos discriminativamente diferentes, como a la misma clase de cosas o que significan la misma cosa; por ejemplo, $(z,+)$, $(R+R,+)$ y $(R^{m \times n},+)$ se refieren, respectivamente, a los números enteros, los vectores en el plano real y las matrices de m filas y n columnas, los cuales, desde el punto de vista matemático, son entes completamente diversos pero, constituyen instancias específicas de una misma estructura algebraica; todos esos sistemas poseen estructura de grupo; por tanto, se puede reaccionar ante ellos en función de dicha estructura haciendo abstracción de sus formas particulares respectivas.

Puede afirmarse que un concepto se forma a partir de una elaboración cognitiva de los datos sensoriales y que, una vez adquirido, constituye un mecanismo selectivo a través del cual deben pasar los estímulos externos con el fin de suscitar las respuestas pertinentes del sujeto (Van Engen, 1953), las cuales permiten a éste adaptarse a su entorno (Bruner, et. al., 1978).

Funciones de los conceptos

Los conceptos, una vez adquiridos, dotan al sujeto de una eficaz herramienta para enfrentar a su ambiente. En efecto, mediante los conceptos el hombre logra superar las particularidades específicas de la inmensa cantidad de estímulos, discriminativamente diferentes, que percibe y reaccionar ante ellos como miembros de una clase y no como unidades aisladas; como consecuencia de esto se produce una notable simplificación del ambiente; reduciéndose, por tanto, la cantidad de energía necesaria para enfrentarlo (Castillo, 1983). A través de la formación de conceptos, el hombre logra reducir la complejidad del entorno que lo circunda, ya que aprende a responder a cada elemento en función de los atributos generales de la clase a la cual pertenece en lugar de las propiedades particulares del elemento en cuestión.

Además de la anterior, Bruner, et. al. (1978) señalan que los conceptos permiten: (a) identificar los objetos y eventos que nos rodean, (b) reducir la necesidad de aprendizaje constante, (c) orientar la actividad instrumental y (d) ordenar y relacionar clases de eventos.

En relación con la *primera función*, puede decirse que los conceptos constituyen conjuntos de referencia en los cuales pueden ubicarse los objetos o eventos que nos circundan; de este modo, cosas que en la realidad son distintas pueden tratarse de la misma manera. Por ejemplo, si se posee el concepto de número irracional, tanto de $\sqrt{2}$ (raíz de 2) como de π puede afirmarse que no son expresables como un cociente de números enteros.

La *segunda función* que es asignada a los conceptos significa que si, en un objeto dado, son identificados los atributos definitorios correspondientes a una clase ya conocida, no es necesario un nuevo aprendizaje ya que todo cuanto haya sido aprendido con respecto a dicha clase es aplicable a cualquier objeto particular que pertenezca a ella.

En lo que respecta a la *tercera función*, se tiene que la posesión de un concepto permite, en cierta medida, anticipar la actividad del sujeto ante los ejemplos representativos de dicho concepto. En efecto, al enfrentarse a una instancia positiva del concepto, el sujeto guía su comportamiento en función de los atributos definitorios del concepto sin tener que hacer comprobaciones directas; en otras palabras, poseer un concepto implica el conocimiento anticipado de las acciones apropiadas e inapropiadas que pueden ser ejercidas sobre los objetos perteneciente a dicho concepto. Por ejemplo, si el discriminante de una ecuación de segundo grado es nulo, no es necesario verificar directamente que sus dos raíces son iguales.

La *cuarta función* atribuida a los conceptos tiene que ver con la manera como el sujeto hace significativo al medio que lo circunda. Efectivamente, los conceptos constituyen clases de eventos que, ordenadas e interrelacionadas entre sí de diversas formas, dan origen a estructuras coordinadas; luego, el sujeto se enfrenta al confuso medio que lo rodea interrelacionando las clases en las que ha agrupado los eventos en lugar de relacionar a éstos individualmente; así que, mediante los conceptos, el sujeto está en capacidad de comprender relaciones de coordinación entre clases de cosas; esto es necesario para la comprensión de reglas, principios, relaciones de causa efecto, etc. En efecto, si se reconoce que una determinada clase está subordinada a otra, pueden inferirse resultados interesantes. Ello es así porque las instancias de conceptos subordinados poseen, conjuntamente con sus atributos específicos, los correspondientes a los del concepto supraordenado.

La capacidad para buscar y establecer relaciones de coordinación entre conceptos es fundamental en la resolución de problemas que surjan en situaciones

independientes de las que condujeron a la formación de los conceptos (Osborne y Gilbert, 1979; Peel, 1971).

En resumen, mediante los conceptos el sujeto obtiene una representación simplificada y generalizada de la realidad, lo cual posibilita la comunicación interpersonal. Además, al simplificar y uniformar el ambiente, los conceptos facilitan el aprendizaje por recepción y la solución significativa de problemas, liberan del ambiente físico al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación haciendo posible la adquisición de ideas abstractas sin recurrir a experiencias empíricas concretas (Ausubel, 1980).

Diversas interpretaciones teóricas de los conceptos

La naturaleza de los conceptos y lo que ellos son es un asunto que ha sido ampliamente discutido a nivel teórico (Spitzer, 1975). Esta discusión ha conducido al desarrollo de, al menos, dos enfoques teóricos de lo que significa poseer un concepto: enfoque semántico y enfoque psicológico.

Enfoque semántico

Con el fin de poseer un marco conceptual para el análisis del término CONCEPTO desde el punto de vista semántico, debe tenerse en cuenta que un mismo término puede usarse de tres maneras diferentes: connotativa, denotativa e implicativamente.

La connotación de un término está constituida por las propiedades o características de los objetos nombrados por dicho término. Existe una connotación subjetiva la cual está integrada por las reacciones emocionales que el sujeto ha asociado al término.

El uso denotativo tiene lugar cuando el sujeto procede a identificar instancias particulares y/o específicas del objeto que es designado por el término. Por ejemplo, cuando usa el término FUNCIÓN para identificar relaciones particulares que son funciones, cuando da ejemplos de una función o cuando identifica objetos que no son funciones.

El uso implicativo ocurre cuando el sujeto entra en el campo del metalenguaje y habla acerca del término mismo en vez de hacerlo acerca de sus referentes. Por ejemplo, cuando da expresiones que son sinónimos de algún término.

Dentro del enfoque semántico pueden identificarse dos posiciones teóricas; una de ellas asigna una connotación subjetiva al término concepto y la otra le confiere

un significado denotativo. Para los teóricos ubicados en la primera posición, un concepto se manifiesta como el conjunto de asociaciones que una persona tiene con el término usado para designar el concepto. En esta caso se enfatiza la naturaleza individualista del concepto lo cual hace que esta noción pierda potencia teórica. Desde el punto de vista de la Matemática, esta acepción es inútil ya que en esta disciplina se está interesado en un conjunto restringido de asociaciones, las cuales constituyen soportes invariantes del concepto y no existe interés en relación con las connotaciones emocionales y actitudinales que la expresión denotativa que se ha utilizado para nominar al concepto haga surgir en el sujeto.

Los teóricos que confieren al término CONCEPTO un significado denotativo consideran que un concepto llega a convertirse en algo existente en la estructura cognoscitiva de un sujeto cuando se ha establecido algún tipo de condicionamiento entre una palabra (etiqueta que sirve para designar el concepto) y una serie de estímulos. Desde este punto de vista, la existencia de un término que lo designe es una condición necesaria para que exista el concepto. Al operacionalizar esta acepción, se observa que un concepto (elemento de la estructura cognitiva del sujeto) constituye una regla que permitirá decidir si, dada la descripción de un cierto objeto, puede aplicársele o no el nombre usado para designar al concepto.

Esta última posición corresponde a lo que, normalmente, los profesores de Matemática entienden por concepto. En efecto, al analizar qué hacen los docentes cuando dicen que están enseñando conceptos, se observa que existe una alta correlación entre tener el objetivo de enseñar el concepto de algo y enseñar cómo usar el término que designa ese algo. Cuando un docente señala que está enseñando un concepto particular manifiesta casi el mismo comportamiento que cuando dice que está enseñando cómo usar el término que designa dicho concepto. Henderson (1970) dice que cuando un docente enseña a sus alumnos el concepto de HEXÁGONO ejecuta casi las mismas conductas que ejecutaría si estuviese enseñándoles cómo usar el término hexágono. Si el docente dice a los estudiantes que un hexágono es «una porción de plano limitada por seis líneas rectas» está estableciendo las condiciones necesarias y suficientes en cuya presencia podrá usarse el término hexágono. De igual modo, si traza sobre el pizarrón varias figuras geométricas llamando a algunas de ellas hexágonos y a otras no hexágonos, procurando que los estudiantes descubran el conjunto de propiedades distintivas de un hexágono, de nuevo el docente estará indicando cómo puede ser usado el término hexágono; es decir, cuáles objetos pueden ser designados por ese término. Para Henderson, entonces, enseñar un concepto a un estudiante y enseñarle cómo usar un término que lo designa constituyen una

misma actividad pedagógica. Para el autor, un concepto constituye un par ordenado una de cuyas componentes es una expresión o nombre que designa al concepto y la otra, una o más reglas para usar dicha expresión. Estas reglas, las cuales constituyen las condiciones necesarias y suficientes para poder aplicar el nombre a algún objeto particular, han de reflejar los rasgos y propiedades esenciales y generales que poseen en común los diferentes objetos que son ejemplos o instancias positivas del concepto.

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que los elementos a los que es aplicable la expresión usada para designar al concepto constituye un conjunto de objetos, eventos o símbolos que comparten características comunes (atributos críticos) y pueden ser referidos por un nombre o símbolo particular. La adquisición de algún concepto se concreta en la estructuras cognitiva del sujeto en una forma de pensamiento que refleja las propiedades esenciales de los objetos o fenómenos a los cuales se aplica el concepto.

En un concepto pueden ser distinguidos tres aspectos: extensión, propiedad intensiva y nombre o símbolo (Peel, 1971). La extensión de un concepto está determinada por todos los objetos o fenómenos a los que es aplicable. El aspecto intensivo tiene que ver con la propiedad que tienen en común todos los objetos o fenómenos agrupados en dicha clase. El nombre es una palabra o frase que, convencionalmente, es aceptada como expresión que designa al concepto. La extensión se manifiesta cuando se formulan juicios en los cuales el nombre del concepto aparece cuando sujeto; la parte intensiva del concepto aparece cuando son formulados juicios en los que el nombre aparece como predicado.

En resumen, el término concepto se usa para representar lingüísticamente una idea abstracta que capacita al que la posee para clasificar objetos o eventos y para decidir si dichos objetos son ejemplos o no ejemplos de la idea abstracta en cuestión. Así, por ejemplo, si una persona ha adquirido el concepto de triángulo es capaz de clasificar conjuntos de figuras planas en dos subconjuntos, uno cuyos elementos son triángulos y otro integrado por figuras que no son triángulos. La capacidad de clasificar supone el conocimiento de los atributos críticos o esenciales de los objetos referidos por el concepto; así que puede decirse que dichos atributos constituyen criterios clasificatorios.

Enfoque psicológico

Lo que ocurre en la psique de sujeto cuando adquiere un concepto, es un proceso que es explicado de diversas maneras. Para Bourne (1969) muchas de

las teorías contemporáneas que tratan de explicar el comportamiento conceptual, es decir, el comportamiento que se exhibe cuando un concepto ha sido adquirido, sólo son casos especiales de teorías del aprendizaje las cuales son agrupadas en dos grandes clases: Las conductistas y las cognoscitivistas. Las primeras sostienen que el aprendizaje consiste, fundamentalmente, en el establecimiento de asociaciones entre estímulos provenientes del medio y las respuestas emitidas por el sujeto ante tales estímulos; para esas teorías asociacionistas un concepto no es más que un conjunto de conexiones entre alguna respuesta y ciertos estímulos (Bourne, 1969). Por su parte, las teorías cognoscitivistas están vinculadas al procesamiento de información; para ellas, un concepto es un complejo proceso de adquisición, retención y transformación de la información proveniente del ambiente; en consecuencia, un concepto no es el establecimiento de una conexión estímulo-respuesta sino una elaboración cognitiva de los datos sensoriales.

Dentro de las teorías conductistas son identificados dos grupos: Las que sostienen el paradigma estímulo-respuesta descriptivo (E-R) y las denominadas mediacionistas.

Las teorías asociacionistas descriptivas no hacen suposición alguna acerca de procesos internos al organismo que medien entre las condiciones estimulantes externas y el comportamiento exhibido por el sujeto. El enfoque E-R descriptivo se fundamenta en los siguientes presupuestos: (1) el comportamiento de un sujeto puede ser representado eficientemente en términos de conexiones estímulo-respuestas; en efecto, según los sostenedores de este punto de vista, cualquier evento conductual puede describirse especificando algunos hechos del ambiente (estímulos), algunos componentes de la conducta total y las relaciones entre ambos; (2) el estudio del comportamiento se conduce mejor si se emplea una metodología conductista sofisticada; (3) las teorías E-R relativas a fenómenos simples proporcionan un modelo provechoso para explicar conductas complejas (Kendler. 1964).

Los conductistas que se adscriben al enfoque E-R descriptivo estudian los fenómenos observables y enfatizan la influencia del ambiente. Estos autores no hablan de conceptos sino de comportamiento conceptual, éste ocurre cuando se asocia una respuesta con una clase de estímulos que tienen alguna característica común. Las respuestas que evidencian un comportamiento conceptual son establecidas en el organismo mediante procesos de discriminación y generalización vinculadas con ciertas contingencias de reforzamiento. Bourne (1969), al describir el proceso de adquisición de un concepto, señala que los atributos rele-

vantes de los miembros de la clase que constituirá el concepto, son progresivamente asociados con una determinada respuesta la cual, al ser consistente y reiteradamente reforzada, consolida una conexión entre dicha respuesta y los atributos y señales contenidos en los estímulos. El comportamiento que permite inferir que el concepto ha sido adquirido es, entonces, la emisión de una misma respuesta ante un grupo de objetos o miembros de una determinada clase; es decir, la adquisición y/o utilización de una respuesta común para estímulos no semejantes pero que presentan alguna propiedad que es discriminable de otra (Kendler, T., 1961).

Los defensores del enfoque mediacionista sostienen que una conexión estímulo-respuesta no explica suficientemente el procesos de adquisición de conceptos y llaman la atención hacia procesos internos al organismo que median entre los estímulos y las respuestas. Afirman estos autores que en la explicación del comportamiento conceptual también deben considerarse eventos internos del organismo que pueden explicar la respuesta común emitida ante estímulos discriminatorios distintos; según ellos, existe un factor común que vincula dichos estímulos.

Señalan los mediacionistas que, al establecerse una conexión entre un estímulo y una respuesta observable, se produce anticipadamente una representación de la conducta, la cual provoca una auto estimulación que tiene una función cognitiva no observable (Bourne, 1969). Este mecanismo mediacional es el responsable del comportamiento conceptual que es exhibido ante estímulos variados que no necesariamente contienen rasgos perceptibles comunes. (Kendler, 1964).

Las teorías cognoscitivistas hacen énfasis en la importancia de la información y en los estados internos del organismo. Para Castillo (1983), las características más resaltantes de este enfoque, en lo que se refiere al proceso de adquisición de conceptos, son las siguientes: (a) el elemento principal en la adquisición de conceptos es la información proveniente de los estímulos la cual, mediante ciertas estrategias cognitivas, es procesada y asimilada por el organismo; (b) los conceptos surgen como consecuencia de una interacción dialéctica entre la formación proveniente del ambiente y la almacenada por el sujeto en su estructura cognitiva; como consecuencia de esta interacción surgen nuevas estructuras cognitivas o se alteran y modifican las ya existentes; (c) los conceptos no se adquieren a través del establecimiento de una conexión mecanicista entre estímulos y respuestas; (d) el proceso de aprendizaje de conceptos es explicado en función de las modificaciones que se producen en la estructura cognitiva del sujeto; (e)

aunque establecen la existencia de operaciones cognitivas internas se diferencian de los mediacionistas al sostener que dichas operaciones constituyen procesos activos de procesamiento de información.

Para los teóricos cognoscitivistas, el proceso de adquisición de conceptos se desarrolla en forma que es descrita a continuación. El sujeto, en primer lugar, procede a realizar un análisis discriminatorio de diferentes patrones de estímulos; durante esta etapa el sujeto oye, ve, manipula, discute o piensa acerca de una gran variedad de ejemplos y no ejemplos del concepto, contrastando los ejemplos con los no ejemplos. Luego, formula alguna hipótesis relativa a los elementos comunes que pueden ser abstraídos de los ejemplos. Seguidamente, prueba estas hipótesis en situaciones concretas; es decir, dado un ejemplo del concepto, el sujeto trata de confirmar la presencia efectiva de todos aquellos rasgos comunes que han sido abstraídos; este proceso le permitirá determinar cuáles de esos rasgos comunes son realmente esenciales y en cuya ausencia el objeto dado no constituiría un ejemplo del concepto en consideración; este conjunto de atributos considerados como esenciales sirven de marco categorial general en el cual podrán ser incluidas exitosamente todas las variantes específicas del concepto estudiado.

Una vez que ha sido determinado, este conjunto de atributos esenciales es relacionado con ideas de afianzamiento pertinentes en la estructura cognitiva del sujeto y el concepto nuevo es diferenciado de otros conceptos relacionados y/o aprendidos previamente. Es decir, durante su adquisición, el contenido de un concepto se manifiesta en estrecha conexión con el de otros conceptos de la misma asignatura, ya que muchos de ellos no son posibles en forma aislada, desconectados de otros conceptos; esto confirma la idea de que el estudio de los conceptos de un campo particular del saber debe ser hecho mostrándolos como elementos integrantes de un sistema; es decir, estrechamente interconectados entre sí. Ello es así porque para operar exitosamente con un concepto es necesario incluirlo en un sistema; muchas veces la incapacidad para resolver problemas está asociada con el hecho de que los conceptos que poseen los estudiantes tienen un carácter demasiado individualizado, aislado, y no están incluidos en un sistema (Menchinskaya, 1969).

En la forma más avanzada de formación de conceptos, el proceso descrito anteriormente es completado con la generalización de los atributos de criterio o rasgos comunes esenciales a todos los miembros de la clase que integran el concepto y con la adopción o invención de un símbolo lingüístico representativo del concepto.

Sin embargo, debe decirse que, en el proceso real de formación de los conceptos, no existe una separación perfectamente definida entre las fases mencionadas anteriormente, ellas no necesariamente ocurren en el mismo orden en que han sido expuestas aquí y en una de ellas pueden encontrarse elementos de cualquier otra (Shardakov, 1968). Por otro lado, las diferentes fases a través de las cuales se desarrolla el proceso de adquisición de conceptos pueden coexistir; es decir, es posible que, al mismo tiempo que estén siendo abstraídos, los atributos comunes esenciales son relacionados con ideas de afianzamiento pertinentes.

Para resumir el punto de vista de los cognoscitivistas en cuanto a la adquisición de conceptos, puede afirmarse que su característica esencial es la importancia que asignan al procesamiento de información; para este fin, asumen la existencia, dentro del organismo, de hipotéticos mecanismos de organización a través de los cuales son integradas la información contenida en la estructura cognitiva del sujeto y la proveniente del medio. Tal integración ocasiona modificaciones en la estructura cognitiva que conducen a la formación de conceptos nuevos o a la reformulación de los ya existentes (Castillo, 1983).

Clasificación de los conceptos

El proceso de adquisición de un concepto se fundamenta en la abstracción, a partir del estudio de una serie de instancias específicas, de un conjunto de rasgos o aspectos esenciales compartidos por todos los objetos que son ejemplos del concepto en cuestión. Esos rasgos distintivos presentan cierta variación perceptible en cada instancia y son utilizados como elementos de juicio para decidir si alguna instancia concreta que esté siendo analizada puede ser considerada o no como ejemplo del concepto. Bruner et. al. (1978) llama atributo de criterio a cada uno de esos rasgos distintivos que presentan los objetivos y que son empleados para juzgar su pertenencia o no pertenencia a un concepto determinado. Dichos autores también señalan que suele ocurrir que la cualidad de ejemplo de un concepto que tiene un objeto dado no puede ser decidida a partir de sólo un atributo sino que es necesario considerar conjuntamente varios de ellos. Así, de acuerdo con el modo como sean combinados entre sí los atributos de criterio, Bruner, et. al. (1978) identifican tres tipos de conceptos: conjuntivos, disjuntivos y relacionales.

Conceptos conjuntivos: son aquellos que exigen que todos los atributos de criterio aparezcan en un objeto para poder considerarlo como ejemplo del con-

cepto; un concepto de este tipo requiere la presencia conjunta del valor apropiado de todos los atributos de criterio.

Conceptos disjuntivos: son aquellos en los cuales no todos los atributos de criterio deben, necesariamente, estar presentes en un objeto para que pueda considerársele ejemplo del concepto; en este tipo de concepto es suficiente la manifestación de algún o algunos de los atributos de criterio o de todos en grado variable, en el objeto para que ejemplifique el concepto; así que un ejemplo de un concepto disjuntivo queda determinado por la presencia en algún grado, de al menos uno de dos o más atributos de criterios.

Conceptos relacionales: Son aquellos que quedan definidos cuando se establece alguna relación específica entre sus atributos de criterio.

Tennyson y Boutwell (1974) presentan una clasificación fundamentada no en el modo como se cambian los atributos de criterio sino en la forma como éstos son establecidos. Estos autores denominan *concepto por definición* a aquellos cuyos atributos críticos son dados por definición y *concepto por observación* a aquellos cuyos elementos representativos poseen cualidades físicas observables o medibles. Estas dos categorías corresponden, respectivamente, a los *conceptos definidos* y *conceptos concretos* señalados por Gagné (1979).

Por su parte, Dib (1974) propone una clasificación de los conceptos tomando en cuenta la forma como se presentan los atributos criterios. Este autor clasifica los conceptos en *concepto por observación* y *conceptos operacionales*. Los primeros son clasificados por atributo o combinación de atributos observables. Este tipo de conceptos establece cuándo el nombre de un conjunto de atributos presentes en una situación determinada es dado por una palabra o conjunto de palabras. Los conceptos operacionales son aquellos cuyos atributos son identificados a través de una proposición de tipo «si ... entonces ...». Su característica básica es que los atributos de criterio que los definen se presentan bajo ciertas condiciones, explícitas o implícitas, las cuales forman parte del significado del concepto.

Otro enfoque clasificatorio de los conceptos es el sostenido por Henderson (1970) quien propone clasificar los conceptos tomando en cuenta, por una parte, la existencia o no de los ejemplos de concepto considerado y, por otra, la posibilidad de considerarlos como cualidad atribuible a algún objeto. Este autor dice que un concepto es *denotativo* cuando existe al menos un objeto que posee los atributos de criterio en el grado establecido en la definición; en el caso contrario, si no existe objeto alguno con tales atributos el concepto es *no denotativo*. Los conceptos denotativos se clasifican, a su vez, en concretos y abstractos. Un con-

cepto concreto es un concepto denotativo cuyo conjunto de referencia, i.e. el conjunto de elementos a los cuales es aplicado el concepto, está integrado por objetos materiales; esto es, objetos que tienen valor de propiedades observables tales como la localización en el espacio y en el tiempo, peso, volumen, color, etc.; en cambio, un concepto abstracto es un concepto denotativo que no es concreto, es decir un concepto que denota a un conjunto cuyos elementos no tienen propiedades observables sino que son entidades inferidas o constructos teóricos; por ejemplo, 2, número real, línea, puntos, círculo, son conceptos abstractos.

Otra clase de concepto concebida por Henderson (1970) es la de *conceptos atributivos*, él denomina así a aquellos conceptos que designan cualidades que pueden ser atribuidas a diferentes objetos. Tanto los conceptos denotativos como los atributivos pueden ser, a su vez, singulares o generales.

Para ubicar un concepto denotativo en alguno de estos dos grupos debe tomarse en cuenta la cardinalidad del concepto de referencia correspondiente; en el caso de los conceptos atributivos hay que considerar la cantidad de objetos a los cuales es aplicable la expresión usada para designar el concepto.

Un concepto es singular si y sólo si su conjunto de referencia posee un único elemento y es general si y sólo si, por el contrario, el conjunto de referencia posee más de un elemento; por otro lado un concepto atributivo es singular si el término que lo designa puede ser aplicado sólo a un objeto; en caso contrario se considera general. Un criterio para determinar si un concepto atributivo es singular o general es el siguiente: un concepto atributivo es general si y sólo si el plural del nombre del concepto tiene sentido, en caso contrario es singular.

Entre los conceptos singulares están incluidos los nombres propios y las expresiones denotativas únicas mientras que los nombres comunes y las expresiones denotativas que no tienen un referente único son conceptos generales.

Las categorías propuestas por Henderson no son disjuntas, existen conceptos que pueden ser considerados como denotativos o como atributivos; esta posibilidad de ubicar a un mismo concepto en dos categorías diferentes evidencia que el carácter denotativo o atributivo de un concepto no es una propiedad inherente al concepto mismo sino que es el resultado de la forma como sea usado.

Shardakov (1968) clasifica los conceptos tomando en cuenta la naturaleza de los objetos a los que se refieren; este autor los clasifica en conceptos de cosas, conceptos de relaciones y conceptos morales. Los primeros reflejan los conocimientos de los rasgos o propiedades generales y esenciales de diferentes objetos y cosas de la naturaleza orgánica e inorgánica. Los conceptos científicos son una clase especial de esta clase de conceptos. Los conceptos de relación son

aquellos que reflejan relaciones comparativas entre los objetos. Por último, los conceptos morales son los que determinan el comportamiento y la actitud de los sujetos respecto al medio que los rodea.

Finalmente, Dienes (1970) define las siguientes clases de conceptos: matemáticos puros (aquellos que tratan con clasificaciones de números y relaciones entre números y son independientes de la manera en la cual sean representados los números), notacionales (aquellas propiedades de los números que son consecuencia directa de la manera en la cual los números son representados) y aplicados (que son aplicaciones de los conceptos matemáticos puros y notacionales a la resolución de problemas matemáticos y de otros campos relacionados).

Factores que afectan el proceso de adquisición de conceptos

La adquisición de conceptos es afectada por un conjunto de factores que deben tomarse en cuenta al diseñar ambientes instruccionales para propiciar el aprendizaje de conceptos. Entre tales factores están: (a) experiencias y conocimientos previos; (b) heterogeneidad de conceptos en los cuales son presentados los ejemplos del concepto; (c) los ejemplos y no ejemplos que se empleen para la identificación de los atributos definitorios del concepto; (d) la información pertinente y la información no pertinente incluidas en las instancias especificadas que se usan para ejemplificar el concepto; (e) la forma como se organizan los ejemplos y los no ejemplos; (f) la cantidad de ejemplos empleados; y (g) la utilización práctica del concepto y el reforzamiento de las respuestas correctas.

Experiencias y conocimientos previos. La adquisición de conceptos específicos requiere una amplia experiencia antecedente que, integrada a la estructura cognoscitiva del aprendiz proporcione ideas de afianzamiento pertinentes; en efecto, el aprendizaje de un determinado concepto está en dependencia con la experiencia previa del sujeto, es decir, con el conjunto de datos sensoriales que posea y que pueda recordar cuando reciba los estímulos apropiados (Van Engen, 1953). Esto significa que, sin una experiencia relacionada con el fenómeno que se debe conceptualizar, no podrán ser formados los conceptos correspondiente (McDonald, 1959). La experiencia previa proporciona un concepto en el cual son interpretados los atributos del fenómeno que está siendo conceptualizado; por ello, se debe procurar que sea lo suficientemente amplia e incluya desde experiencias directas e indirectas hasta aquellas que son más o menos distantes de la expe-

riencia sensorial directa del fenómeno. Por otro lado, si bien es cierto que la clase de conceptos que un sujeto puede adquirir está limitada por el tipo de experiencia que posee, no menos cierto es que, existen algunos tipos de experiencia que no pueden proporcionársele debido a que no han alcanzado la etapa de desarrollo necesario para asimilarlos (McDonald, 1959); un ejemplo de experiencia que no es adecuada se presenta cuando, a nivel de séptimo año de educación básica, se hacen demostraciones rigurosamente formales de algunos resultados matemáticos.

Los conocimientos que un sujeto ha aprendido antes de la adquisición de un nuevo concepto, tiene gran influencia en el proceso. McDonald (1959) sostiene que aunque un grupo sea estimulado por la misma experiencia sensorial, cada uno de ellos la interpretará y analizará en función de su individual sistema de conocimiento y de actitudes previamente adquiridos.

Heterogeneidad de contextos. Los atributos de criterio que constituyen la definición de un concepto son aprendidos más rápidamente cuando mayor es el número de contextos diferentes en los que se encuentran dichos atributos. El aprendizaje en varios contextos facilita la abstracción de los rasgos comunes esenciales e incrementa la generalidad y transferibilidad del concepto estudiado. Por el contrario tanto la adquisición de un concepto como la posibilidad de generalizarlo y transferirlo a otras situaciones se dificulta si la diferencia entre los contextos en los que son mostrados los ejemplos del concepto son pequeñas y poco discriminables (Ausubel, 1980). Cuando no se varían los contextos en los que aparece el concepto, el sujeto puede incluir como atributo definitorio un rasgo ocasional y secundario, no esencial; para evitar este tipo de error, los nuevos conceptos a ser aprendidos deben ser mostrados en diferentes contextos. Al observar repetidas veces y en diferentes variante los rasgos no esenciales, el aprendiz puede darse cuenta que no son permanentes y su ausencia no afecta el contenido del concepto que se está estudiando (Shardakov, 1968).

Ejemplos y no ejemplos. El aprendizaje de un concepto requiere la abstracción de los atributos de criterios que lo definen, esto significa que el aprendiz debe ser enfrentado con una serie de objetos similares en uno o más aspectos: los grupos de aspectos compartidos por los estímulos constituyen la propiedad intensiva o definitoria del concepto y los objetos que lo posean son llamados ejemplos o instancias positivas del concepto en cuestión; por el contrario, si un objeto no presenta o sólo presenta parte de dicho aspecto es denominado no

ejemplo o instancia negativa. Para la adquisición de conceptos deben organizarse experiencias que involucren el uso de ambos tipos de instancias ya que la confrontación de los ejemplos con los no ejemplos permiten identificar los rasgos que son esenciales y descartar aquellos que no son imprescindibles.

Mediante el empleo de ejemplos, el aprendiz discrimina los aspectos que caracterizan al concepto; los no ejemplos, por su parte, lo enfrentan a fenómenos u objetos que, al no tener ninguna o sólo alguna de las características del concepto, le permiten verificar en qué medida ha llegado a dominar las dimensiones básicas del concepto. La introducción de instancias negativas tiende a incrementar la precisión en la identificación de los atributos críticos definitorios del concepto. Según lo anterior, parece ser entonces que la actividad instruccional destinada al aprendizaje de conceptos deben comenzar con una adecuada cantidad de ejemplos y luego, a medida que el proceso se desarrolla, incluir los ejemplos que permitan verificar si los atributos definitorios que han sido identificados son correctos o no (McDonald, 1959). Cuando se incrementa la complejidad del concepto, es decir, cuando se eleva el número de interrelaciones o rasgos que deben compartir los objetos para que puedan constituir una instancia positiva, es mayor la necesidad de presentar una secuencia adecuada de ejemplos y no ejemplos con el fin de asegurar el aprendizaje del concepto (Carroll, 1964).

Las funciones que cumplen los ejemplos y los no ejemplos en el proceso de adquisición de conceptos son distintas pero complementarias. Los ejemplos sirven para mostrar los atributos relevantes del concepto y cuales de sus valores son críticos; por su parte, los no ejemplos permiten al estudiante fijar su atención en los atributos críticos cuando le es presentado un conjunto apareado de ejemplos y no ejemplos. Los atributos críticos se hacen más evidentes cuando el ejemplo y el no ejemplo son altamente similares en cuanto a los atributos variables del concepto.

Los no ejemplos son imprescindibles ya que sin ellos los estudiantes podrían percibir un atributo variable como un atributo crítico. Sin embargo, para que resulten efectivos los no ejemplos deben satisfacer ciertas condiciones. Ellos facilitan el aprendizaje sólo cuando son apareados con ejemplos que tengan atributos variables similares. Además los estudiantes no asimilan completamente un concepto cuando sólo le son mostrados ejemplos que no son apareados con no ejemplos aun cuando los ejemplos sean divergentes y estén secuenciados desde fáciles hasta difíciles.

Por la función específica que cumplen dentro del proceso se puede afirmar que los ejemplos mejoran el aprendizaje de generalización mientras que los no ejemplos mejoran el aprendizaje de discriminación.

Información pertinente e información no pertinente. El hecho básico en el aprendizaje de conceptos es la identificación de sus atributos relevantes o dimensiones críticas; por ello, la enseñanza de un concepto debe ser organizada de tal modo que los atributos esenciales de éste sean más destacados que sus atributos secundarios y no esenciales. Las experiencias para el aprendizaje de conceptos deben incluir, inicialmente, situaciones que concentren la atención del aprendiz en los atributos relevantes y los ejemplos y no ejemplos que se utilicen deben contener el menor número posible de atributos irrelevantes (Dib, 1974).

La tarea de identificar los atributos de criterio definitorios de un concepto se dificulta cuando aumenta la cantidad de información no pertinente e irrelevante incluida en las instancias empleadas para ejemplificarlo. Carroll (1964) sostiene que el logro de un concepto se dificulta cuando, por un lado, aumentan el número de atributos irrelevantes y la escala de valores de estos atributos y, por otro, disminuye la importancia de los atributos. Para este autor, cuando es incrementada la carga de información que el aprendiz debe manejar para identificar los atributos críticos pertinentes, se hace más difícil la adquisición del concepto. Por su parte, Dib (1974) opina que cuanto mayor sea el número de atributos irrelevantes más difícil será la tarea de identificar los atributos relevantes, en consecuencia, mayor será la dificultad para lograr el concepto. McDonald (1959) sostiene que la adquisición de conceptos se facilita si, durante la fase inicial del proceso, se utilizan ejemplos claros y sencillos, y que las situaciones más complicadas se deben introducir una vez que las características definitorias del concepto han sido comprendidas adecuadamente.

Organización y secuenciación de instancias. La presentación adecuada de ejemplos y los no ejemplos es uno de los factores críticos en el aprendizaje de conceptos. Tennyson y Park (1980) afirman que la adquisición de conceptos es significativamente facilitada cuando las instancias son dispuestas siguiendo ciertas pautas de organización. Afirman estos autores que la efectividad de los ejemplos y los no ejemplos es incrementada cuando, en lugar de ser mostrados sucesivamente, i.e. primero los ejemplos y después los no ejemplos, son reunidos en un conjunto en el cual los ejemplos difieren ampliamente entre sí en atributos

variables y los no ejemplos difieren de los ejemplos en una cantidad mínima de atributos críticos.

Los procesos de discriminación y generalización implicados en la adquisición de conceptos también pueden ser favorecidos si se combinan adecuadamente los ejemplos y los no ejemplos. Para Tennyson y Boutwell (1974) la generalización es promovida cuando se utilizan ejemplos cuyos atributos irrelevantes son diferentes y la discriminación se facilita cuando los no ejemplos presentan atributos irrelevantes similares a los que poseen los ejemplos presentados. Estos autores sostienen que la efectividad mayor de los ejemplos y no ejemplos se logra cuando dichas instancias son apareadas, esto se logra al presentar ejemplos y no ejemplos con atributos irrelevantes similares y cuya única diferencia son los atributos críticos.

Tennyson y Park (1980) aportan evidencia empírica que confirma que, si los atributos críticos permanecen constantes de una instancia a otra, el aprendizaje efectivo ocurre cuando todos los atributos variables cambian; por otro lado, si quienes cambian de una instancia a otra son los atributos críticos, el aprendizaje ocurre cuando los atributos variables permanecen constantes.

Otro factor relacionado con el efecto que, sobre el aprendizaje de conceptos, tienen las instancias positivas y las negativas es el orden en que ellas son presentadas. Tennyson y Park (1980) opinan que el orden de presentación de los ejemplos debe decidirse en función de los niveles de dificultad relativa que poseen y de su divergencia en cuanto a los atributos no críticos; esta divergencia es establecida al considerar la similitud o no similitud, en cuanto a atributos no esenciales, presentada por las instancias; así, dos ejemplos son convergentes cuando muestran atributos irrelevantes similares y son divergentes cuando presentan atributos irrelevantes distintos. La evidencia empírica aportada por Tennyson y Park (1980) muestra que la mayor efectividad en el aprendizaje de conceptos se logra cuando se utilizan instancias que van desde fáciles hasta difíciles, incluyen ejemplos divergentes y aparean ejemplos y no ejemplos. Además, agregan los citados autores, cuando sólo son usadas instancias difíciles se incrementa la posibilidad de cometer errores de sobregeneralización (identificar como ejemplos instancias que no son ejemplos); por otro lado, cuando se usan sólo instancias fáciles, así sean divergentes y apareados, se cometen más errores de subgeneralización (identificar como no ejemplos instancias que sí son ejemplos).

En resumen, puede afirmarse que para incrementar el efecto facilitador de las instancias en el aprendizaje de conceptos se debe: a) usar una combinación

apropiada de ejemplos de variada dificultad; b) emplear ejemplos divergentes; y c) aparear los ejemplos con los no ejemplos de función de la similitud de sus atributos variables.

Cantidad de ejemplos. El número de ejemplos necesarios para lograr un concepto depende de variables tales como nivel de abstracción del concepto, número de atributos variables y críticos, características de aprendizaje del sujeto e información disponible por éste en su estructura cognitiva (Tennyson y Park, 1980). El nivel de abstracción puede ser decidido de acuerdo con el grado de perceptibilidad del concepto; así, los conceptos más abstractos tienen ejemplos y atributos poco perceptibles; por tanto, son necesarios más ejemplos para aprender conceptos abstractos que para aprender conceptos concretos, no porque los primeros tengan, necesariamente, más atributos sino porque, al tener rasgos y atributos poco perceptibles, los conceptos abstractos son más difíciles de aprender.

Práctica y reforzamiento. McDonald (1959) informa que los conceptos son aprendidos más fácilmente cuando se los usa en aprendizaje de nuevos contenidos y que el reforzamiento frecuente es un importante factor en el aprendizaje de conceptos.

Estrategias para la enseñanza de conceptos

Las estrategias para enseñar conceptos pueden ser agrupadas en tres grandes clases: deductivas, inductivas y mixtas. Las primeras se caracterizan porque, a partir de una descripción o definición del concepto, exigen al aprendiz que identifique ejemplos; las segundas, siguen una trayectoria opuesta; a partir de instancias específicas se llega a la expresión conceptual abstracta; las mixtas son una combinación de las dos anteriores.

Criterios para determinar si un concepto ha sido adquirido

La prueba pública que más frecuentemente se acepta como evidencia de que se ha adquirido determinado concepto es cierto tipo de conducta clasificatoria que es ejecutada por el aprendiz cuando, al ser enfrentado con diversas instancias del concepto no empleadas durante el proceso instruccional, las identifica correctamente como ejemplos o no ejemplos del concepto (Carroll, 1964; McDonald, 1959).

Osborne y Gilbert (1979) afirman que la manera más eficaz de explorar el dominio de un concepto por parte de un estudiante es proponerle un conjunto de instancias, positivas y negativas, para que las categorice en ejemplos o no ejemplos del concepto y pedirle que dé las razones que justifican cada categorización. Agregan dichos autores que las instancias presentadas con fines evaluativos deben ser, de algún modo, diferentes de aquellas utilizadas en la instrucción. Además, los ejemplos y los no ejemplos deben mostrar marcadas semejanzas en cuanto a sus atributos no críticos.

Clark (1971) también comparte el criterio de la habilidad clasificatoria como evidencia de dominio de un concepto. En efecto, este autor sostiene que el logro de un concepto habilita para clasificar, como ejemplos o no ejemplos del concepto, un cúmulo de instancias que han sido dadas. No obstante, asegura el autor, en esta tarea clasificatoria pueden identificarse varios niveles, correspondiendo éstos a las categorías taxonómicas señaladas por Bloom y colaboradores (1971). Aplicando la taxonomía propuesta por estos autores al aprendizaje de conceptos, Clark (1971) señala que los conceptos pueden ser conocidos, comprendidos y aplicados. A cada nivel taxonómico corresponde una conducta pública que evidencia su logro; así, un sujeto demuestra que conoce un concepto cuando es capaz de recordar verbalmente las propiedades críticas del concepto en sus relaciones apropiadas. La comprensión es demostrada cuando son clasificadas correctamente varias instancias positivas y negativas semejantes a las empleadas durante la instrucción. Para demostrar capacidad para aplicar un concepto es imprescindible identificar verbalmente las propiedades críticas y las no críticas y sus relaciones apropiadas en instancias positivas y negativas nuevas y no familiares.

Otros autores, como Menchinskaya (1969) y Shardakov (1968), sostienen que la respuesta clasificatoria, aludida anteriormente, no es evidencia suficiente del dominio de un concepto. El logro de un concepto debe ser demostrado mediante su empleo en la explicación, investigación o resolución de situaciones distintas e independientes de aquellas que condujeron a su formación.

Menchinskaya (1969) sostiene que el proceso de adquisición de un concepto y el uso de éste como evidencia de que ha sido logrado, están inseparablemente unidos. Para este autor, cuando un alumno domina un concepto debe ser capaz de aplicarlo; recíprocamente, si un estudiante es incapaz de emplear un determinado concepto es porque no lo ha dominado cabalmente o porque en su definición ha incluido atributos no críticos como si fueran esenciales. Agrega Menchinskaya que el uso de conceptos, en condiciones no similares a aquellas en que fue aprendido, permite comprenderlo y dominarlo más amplia y correctamente.

Shardakov (1968) también considera que la evidencia de que un concepto ha sido asimilado es su aplicación adecuada en casos prácticos en los cuales sea pertinente el uso del concepto en cuestión.

De lo anterior se deduce que el uso de los conceptos cumple dos finalidades. Por un lado, sirve para juzgar si el estudiante lo ha dominado realmente y por otro propicia una mayor comprensión del concepto.

Cuando el uso del concepto se emplea como criterio de dominio deben tenerse en cuenta las implicaciones instruccionales que ello conlleva. Con frecuencia se consiguen estudiantes que son capaces de resolver sólo el mismo tipo de problemas que han sido resueltos en clase con la ayuda del profesor pero, al hacer cualquier modificación al problema, quedan inhabilitados para resolverlo. Esta situación hace imprescindible la determinación de las condiciones y formas bajo las cuales debe ser dominado un concepto a fin de poder garantizar que pueda ser usado de modo efectivo en futuras situaciones.

En relación a las condiciones de dominio de un concepto, Menchinskaya (1969) aporta evidencias que demuestran que, para poder usar los conceptos correctamente, el sujeto debe estar enterado de las propiedades esenciales del concepto así como también de todas las posibles variaciones de los rasgos no esenciales y cuáles varían de un objeto a otro. Un individuo que desea usar apropiadamente un concepto, debe estar en capacidad de separar lo esencial de lo no esencial y contrastar lo uno con lo otro.

Errores que cometen los alumnos cuando adquieren un concepto defectuosamente

Establecer, como criterio de dominio, el uso que se haga del concepto en situaciones pertinentes, tiene importantes implicaciones para la organización de experiencias de enseñanza aprendizaje cuyo propósito sea la adquisición de un concepto dado. Si se desea que un aprendiz sea capaz de utilizar adecuadamente un determinado concepto en una situación problemática dada que así lo exija, debe ponerse especial cuidado en las actividades de aprendizaje a las que será sometido dicho aprendiz durante el proceso de adquisición del concepto.

Con el fin de lograr un adecuado uso del concepto el docente, durante el proceso de adquisición de dicho concepto por parte de los aprendices, debe crear condiciones que eviten los errores que frecuentemente cometen los alumnos cuando aprenden conceptos.

Uno de esos errores es la sobrestimación de rasgos no esenciales; en efecto, aunque el docente se preocupe por encaminar a sus discípulos a que comprendan tanto los rasgos y propiedades esenciales y sus relaciones apropiadas como el contenido de los correspondientes conceptos, con frecuencia sucede que los alumnos incluyen como fundamentales rasgos que son ocasionales y no esenciales. Esta tendencia a incluir en el contenido de los conceptos rasgos o relaciones accidentales debe ser evitada; uno de los procedimientos para lograrlo es presentar bajo diferentes aspectos los conceptos nuevos que deben ser aprendidos (Shardakov, 1968).

Un procedimiento que contribuye a incrementar la habilidad de los alumnos para operar con los conceptos y aplicarlos a situaciones nuevas, es la realización de ejercicios que exijan el empleo de los conocimientos conceptuales adquiridos y la resolución de problemas novedosos sobre el mismo tema.

Otro de los errores, frecuentemente cometidos por los alumnos, es la excesiva generalización, i.e. categorizar como ejemplos del concepto instancias que no lo son; para evitar este error es imprescindible llevar a cabo una labor de diferenciación; esto significa que, durante la formación del concepto, se deben colocar ejemplos, problemas o ejercicios diversos y, además, se debe recurrir a las comparaciones. Osborne y Gilbert (1979) plantean la necesidad de incluir en las situaciones instruccionales relativas a la enseñanza de conceptos, abundantes ejemplos y no ejemplos con el fin de mostrar a los aprendices las dimensiones y fronteras de la extensión del concepto; es decir, darles a conocer a cuáles objetos puede aplicarse el concepto y a cuáles no. La cantidad y naturaleza de los ejemplos que sean analizados contribuyen a evitar errores de sobregeneralización. Una apropiada combinación de ambos, reduce la posibilidad de que surjan confusiones.

La «concreción falaz» es otra dificultad que se presenta durante el proceso de formación de conceptos. Shardakov (1968) señala que el surgimiento de este fenómeno está asociado con el uso excesivo de representaciones visuales conjuntamente con una dificultad, por parte de los aprendices, para hacer abstracciones. Los alumnos que presentan el «síndrome de concreción falaz» tienden a incluir las representaciones visuales y las propiedades no esenciales como parte de la estructura mental que conforma el concepto; es decir, incluyen propiedades accidentales, no esenciales, tomadas directamente de la experiencia visual, en el contenido del concepto; generalizan, como si fueran rasgos esenciales del concepto, rasgos accidentales y no esenciales representados en algún diagrama. Este fenómeno hace que el concepto pierda generalidades y se presente, con

frecuencia, en aquellos casos en los que se enseña una disciplina haciendo demasiado uso de una sola representación visual de cada concepto.

El fenómeno de la «concreción falaz» puede ser evitado o prevenido enseñando el concepto tomando en cuenta la experiencia visual de los alumnos y adaptando esa experiencia con el fin de lograr un máximo de efectividad en la enseñanza; por ejemplo, en lugar de un solo diagrama, el docente debe usar diferentes diagramas con el fin de clarificar la generalidad del concepto; de igual manera, para evitar que, en la representación mental del concepto los estudiantes incluyan propiedades accidentales, se deben emplear apropiadas variaciones de los diagramas en los cuales se muestren visualmente a los estudiantes, los rasgos que son realmente esenciales, se haga ver cómo un concepto se sobrepone a otro y cómo dos o más conceptos pueden ser relacionados (Menchinskaya, 1969).

LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS

Fines de la enseñanza de la Matemática

La enseñanza de la Matemática podría conducir al logro de los fines siguientes: formativo, considerando la Matemática como una ciencia disciplinadora de la inteligencia; instrumental, como medio indispensable para el estudio de otras disciplinas; y práctico, como disciplina útil en la resolución de variados y numerosos problemas que, a diario, tiene que enfrentar el hombre moderno (Toranzos, 1965). Este autor sostiene que los fines instrumental y práctico son ampliamente reconocidos y que, de hecho, en muchos casos, durante la enseñanza se hace énfasis en ellos. Sin embargo, al aspecto formativo no le es prestada la atención que merece. Afirma, además, que el logro del fin formativo está decisivamente condicionado por la manera como se lleva a cabo la enseñanza y que el poco resultado que, en ese sentido, se logra se debe a la escasa atención que los docentes prestan a los valores formativos que posee la Matemática.

El valor formativo del estudio de la Matemática, según el citado autor, proviene en gran medida de las características estructurales. En efecto, la Matemática exhibe ciertos caracteres que le son propios y la configuran como una excelente disciplina formativa. Las características a las cuales alude Toranzos son: (1) el tipo de razonamiento que se emplea en Matemática; (2) la simplicidad de su estructura, precisión de sus razonamientos y exactitud de sus resultados; (3) las amplias aplicaciones de la Matemática; (4) la naturaleza de la Matemática permite desarrollar la imaginación, ejercitar el poder de abstracción y de generaliza-

ción, crear el hábito de ser preciso en el uso del lenguaje y razonar con claridad y exactitud; (5) la estructura de la Matemática contribuye a la formación de sólidos valores estáticos y morales.

Al analizar el valor del razonamiento matemático, Toranzos encuentra que es valioso como razonamiento cuantitativo y como razonamiento cualitativo. En efecto, en el establecimiento de relaciones de tipo cuantitativo, se usa como modelo el carácter deductivo del razonamiento matemático; tanto así que «el lenguaje y los métodos de razonamiento de la técnica moderna son los de la Matemática» (Toranzos, 1959, p. 56). En consecuencia, al dominar los métodos de razonamiento de la Matemática se posee una poderosa herramienta para el estudio de las disciplinas físico-naturales y de la técnica ya que «no se concibe aspecto alguno de la técnica moderna que no emplee cálculos y deducciones matemáticas» (Ibíd.)

El razonamiento matemático también tiene valor como razonamiento cualitativo; efectivamente, el esquema lógico del razonamiento matemático, Hipótesis \implies Tesis, según el cual a partir de ciertas hipótesis se pasa, por vía deductiva, a la tesis, es análogo al que se plantea cuando, por camino deductivo, se desea obtener conclusiones a partir de ciertos hechos conocidos. Por tanto, el estudio de la Matemática incrementa la capacidad analítica y deductiva de quienes la estudian; del mismo modo, ayuda a establecer hipótesis (o hechos conocidos) y tesis (conclusiones) pasando de una a otra mediante las reglas de la lógica. Además, el estudio de la Matemática incrementa la capacidad para establecer nexos entre las cosas y hechos de la vida real.

La simplicidad, claridad y precisión de sus conceptos y la objetividad y seguridad de sus resultados son otras características de la Matemática que, según Toranzos, le dan valor formativo. En efecto, como los conceptos matemáticos pueden ser caracterizados mediante un número relativamente pequeño de atributos críticos y, del mismo modo, las hipótesis, tesis y razonamientos pueden ser considerados en forma absolutamente clara y precisa, el estudio de la Matemática puede hacer que los alumnos se habitúen a ser precisos en el uso de los conceptos, en el lenguaje y en el raciocinio.

La actividad creativa de los alumnos también puede ser estimulada a través del estudio de la Matemática. Mediante la analogía, la generalización, la combinación de procedimientos simples, el alumno puede ejercitar su actividad creadora abordando una misma cuestión matemática de muy variadas maneras. Pero, para poder activar el potencial creador del alumno, mediante el estudio de la Matemática, se debe tener como objetivo no «llenar de teorías la cabeza del

alumno» sino, «incrementar su capacidad para plantear y resolver problemas mediante el razonamiento» (Toranzos, 1959: p. 61).

Por otro lado, agrega dicho autor, el planteamiento y la resolución de problemas que obligan a pasar de lo abstracto de las fórmulas, teoremas y principios a lo concreto de las condiciones de un problema específico, estimula el desarrollo de la imaginación y de la intuición de los estudiantes.

Del mismo modo, el carácter general y abstracto de los conceptos y teoremas matemáticos exigen, para su establecimiento, un gran esfuerzo generalizador y abstractivo por parte del alumno. Además, la claridad y precisión de los conceptos y razonamientos matemáticos, hacen que su enseñanza contribuya altamente a formar el hábito de usar las palabras en forma clara y apropiada.

También en el ámbito de lo estético, dice Toranzos, la Matemática contribuye a formar la personalidad del alumno, ya que éste se encuentra frente a «una disciplina que es expresión acabada de perfección, por el encadenamiento y armonía de sus distintas partes, la riqueza inagotable de las relaciones entre sus elementos, el rigor de sus razonamientos y la sobriedad de su lenguaje» (Toranzos, 1959: p. 63).

El logro efectivo de los fines que le han sido atribuidos a la Matemática está en función de la forma como sean organizadas la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. De acuerdo con Dutton (1969), para que puedan ser alcanzados los fines señalados, se debe desarrollar un proceso que haga énfasis en el aprendizaje con comprensión de los hechos, procesos y conceptos matemáticos, oponiéndolos, como alternativa, a una enseñanza por ejercitación repetitiva o por ejemplos sin comprensión. Considerándola como un sistema de ideas, principios y procesos comprensibles, este autor sostiene que la Matemática debe ser enseñada teniendo en cuenta su estructura lógica y la naturaleza de sus métodos de demostración y no en forma memorística ni administrando ejercitación mecánica. Se debe procurar que el alumno emplee los conceptos y procesos matemáticos para descubrir nuevas generalizaciones y aplicaciones, reconozca y aprecie el papel de la Matemática en la sociedad. Por otro lado, la enseñanza debe organizarse de modo tal que cree, en el aprendiz, hábitos de estudio y le proporcione un vocabulario suficiente para progresar en el estudio independiente de la Matemática (Dotton, 1969).

Estructura de la Matemática

Durante la enseñanza de la Matemática es necesario prestar atención a su estructura, ello puede convertir el estudio de esta disciplina en una actividad realizable con agrado. Efectivamente, si el estudio de la Matemática se redujera a

una manipulación rutinaria de símbolos, con poca o ninguna significación y según reglas memorizadas mecánicamente, se convertiría en un quehacer tedioso y arduo ya que, según Skemp (1980), cuando las cosas son estudiadas inconexadamente, son más difíciles de recordar que cuando son insertadas en el marco de una estructura conceptual integradora.

Al ocuparse de los métodos que utiliza el matemático para estructurar y exponer su disciplina, Toranzos (1959) señala que los elementos que constituyen la estructura de la Matemática son de dos tipos: conceptos y proposiciones que se refieren a esos conceptos. La manipulación de estos elementos se realiza a través de dos procesos que constituyen lo esencial de la metodología matemática; uno de dichos procesos es llamado conceptualización y consiste en enlazar lógicamente los conceptos matemáticos; el otro proceso denominado demostración, se refiere al encadenamiento o reducción lógica entre proposiciones lo cual permite pasar de unas a otras.

Núñez (1973) al caracterizar la estructura de la Matemática, señala que ésta constituye un sistema deductivo cuyos elementos son: conceptos, axiomas, leyes de operación y teoremas. Para este autor, la estructura teórica de la Matemática está integrada por cuatro tipos de elementos. En primer lugar están los axiomas, los cuales postulan relaciones entre conceptos no definidos; luego están los conceptos o definiciones, que no se refieren a aquellos que están implícitos en los axiomas sino que introducen nuevos conceptos formulados con base en los conceptos no definidos que han sido supuestos en los axiomas; el siguiente elemento lo constituyen las reglas de deducción u operación, las cuales no son más que los principios de la lógica formal y las demás reglas de inferencia lógica con las que se construyen nuevas proposiciones a partir de los conceptos y axiomas previamente establecidos; finalmente, dice Núñez, están los teoremas que son proposiciones derivadas directamente de los conceptos y axiomas o, indirectamente de otros teoremas previamente derivados, aplicando las reglas de deducción u operación.

La enseñanza de la Matemática debe organizarse de modo que atienda a la estructura anteriormente descrita. Bruner (1976) sostiene que la estructura fundamental de la materia que se estudia se debe enseñar porque: (1) si se entiende sus fundamentos, la asignatura se hace comprensible y, al tener claridad acerca de los principios, es posible la comprensión de casos especiales ya que estos son ubicados en un contexto que los hace más significativos; (2) si se posee un patrón estructurado en el cual se puedan colocar los hechos específicos, éstos serán recordados durante un lapso de tiempo mayor que si los mismos hechos

son considerados aisladamente; en efecto, los hechos específicos se conservan en la memoria mediante el uso de una representación simplificada de ellos; en Matemática estos modos simplificados de representación están constituidos por las diferentes formulas que se emplean en esta disciplina; (3) si se comprenden los principios e ideas fundamentales se está en mejores condiciones de transferir lo aprendido porque al percibir algo como un ejemplo específico de un caso más general, se ha aprendido no sólo la cosa específica sino también un modelo para la comprensión de todas aquellas otras cosas semejantes que puedan ser encontradas dentro de la Matemática misma o en otras disciplinas relacionadas.

El mismo Bruner señala los riesgos que se corren cuando se enseña una disciplina haciendo caso omiso de la misma. Para este autor, si se enseñan aspectos o habilidades específicas sin clasificar su ubicación en el contexto de la estructura fundamental de la disciplina que se está siendo enseñada, entonces: (1) se dificulta la generalización de lo aprendido, imposibilitando así su aplicación en otros contextos; (2) se desestimula al alumno, ya que éste muestra interés por algún asunto sólo cuando lo encuentra valioso y esto se logra cuando está convencido de que el conocimiento que adquiere lo podrá emplear en situaciones diferentes a aquellas en las cuales ocurrió el aprendizaje; (3) se produce pronto olvido, en efecto, cuando un conocimiento no está fuertemente ligado a una estructura, es rápidamente olvidado, en cambio, si se organizan los hechos en términos de principios e ideas a partir de las cuales puedan ser inferidos, se posibilita su recuerdo a largo plazo. Estos factores negativos que surgen cuando no se atiende a la estructura de la disciplina enseñada, pueden ser eliminados si, en la enseñanza de la Matemática, se hace énfasis en la comprensión de los conceptos y no en la ejercitación mecánica y repetitiva de procedimientos de cálculos.

Si al enseñar Matemática se presta atención a su estructura es posible: asegurar que los alumnos retengan, durante mayor tiempo los contenidos enseñados; incrementar la posibilidad de que usen en otros contextos, las ideas y destrezas matemáticas adquiridas; proporcionarles medios para el reconocimiento de respuestas o resultados matemáticamente absurdos; aportarles medios diversos para afrontar y resolver problemas (Dutton, 1969).

A pesar de las ventajas señaladas arriba, sucede que una mayoría importante de los estudiantes de Matemática a nivel medio no llega a comprender la significación real de los conceptos matemáticos, aunque, en casos excepcionales, llegan a ser habilidosos manipuladores de complicados conjuntos de símbolos. Según Dienes (1970), esto ocurre porque el trabajo que se encarga a los alumnos, en su mayor parte, sólo se propone incrementar su habilidad para aplicar técnicas de cálculo, a través de una práctica memorística, repetitiva y sin fundamento, sin pro-

curar hacerles entender cómo opera cada técnica ni cuál es la esencia de la materia que subyace en ella. Lovell (1969), afirma que en ese enfoque de la enseñanza de la Matemática no se toma en cuenta que el desarrollo de la capacidad matemática exige, además de la comprensión de los conceptos y del conocimiento del lenguaje y los símbolos de la Matemática, el dominio de los métodos y procedimientos de demostración que se emplea en esta ciencia. Para este autor, la posibilidad de tener éxito en Matemática requiere el manejo global de todos sus elementos estructurales, y si un alumno no es capaz de operar conjuntamente con todos ellos, no podrá avanzar mucho en sus razonamientos matemáticos.

Carácter de los conceptos matemáticos

El dominio de los conceptos matemáticos es una parte esencial de la capacitación matemática de un sujeto. Tales conceptos constituyen una clase especial y como tales deben ser tratados. Efectivamente, un concepto matemático establece un tipo de generalización efectuada a partir de ciertas clases de datos y, si el estudiante no llega a dominarlo plenamente, esto es, si no llega a consolidarlo en su mente, independientemente de los hechos, objetos o circunstancias que han contribuido a su formación, serán muy limitados los cálculos y operaciones mentales que puedan realizar con los objetos matemáticos referidos por el concepto.

Los conceptos matemáticos son abstractos, por tanto, sólo tienen existencia en la mente humana; se forman a partir de objetos o grupos de objetos, reales o pensados, a los cuales se considera desprovistos de contenidos; son siempre genéricos porque se refieren a grupos de objetos que tienen características comunes (Toranzos, 1959). Este autor distingue, en todo concepto matemático, los dos aspectos siguientes: extensión, la cual establece la colección de objetos a los cuales es aplicable y comprensión que está formada por la colección de propiedades que lo determinan. Al profundizar en este segundo aspecto, Toranzos sostiene que un grupo determinado de propiedades dadas constituye la comprensión de un concepto matemático si y sólo si se demuestra que existe al menos un sistema de entes matemáticos que satisfacen dichas propiedades y que hay uno y sólo un sistema, salvo isomorfismos, que la satisface.

Aprendizaje de los conceptos matemáticos

En relación a cómo se aprenden los conceptos matemáticos y cuál es el proceso más idóneo para formarlos, Lovell (1969) sostiene que no hay acuerdo en-

tre los docentes; unos opinan que debe hacerse uso de materiales tomados de la experiencia cotidiana, en lugar de utilizar objetos y aparatos especiales. Los sostenedores de este punto de vista afirman que a través de un amplio conjunto de actividades y experiencias, el aprendiz abstraer, asimila e intelectualiza el problema, se da cuenta del significado de sus propias acciones y, en consecuencia no hay necesidad de una enseñanza directa. Otro grupo de docentes opina que se deben utilizar procedimientos específicos y especialmente dirigidos y diseñados para completar las otras experiencias; en este caso el alumno manipula el material; contesta preguntas y hace selecciones que le permiten formular, conscientemente las relaciones y propiedades del material que maneja. En cualquier caso afirma Lovell (1969), para que el concepto «llegue a ser eficaz y operativo tiene que llegar a existir en la mente como algo enteramente abstracto, independientemente del material y de la situación que condujo a su formación». (p.35).

Skemp (1980) afirma que el proceso de formación de un concepto involucra cierto tipo de clasificación de las experiencias que se hayan tenido y la inclusión de la experiencia presente en alguna de esas clases previamente formadas. La posibilidad de efectuar clasificaciones exige a su vez, capacidad para extraer, la cual constituye una actividad mental que permite al aprendiz hacer consciente la similitud existente entre las diversas experiencias que posee y clasificar a éstas de acuerdo con esas similitudes. El resultado de este proceso es una abstracción que capacita, a quien la alcance, para reconocer nuevas experiencias como poseedoras de características similares a las de una clase que ya ha sido formada. Para Skemp una abstracción «es algo aprendido que capacita para clasificar, es la propiedad definidora de una clase. Para distinguir entre abstraer como actividad, y abstracción, como producto final, se llamará concepto a este último». (Skemp, 1980, p. 26). Según este autor un concepto requiere para su formación de un cierto número de experiencias que posean algo en común y capacidad, por parte de quien aprende, para aislar mentalmente y considerar por separado, la característica o características comunes que tengan dichas experiencias; es esta actividad abstractiva la que permite la formación del concepto. Éste, de acuerdo con Lovell (1969), puede ser definido como «generalización hecha a partir de datos relacionados que permitan responder o pensar en estímulos de un modo determinado» (p. 25). Por su parte, Skatkin (1973) explica el proceso de formación de un concepto del modo siguiente: cuando un objeto es percibido, no es aislado totalmente de la realidad que lo rodea sino que es comparado y confrontado con los demás para, de ese modo, determinar semejanzas y diferencias entre ellos y poder agruparlos; al compararlo con los demás es posible notar qué es lo que cada objeto percibido tiene en común con otro objeto; en el curso de esta

actividad se hace abstracción de las propiedades circunstanciales y no sustanciales de los objetos y se forman los conceptos, estos son «formas del pensamiento humano que resultan de la generalización de los conocimientos acerca de los objetos y fenómenos individuales, que reflejan las características generales y sustanciales de los objetos y sus relaciones con los demás objetos...» (Skatkin, 1973, p. 25).

Así que, para formar un concepto, el alumno debe observar objetos y fenómenos concretos, comparándolos entre sí para determinar semejanzas y diferencias entre ellos y distinguir lo sustancial de lo secundario. Skatkin, (1973) asigna al docente un papel directivo en este proceso; considera este autor que el maestro debe dirigir el proceso de formación de un concepto formulando preguntas que orienten la atención del alumno hacia las relaciones, aspectos y propiedades sustanciales de los objetos y fenómenos en estudio.

De lo dicho anteriormente puede inferirse que un concepto no se desarrolla repentinamente; al contrario, se forma progresivamente y es ampliado y profundizado a medida que son encontradas nuevas instancias de él y son establecidas sus relaciones con otros conceptos del mismo sistema conceptual al cual pertenece. Esa formación paulatina de los conceptos involucra cierta cantidad de ensayo y error mediante la cual se trata de determinar si algún objeto puede ser considerado o no como ejemplo de algunos de los conceptos que ya han sido o están siendo formados. Esta actividad conduce a diversos grados de dominio de los conceptos, desde un nivel prácticamente de no existencia del concepto hasta un nivel elevadamente abstracto, pasando por algunos niveles intermedios. De acuerdo con el grado que haya sido alcanzado en el dominio de los conceptos, Freyer, Gahtala y Klausmeier (1972) ha identificado los siguientes niveles en el dominio de un concepto: concreto, identidad, clasificatorio y formal. Según estos autores, un aprendiz posee un concepto a nivel concreto cuando identifica correctamente un mismo estímulo que le ha sido mostrado anteriormente; el nivel identidad ha sido alcanzado cuando el aprendiz es capaz de reconocer un estímulo que antes le ha sido mostrado aunque lo esté percibiendo desde una perspectiva diferente; el dominio a nivel clasificatorio se evidencia al demostrar capacidades para agrupar correctamente cosas que de algún modo son equivalentes, aun cuando no se puedan describir las bases de tal agrupamiento; por último, para evidenciar que se ha alcanzado un concepto a nivel formal se debe mostrar capacidad para agrupar cosas equivalentes, describir las bases para ese agrupamiento y dar el nombre del concepto. el aspecto distintivo de este último nivel de dominio de los conceptos es la habilidad del aprendiz para especificar los atributos definatorios de la clase representada por el concepto.

Aunque el nivel formal es el más abstracto que se puede lograr en el dominio de un concepto, su extensión puede ser ampliada; esto puede lograrse de dos maneras. Una de ellas consiste en generalizarlo a nuevas instancias, la otra en reconocer relaciones de coordinación con otros conceptos. La primera tiene que ver con una de las funciones asignadas a los conceptos, a saber, la reducción de la necesidad de aprendizaje constante. Efectivamente, para Frayer, et. al. (1972), cuando se posee un concepto se pueden identificar nuevas instancias suyas y actuar apropiadamente hacia ellas; esas nuevas instancias «enriquecen el conocimiento del concepto y muestran diferentes contextos en los cuales el concepto puede ocurrir» (p. 26). En cuanto a la segunda manera de ampliar un concepto, Frayer y sus colegas sostienen que debe tomarse en cuenta que muchos conceptos pueden ser considerados como subclases de otros, en consecuencia, si se logra reconocer las relaciones existentes entre varios conceptos se incrementa el conocimiento acerca de cada uno de ellos.

El papel del lenguaje en la formación de conceptos matemáticos

Aunque puede ocurrir que un sujeto alcance un concepto en forma válida y, sin embargo, sea incapaz de definirlo en términos verbales, el dominio de un concepto al más alto nivel implica la necesidad de un nombre (palabra, símbolo, etiqueta) mediante el cual dicho concepto pueda ser identificado. Durante la formación de un concepto, el aprendiz identifica las propiedades comunes que son poseídas por algunos objetos y aquellos que la poseen les asigna un nombre; de este modo; afirma Lovell (1969), el proceso de conceptualización conduce a la identificación de un grupo de palabras que sirven para representar diversas clases de objetos y fenómenos. No obstante su íntima vinculación, entre un concepto como tal y el nombre que se usa para designarlo existen importantes diferencias teóricas, de allí que resulte esencial distinguir entre un concepto y su nombre; Skemp (1980) dice que «un concepto es una idea y el nombre de un concepto es un sonido o marca sobre el papel asociada con él» (p. 27). Dice este autor que, si cada vez que se encuentra un ejemplo de un concepto se escucha o ve el mismo nombre, cuando el concepto se forma, el nombre se ha asociado tan estrechamente con él que pueden llegar a confundirse ambas cosas.

Teniendo presente la vinculación entre lenguaje y formación de conceptos, el docente debe ser capaz de detectar el formalismo, es decir, la ruptura entre la forma de expresar los conocimientos y el contenido de éstos, la memorización mecánica del material de estudio sin comprenderlo claramente. Skatkin (1973)

sostiene que dominar la palabra o conjunto de palabras que se usan para designarlos no necesariamente significa dominar el concepto que dichas palabras refieren, ya que puede ocurrir que el alumno conozca las formulaciones verbales y dé respuestas fluidas a las interrogantes que le son planteadas, pero recuerda mecánicamente la forma de expresión de un concepto pero no su contenido. El formalismo en Matemática, según Skatkin, se «manifiesta por el predominio de la expresión mecánica externa, mediante palabras, símbolos o figuras, del hecho matemático sobre el contenido de este hecho, en la conciencia y en la memoria de los alumnos» (Statkin, 1973: p.11).

Organización de experiencias para el aprendizaje de conceptos matemáticos.

¿Como organizar la enseñanza de la Matemática de modo tal que se puedan alcanzar los fines formativo, instrumental y práctico que le han sido reconocidos a esta disciplina? Steffe y Smock (1975) señalan que para organizar experiencias de aprendizaje válidas para tales propósitos, se hace necesario tomar en cuenta los aportes hechos por la psicología a la comprensión de aprendizaje de conceptos, tomar de aquí aquellos aspectos que sean relevantes para los conceptos matemáticos y prestar atención no sólo a los contenidos matemáticos sino, fundamentalmente, a la estructura de la disciplina.

Aportes de la psicología: El desarrollo de la psicología del aprendizaje ha revelado la necesidad de tomar en cuenta qué ocurre en la mente del sujeto cuando aprende. La Psicología Genética ha aportado la noción de equilibración, uno de los más importantes factores que contribuyen al crecimiento de los conceptos matemáticos. Steffe y Smock (1975), basados en Piaget, definen la equilibración como «un mecanismo autorregulador que balancea los procesos biológicos invariantes de adaptación: asimilación y acomodación. El primero se refiere al proceso por medio del cual nuevos eventos son integrados a las estructuras mentales existentes; el proceso complementario de acomodación tiene que ver con la alteración de la estructura mental debido a la presión de la nueva información» (p.10). En este contexto, aprender Matemática será algo más que el establecimiento de asociaciones entre estímulos y respuestas; aquí el aprendizaje constituirá un proceso a través del cual una nueva información es incorporada a las estructuras cognitivas disponibles produciéndose así una modificación de dichas estructuras.

La interacción dialéctica entre las invariantes bio-psicológicas de asimilación y acomodación, la cual se concreta en el proceso de equilibración, tiene una importante implicación en la organización de experiencias para el aprendizaje de conceptos matemáticos. González (1982) señala que, si se tiene en cuenta la noción de equilibración, una estrategia instruccional debe presentar las características siguientes: (1) debe ser tal que mueva al estudiante de una situación de desequilibrio a una de equilibrio y viceversa; esto se logra presentándole situaciones novedosas o de conflicto que él se comprometa a resolver y (2) debe involucrar al aprendiz en la búsqueda del equilibrio que ha sido roto, debe estimularlo a inquirir sobre el aspecto en cuestión, formular hipótesis y contrastarlas con su realidad, analizar, revisar el camino seguido para solucionar el problema, etc.

Principios derivados de la Psicología aplicables a la formación de conceptos matemáticos: Sobre la base de una abundante evidencia aportada por diferentes investigadores, Dutton (1969) ha derivado una serie de principios generales que sirven para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos matemáticos. Sostiene este autor que para poder extender y generalizar la comprensión de un aspecto de la matemática se debe hacer énfasis en la comprensión de los conceptos involucrados en dicho aspecto. Además, el lenguaje y los símbolos matemáticos se deben enseñar en forma gradual de tal modo que los aprendices puedan comunicarse satisfactoriamente, tanto en forma verbal como escrita; el docente, mediante una actitud estimuladora, debe incrementar el pensamiento y las experiencias matemáticas de los aprendices de modo que éstos puedan alcanzar niveles más altos de abstracción matemática; las experiencias matemáticas que se propongan debe adecuarse al grado de madurez intelectual alcanzado por los aprendices. Finalmente, debe tenerse en cuenta que los conceptos matemáticos se derivan a partir de una significativa comprensión de las operaciones y/o manipulaciones ejecutadas sobre materiales concretos y no de los materiales mismos.

En la implementación concreta de estos principios, han de considerarse ciertos factores si se desea lograr una enseñanza significativa de la matemática y que los estudiantes comprendan su estructura y métodos fundamentales. Se requiere, en primer lugar, un docente altamente capacitado que comprenda, no sólo la estructura de la Matemática, sino también los modernos principios de su enseñanza, esté atento a las diferentes maneras de aprender que manifiesta cada alumno y está consciente del potencial emocional que posee cada situación de estudio. Por tanto, es imprescindible organizar la clase de modo tal que cons-

tituya un medio estimulador para el descubrimiento del significado y aplicaciones de la Matemática y proporcione a los aprendices una gran variedad de experiencias matemáticas que le permitan construir, por sí mismos, los conceptos. Finalmente, la comprensión de los conceptos debe ser seguida por una ejercitación y práctica adecuadas.

Papel de la Estructura: Con respecto a la estructura de la Matemática ha de tomarse en consideración que, debido a su carácter abstracto, los conceptos matemáticos no pueden ser aprendidos directamente, por observación del entorno, sino sólo de modo indirecto, a través de definiciones o de otros conceptos.

La estructura de la Matemática, como la de cualquier otra disciplina científica, constituye un sistema de conceptos interrelacionados que reflejan los vínculos existentes entre los diferentes hechos y objetos de esa disciplina y, por tanto, el dominio de ella se manifiesta, ante todo, por el dominio que se tenga de su sistema conceptual.

Con relación al proceso de aprendizaje y enseñanza de conceptos matemáticos, Skemp (1980) ha formulado dos principios: (1) los conceptos matemáticos de un orden superior al de aquellos que poseen los aprendices no pueden ser comunicados sólo mediante la definición verbal sino a través de una adecuada colección de ejemplos; (2) como en Matemática esos ejemplos involucran otros conceptos, es preciso asegurarse que éstos ya han sido adquiridos por los aprendices. En la mayoría de los textos que se emplean para enseñar Matemática se viola el primer principio; en ellos se observa que los nuevos conceptos son introducidos, no mediante ejemplos, sino «empleando definiciones muy breves y exactas, comprensibles por los docentes que ya poseen los conceptos a los cuales se refieren, pero ininteligibles para el estudiante» (Skemp, 1980, p. 36). El segundo principio mencionado involucra un análisis conceptual y exige que, antes de intentar comunicar un concepto nuevo se deben identificar sus conceptos contribuyentes, hacer lo propio para cada uno de éstos y así sucesivamente hasta llegar a los conceptos primarios o experiencias que se suponen dadas. Si no se respeta este principio puede ocurrir que, al comprender imperfectamente un nivel determinado, ninguno de los conceptos subsiguientes sea comprendido.

Evaluación de conceptos matemáticos

¿Cómo puede determinarse si un concepto ha sido adquirido?. Frecuentemente, el único test que se emplea para evaluar el dominio de un concepto es la

clasificación entre ejemplos y no ejemplos. En otros casos, se pide al aprendiz que dé o repita las características fundamentales del concepto. Sin embargo, ambos criterios no son suficientes para obtener una medición razonablemente confiable de el nivel en que un concepto está siendo dominado en un momento dado; en opinión de Skatkin (1973), el alumno pudo haber aprendido, memorística o mecánicamente, todas las características definitorias del concepto, sin comprenderlo y sin analizar ni generalizar el material concreto a partir del cual debió ser formado el concepto en cuestión.

Para Frayer, et. al. (1972) la evaluación del aprendizaje de conceptos es un proceso muy complejo y en él deben ser considerados diversos factores relacionados. En efecto, según estos autores, el grado de dominio de un concepto alcanzado en un momento dado por un aprendiz depende de sus experiencias previas, las condiciones en las cuales se produjo el aprendizaje y el tipo de concepto mismo, y no es un fenómeno de «todo o nada» sino un proceso de crecimiento continuo que debe ser evaluado «usando preguntas que intenten reflejar cada nivel de dominio y no una sola pregunta». (p. 27).

Al caracterizar la evaluación de cada nivel de dominio de los conceptos, Frayer, et. al. (1972) señala que en una prueba para medir la adquisición de un concepto a nivel concreto, el aprendiz debe ser capaz de reconocer entre un grupo de distractores, el mismo objeto representativo del concepto que le haya sido mostrado previamente; para medir el nivel de identidad, el sujeto ha de ser capaz de identificar entre un grupo de distractores el objeto que le ha sido mostrado aunque aparezca en una posición diferente; en cuanto al nivel clasificatorio, se pueden dar al aprendiz ejemplos y no ejemplos del concepto, pidiéndole que dé otras instancias semejantes a los ejemplos y diferentes a los no ejemplos. Por último, en el nivel formal, se pide al sujeto que dé el nombre del concepto y sus atributos críticos; además, que evalúe instancias contrastándolas con esos atributos; también, deben plantearse cuestiones que evalúen su conocimiento de otros conceptos relacionados, su familiaridad con principios que involucran los conceptos y su habilidad para resolver problemas aplicando dichos principios.

Se deduce que el criterio para determinar si un concepto ha sido asimilado cabalmente no es sólo la capacidad para designarlo por su nombre; es necesario, opina Skemp (1980), conducirse de un modo que, ostensiblemente, indique capacidad para clasificar nuevos datos de acuerdo con las similitudes que muestren con los objetos que condujeron a la formación del concepto.

Por su parte, Skatkin (1973) sostiene que para comprobar la comprensión real de un concepto, es imprescindible hacer que el sujeto aplique, en la práctica, los

conocimientos obtenidos; para este fin, el docente debe proponerle problemas, en algún sentido novedosos, que sirvan no sólo para comprobar la medida en que el alumno ha asimilado el concepto sino, además, para ayudarlo a consolidar los conocimientos adquiridos, esto significa que la evaluación debe ser hecha de modo tal que pueda constituir una instancia más de aprendizaje. Este tipo de evaluación permite detectar si el conocimiento adquirido es sólo de tipo formal, es decir, si el alumno solamente ha memorizado mecánicamente palabras, fórmulas o símbolos, sin comprender su significado, sólo ha asimilado la forma externa del conocimiento y es incapaz de resolver algún problema práctico que se le plantee, relacionado con el concepto.

Dutton (1969) ofrece otra forma de evidenciar la comprensión de un concepto matemático, la cual consiste en pedir al sujeto que formule un problema, esencialmente distinto a los estudiados en las situaciones instruccionales, y cuya solución exija el empleo del concepto adquirido; que traduzca situaciones problemáticas a su propio lenguaje o las acople a algún modelo matemático adecuado; que resuelva problemas conocidos, usando otros métodos o combinando varios métodos que lo conduzcan a la obtención de un resultado matemáticamente razonable.

Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Benítez Vargas, Garbiso y Silva. (1980, Noviembre). *Trabajo experimental sobre las dificultades en el aprendizaje de la asignatura Matemática a nivel de Ciclo Básico de la Universidad de los Andes*. Mérida: ULA, DGMA, AAPEI.

Bloom, B. y Colaboradores. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Bourne Jr., L. (1969). Concept Learning and Thought: Behavior not Process. En: Voss, J. F. (Ed.) *Approaches to thought*. Columbus: Charles, E. Merrill Publishing Company.

Burgo, Lissett (1981). *Influencia de la preparación matemática de Educación Media en el rendimiento académico de los estudiantes de Física General y Química general del Curso Básico de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo*. Valencia: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud, Curso Básico.

Bruner, J. (1976). *O processo Da Educação*. Sao Paulo: Cia. Editora Nacional.

Bruner, Goodnow y Austin (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Callegari, C. (1982). *Procedimiento para realizar Evaluación de Necesidades Educativas: Propuesta que combina el Escalograma de Guttman y la Encuesta de discrepancia*. Trabajo especial de Grado, Valencia: Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado.

Carroll, J. (1964). World, meaning and concept. *Harvard Educational Review*. 34, 178-202.

Castillo, J. (1983). *Comparação de Eficiência de tres procedimentos Instruccionais no ensino de dois conceitos de física*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.

CENAMEC (1982). Mejoramiento de la enseñanza de la Matemática en el Ciclo Básico de Educación Media (Proyecto CENAMEC-MatCB 01). En CENAMEC *Retrospectiva 1973-1981*. Caracas: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.

Clark, D. (1971). Teaching concepts in the classroom: a set of teaching prescriptions derived from experimental research. *Journal of Educational Psychology*, 62, 253-278.

- Dib, C. (1974). *Tecnologia da Educação*. Sao Paulo: Livraria Pionera Editora.
- Diego, A. (1973). Matemática y Deserción Estudiantil en la Universidad. En: CIAM, UNESCO. *Educación Matemática en las Américas (III) (Informe de la Tercera Conferencia sobre Educación Matemática, Bahía Blanca, Argentina, noviembre, 1972)*. Montevideo: Oficina de la UNESCO para la América Latina.
- Dienes, Z. (1970). *La Construcción de las Matemáticas*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.
- DGMA, ULA. (1979). *Diagnóstico del Problema de la Matemática en el Ciclo Básico de la Universidad de los Andes*. Mérida: ULA, Dirección General de Mejoramiento Académico.
- Dutton, W. (1980). *¿Cómo Evaluar el Aprendizaje de la Matemática?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elkind, D. (1969). Conservation and Concept Formation. En: Elkind y Flavell (org.) *Studies in Cognitive Development*. Nueva York. Oxford University Press.
- Escalona, Hernández y Castillo. (s.f.). *Una Investigación sobre la Relación entre la Habilidad y el Conocimiento Matemático de los Bachilleres que Ingresan al Ciclo Básico Superior y su Rendimiento en Matemática I en este Instituto*. (Resumen). Barquisimeto Ciclo Básico Superior.
- Fruyer, J., Ghatala, K., y Klausmeier, P. (1972). Levels of concepts Mastery: implications for instruction. *Educational Technology*, December.
- Gagné, R. (1979). *Las Condiciones del Aprendizaje* (3a. edic.) México, D.F.: Editorial Interamericana.
- Garbiso, J. (1980). *Prueba de Conocimientos, Comprensión y Aplicación de Conceptos Matemáticos*. Mérida: ULA, DGMA.
- González, F. (1982). *Acerca de la teoría de Piaget y sus implicaciones para la enseñanza*. Trabajo presentado en el Curso Avanzado de Psicología de la Educación. Maestría en Matemática, Mención Educación. Área de Estudios de Postgrado, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Henderson, K. (1970). Concepts. En: *The Teaching of Secondary School Mathematics*. Thirty-third Yearbook of National Council of Teachers of Mathematics, Washinton, D.C.
- Jiménez, Requena y Mago. (1977). Análisis del contraste entre la enseñanza actual de la Matemática a nivel medio con la enseñanza en los cursos básicos

universitarios. En: *Primer Congreso Venezolano de Matemáticos* (Auspiciado por la ULA, marzo de 1977). Mérida: ULA, Facultad de Ciencias, s.f.

Kaufman, R. (1980). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Editorial Trillas.

Kendler, H. (1964). The concept of concept. En: Melton, A.W. (Ed.). *Categories of Human Learning*. New York: Academic Press.

Kendler, T. (1961). Concept Formation. *Annual Review of Psychology*, 12, 447-472.

Layrisse, M. (1982). Discurso pronunciado en la instalación del CENAMEC. En: CENAMEC. *Retrospectiva 1973-1981*. Caracas: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia.

Lovell, K. (1969). *Didáctica de la Matemática (sus bases psicológicas)*. Madrid: Ediciones Morata,

McDonald, F. (1959). *Educational Psychology*. San Francisco: Wadsworth Pub., Co. Inc.

Menchinskaya, N. (1969). The psychology of mathematics concepts: fundamentals problems and methods of research. En: Kilpatrick y Wirszup (eds.), *Soviets studies in the psychology of learning and teaching mathematics (Vol. I)*. Stanford, California: School Mathematics Study Group, (publicación del NCTM).

Núñez, J. (1973). *Introducción a la ciencia*. Caracas: Editorial CM/Nueva Izquierda, Colección Texas Revolucionarios,

Osborne, R. y J. Gilbert. *A theoretical analysis of concepts understanding* (sin pie de imprenta)

Peel, E. A. (1971). Psychological and Educational Research Bearing on Mathematics Teaching. En: Servais y Varga (ed.) *Teaching School Mathematics*. Middlesex, England: Penguin Books-UNESCO.

Rees, R. (1981). Matemática Escolar: conexiones con el comercio y la industria. En: Morris, R. (ed.) *Estudios en educación Matemática*. París: UNESCO.

Revusz, A. (1981). Los objetivos de la enseñanza de la Matemática para asegurar el desarrollo de la Matemática como disciplina. En: Morris, R. (ed.) *Estudios en Educación Matemática*. París: UNESCO,

Salcedo, H. (1979, Marzo). Perspectivas Actuales en Evaluación Educacional: Algunas Implicaciones. *Temas de Educación*. (1) Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV,

Salcedo, H. (1980). *Evaluación de Necesidades: Procedimiento para su realiza-*

ción. Curso de Evaluación de de Necesidades. Maestría en Tecnología Educativa, Fac. de Humanidades y Educ., UCV, Caracas,

Salcedo, R. (1980, Octubre). Evaluación de los Objetivos Curriculares del Componente Docente del IUPEMAR. En: *PARADIGMA* (Revista del Componente Docente del IUPEMAR). Vol. I, No 2, 45-84.

Sánchez, B. (1982). *Enfoque de sistemas y evaluación*. Caracas: Ediciones CEAG.

Shardakov, M. (1968). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Editorial Grijalbo.

Skatkin, M. (1973). *Perfeccionamiento del proceso de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Skemp, R. (1980). *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Editorial Morata.

Spitzer, D. (1975). What is a concept? *Educational Technology*, 15, 36-39.

Steffe, L. y Ch. Smock. (1975). On a Model for learning and teaching mathematics. En: Steffe, L. (ed.) *Research on Mathematical thinking of young children. Empirical Studies*. Washington, D.C.: National council of teachers of Mathematics,

Tennyson, R. y Boutwell, R. (1974). Methodology for the secuencing of instances in classroom concept teaching. *Educational Technology*, 14, (9), 45-50.

Tennyson, R. y Park, O. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, vol. 50, number 1, spring.

Toranzos, F. (1959). *Enseñanza de la Matemática*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

UNESCO (1973). *Nuevas tendencias en la enseñanza de la matemática. (vol. III)*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Urribarri, Y. (s. f.) (Coord.) *Proyecto de mejoramiento del nivel en matemáticas para estudiantes que ingresan a las universidades nacionales*. Caracas: UCV, Facultad de Ciencias.

Van Engen, H. (1953). The formation of concepts. En: *The learnign of Mathematics*. Washington, D.C.: Twenty-first Yearbook of National Council of Teachers of Mathematics.

Villaroel, C. (1979). Evaluación de Necesidades. *Temas de Educación (1)*. Cara-

cas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.

Villegas, R y Garbiso, C. (1983). *Informe de la encuesta dirigida a profesores de matemáticas básicas, semestre 8-1982*. Mérida: ULA, DGMA.

Villegas, R. (s. f.) *Factores que determinan un bajo rendimiento académico en Física General*. Trabajo Presentado en la Cátedra de Estadística Educacional I. Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, sin fecha.

Wilson, J. (1975). Evaluación del Aprendizaje de la Matemática en la Escuela Secundaria. En: Bloom, Hastings y Madaus. *Evaluación del Aprendizaje (3)*. Buenos Aires: Ediciones Troquel,

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número I – (11/2005) 81/88 pp.

INCLUIR, ¿SIGNIFICA INTEGRAR? LOS GRUPOS, LOS OTROS EN LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Alejandra Taborda

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: rtaborda@unsl.edu.ar

Resumen

El aprender y el enseñar se gestan y desarrollan en una matriz vincular, la modalidad relacional grupal que implica a todos y cada uno de los miembros de una institución educativa se constituyen en el soporte básico e indispensable para que sus integrantes puedan emprender el camino de crear, al menos en parte, el proceso de subjetivación.

Por lo expuesto, a través del relato de este trabajo quiero invitarlos para que nos detengamos a repensar la propuesta de integración de niños con necesidades educativas especiales, atravesado por la pregunta incluir, ¿significa integrar?.

Mi primera afirmación es: «en ocasiones incluir es iniciar un camino que puede llevar a la integración». En otras palabras, suele ser el primer paso y como todo primer paso tiene un significado radical que nos puede llevar o no a la meta que procuramos alcanzar. La inclusión obligatoria, sin soportes que permitan sostenerla, puede generar un gran espacio de exclusión. Por este motivo, en este ensayo, desarrollo algunos aspectos que suelen obstaculizar el proceso integración.

Palabras clave

Incluir, integrar, subjetividad

Abstract

Learning and teaching are conceived and developed in a bonding pattern. Group relational modality which involves all and every member of an education institution

is the basic and indispensable support, so that its members can start, at least in part, the process of subjectivation.

Thus, this work invites to reflect upon the issue “does including mean integrating?” framed within the proposal of integration of children with education special needs.

The first statement is “occasionally, including means to initiate a process that may lead to integration”, i.e. inclusion is usually the first step, and as every first step, it has a radical meaning which may or may not lead us to meet the targeted goal. A compulsory inclusion without adequate backup may generate a great space of exclusion. Therefore in this work, some aspects which sometimes hinder integration process are developed.

Key Words

including, integrating, subjectivity

A partir del relato de este trabajo quiero invitarlos para que nos detengamos a repensar la propuesta de integración atravesada por la pregunta incluir, ¿significa integrar?.

Considero importante poder presentar este replanteo por coincidir con Bleichmar (1990), quien consigna que los movimientos sociales, histórica y políticamente contruidos, devienen en una transmisión de valores, normas, objetivos que determinan una serie de modelos con los que se pauta cómo una persona debe constituirse para ser integrada a una sociedad. Estos modelos, al ser compartidos grupalmente se encarnan en la subjetividad de sus integrantes estructurando modos de ser, de pensar, de actuar. Además, en la bibliografía actual frecuentemente se señalan los temores a ser rechazados que tienen las personas con minusvalía física y perturbaciones que surgen a partir de centrar su identidad en el déficit, lo que habitualmente se describe como fantasías persecutorias. También refieren las dificultades que surgen en la dinámica familiar, pero los desarrollos sobre el impacto doloroso que tiene la discapacidad en las personas y en el entorno son escasos.

Dado el contexto en que se desarrolla esta presentación, me veo obligada a esbozar una primera respuesta al interrogante ¿Incluir implica necesariamente integrar?. Mi primera afirmación es: «en ocasiones incluir es iniciar un camino que puede llevar a la integración». En otras palabras, suele ser el primer paso y como todo primer paso tiene un significado radical que nos puede llevar o no a la meta que procuramos alcanzar.

¿Qué tiene de trascendental a mi criterio la tarea de incluir?

Para ir hilvanando una fundamentación de mi respuesta voy a presentar, en primer término, un breve recorrido de mi historia personal, colateral a mi ejercicio profesional, que permita dar cuenta de cómo esta problemática fue tomando cuerpo en mí. Quizás encuentren puntos de coincidencia y discrepancia que faciliten el repensar esta problemática.

En 1990 viajando en tren por Madrid se sentó a mi lado un hombre elegante con modernos anteojos oscuros, acompañado de un perro; si bien noté algo extraño, lo primero que me pregunté fue: ¿un perro en el tren?, pasó un corto lapso hasta que me di cuenta de que ese señor no veía. Durante mi estadía en España, estos encuentros casuales con personas con déficit sensoriales, motrices, intelectuales se repitieron con una frecuencia cotidiana; ellos tenían una rica vida fuera del hogar y se los veía en los medios de transporte, en la plaza, en la calle. Mi sorpresa fue mayor cuando en una juguetería entre los juguetes que me ofrecieron había muñecos en sillas de rueda u otros con anteojos oscuros con su perro. Sería ingenuo sostener que, por situaciones como las descritas, en España existe una verdadera integración; sólo quiero señalar la presencia que tienen en esa comunidad los individuos portadores de los déficit mencionados.

En San Luis alrededor de los años 90, casi no me encontraba en la calle personas con este tipo de déficit y en ese momento, al comparar ambas experiencias, surgieron en mí diferentes interrogantes e ingenuas explicaciones. En términos generales pensé que allá había una cantidad importante de sujetos con trastornos sensoriales, motrices, intelectuales visibles, quizás producto de circunstancias sociales que no alcanzaba a comprender. Lo que no me daba cuenta es que por entonces, en Argentina, especialmente en las ciudades pequeñas, estas personas permanecían ocultas en sus hogares, no estaban ni siquiera incluidas y frecuentemente no cobraban existencia para muchos. Creo que coincidiremos en que esta realidad paulatinamente se fue modificando. Ahora los veo más asiduamente, existen, por este motivo considero que el proceso de inclusión como primer paso es trascendental, lo que puede dar inicio a nuevos intercambios, inter, intra y transpersonales, inter, intra y transgrupales. Pero esto no es fácil, tampoco se puede decir que resulta difícil, podría ser acusada de cerrada, prejuiciosa, más aún ejerciendo actualmente la docencia en Psicología Educativa y Psicopedagogía Diferencial... en riesgo voy a continuar... tratando de hablar de lo que muchas veces no se habla, voy a protegerme detrás de algunas preguntas infantiles: "mamá ¿porque ese señor camina así?, o ¿por qué va en

esa silla?”, la madre temerosa de que el señor escuche dice: “sh, sh cállate después te explico”... ¿Qué es lo que se teme decir que no puede ser escuchado?, ¿por qué se teme contestar?: «No sé que le habrá pasado, quizás tuvo un accidente antes de nacer ó después». Es probable que todos tengamos experiencias semejantes a la relatada. Considero, que es natural que aún no podamos hablar con cierta soltura de estos dolorosos trastornos, entre otras cosas porque:

- recientemente comienzan a tener dentro de nosotros una existencia más cercana, más palpable; existencia que otorga la tenue inclusión.
- movilizan temor a herir, a mirar, a conocer.
- Ponen en contacto con lo imprevisible que es la vida y nos llevan a pensar «por suerte no me paso a mí, a mi hijo, etc.»
- Si integramos los dos últimos tópicos deberemos tener en cuenta los conflictos que surgen frente a qué tengo, qué no tengo, qué muestro, qué miro.

Antes de continuar quisiera contarles otra experiencia personal: estaba en el supermercado con mi hijo aún bebé y otra joven mujer también paseaba a su pequeño hijo y hablaba con él. En estas circunstancias es habitual que las madres compartamos miradas y comentarios sobre los niños, iba hacerlo, pero al darme cuenta que era un niño con síndrome de Down no pude, continúe mi camino, ha pasado mucho tiempo de esto, pero todavía da vueltas en mis recuerdos. En algún momento me preguntaba qué nos lleva a la exagerada discreción que condena a estos padres, estos hijos, estas personas a la soledad que da el no compartir; ahora considero que parte de la respuesta podemos encontrarla en los tres últimos ítem señalados anteriormente.

No sólo he observado que de «eso no se habla», «eso no se mira» sino que, en ocasiones, he podido apreciar un franco exhibicionismo de la discapacidad, tanto en algunas personas que la padece como en quienes los rodean. A modo de ejemplo referiré un desfile escolar donde se anunciaban las escuelas caracterizándolas según sus proyectos pedagógicos y niveles de escolaridad; al pasar por el palco una de las escuelas especiales se dio el nombre de la misma estigmatizando a sus alumnos como psicóticos, débiles mentales, paráliticos cerebrales. Pero también, en ocasiones, son quienes padecen los daños orgánicos, los encargados de mostrar en forma exhibicionista sus partes enfermas, lo cual suele despertar sentimientos encontrados en los otros. Estos dos polos ocultar-exhibir, a mi criterio, dan cuenta de la intensa movilización afectiva que individual y grupalmente no podemos metabolizar e impregnan el proceso de inclusión-integración educativa, laboral, social y en ocasiones las prácticas terapéuticas en sí misma, lo que retomare posteriormente.

Como docente de Psicopedagogía Diferencial, año tras año los alumnos se sorprenden frente a lo consignado por Doltó (1994), especialmente al señalar: «cuando el niño se ve atacado por una invalidez, es indispensable que su déficit físico le sea explicado, referenciado a su pasado no inválido o, si este es el caso, a la diferencia congénita entre él y los demás niños, así mismo tendrá que poder con el lenguaje mímico y la palabra, expresar y fantasmaticar sus deseos, sean estos realizables o no, según este esquema corporal lisiado. Por ejemplo el niño parapléjico tiene necesidad de jugar verbalmente con su madre, hablando de correr, de saltar, cosas que su madre sabe tan bien como él que jamás podrá realizar. Proyecta así este niño una imagen sana del cuerpo, simbolizada mediante la palabra y las representaciones gráficas».

Para los que no han tenido contacto con esta bibliografía quiero subrayar que se trata de juegos que permiten la simbolización. Pero es condición indispensable que ambos puedan reconocer, hablar, compartir, entristecerse por lo que no podrá suceder en la realidad; siendo precisamente esto, lo que posibilitará el desarrollo de lo que se puede. Confundir juego con realidad puede generar hondas patologías. Seguramente todos nosotros jugamos con nuestros hijos, sin confundirnos, a cosas que jamás podremos realizar: volar por ejemplo, o a morirnos y resucitar. El juego tiene esa función y posibilita el hablar. Frecuentemente esto, especialmente el hablar y jugar a lo que nunca podrá hacer impresiona a los alumnos y se resisten a creer que puede ayudar en el desarrollo. ¿Podremos reflexionar sobre qué nos impresiona a nosotros?

Es claro que lo referido por Doltó se aleja mucho de lo que frecuentemente aprendemos a hacer en esta y otras ocasiones, callar, no mirar, recortar el intercambio. Los desarrollos psicoanalíticos han demostrado que lo que enferma no es la dolorosa verdad, por el contrario el gran promotor de patologías es el ocultar, el desmentir, el mostrar como verdadero lo falso o el exhibir. Ahora bien esa «verdad» sólo podrá ser compartida si de algún modo se hace tolerable y el dolor pensable. Si bien los alumnos conocen esto teóricamente y lo refieren correctamente en los parciales, además, trabajan con esta modalidad sin dificultades cuando se trata de la adopción, he observado frecuentemente que con personas dañadas físicamente aún no logran hacerlo. A modo de ilustración, y como una forma de referir que estas dificultades están presentes en muchos de nosotros, y por ende tienen que ser repensadas, voy hacer alusión a un grupo de alumnos, quienes en un ateneo clínico, no pudieron hablar sobre su trabajo con un bebé que nació con labio leporino porque uno de sus compañeros tenía la misma enfermedad.

Tomo como ejemplo el tema de la adopción porque hasta no hace mucho tiempo, era algo que se ocultaba, producía gran temor hablar de una circunstancia tan dolorosa, se creía que los niños no entenderían, pero en la actualidad esto ha cambiado individual, social y legalmente. ¿Llegará el momento en que las patologías a las que nos hemos referidos se tornen pensables, tal como sucedió con la adopción?. Considero que la labor que se está realizando desde lo educativo reviste gran importancia en las posibilidades de impulsar un cambio que conduzca a la integración social en el sentido que lo estoy planteando.

De lo expuesto se desprende que un verdadero trabajo de integración tendría que ir más lejos que el incluir niños en las escuelas normales. Sería necesario crear espacios donde se puedan trabajar más a fondo los sentimientos que surgen en la dinámica grupal de los docentes, de los niños que comparten el aula, de los niños incluidos y de los padres. Los sentimientos que no pueden ser elaborados, pensados, hablados, compartidos, se manifiestan por dolorosas manifestaciones no verbales o por desbordes verbales, tanto en la persona que padece los síntomas como en los otros, que llevan a bloquear la comunicación, las posibilidades de establecer relaciones afectuosas sinceras donde cada uno tenga posibilidades de ser considerado un semejante. En otras palabras, las miradas esquivas, los rechazos manifiestos o disimulados resultan perturbadores tanto para el que los recibe como para el que los emite impregnando y dificultando la relación.

Cuando los sentimientos dolorosos permanecen acallados, sin poder ser pensados y elaborados, surgen modelos de inclusión que se alejan del camino que posibilite considerar al otro en su entidad de semejante, con sus derechos y obligaciones. Recordemos que, tal como lo referí previamente, el aprender y el enseñar se gestan y desarrollan en una matriz vincular, la modalidad relacional grupal que involucra a todos y cada uno de los miembros de una institución educativa, se constituye en el soporte básico e indispensable para que sus integrantes puedan emprender el camino de crear, al menos en parte, el proceso de subjetivación.

Una vez más voy a recurrir a ejemplos recolectados de mi práctica profesional que puedan ayudarnos a pensar sobre lo expuesto anteriormente. Es frecuente que en escuelas comunes se incluya uno o más niños con déficit intelectual severo y su pareja pedagógica en el aula. En muchas ocasiones he observado que se rigidiza una dinámica áulica en la que la docente a cargo se dirige a los otros niños y la pareja pedagógica trata de traducir lo enseñado al niño o al pequeño subgrupo que tiene a cargo, sin demasiada comunicación verbal ni gestual con los otros subgrupos áulicos y por supuesto sin trabajos compartidos, casi como

una invitación a ser pasajeros solitarios rodeados por otros niños-adultos, con la carga de ser él o, en el mejor de los casos, los «peores de todos». Por otro lado, paradójicamente este aislamiento parecía compensado, por ejemplo, en los actos escolares en los que estaban encargados de llevar los carteles más grandes u ocupar el primer lugar, sin haberlo ganado. A su vez, sus compañeros no podían preguntarles sobre sus dificultades y cuando hablaban de ello lo hacían en alguna pelea en forma explosiva, compartían muy pocos juegos o conversaciones, frecuentemente quedaban aislados en los recreos.

Uno de los trabajos que realice en una situación similar a la descrita con la docente a cargo y la pareja pedagógica dejó a la luz el modo en que la situación áulica paulatinamente se había rigidizado. Las docentes refirieron que habían comenzado con entusiasmo la labor de incluir niños con necesidades educativas especiales, pero sin poder explicar por qué poco a poco se fueron decepcionando, siendo invadidas por la certeza de que nada lograrían. Esto las fue distanciando, casi no hablaban entre ellas, en ocasiones la una con la otra se sentían molestas, interrumpidas, describían con gran dificultad y en forma dubitativa una que otra habilidad que podían observar en la niña que trataban de integrar. Si estos sentimientos hubiesen quedado obturados, sin ser comprendidos el proceso de enseñar en sí mismo se hubiese visto cada vez más dificultado y con ello el camino a la inclusión reemplazando el proceso de integración.

Resulta pertinente señalar que el proceso de integración también depende del tipo de patología que padece el sujeto, así por ejemplo, tal como lo señala Bleichmar (2004) los niños autistas presentan limitaciones tan severas que sólo podrán ser incluidos, pero no integrados a la dinámica áulica. Por lo cual el proceso de integración sólo es factible si partimos de poder planteamos las diferencias entre incluir e integrar, entre que sujetos pueden ser integrables y cuales no, con qué recursos se cuenta para esta misión, que es lo conveniente para cada sujeto particular y para cada institución. De lo contrario corremos el riesgo de esperar que la inclusión resuelva los problemas de integración a grupos sociales, empoberciendo así el valor terapéutico que tiene; además la frustración que esto provoca puede reafirmar los círculos de exclusión. No podemos pasar por alto que en la actualidad la exclusión es un fantasma que nos acecha, dado que mientras se habla de globalización, las apartadas son las grandes mayorías y no las minorías. La exclusión es cada vez más radical, más masiva, abarca grandes sectores de la humanidad y esto impacta en la sociedad toda y por supuesto en las instituciones educativas, favoreciendo el desarrollo de perturbaciones en la constitución de la subjetividad.

Por considerar que el proceso de integración es complejo y va más allá del incluir, del compartir un tiempo y un espacio, es que a lo largo de este trabajo he procurado invitar a revisar cuan pensadas, cuan elaboradas están las dificultades relacionales que nos llevan al «de eso no se habla» o por el movimiento contrario, «eso lo exhibimos». Mientras el silencio permanezca no sólo hablaremos corporalmente, sino que también condenamos a la soledad producto del no poder compartir el dolor que provoca el déficit en la persona que lo padece. A modo de cierre refiero lo que una adolescente invalida dijo en un espacio terapéutico: «es muy duro andar todo el tiempo en silla de ruedas, pero me resultan más duras las miradas esquivas, o con lástima... muy pocas veces me han preguntado que me pasó».

Dado que la difícil situación actual puede privarnos de muchos recursos, es que he querido señalar uno de los múltiples aspectos que están poco desarrollados en la bibliografía vigente, y que de ser repensados, a mi criterio, pueden ayudar, entre otras cosas:

- En la comprensión de algunos de sus alcances y limitaciones del procesos de integración.
- En la elaboración de estrategias de prevención y asistencia en el ámbito de la educación y por ende de la salud mental.
- En la transmisión de valores generadores de modos constitutivos de subjetividad humana.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (1990). *Lecturas de Freud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bleichamar, S. (2004). Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del curso de post-grado: *Qué pertenece de nuestras teorías sexuales para la práctica actual*. Inédita

Doltó, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 89/99 pp.

LA ÉTICA Y LOS SABERES DE RECURSIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS/AS

Ramón Sanz Ferramola

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: rsanz@unsl.edu.ar

Resumen

En este trabajo partimos de la caracterización de la psicología en tanto ciencia y profesión, característica asentada en la tradición académica argentina que se remonta a los orígenes de la psicología como carrera de grado hacia fines de la década de 1950, y que llega a nuestros días.

En función de ello, cuatro son las cuestiones que abordaremos.

En primer término, el tema de los saberes que abarca la psicología para mostrar la necesidad de dos dimensiones epistémicas íntimamente imbricadas: la discursividad y la recursividad, o, el saber y su otra, el metasaber.

En segundo lugar, nos interesará situar la psicología como profesión en el ámbito de la *praxis*, más que en el lugar de la *poiesis*, remontando la distinción griega entre las implicancias de estas dos modalidades del “hacer”.

Tercero, nos centraremos en la concurrencia y divergencia de la ética y la deontología, sus roles, límites y potencialidades dentro de campo psicológico, en general y de la moral científico-profesional en particular.

Finalmente nos abocaremos a la definición y caracterización que, creemos, debe cumplir la ética y la epistemología en tanto saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as.

Palabras clave

ética, epistemología, formación, psicología

Abstract

This work deals with the characterization of psychology as a science and profession. This feature is part of the Argentine academic tradition which goes from the origins of psychology as an undergraduate program by the end of the 1950s to the present day. In relation to this topic, four issues are analysed: a) the knowledges of psychology showing the necessity of two epistemic dimensions closely related, namely the discursivity and recursivity, or knowledge and metaknowledge, b) the role of psychology as a profession within the *praxis*, rather than in the *poiesis*, according to the Greek distinction between the implications of these two modalities of the "doing", c) the concurrence and difference of ethics and deontology, their roles, bounds and potentialities within the psychological field in general, and that of scientific-professional morality in particular, and d) the definition and characterization of ethics and epistemology as knowledge of recursivity in psychologists' training.

Key words

ethics, epistemology, training, psychology

Mirar a la psicología de nuestros días implica reconocer una disciplina definida constitutivamente por dos perfiles necesarios y complementarios. La psicología es a la vez ciencia y profesión. Esta caracterización bifronte de la psicología, como bien la ha definido Vilanova (2000), hunde sus raíces en el modelo "Boulder-Bogotá", que desde mediados del siglo XX viene acrecentando su expansión en el mundo, y dentro de cuya tradición se vienen perfilando los diseños curriculares de las carreras de grado en psicología en nuestro país (Argentina) desde sus creaciones hacia fines de la década del cincuenta y principios de la del sesenta (Klappenbach, 1995).

Esta impronta disciplinar, cuya tradición asentada en nuestra comunidad científica impacta directamente en el diseño curricular de las carreras de grado, implica que la carrera de psicología debe estar constituida por dos "trayectos" distintos, a la vez que articulados: el trayecto científico y el trayecto profesional.

Por lo tanto, abordar la cuestión de la formación de futuros/as psicólogos/as, necesariamente nos remite a tal horizonte curricular sobre el cuál se configura la psicología académica en nuestros días. Pensar la formación del psicólogo/a im-

plica volver y re-volver al problema de la complementariedad de estos dos frentes en que la psicología se fenomeniza.

Los saberes del campo de la Psicología

Basado en la distinción habermasiana (Habermas, 1987) entre ciencias empírico analíticas o naturales, que responden a intereses técnicos y que constituyen saberes instrumentales; ciencias interpretativas o hermenéuticas, que responden a intereses y saberes prácticos; y ciencias sociales críticas, cuyo interés fundamental es el emancipatorio y que constituye un saber centrado en el desarrollo del pensamiento crítico, Serroni-Copello (1997) propone distinguir, dentro del amplio campo de la psicología distintos saberes. Ámbitos constitutivos del saber psicológico, a la vez, ontológicos, gnoseológicos y praxísticos.

La psicología, pues, tiene (o más bien debería tener, diría yo) “pretensiones discursivas” y “pretensiones recursivas”.

La primeras se refieren estrictamente al plano del conocimiento y entre ellas cabe distinguirse entre un saber psicológico básico, que provee al psicólogo de interpretaciones sobre la realidad psíquica y que tiene pretensión de validez puramente teórica; un saber psicotecnológico, que provee interpretaciones sobre el uso de herramientas para transformar lo psíquico en situaciones idealizadas, cuya pretensión de validez es instrumental; y un saber psicopraxiológico que provee de interpretaciones sobre el uso de ciertas intervenciones humanas para transformar lo psíquico en situaciones reales y cuya pretensión de validez es práctica.

Por su parte, las pretensiones recursivas se refieren al plano puramente crítico, y por ello están constituidas por metasaberes cuya función es disponer ante el tribunal de la reflexión individual y/o comunitaria (es decir, de la comunidad científica) el producto de los saberes provistos por las pretensiones discursivas, de modo que la recursividad de la psicología deliberará acerca de las interpretaciones del mundo mental y de los acuerdos alcanzados sobre su validez teórica; de las herramientas para modificar el “mundo mental”, y sobre acuerdos alcanzados sobre su validez instrumental; y de las intervenciones en las que se usan esas herramientas de modo racional y real, y sobre los acuerdos acerca de su validez práctica.

Siguiendo la línea del pensamiento bachelardiano, es pues, absolutamente necesario para cualquier ciencia, aquel saber producto de la flexión sobre sí mismo, es decir, producto de la reflexión, aquel metasaber que protege a los científicos de los enquistamientos propios del dogmatismo de cualquier pensamiento cerrado.

“La tarea más difícil consiste en poner la cultura científica en estado de movilización permanente, sustituir el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para que evolucione.” (Bachelard, 1995)

¿La psicología como *poiesis* o más bien como *praxis*?

Retomando a la psicología en cuanto profesión, en su dimensión del saber psicopraxiológico, es decir al saber-hacer, saber-obrar, creo que es absolutamente necesario repensar la noción de “hacer del psicólogo” en tanto profesional.

La noción de *praxis* que tenemos incorporada, simplemente como aquello distinto de la teoría –distinción canónica, incluso en la filosofía- en realidad tiene poco que ver con su sentido originario. Será necesario, pues, remontarnos al origen. Hemos olvidado aquella sabia distinción establecida por los griegos entre *poiesis* (ποίησις) y *praxis* (πρᾶξις) (Aranguren, 1986; Savater, 1994).

El mero hacer sin otra consecuencia que la modificación del mundo de objetos era para los antiguos griegos *poiesis*. Pero un hacer que, modificando o no el mundo de objetos, modificara aunque sea mínimamente la existencia subjetiva de quien hace o de quien es influido por tal acción, eso para los griegos era *praxis*: un hacer que necesariamente implica subjetividades. De ahí que *praxis* designaba también la acción moral, en tanto y en cuanto influye en la escala axiológica de quien hace y de quien recibe la acción.

De ahí que, Aristóteles asentado en tal distinción consideraba que mientras la *poiesis* pertenece estrictamente al ámbito de la técnica, y tiene un fin exterior a sí misma, la *praxis* pertenece al dominio de la *φρόνησις* (*frónesis*) (es decir, de la sabiduría y la prudencia), y tiene en sí mismo, un hacer que no es medio sino que es finalidad.

También es importante tener en cuenta, además de la distinción griega, la noción de *praxis* elaborada por el materialismo histórico. Marx concibe la *praxis* como la actividad humana material y social de transformación de la naturaleza, la sociedad y del hombre mismo. De esta manera debe entenderse como una unidad dialéctica, la acción humana y el conocimiento. En tal sentido hay una comunión entre la *praxis* como un obrar sobre subjetividades y la *praxis* como obrar que persigue transformación.

Tomando en consideración las nociones consideradas, ¿el hacer del psicólogo, la profesión del psicólogo, se acerca más al hacer meramente técnico de la poiesis o al hacer praxístico?

Si el hacer psicológico fuera solamente poiético, entonces en cuanto psicólogos estaríamos condenados a una profesión con fines externos a sí misma, y a la consecuente mera aplicación de saberes cerrados; en tal caso la psicología se metamorfosearía en una especie de ingeniería de la mente y de la conducta. Si esto ocurriera la dimensión de los saberes recursivos serían superfluos para la psicología.

Ética, Deontología y moral científico-profesional en la Psicología

A la ética de la psicología le compete la definición del bien específico, de lo bueno, en términos de obligaciones profesionales y científicas. Pero, en tanto sujetos-psicólogos sujetos, adheridos a un suelo histórico, sujetos contextualizados, es imposible la delimitación y definición del bien-obrar-del-psicólogo absolutamente. Esto trae como consecuencia un suelo dilemático en el que las perspectivas de «lo bueno» se diferencian y se oponen; en el que las decisiones y sus consecuentes responsabilidades son vistas y argumentadas desde escalas valorativas personales distintas y muchas veces contrapuestas. Ante esto, dos son los caminos posibles. O la instauración de una verdad-bien absoluta, que lleva implícito el latente peligro de que la deontología concreta (aquella que opera en la decisión del psicólogo a la hora de su labor profesional) se disuelva en una infinita fragmentación de posturas de psicólogos individuales respecto al buen obrar profesional, que rechazan la deontología en tanto sistema de imposiciones. O bien, la instauración de un ámbito de diálogo racional dirigido al consenso y a la corresponsabilidad de todos los miembros de una comunidad. Ambas posibilidades son mutuamente excluyentes. Solamente la segunda, creemos, garantiza las condiciones de posibilidad para la ética de la psicología en cuanto profesión y ciencia.

A efectos de llevar al plano de la concreción de la decisión personal del psicólogo en cuanto profesional, esto que hemos teorizado, supongamos por un momento las siguientes dos situaciones.

Primera situación: Un psicólogo ejerce su profesión en un Estado y en una institución que lo nuclea, absolutamente autoritarios, en donde todas y cada una de sus prácticas profesionales están prescritas y vinculadas a una estricta y dura sanción en caso de no ser cumplidas, mediante un sistema judicial férreamente constituido, y del cual es muy difícil escapar. En este caso el psicólogo es una

especie de robot institucional (Sarlo, 1998), por no ser otra cosa que un brazo ejecutor de políticas sanitarias delineadas completamente por el Estado, de la cual su institución es la responsable directa del cumplimiento de tales políticas.

Segunda situación: Un psicólogo ejerce su profesión en un Estado y en una institución que lo nuclea, absolutamente liberal, en donde el ejercicio de las profesiones no está limitado por ningún tipo de normativa, y por lo tanto cada profesional psicólogo, puede ejercer la suya de un modo completamente arbitrario y cuyas únicas restricciones son las de sus intereses personales. Imaginemos además que este psicólogo ejerce su profesión como medio para un único fin que es la acumulación de bienes materiales. En términos aristotélicos este psicólogo ejerce la crematística no-necesaria¹ (Borisonik, 2003; Aristóteles, 1993).

La pregunta que nos urge es, ¿cuál es la función de la moral profesional en cada uno de estos casos?

Al primero de ellos podemos incluirlo bajo la categoría de «monismo moral» (Cortina, 1996), en donde existe un código moral único, que por ser único y exigible no se diferencia del sistema normativo legal instituido, y que por lo tanto es exigible hasta sus últimas consecuencias y punible su no cumplimiento. Estamos ante el caso de una moral impuesta, completamente heterónoma.

Al segundo, podemos subsumirlo bajo la categoría «politeísmo moral», obviamente inexistente desde el punto de vista social, puesto que impediría construir algo conjuntamente, e incluso sería un elemento obstructor de la sociedad misma. Estamos ante el caso de una moral relativa en escala subjetiva.

En el primero de los casos la moral se funde con lo legal, en el segundo, la moral se diluye en las apetencias personales. En ambos casos estamos en presencia de la dimensión moral innecesaria. «Moral» en estos casos, es un nombre que remite a algo distinta de ella misma.

¹ En la *Política*, Aristóteles distingue entre una crematística no necesaria, es decir una búsqueda ilimitada de riquezas, el fin determinado como sobreadundancia, que es causa de muchos de los males sociales, sobre todo cuando es ejercida por quienes detentan el poder; y una crematística necesaria, que por naturaleza es parte de la administración doméstica, que tiene como objetivo el cuidado del sustento y por lo tanto es limitada.

«Pues como si el placer residiera en la superabundancia, persiguen la superabundancia placentera ... Algunos hacen de todas las artes medios para hacer dinero, como si ése fuera su objetivo y fuera necesario prestarlo todo con esa finalidad.» (Aristóteles, 1993 : 58)

Enfrentadas a las dos concepciones anteriores está la «moral cívica», caracterizada por un pluralismo moral, que ha sido definida por Adela Cortina (1996) como un mínimo de valores compartidos, mínimo que se ha ido aceptando históricamente y que permite tomar decisiones comunes frente a problemas comunes. Tal moral cívica es propia de las sociedades democráticas, y es el punto del partida del pluralismo en tanto y en cuanto permite el respeto de las distintas e incluso opuestas concepciones de «vida buena» de los distintos actores sociales, pluralismo basado en la posibilidad de compartir algunos valores morales mínimos.

En nuestra coyuntura histórica el contenido de la moral cívica en general, lo componen los derechos humanos de las tres primeras generaciones, sintetizados bajo las nociones de libertad-igualdad, solidaridad y tolerancia activa².

El caso de un psicólogo ejerciendo su profesión en el marco de una moral cívica y su consecuente pluralismo moral, implica entonces:

1º) Un mínimo de valores compartidos. Creemos importante aclarar que esta concepción no es propicia dentro de la concepción de la democracia-liberal pura, en la que cada miembro exige el cumplimiento de sus derechos subjetivos y entabla con los restantes una negociación para acceder a un convenio; a un pacto de intereses particulares. La noción de mínimo de valores compartidos para la profesión del psicólogo aparece cuando la meta de la profesión está encaminada hacia el bien del paciente y el de una sociedad influida por la praxis profesional.

2º) Un amplio campo de decisiones profesionales-personales dilemáticas. En esta dimensión moral creemos que es necesario volver a la fuente kantiana de la convicción, la autonomía y la libertad interior.

Entonces, valores compartidos y decisiones profesionales-personales autónomas son dos elementos necesarios e insoslayables a la hora delinear la moral de la psicología en tanto profesión, entendida esta como una moral cívica específica: la moral cívica de los ciudadanos-psicólogos, es decir, psicólogos triplemente comprometidos, en tanto miembros de la humanidad, en tanto profesionales de la salud y en tanto profesionales de la psicología (Ferrero, 2000).

Pero, ¿Cuál es el papel que cumple la ética y la deontología en la carrera de grado en psicología? ¿Son más bien saberes de discursividad o de recursividad?

² La cuarta generación de derechos humanos, el derecho a ser diferente, que incluyen los derechos sexuales por ejemplo, creo yo que por ser hoy un tema socialmente controvertido, aún no forma parte de la moral cívica vigente.

Responder a tal pregunta, implica proponer algunos criterios demarcativos en función de los cuales se pueda establecer una diferencia entre dos órdenes que, tengo la impresión se están mixturando y confundiendo de manera alarmante. Me refiero específicamente a las dimensión de la ética y a la dimensión de la deontología (o de legislación profesional).

Creo necesario hacer aquí una aclaración, por cuanto hay en nuestros días un desfasaje entre la noción deontología referida a sus orígenes filosóficos y la actual noción, más bien referida a lo puramente obligatorio de los códigos de deontología profesional.

En sus orígenes, la noción de deontología debemos situarla en una tradición de ética opuesta a la teleológica de raíz aristotélica. Hija de la modernidad, con su momento más emblemático en los aporte de Kant, quien pone de manifiesto que hay un uso específico de la razón en el ámbito moral, que no puede reducirse a otros usos de la razón ni confundirse con ellos. Este uso se orienta al establecimiento de aquello que es obligatorio moralmente hablando (el deber de la conciencia moral), para diferenciarlo de aquello que es obligatorio por compulsividad legal. El deber moral se constituye en tal por estar basado en el bien común: aquellas acciones que tienden al bien común son obligatorias por la universalidad que implican, en tanto, todos y cada uno de los seres humanos nos beneficiamos con ellas. Además, la propuesta kantiana es indisoluble del reconocimiento del ser humano como fin, nunca como simple medio, y de la autonomía como horizonte moral de este ser (Castiñeira y Lozano, 2004).

Pero, en el campo de las éticas profesionales abunda una lectura incompleta de la aportación kantiana que sólo sabe hablar de deberes y de obligatoriedad, más legales que morales, por olvidar que la raíz última, radicalmente humanista, que remite al reconocimiento de la humanidad -y, por tanto, de los hombres y mujeres concretos- como fin en sí mismos, que se realizan como tales a medida que se desarrollan y avanzan hacia la autonomía moral.

Así, en nuestra sociedad en general existe una inflación de las normas jurídicas que tratan de conseguir el cumplimiento de un sin fin de obligaciones mediante la coacción y no lo consiguen porque, muchas veces la coacción no es el medio idóneo para conseguirlo. Este fracaso es debido al intento de reducir la

³ Las sociedades occidentales han tratado de reglamentar todos los aspectos de la vida social, y el resultado no ha sido el refuerzo sino más bien la debilitación del capital social. Aunque es más fácil legislar que crear una cultura dispuesta a descubrir y asumir las obligaciones morales de índole social, es imprescindible dirigir esfuerzos a crear y fomentar esa cultura (Bellver, 2001).

moral social al Derecho. El Derecho se ha de ocupar estrictamente de lo justo y positivizable, la moral social va más allá, abarcando otras obligaciones que no se pueden exigir jurídicamente (Cortina, 2003)³.

Advierto que la en la psicología también está ocurriendo esta «inflación de lo legal», a tal punto que la dimensión de lo ético empieza paulatinamente a perder sus perfiles y a confundirse con el conocimiento del corpus cuasi-legal de los códigos de ética o códigos deontológicos que reglamentan el obrar de los psicólogos.

Por ello, nunca debemos olvidar que los códigos de ética del psicólogo no son otra cosa que el fruto del consenso logrado a través de la deliberación racional (Apel, 1995) acerca del deber ser del psicólogo, y por lo tanto, son el producto de esa actividad eminentemente recursiva, reflexiva y crítica. Por lo tanto, la ética es anterior a la deontología, a la vez que su fundamento. Perder de vista esto creo, implica arriesgarnos al anquilosamiento de normas prescritas.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de la conformación de un *ethos* deliberativo y racional en el que, creo, debe estar asentada la formación de todo psicólogo.

Ética y Epistemología en la formación de Psicólogos/as

En primer término creo importante repensar una dicotomía que podríamos decir, ha alcanzado el estatus de dicotomía cultural, según la cual hay una diferencia radical entre hechos y valores (Putnam, 1988). Esta dicotomía que impacta de modo decisivo en el amplio espectro del saber y, de modo especial en ámbito académico, prescribe que hay un diferenciación de mundos en los que gravitan de modo decisivo o los hechos o los valores (disyuntivamente hablando), abriendo una brecha abismal entre ambos. De este modo, el mundo de los hechos, objetivos y puros, incontaminados de interpretaciones, es el ámbito de la ciencia y de la técnica, pensadas según el modelo de ciencia natural; mientras que el mundo de los valores, subjetivo, opinable, es el ámbito de lo social, lo político, y en definitiva, de lo ético.

De este modo, hechos y valores generan una tensión, diríamos, más de arco que de lira, más polémica que dialéctica, que enfrentan culturalmente a la ciencia con eso otro que no es ciencia ni técnica y que genéricamente podríamos denominar lo ideológico.

Al pensar un momento en tal enquistada dicotomía cultural, creo, surge un argumento fuerte en su contra: la distinción entre hechos y valores es por lo menos "difusa" -dirían algunos lógicos actuales- ya que los propios enunciados fácticos y los procedimientos de investigación empírica con que contamos para

decidir si algo es un hecho o no, presuponen, de suyo, valores (Putnam, 1988). El pre-judicio de que hay una diferencia esencial entre hecho y valor no tiene sustento racional absoluto e indiscutible.

Disponer dialécticamente hechos y valores en lugar de oponerlos polémicamente, implica cambiar la perspectiva y el papel de la ética dentro de la ciencia, lo cual redundará, en la posibilidad cierta de un acercamiento entre dos campos que están mucho más cerca de lo que tradicionalmente se ha pregonado, me refiero a la ética y a la epistemología.

Partiendo de esta relativización entre la distinción entre hechos y valores creo que es posible pensar, no sólo, en que la epistemología es el saber que provee de capacidad crítica y reflexiva, sino que también la ética cumple complementariamente con aquella, la función de recursividad, absolutamente necesarias, en cuanto antídotos para el dogmatismo teórico, instrumental o práctico.

Dando un giro a la noción de recursividad, la ética en la psicología puede pensarse como aquel ámbito discursivo que provoca una formación que «intenta el pasaje de una transitividad ingenua a una transitividad crítica», según expresión de Freire (1999).

Al alumno/a de la carrera de psicología puede pensárselo como en transitividad hacia el científico-profesional psicólogo/a, y por ello es menester formarlo para la decisión y para la responsabilidad social y política que su ciencia y su profesión le exigirán. Pienso que tal formación crítica es el único modo de no caer en retrocesos y posiciones irracionales. Una formación tal que lo coloque al futuro psicólogo en diálogo constante con sus pares, con el «otro» en general (Apel, 1995), y que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de «sus descubrimientos», sean estos, teóricos, instrumentales o prácticos.

En definitiva, creo que es necesario basar la formación del/a psicólogo/a en un substrato que podríamos denominar recursividad o vigilancia (para utilizar el término de Bahcelard) ética y epistemológica, sobre todo a la luz de una realidad contextual que requiere de actitudes científico-profesionales que contrarresten, esta, nuestra circunstancia existencial, que Bertold Brecht definió genialmente como «una época de confusión organizada, de desorden decretado, de arbitrariedad planificada y de humanidad deshumanizada» (Brecht, 1986), característi-

ca epocal muchas veces asentada en dogmatismos y autoritarismos con máscaras pluralistas

Referencias Bibliográficas

- Apel, K. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Aranguren, J. (1986). *Ética*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Aristóteles (1993). *Política*. Barcelona: Altaya.
- Bachelard, G. (1995). *Epistemología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brecht, B. (1986). *La excepción y la regla*. Buenos Aires: Teatro Municipal General San Martín.
- Bellver, V. (2001) Sin bioética no es posible una buena práctica médica. Conversación con Adela Cortina sobre formación bioética. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, Número 73 (enero-febrero)*.
- Borisonik, H. (2003). La política entre lo público y lo privado: una mirada aristotélica. *Ciencias Sociales (Revista de la Facultad de Ciencias Sociales), N° 52, mayo de 2003, UBA*.
- Castiñeira, A. y Lozano J. (2004). ¿Qué puede aportar el debate ético a los científicos?. Disponible en *Cuadernos de Bioética* [versión digital], sección Doctrina ISSN 0328-8390. <http://www.cuadernos.bioetica.org/doctrina11.htm>.
- Cortina, A. (1996). Comités de ética. En: Guariglia, O. (Editor) (1996). *Cuestiones Morales. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 12*. Valladolid: Trotta.
- Cortina, A. (2003). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades, Año I, Número II, pp. 21-42*.

* Lic. en Psicología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dra. en Filosofía y Letras con orientación en Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1983. Miembro Titular en Función Didáctica (APA) y Full Member of the International Psychoanalytic Association (IPA). Categorizada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como Investigadora Categoría I. Profesora Titular Consulto de la Cátedra I de Psicología Evolutiva II: Adolescencia. Directora del Programa de Actualización en Clínica Psicoanalítica de las Patologías Actuales. Directora del Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, Sede Regional Sur, UBA. Directora del Proyecto UBACYT 2004-2007 P069 "Análisis de Proceso y de Resultados de Terapia Grupal Focalizada de Corto Plazo para Adolescentes con Conducta Antisocial y Autodestructiva". Autora de *Del goce orgánico al hallazgo de objeto y Patologías de la Autodestrucción*, entre otros. Domicilio postal: Gallo 1463 4º A (1425) CABA. TE: 4824 – 4447 E-mail: suquiroma@ciudad.com.ar.

** Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Psicología. Becaria UBACYT, Categoría Doctorado. Ayudante de Primera de la Cátedra I de Psicología Evolutiva II: Adolescencia. Investigadora de apoyo en el Proyecto UBACYT 2004-2007 P069 "Análisis de Proceso y de Resultados de Terapia Grupal Focalizada de Corto Plazo para Adolescentes con Conducta Antisocial y Autodestructiva". Domicilio postal: Cortina 1083 (1407) CABA. TE: 4567 – 5834 E-mail: gcryan@psi.uba.ar .

- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus
- Klappenbach, H. (1995). The process of Psychology's professionalization in Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 16, Nº 1/2, pp. 97-110.
- Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- Sarlo, B. (1994). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Savater, F. (1994). *Invitación a la ética*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Serroni-Copello, R. (1997). *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: Ediciones Adip.
- Vilanova, A. (2000). La formación académica del psicólogo en el mundo y en el país. En: Calo, O. y Hermosilla, A. (comp.) *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata: UNMDP.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 101/124 pp.

COMPARACIÓN DE LA EVOLUCIÓN CLÍNICA DE LA DEPRESIÓN EN DOS TIPOS DE ABORDAJE TERAPÉUTICO PARA ADOLESCENTES TARDÍAS CON TRASTORNOS DE ALIMENTACIÓN

Susana Quiroga*

Glenda Cryan**

Universidad de Buenos Aires

e-mail: suquiroga@ciudad.com.ar

Resumen

En este trabajo se analiza la evolución de la depresión clínica en adolescentes tardías con trastornos de la alimentación (Bulimia Nerviosa y Trastorno por atracón) y la evolución de los principales ítems del Inventario de Depresión de Beck a lo largo de un año de tratamiento en cada uno de los abordajes psicoterapéuticos propuestos (Psicodinámico-GPD y Cognitivo-conductual-GCC). Este Programa se realizó en la Dirección de Salud y Acción Social de la Universidad de Buenos Aires durante los años 1998/2001. Dirección: Prof. Dra. Susana Quiroga.

El porcentaje de disminución de la sintomatología depresiva para el GCC fue 39,6 %, y para el GPD, fue 30,5 %, siendo significativa la comparación pre-post test de muestras apareadas para ambos grupos (GCC $p = .003$; GPD $p = .006$).

Las temáticas de cada uno de los ítems del Inventario de Depresión de Beck señalaron que los ítems con mayor puntaje en la evaluación basal fueron: 4) *Sentimiento de placer y la capacidad de disfrutar*, equivalente a la presencia-ausencia de Anhedonia; 11) *Esquema corporal* y 17) *Sentimiento de autocrítica*.

¹ Dirección de Salud y Asistencia Social de la Universidad de Buenos Aires

Director : Dr. Luis Schkolnik.

Jefa del Servicio de Psicología: Lic. Silvia Quesada.

² **Directora del Programa**: Prof. Dra. Susana Quiroga.

Colaboradores: Dr. Rubén Zukerfeld y Lic. Raquel Zonis

La evolución de estos ítemes mostró que el *Sentimiento de placer y la capacidad de disfrutar* es el que más desciende en los dos abordajes terapéuticos.

Palabras clave

Trastornos de alimentación, Depresión, Abordajes psicoterapéuticos

Abstract

The evolution of clinical depression in late adolescents with eating disorders (Bulimia Nervosa and Binge Eating) together with the evolution of the main items of the Beck Depression Inventory (BDI) throughout a one-year treatment in each of the proposed therapeutic approaches (Psychodynamic-PDT and Cognitive-Behavioural-CBT) are analysed in this study. This research work was carried out in the Health and Social Welfare Department of the University of Buenos Aires from 1998 to 2001 under the direction of Dr. Susana Quiroga.

The percentage of depression symptomatology decreased by 39.6% for the CBT and 30.5% for the PDT; the pre-post test comparison of the paired up samples of both groups was significant (CBT $p > .003$; PDT $p > .006$).

The BDI items which showed the highest score in the base assessment were: 4) *The capacity of getting satisfaction and joy out of things*, equivalent to the presence/absence of anhedonia, 11) *Body image*, and 17) *Self-criticism*

The evolution of these items during the treatment showed that the item *The capacity of getting satisfaction and joy out of things* was the most decreasing item in both therapeutic approaches.

Key Words

Eating disorders, Depression, Psychotherapeutic approaches

1) Introducción

En este trabajo presentamos un estudio sobre un grupo de pacientes, adolescentes tardías femeninas, que realizaron tratamiento psicoterapéutico en el Servicio de Psicología Clínica de la Dirección de Salud y Asistencia Social de la Universidad de Buenos Aires¹ durante los años 1998/2001.

En esta oportunidad se analiza la evolución de la depresión clínica en adolescentes tardías con trastornos de la alimentación (Bulimia Nervosa y Trastorno por atracón) y la evolución de los principales ítemes del Inventario de Depresión de Beck (BDI) a lo largo de un año de tratamiento en cada una de los abordajes psicoterapéuticos propuestos (Psicodinámico-GPD y Cognitivo-conductual-GCC).

En primer lugar, se presentan algunas de nuestras investigaciones previas sobre el tema. En segundo lugar, se hace referencia a las definiciones de las patologías alimentarias consideradas en este estudio: Bulimia Nerviosa (BN) y Trastorno por atracón (BED), los Trastornos del estado de ánimo: Episodio Depresivo Mayor, Trastorno Depresivo Mayor y Trastorno Distímico (según el DSMIV), y la asociación entre ambos trastornos. En tercer lugar, se sintetizan las ideas principales de dos marcos conceptuales sobre los estados depresivos y sus respectivos abordajes terapéuticos: la teoría psicoanalítica y la teoría cognitiva. Por último, se presenta nuestra investigación, con el objetivo general, el método y los resultados obtenidos en la misma.

2) Investigaciones previas de nuestro equipo: “conducta alimentaria, peso corporal y psicopatología en una población no clínica ingresante a la universidad de buenos aires” (período 1995-1997)

Uno de nosotros (Quiroga, S.) comenzó a desarrollar el Programa de Prevención, Asistencia e Investigación en Trastornos de la Alimentación² en el Servicio de Psicología Clínica de la Dirección de Salud y Asistencia Social en el año 1994. Entre los años 1995 y 1997 (Quiroga, S., Zukerfeld, R. y Zonis, R. 1995, Quiroga, S. 1996; Zonis, R., Zukerfeld, R y Quiroga, S., 1998; Quiroga, S.; Zonis, R. y Zukerfeld, R., 1998; Zukerfeld, R., Zonis, R. y Quiroga. S., 2000) se realizó una investigación epidemiológica con el fin de conocer cuál era el porcentaje de Trastornos de la Alimentación en la población adolescente estudiantil de ambos sexos en nuestra universidad. La población total se conformó con 300 sujetos (n=300) de 18 a 25 años de ambos sexos, 31% (n=93) varones y 69% (n=207) mujeres. El porcentaje de Trastornos de la Alimentación para el sexo masculino fue 0.50 %.

En la población femenina se detectó un 13% (n=27) con algún trastorno alimentario, un 16% (n=33) con conducta dietante y un 4,8 % (n=10) con conducta de comer por atracones. El 22% (n=45) presentó rasgos de Ansiedad y el 17% (n=35) de Alexitimia.

En el subgrupo de dietantes, el 25% mostró tener atracones, mientras que en el subgrupo de atracones, el 90% hacía dietas. Este último subgrupo demostró un claro perfil psicopatológico ya que el 100% cumplía los criterios requeridos para el diagnóstico de algún Trastorno de la Alimentación y el 70% padecía Ansiedad y Alexitimia. También en este subgrupo fue significativamente mayor la presencia de Ineficacia, Conciencia Interoceptiva, Impulsividad e Inseguridad Social registrados en el EDI-II. En aquella ocasión se concluyó que la conducta dietante es un factor relevante en el desarrollo de la conducta con atracones, al mismo tiempo que se transforma

en un factor de riesgo cuando existen otras condiciones psicopatológicas vinculadas como la Ansiedad difusa, la Alexitimia y la Ineficacia asociada a la Depresión.

También se detectó la vinculación entre peso corporal, trastornos de la alimentación y factores psicopatológicos asociados. Estos últimos tuvieron mayor incidencia en el subgrupo con sobrepeso que en las personas delgadas y presentaron un puntaje significativamente más alto en el Eating Disorders Inventory - *EDI III* (Garner, D., Olmstead, M.P. y Polivy, J., 1983) en los siguientes factores: Ineficacia (I) asociado a síntomas depresivos y déficit de Autoestima; Conciencia Interoceptiva (CI) asociado al constructo Alexitimia; e Impulsividad (RI) asociado a la patología borderline.

3) Definición de las patologías alimentarias (BN y BED) según el DSMV

• **Bulimia nerviosa**

La Bulimia Nerviosa consiste en la presencia de atracones recurrentes y en métodos compensatorios inapropiados para evitar la ganancia de peso.

Un **atracción** se caracteriza por la ingesta de alimento en un corto espacio de tiempo (por ejemplo en un período de 2 horas) en cantidad superior a la que la mayoría de las personas ingerirían en un período de tiempo similar y en las mismas circunstancias; y por la sensación de pérdida de control sobre la ingesta del alimento (por ejemplo, sensación de no poder parar de comer o no poder controlar el tipo o la cantidad de comida que se está ingiriendo). Entre las pruebas que demuestran una falta de control sobre la alimentación cabe citar el comer muy deprisa, comer hasta sentirse desagradablemente lleno, ingesta de grandes cantidades de comida en ausencia de hambre y sentirse disgustado, culpable o **deprimido** tras uno de estos episodios.

Los métodos compensatorios pueden subdividirse en dos tipos:

- **Tipo purgativo**: describe cuadros clínicos en los que el enfermo se ha provocado el vómito y ha hecho un mal uso de laxantes, diuréticos y enemas durante el episodio.
- **Tipo no purgativo**: describe cuadros clínicos en los que el enfermo ha empleado otras técnicas compensatorias inapropiadas, como ayunar o practicar ejercicio intenso, pero no se ha provocado el vómito ni ha hecho un mal uso de laxantes, diuréticos o enemas durante el episodio.

Para poder realizar el diagnóstico, los atracones y las conductas compensatorias inapropiadas deben producirse al menos un promedio de dos veces a la semana durante un período de tres meses.

• **Trastorno por atracción**

El Trastorno por atracón ha sido incluido en el apéndice B “Criterios y ejes propuestos para estudios posteriores” del DSMIV. El mismo se caracteriza por atracones de comida recurrentes que se asocian a pruebas subjetivas y comportamentales de falta de control sobre la alimentación y de malestar clínicamente significativo, y que no se acompañan de las estrategias compensatorias típicas de la Bulimia nerviosa (por ejemplo, autoinducción del vómito, abuso de laxantes u otros fármacos, ayuno y ejercicio físico excesivo).

Garner y Garfinkel (1997) definen el Trastorno por atracón en términos similares al DSMIV y agregan que las conductas compensatorias suelen encontrarse entre los pacientes con este trastorno, aunque la frecuencia y la intensidad de las mismas no alcanzan la regularidad observada en los casos de Bulimia Nerviosa.

Los atracones deben ocurrir en un promedio de 2 días a la semana durante 6 meses para poder realizar el diagnóstico.

4) Definición de los trastornos del estado de ánimo según el DSMIV

- **Trastorno Depresivo Mayor**

La característica esencial de un Trastorno Depresivo Mayor es un curso clínico caracterizado por uno o más **Episodios Depresivos Mayores** sin historia de episodios maníacos, mixtos o hipomaníacos.

- **Episodio Depresivo Mayor**

La característica esencial del Episodio Depresivo Mayor es un período de al menos dos semanas durante el cual hay un estado de ánimo deprimido o una pérdida de interés o placer en casi todas las actividades. En los niños y adolescentes el estado de ánimo puede ser irritable en lugar de triste. El sujeto también debe experimentar al menos otros cuatro síntomas de una lista que incluye **cambios de apetito o peso**, del sueño y de la actividad psicomotora, falta de energía, sentimientos de infravaloración o culpa, dificultad para pensar, concentrarse o tomar decisiones, y pensamientos recurrentes de muerte o ideación, planes o intentos suicidas.

Este episodio se acompaña de un malestar clínico significativo o de un deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del sujeto.

- **Trastorno Distímico**

La característica esencial del Trastorno Distímico es un estado de ánimo crónicamente depresivo que está presente la mayor parte del día de la mayoría de los días durante al menos 2 años. Los sujetos con Trastorno Distímico describen su estado de ánimo como triste o desanimado. Durante los períodos de estado de ánimo depresivo hay al menos otros dos

síntomas de entre los siguientes: **pérdida o aumento de apetito**, insomnio o hipersomnias, falta de energía o fatiga, baja autoestima, dificultades para concentrarse o para tomar decisiones y sentimiento de desesperanza. Los sujetos señalan pérdida de intereses y aumento de la autocrítica, viéndose a menudo a sí mismos como poco interesantes o inútiles.

Los síntomas provocan un malestar clínicamente significativo o un deterioro social, laboral o escolar o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

El Trastorno Depresivo Mayor consiste en uno o más Episodios Depresivos Mayores diferenciados que se pueden distinguir de la actividad normal de la persona, mientras que el Trastorno Distímico se caracteriza por síntomas depresivos menos graves y crónicos, que se han mantenido durante muchos años.

En el apéndice B "Criterios y ejes propuestos para estudios posteriores", se hallan en proceso de investigación el Trastorno Depresivo de la Personalidad, el Trastorno Depresivo Menor, el Trastorno Depresivo Breve Recidivante y el Trastorno Mixto ansioso-depresivo, los cuales pueden tener comorbilidad con algunos de los trastornos de la conducta alimentaria citados en el apartado anterior.

5) Asociación entre trastornos del estado de ánimo y trastornos de la alimentación

En el DSMIV, se plantea que la frecuencia de síntomas depresivos en las personas con Bulimia Nerviosa es alta, al igual que los Trastornos del estado de ánimo (especialmente el Trastorno Distímico y el Trastorno Depresivo Mayor). En muchos individuos la alteración de este estado se inicia al mismo tiempo que la Bulimia Nerviosa o durante su curso y los sujetos manifiestan a menudo que el Trastorno del estado de ánimo es debido a la Bulimia Nerviosa. Sin embargo, en ocasiones, el Trastorno del estado de ánimo precede a la Bulimia Nerviosa.

El DSMIV sugiere también que en casos de *Bulimia Nerviosa de tipo purgativo* hay más síntomas depresivos y una mayor preocupación por el peso y la silueta corporal que en los casos de *Bulimia Nerviosa de tipo no purgativo*.

Algunos individuos con Trastorno por atracón manifiestan que sus atracones están desencadenados por estados de ánimo disfóricos, como **depresión** y ansiedad. En los pacientes que padecen este síntoma y que poseen sobrepeso se constatan porcentajes superiores de autocrítica, descontento de la propia imagen, **depresión**, ansiedad, preocupación por el cuerpo y mayor susceptibilidad ante los demás, comparado con individuos con igual peso que no padecen el trastorno.

Según otros autores (deZwann, M.D.; Mitchell, J.E.; Seim, H.C.; Specker, S.M.; Pyle, R.L. ; Raymond, N. C. ; Crosby, R.B, 1994; Specker, deZwann, Raymond y

Mitchell, 1994; Yanovsky, Nelson, Dubbert y Spitzer, 1993) el Trastorno por atracón se asocia a una comorbilidad psiquiátrica significativa, en particular a los Trastornos del estado de ánimo (Marcus, Wing, Ewing, Kern, Gooding, y McDermott, 1990, Smith, D.; Marcus, M.; Lewis, C.; Fitzgibbon, M.; Schreiner, P., 1998)

Diversos estudios tales como los realizados por Anthony, M.M., Johnson, W.G., Carr-Nangle, R.E y Abel, J.L (1994) citados en Garner y Garfinkel (1997) han demostrado que el 50% o más de los pacientes con Trastorno por atracón han tenido en su historia de vida un Trastorno de Depresión Mayor y altos niveles de sintomatología depresiva.

Por otra parte, Weissenburger, J., Rush, A.J., Gilles, D.E., y Stunkard, A.J. (1986), demostraron que el 40% de las personas con Trastorno por atracón presentaba aumento de peso durante el episodio depresivo. También Stunkard, R.L., Fernstrom, M., Price, A., Frank, E. y Kupfer, D. (1990) plantearon que los individuos obesos presentan aumento de peso y disminución de la actividad cuando están deprimidos. Concluyeron que la tendencia a aumentar o disminuir de peso es constante y a menudo recurrente durante los episodios depresivos. También observaron que esta recurrencia en el aumento de peso asociada a los estados depresivos contribuye a que se instale un trastorno de la conducta alimentaria o la obesidad.

En contraposición a lo expuesto, Wadden, T.A. y Stunkard, A.J. (1985) plantearon que también es importante reconocer que tanto la obesidad como el Trastorno por atracón pueden contribuir a la aparición de la sintomatología depresiva. La sensación de **perder el control** sobre la alimentación, que aparece tanto en el Trastorno por atracón como en la Bulimia Nerviosa, puede ser causa o incremento de la sintomatología depresiva.

Marcus, M.D., Wing, R.R., Ewing, L., Kern, E., Gooding, W. y McDermott, M. (1990) plantearon que en pacientes con Trastorno por atracón la severidad de la depresión estaba fuertemente asociada con la frecuencia de los atracones.

Por lo tanto, a través de estas investigaciones se observa que ambos trastornos están asociados, poseen una influencia recíproca y la génesis de la enfermedad puede encontrarse en uno o en otro polo.

Polivy, J. y Herman, C. P. (1993) siguiendo a Strober, M. y Katz, J. (1988) plantearon que en algunos individuos, los dos desórdenes coexisten al mismo tiempo. Según cuál sea el trastorno desencadenante, los autores ofrecen cuatro explicaciones posibles:

- 1) En algunos sujetos el estado depresivo comienza con la realización de dietas, lo cual aumenta el riesgo del trastorno alimentario. En estos casos, la dieta constituye una defensa contra la incipiente depresión.

- 2) En otros sujetos los déficit y los excesos en la conducta alimentaria pueden potenciar el desequilibrio de los neurotransmisores dando como resultado la presencia de depresión. Esto puede resultar especialmente probable en aquellas personas con una predisposición biológica a la depresión.
- 3) Una tercera posibilidad es que un estado de estrés, actual o acumulado, precipite la depresión cuando se encuentra asociado a un desorden alimentario.
- 4) Finalmente, algunas formas de desórdenes alimentarios y/o desórdenes afectivos conllevan factores de riesgo psicológicos y/o biológicos asociados, y estos últimos aumentan la probabilidad de comorbilidad de los dos primeros.

Según los autores citados, hasta el momento no es posible discriminar cuál de estas cuatro hipótesis constituye la génesis de estos trastornos asociados (depresión y trastornos de la alimentación) pero ellas pueden resultar fructíferas para futuras investigaciones.

6) Estados depresivos. dos marcos conceptuales posibles

Teoría psicoanalítica

Desde la teoría psicoanalítica, Quiroga, S. (1998) analizando el texto de Freud "Duelo y melancolía" (1985a) dice que la depresión normal es definida como un estado afectivo doloroso y displacentero, provocado por una pérdida de objeto, una frustración o un fracaso. En estas ocasiones, el yo preconciente realiza un proceso de duelo en el que se distinguen tres momentos:

- 1) Un pronunciamiento por parte de la realidad, un juicio de existencia que dice que el objeto se ha perdido, seguido de un corte con la realidad de carácter defensivo, que trae como consecuencia la escisión del yo (Freud, 1985c) como forma de mantener la ilusión de la presencia del objeto.
- 2) Una sobreinvestidura de los recuerdos, de las representaciones y por lo tanto, nostalgia y anhelo por los objetos perdidos.
- 3) Proceso de desasimiento propiamente dicho "pieza por pieza", teniendo en cuenta que la historia de constitución de ese objeto y de ese Yo se realizó a través de sucesivas inscripciones, producto de sucesivos vínculos eróticos y hostiles, que el sujeto fue experimentando en relación con su propio cuerpo y con el contexto.

En el segundo momento aparece un tipo de dolor psíquico que es la nostalgia por el objeto ausente y se produce un "deseo de intensidad avasalladora" (Freud,

1985b), que es el anhelo de la percepción del objeto que no aparece. Este punto condiciona un estado de conflicto para el aparato psíquico, que tiende a desmentirse, manteniendo una intensa investidura de los recuerdos. Dado que estos recuerdos no son acordes con la realidad perceptual que se le impone al Yo, la escisión va dando paso al conflicto psíquico y a la entrada en el tercer momento.

En el caso de la depresión endógena (Valls, 1997), entendida desde el Psicoanálisis como melancolía, las causas exteriores no explican la magnitud de la misma; en este caso la pérdida del objeto es inconsciente. Esta falta de conciencia consiste en una identificación del objeto en el yo. En realidad este proceso proviene del odio al objeto perdido. En las primeras etapas el odio se confunde con el amor sin que el yo lo perciba, ya que clínicamente lo que percibe es un sentimiento de autorreproche. El superyó se suma a estos reproches y le aplica un severo castigo al yo por no alcanzar el objeto ideal perdido. Por otro lado, se produce una mayor retracción libidinal y se rompen las ligaduras con el mundo exterior. En consecuencia, el inaceptable odio al objeto, se desplaza al yo que está identificado con el mismo.

En un lugar intermedio entre el duelo por un objeto real y la melancolía se ubican los cuadros depresivos neuróticos que se caracterizan por el sentimiento de inferioridad y de culpa en el que el yo difícilmente puede satisfacer a un severo superrío. El sentimiento de culpa es constante y constituye la base del estado depresivo frente a un ideal exigente. El estado depresivo se agrava ante cada fracaso, y mejora cuando los éxitos lo acercan al ideal.

Exceptuando el proceso de duelo normal descrito en primer término, en el cual el dolor psíquico se produce por la pérdida del objeto y se resuelve en los tres tiempos de elaboración del duelo, en los otros dos, la melancolía y los cuadros neuróticos, el trastorno depresivo es un destino patológico de la libido narcisista.

Jacobson, E (1971) realizó aportes importantes al tema de la depresión. Plantea que a partir del texto de Freud "Duelo y melancolía", diversos autores intensificaron sus estudios sobre la depresión melancólica y su relación con los orígenes infantiles del conflicto entre el yo y el superyó. La autora concibe que los sentimientos de seguridad, depresión y exaltación son estados característicos tanto del equilibrio narcisista normal como el patológico. Plantea además que una sólida teoría psicoanalítica de la depresión presupone un abordaje genético multifactorial teniendo en cuenta los siguientes puntos: naturaleza e intensidad de la pulsión involucradas en el conflicto, tipo de constitución pulsional, cualidades de la pulsión en términos de mezcla y desmezcla, fijaciones y regresiones pulsionales específicas, procesos económicos de investidura, procesos de descarga pulsional, y cambios en las investiduras de las representaciones de objeto y del self, ya que todos estos factores interactúan influyendo en el funcionamiento yoco.

En otro texto, la autora (Jacobson, 1985) aclara que existen dos estados afectivos que tienen un potencial patológico peligroso en los adolescentes. El primero está constituido por un período prolongado de expansión narcisista, en el cual las metas y los valores son muy ambiciosos y resultan ser inalcanzables. Esto conduce al segundo estado afectivo que tiene que ver con la propensión del adolescente a tener estados de ánimo de depresión y elación por no alcanzar el ideal pretendido.

Por otra parte, Philip Wilson (1983), psicoanalista dedicada al estudio de los trastornos de la alimentación y su relación con la depresión y los vínculos familiares, llegó a la conclusión de que los componentes de la depresión en la Bulimia Nerviosa están sobredeterminados y que son causados por conflictos edípicos y preedípicos sin resolver. Entre los principales determinantes sitúa:

- la insatisfacción por no alcanzar las exigencias y el perfeccionismo exigido por el superyó arcaico
- la insatisfacción por la culpa neurótica infligida por el superyó arcaico, que impide la expresión de impulsos libidinales o agresivos y de fantasías
- la insatisfacción por no acceder a relaciones de objeto maduras
- la insatisfacción por no poder actualizar las fantasías narcisistas mágicas
- la insatisfacción por fallas adaptativas
- la insatisfacción por no poder alcanzar una separación – individuación de los padres o subrogados de los mismos.

Teoría cognitiva

Desde la teoría cognitiva, Beck (1979) plantea que los contenidos de pensamiento de los pacientes depresivos se centran en una pérdida significativa. El paciente percibe que ha perdido algo que considera esencial a su felicidad o tranquilidad. El sentido de pérdida irreversible y expectativas negativas conduce a las típicas emociones asociadas con la depresión: tristeza, decepción y apatía. Además, debido a que el sentido de ser atrapado en una situación displacentera aumenta, la motivación espontánea constructiva se disipa.

Este tema puede ser formulado en términos de la tríada cognitiva:

- 1) Una concepción negativa del self
- 2) Una interpretación negativa de las experiencias de vida
- 3) Una vista nihilista del futuro.

³ **Directora del Programa:** Prof. Dra. Susana Quiroga.

Psicólogas: Dra. María Isabel Fontao, Lic. Liliana Paradiso, Lic. María del Carmen Pérez Caputo, Lic. Glenda Cryan, Lic. Maia Domínguez, Lic. Claudia Garber.

Nutricionista: Lic. María Eugenia Angel Torres.

El abordaje cognitivo para la depresión consiste en usar técnicas que le permitan al paciente verse a sí mismo como un ganador, más que como un perdedor. El terapeuta debe ayudarlo a reconocer cómo en forma recurrente distorsiona su experiencia, situación que lo lleva a aliviar su autocrítica y pesimismo.

El abordaje de la depresión desde la teoría cognitiva consiste entonces en descomponer el problema en factores específicos (emocionales, motivacionales, cognitivos, comportamentales o fisiológicos) y comenzar a trabajar en alguno de ellos. Desde este punto de vista, el mejoramiento en un área de problemas conducirá a mejorar las otras hasta incluir el síndrome de depresión completo.

7) Dos tipos de abordaje terapéutico para la depresión

Abordaje psicodinámico

El objetivo de la psicoterapia psicodinámica es comprender los conflictos inconscientes no resueltos que conducen a la depresión. La depresión es a menudo descrita como una agresión vuelta hacia adentro que le ayuda al sujeto a cubrir su cólera, la cual es en realidad dirigida hacia un objeto exterior. A través de este abordaje se intenta que el paciente pueda comprender y lidiar más adecuadamente con los sentimientos de agresión, para recuperarse de la depresión.

Cuando el trastorno de la alimentación está conectado con una estructura más neurótica, las técnicas más apropiadas son aquellas que permiten la interpretación del inconsciente tales como la interpretación de los sueños, la asociación libre y la exploración de las experiencias infantiles. En los casos en que el trastorno de alimentación y la depresión se asocian a un trastorno de personalidad, una psicosis o un trastorno del estado de ánimo más grave como la depresión mayor, las técnicas psicodinámicas serán posteriores al abordaje de la impulsión y/o el efecto de la medicación psiquiátrica. En estos últimos casos, las técnicas psicodinámicas están dirigidas a los señalamientos e interpretaciones de los vínculos del *aquí y ahora* del paciente y del grupo.

Abordaje cognitivo-conductual

El objetivo de la psicoterapia específicamente cognitiva es que el paciente focalice sus ideas y pensamientos negativos acerca de sí mismo, del presente y del futuro. Los pensamientos negativos acerca de sí mismo lo conducen a tener una baja autoestima; estos pensamientos en el presente se manifiestan a través de una excesiva prudencia y cautela, y en el futuro conllevan ideas pesimistas y desesperanzadas.

La psicoterapia conductual, por su parte, intenta aliviar la depresión a través del reforzamiento de pensamientos y sentimientos asociados con los patrones de comportamiento no depresivo.

Sin embargo, más allá del abordaje con el cual se trabaje en la comorbilidad de estos trastornos, el vínculo del paciente con el psicoterapeuta será fundamental tanto en la empatía con respecto a los afectos como en la información y el apoyo que se provea tanto al paciente como a su familia.

8) Proyecto de investigación posterior (periodo 1998-2000)

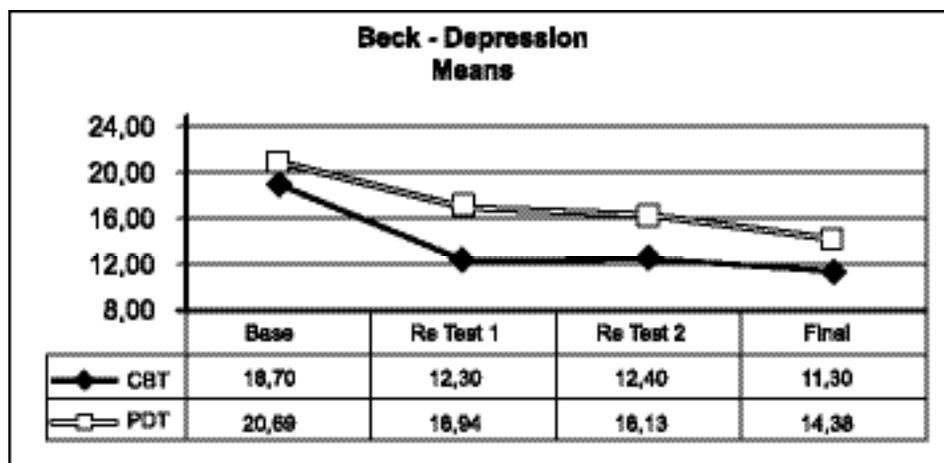
La Vulnerabilidad Psíquica y Somática en personas con Trastornos de la Alimentación. Prevención y tratamiento

Los resultados a los que arribamos en nuestra primera investigación (1995-1997) nos llevaron a concluir que el subgrupo de sujetos con atracones era el que tenía una mayor presencia y prevalencia de factores psicopatológicos.

Por esta razón diseñamos un segundo Proyecto de investigación clínica³ para el período 1998-2001 focalizado en la eficacia psicoterapéutica en dos modelos de abordaje grupal (Cognitivo-conductual y Psicodinámico) para pacientes con atracones.

Esta investigación clínica se realizó en el marco del "Programa de Prevención, Asistencia e Investigación en pacientes con Trastornos de la Alimentación de la Universidad de Buenos Aires" (Resolución de Rectorado UBA N° 437/98) y el proyecto quedó enmarcado en un Proyecto Trienal UBACYT (IB06). Integrado con la Facultad de Odontología, Cátedra Odontología Preventiva y Comunitaria y

Asistencia e Investigación en pacientes con Trastornos de la Alimentación de la Universidad de Buenos Aires" (Resolución de Rectorado UBA N° 437/98) y el proyecto quedó enmarcado en un Proyecto Trienal UBACYT (IB06). Integrado con la Facultad de Odontología, Cátedra Odontología Preventiva y Comunitaria y



la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires, "Salud Pública: problemas y respuestas". Aprobado (CS) de la Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica.

En dicho Programa se asisten pacientes con Trastornos de la Conducta Alimentaria. Previo a ser incluidos en algún tipo de asistencia psicoterapéutica, se les realiza un diagnóstico interdisciplinario, que incluye una evaluación psicológica, nutricional, clínica y psiquiátrica en caso de ser necesaria.

El abordaje psicológico consta de varios pasos. Una entrevista inicial que indaga el motivo de consulta y la historia individual del paciente, la administración de una serie de cuestionarios objetivos que evalúan diversos ejes tales como: presencia y frecuencia de atracones y purgas, actitud hacia los mismos, imagen corporal, ansiedad estado y rasgo, depresión, personalidad, sexualidad, estructura familiar y sucesos de vida.

Subproyecto de investigación: Depresión y trastornos de la alimentación en la adolescencia tardía femenina (período 1999-2001)

En este trabajo presentaremos un estudio realizado sobre una muestra de pacientes que realizaron tratamiento psicoterapéutico con los dos tipos de abordaje antes mencionados.

Objetivos

Analizar:

1) la evolución global de la depresión evaluada a través del Inventario de Depresión de Beck en las 26 pacientes que conforman esta muestra a lo largo de un año de tratamiento grupal con frecuencia semanal en cada uno de los dos abordajes psicoterapéuticos: Psicodinámico y Cognitivo-conductual

2) la evolución de cada uno de los ítemes con mayor puntaje detectados y su variación durante el año de tratamiento.

Metodología

- Instrumento

Inventario de Depresión de Beck- *BDI* (1972) en su adaptación al idioma español de Quiroga, S. (1997). Dicho inventario evalúa conductas depresivas que van desde leves a severas. Consta de 21 ítemes en una gradación de 1 a 4 que aluden a la sintomatología depresiva.

- Cut – off

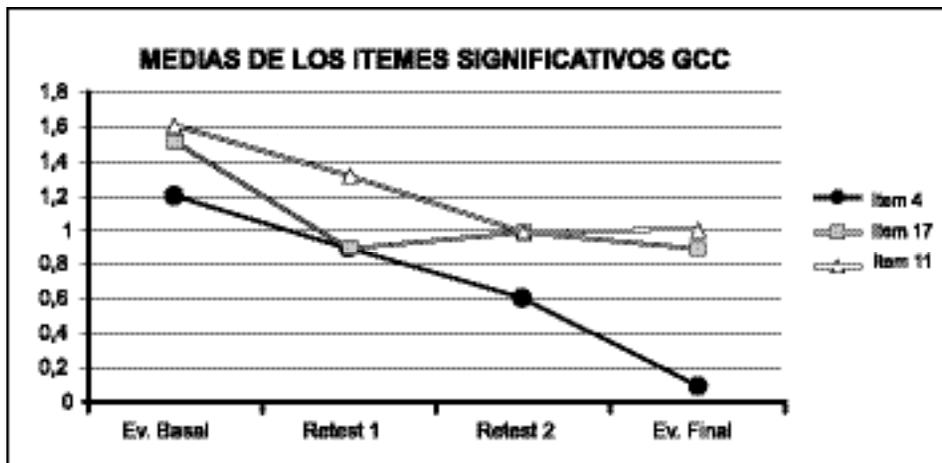
De acuerdo a los códigos internacionales, la media flotante para la depresión clínica se estableció entre 13 y 18 puntos. Para esta investigación se estableció como punto de corte para la depresión clínica 18 puntos. Esta decisión se tomó para tener menor margen de error e incluir falsos depresivos.

- Evaluación

Se realizó en 4 momentos del tratamiento: al inicio, al final y dos evaluaciones intermedias (16, 32 y 48 semanas).

	Basal	Retest 1	Retest 2	Final
Ítem 4	1,2	0,9	0,6	0,1
Ítem 11	1,5	0,9	1	0,9
Ítem 17	1,6	1,3	1	1

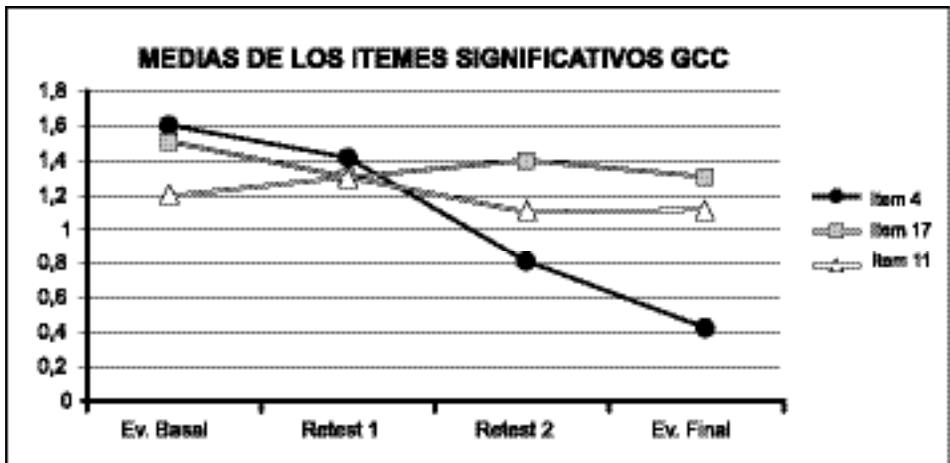
- Muestra



La muestra estuvo conformada con 26 adolescentes tardías femeninas con

	Basal	Retest 1	Retest 2	Final
Ítem 4	1,6	1,4	0,8	0,4
Ítem 11	1,5	1,3	1,4	1,3
Ítem 17	1,2	1,3	1,1	1,1

trastornos de alimentación (Bulimia Nerviosa y Trastorno por Atracón) que realizaron un año de tratamiento psicoterapéutico grupal de frecuencia semanal, en los dos tipos de abordaje: Grupo Cognitivo-conductual (GCC) N=10 y Grupo Psicodinámico (GPD) N=16.



9) Resultados

Objetivo 1

Con respecto a la evolución global de la depresión, ambos grupos (GCC y GPD) comienzan con puntaje que indica depresión significativa, es decir entre 16

y 23 puntos. Ambas medias presentan puntajes iguales o superiores a 18, punto de corte en nuestra investigación (GCC: 18,7 y GPD: 20,69). Los puntajes finales en los dos tipos de abordaje no indican presencia de depresión (GCC: 11,3 y GPD: 14,38) y ambas curvas presentan un recorrido similar (Gráfico 1).

El porcentaje de disminución de la sintomatología depresiva para el GCC fue 39,6 %, y para el GPD, fue 30,5 %.

La comparación pre-post test de muestras apareadas fue significativa para ambos grupos (GCC $p = .003$; GPD $p = .006$).

Objetivo 2

Análisis cualitativo de los ítems. Las temáticas

A continuación analizamos cuáles eran los contenidos de las temáticas de cada uno de los ítems con mayor puntaje en la evaluación basal y encontramos que los mismos se referían en primer lugar al *Sentimiento de placer y la capacidad de disfrutar*, equivalente a la presencia-ausencia de Anhedonia que es un factor que se encuentra presente en todos los trastornos del estado de ánimo (Ítem 4); en segundo lugar, a los problemas con el *Esquema corporal* (Ítem 11); y en tercer lugar y coincidente con lo que se expresa en el DSMIV acerca de la asociación entre ambos trastornos, al *Sentimiento de autocrítica* (Ítem 17).

Transcribimos la temática que evalúa cada uno de los ítems 4, 11 y 17 y las opciones a elegir:

Ítem 4: Sentimiento de placer y capacidad de disfrutar de lo personal y del entorno Opciones:

- a. En general siento satisfacción por las cosas que he hecho
- b. No disfruto de las cosas como solía hacerlo
- c. No he vuelto a encontrar satisfacción en ninguna cosa
- d. Me siento insatisfecho con todo

Ítem 11: Esquema corporal e imagen que el paciente tiene de sí mismo Opciones:

- a. No siento que mi aspecto haya cambiado
- b. Me preocupa estar pareciendo mas viejo/a o poco atractivo/a
- c. Siento que hay permanentemente cambios en mi apariencia que me hacen poco atractivo
- d. Estoy convencido/a que soy feo/a

Ítem 17: Sentimiento de autocrítica y sentirse causa de acontecimientos negativos Opciones:

- a. No siento que soy peor que cualquier otra persona
- b. Soy crítico de mí mismo
- c. Me echo la culpa todo el tiempo por mis defectos
- d. Me echo la culpa por todo lo malo que ocurre

Media de la evolución de los ítems significativos en cada uno de los abordajes psicoterapéuticos (10 pacientes GCC y 16 pacientes GPD)

La evolución de los ítems con puntaje más alto (4 – 11 – 17) en cada uno de los abordajes psicoterapéuticos propuestos es la siguiente:

- *Grupo Cognitivo-Conductual (GCC)*

Analizando la evolución de estos ítems se puede observar que el ítem 4 desciende 1,1 puntos, es decir en un 91,67 %; el ítem 11 desciende 0,6 punto, es decir en un 40% y el ítem 17 desciende 0.6 punto, es decir en un 37,5 %.

- *Grupo Psicodinámico (GPD)*

Analizando la evolución de estos ítems se puede observar que el ítem 4 descendiendo 1,2 puntos, es decir en un 75 %; el ítem 11 descendiendo 0,2 punto, es decir en un 13,34% y el ítem 17 descendiendo 0.1 punto, es decir en un 8,34 %

Estos resultados indican que, a partir de la comprensión subjetiva de las pacientes en el ámbito terapéutico, los ítems con mayor puntaje del Inventario descienden de manera similar en ambos tratamientos, presentándose una mejoría mayor en la evolución de estos ítems en el GCC. El ítem 4 que alude a la calidad de vida es el que más desciende para ambos abordajes psicoterapéuticos.

10) Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo corroboran la relación existente entre los trastornos de la alimentación y los trastornos del estado de ánimo, tal como se plantea en el DSMIV y como es desarrollado por Garner, D. y Garfinkel, P. (1997); DeZwaan, M.D.; Mitchell, J.E.; Seim, H.C.; Specker, S.M ; Pyle, R.L. ; Raymond, N. C. ; Crosby, R.B (1994); Specker, S. ; de Zwan, M.D. ; Raymond, N. ; Mitchell, J. (1994); Yanosky, S.Z. ; Nelson, J.E. ; Dubbert, B.K. ; Spitzer, R.L. (1993); Marcus, M.D. ; Wing, R.R. ; Ewing, L. ; Kern, E. ; Gooding, W. ; McDermott, M. (1990); Anthony, M.M.; Johnson, W.G; Carr-Nangle, R.E. y Abel, J.L. (1994); Weissenburger, J. ; Rush, A.J. ; Gilles, D.E. ; Stunkard, A.J. (1986); Stunkard, R.L. ; Fernstron, M. ; Price, A. ; Frank, E. ; Kupfer, D. (1990); Wadden, T.A. ; Stunkard, A.J. (1985). Los niveles de depresión de estos pacientes muestran la interacción e influencia recíproca que se da entre ambos trastornos y confirma la existencia de fenómenos de comorbilidad, lo cual coincide con lo propuesto por Polivy, J. y Herman, C. P. (1993) que siguiendo a Strober, M., y Katz, J. (1988) plantean que en algunos individuos, los dos desórdenes coexisten al mismo tiempo.

Con respecto al estudio estadístico llevado a cabo en nuestra investigación clínica, encontramos que las medias de las mediciones basales del Inventario de Depresión de Beck- BDI señalan la presencia de depresión significativa en ambos abordajes: en el GCC: 18,7 y en el GPD: 20,69.

Con respecto a la evolución de la depresión, los resultados obtenidos en el BDI muestran una disminución estadísticamente significativa de la sintomatolo-

gía depresiva en ambos abordajes terapéuticos: 39,6 %, en el GCC y 30,5 % en el GPD. Al concluir el año de tratamiento, las medias de depresión en ambos tipos de abordaje muestran la ausencia de sintomatología depresiva: en el GCC: 11,3 y en el GPD: 14,38.

En principio, los resultados de esta investigación clínica muestran la eficacia terapéutica en la disminución de los síntomas depresivos. Más allá del abordaje propuesto, podemos pensar que la influencia de los vínculos establecidos en una psicoterapia grupal (ya sea a través de la *transferencia* en el GPD o de la *adherencia* en el GCC) resultan de fundamental importancia ya que permiten establecer empatía e identificaciones de los miembros del grupo entre sí y hacia el terapeuta.

Sin embargo, desde el punto de vista clínico, no pueden dejar de considerarse las diferencias que implica el abordaje de la depresión desde ambos tipos de tratamiento. La psicoterapia psicodinámica, se propone comprender los conflictos inconscientes no resueltos que conducen a la depresión e intenta que el paciente pueda comprender y lidiar más adecuadamente los sentimientos de agresión. La psicoterapia cognitivo-conductual se propone, en cambio, que el paciente focalice sus ideas y pensamientos negativos acerca de sí mismo, del presente y del futuro e intenta aliviar la depresión a través del reforzamiento de pensamientos y sentimientos asociados con los patrones de comportamiento no depresivo.

Estas diferencias nos llevan a preguntarnos sobre la eficacia terapéutica lograda a largo plazo en la evolución de la sintomatología depresiva asociada a estos trastornos, ya que el GPD apunta al cambio de estructura y el GCC a la disminución de síntomas. Por ello resulta de sumo interés considerar por un lado, los datos de deserción de pacientes en ambos tratamientos (Quiroga, S., Cryan G., Fontao, M.I., 2001; Quiroga, S.; Cryan, G.; Fontao, M.I.; Paradiso, L. y Angel Torres, M.E., 2001; Quiroga, S.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.E.; Piatti, G.; Cryan G. y Dominguez, M., 2001; Quiroga, S.; Cryan, G.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.E.; Pérez Caputo, M. del C.; Garber, C. y Dominguez, M., 2001; Quiroga, S.; Pérez Caputo, M. del C.; Garber, C.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.E.; Piatti, G.; Cryan, G.; Zukerfeld, R y Zukerfeld, R., 2001; Quiroga, S ; Cryan, G. y Fontao, M.I., 2002) y por otro, los estudios de follow-up realizados al año de concluídos los mismos (Quiroga, S.; Paradiso, L.; Pérez Caputo, M. del C; Cryan, G.; Dominguez, M., 2002). Con respecto al primero, la deserción de pacientes en el GCC fue del 50% mientras que en el GPD fue del 30%. En cuanto a los estudios de follow-up, si bien exceden el marco de esta presentación, queremos señalar que en ellos se pudo comprobar que el 50% de las pacientes que concluyeron el GCC

solicitaron posteriormente asistencia psicológica individual con orientación psicodinámica.

Por otra parte, al realizar el análisis cualitativo de los ítemes del BDI, se encontró que aquellos con mayor puntaje señalados por las pacientes se referían al *Sentimiento de placer y la capacidad de disfrutar* (Ítem 4), al *Esquema corporal* (Ítem 11) y al *Sentimiento de autocrítica* (Ítem 17). Estos resultados son coincidentes con lo expresado en el DSMIV acerca de porcentajes superiores de autocrítica coincidente con el ítem 17 del BDI y descontento con la imagen corporal y preocupación por el cuerpo, coincidente con el ítem 11.

Resulta de sumo interés comparar los ítemes con mayor puntaje seleccionados por todas las pacientes que iniciaron tratamiento (n=43) con los ítemes de mayor puntaje seleccionados por las pacientes que concluyeron el tratamiento (n=26). En un estudio anterior (Quiroga, S., Cryan, G.; 2002) en el que se realizó la evaluación cualitativa de los ítemes en la muestra basal de la totalidad de las pacientes, se encontró que los ítemes con mayor puntaje se referían a la *Toma de decisiones*, al *Esquema corporal* y al *Sentimiento de autocrítica*. Estos dos últimos coinciden con los ítemes seleccionados por la muestra de las pacientes que concluyó el tratamiento, a diferencia del ítem *Toma de decisiones* que tuvo un puntaje bajo.

En este último grupo, se destacó el ítem referido al *Sentimiento de placer y la capacidad de disfrutar*, lo cual alude al deseo de lograr una mejor calidad de vida y a la presencia-ausencia de Anhedonia. En este estudio se pudo comprobar que las pacientes que tomaron la decisión de concluir su tratamiento presentaban en el comienzo un grado elevado de insatisfacción personal y con su entorno. El descenso de esta insatisfacción se comprobó en la disminución de este ítem en ambos tratamientos cuyo rango fue entre un 75 y un 90%, lo cual indica la marcada intención de mejorar su calidad de vida.

Para concluir, queremos destacar que los resultados hallados en esta investigación señalan la importancia de administrar el BDI en Trastornos de la Alimentación con el objeto de 1) evaluar la evolución de este síntoma, 2) observar la evaluación basal del ítem 4 referido al *Sentimiento de placer* y 3) observar la evaluación basal del ítem 10 referido a la *Toma de decisiones*. Estos datos pueden proveer una información interesante con respecto al pronóstico de evolución de estas pacientes y la detección posible de deserción al tratamiento.

Referencias Bibliográficas

Anthony, M.; Johnson, W.; Carr-Nangle, R. y Abel, J. (1994). Psychopathology correlates of binge eating and binge eating disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 35, 386-392

Beck, A. (1972). *Depression: Causes and Treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Beck, A. (1979). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. U.S.A: Meridian.

DeZwaan, M.; Mitchell, J.; Seim, H.; Specker, S.; Pyle, R.; Raymond, N.; Crosby, R. (1994). Eating related and general psychopathology in obese female with binge eating disorder. *International Journal of Eating Disorder*, 15,43-52.

DSMIV, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1995). Barcelona: Editorial Masson.

Freud, S. (1985a) [Original: 1917]. *Duelo y melancolía*. Buenos Aires: Amorrortu. Obras completas, vol.3.

Freud, S. (1985b) [Original: 1936]. *Carta a Romain Rolland (Una perturbación del recuerdo en la Acrópolis)*. Buenos Aires: Amorrortu. Obras completas, vol.22.

Freud, S. (1985c) [Original: 1940]. *Esquema del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu. Obras completas, vol.23.

Garner, D.; Olmstead, M. y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.

Garner, D; Garfinkel, P (1997). Adapting Treatment for Patients with Binge-Eating Disorder. En: Garner y Garfinkel, *Handbook of treatment for Eating Disorders*. New York: The Guilford Press.

Jacobson, E. (1971). *Depresión. Estudios comparativos de condiciones normales, neuróticas y psicóticas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jacobson, E. (1985). La adolescente: sus estados de ánimo y la remodelación de sus estructuras psíquicas. *Revista de Psicoanálisis*, vol. 42, Nº 3, 515-534.

Marcus, M.; Wing, R.; Ewing, L. ; Kern, E. ; Gooding, W. ; McDermott, M. (1990). Psychiatric Disorders among obese binge eaters. *International Journal Of Eating Disorders* , 9, 69-77.

Polivy, J. ; Herman, C. (1993). Etiology of Binge Eating: Psychological Mechanisms. En: Fairburn, C. ; Wilson, G. *Binge Eating. Nature, Assessment and Treatment*. New York: The Guildford Press.

Quiroga, S., Zukerfeld, R. y Zonis, R. (1995) . Bulimia, personalidad y estrés familiar en relación con la alimentación. *XXV Congreso Interamericano de Psicología*. 9 al 14 de julio, San Juan de Puerto Rico.

Quiroga, S. (1996). Trastornos de la alimentación y estrés familiar. En: Zukerfeld, R. (Ed.). *Acto bulímico, cuerpo y tercera tópica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Quiroga, S. (1997). Adaptación del Beck Depression Inventory “Adolescencia Tardía y Migración. Su repercusión en estudiantes universitarios migrados” (1995/2000). (Proyectos UBACyT Ps: 042 y TP: 40) Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Quiroga, S.; Zonis, R.; Zukerfeld, R. (1998). Conductas alimentarias y factores psicopatológicos en mujeres ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Nro. 2, p. 113– 135.

Quiroga, S. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: Eudeba.

Quiroga, S., Cryan, G., Fontao, M. (2001). Comparative Study on the Therapeutic Efficacy for Eating Disorders. En: Fonag, P. (Ed.). *An Open Door Review of the Outcome Studies in Psychoanalysis. Second revised edition*. Prepared by the Research Committee of the International Psychoanalytic Association. London: United Kingdom.

Quiroga, S.; Cryan, G.; Fontao, M.; Paradiso, L. y Angel Torres, M. (2001) Comparison of symptomatic and structural changes in two group psychotherapy approaches for Eating Disorders. *International Psychoanalytical Association Pre-Congress Research Meeting*, Niza.

Quiroga, S.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.; Piatti, G.; Cryan G. y Dominguez, M. (2001). Resultados Terapéuticos en Tratamientos Grupales para pacientes con Trastornos Alimentarios. *XXVIII Congreso Interamericano de Psicología Sociedad Interamericana de Psicología, Santiago de Chile*.

Quiroga, S.; Cryan, G.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.; Pérez Caputo, M.; Garber, C. y Dominguez, M. (2001). Evolución de la Depresión Clínica en Psicoterapia Grupal con pacientes con Trastornos Alimentarios. *VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Quiroga, S.; Pérez Caputo, M. del C.; Garber, C.; Paradiso, L.; Angel Torres, M.;

Piatti, G.; Cryan, G.; Zukerfeld, R y Zukerfeld, R (2001). *Outcomes in Group Psychotherapy for Female Adolescents with Eating Disorders*. Society for Psychotherapy Research Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Montevideo.

Quiroga, S.; Cryan, G. (2002). Grado de asociación entre depresión y trastornos de la alimentación en la adolescencia tardía femenina. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Año 7, Nro.3, pp. 109-134. ISSN 0329-5893.

Quiroga, S; Paradiso, L; Pérez Caputo, M.; Cryan, G; Dominguez, M. (2002). A Follow-up of the Comparative Study on CBT-PDT Psychotherapy Group Efficacy for Eating Disorders. *Society for Psychotherapy Research International Conference 2002*. Santa Barbara, California

Quiroga, S ; Cryan, G. y Fontao, M. (2002). Comparative study on the therapeutic efficacy for eating disorders. *Psicoterapia e Istituzioni. Review of Psychoanalytical Methodological Research and Clinical Experiences Psychodynamic group therapies for Eating Disorders*. Editores: Ciocca, A, y Turno, M. Anno IX n. 1/2002 ISSN 1129-4108.

Smith, D. ; Marcus, M. ; Lewis, C. ; Fitzgibbon, M. ; Schreiner, P. (1998). Prevalence of binge eating disorder , obesity and depression in a biracial cohort of young adults. *Annals of Behavioral Medicine* , vol. 20 (3) , 227-232.

Specker, S.; de Zwan, M.; Raymond, N.; Mitchell, J. (1994). Psychopathology in subgroups of obese women with and without binge eating disorder. *Comprehensive psychiatry* , 35, 185-190 .

Strober, M. y Katz, J. (1988). Depression in the eating disorders: a review and analysis of descriptive, family and biological findings". In Garner, D. y Garfinkel, P. (Eds.). *Diagnostic Issues in Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa* Brunner/Mazel eating disorders. Monograph Series, Nro. 2 pp 80-111. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel Inc.

Stunkard, R.; Fernstron, M.; Price, A. ; Frank, E. ; Kupfer, D. (1990). Direction of weight change in recurrent depression. *Archives of General Psychiatry* , 47, 857-860.

Valls, J. (1997). *Diccionario Freudiano*. Madrid: Ed. Julián Yébenes.

Wadden, T.; Stunkard, A. (1985). Social and psychological consequences of obesity. *Annals of Internal Medicine*, 103, 1062-1067.

Weissenburger, J.; Rush, A.; Gilles, D.; Stunkard, A.(1986). Weight change in depression. *Psychiatry Research* , 17, 275-283.

Wilson, C. (1983). The Treatment of bulimic depression". *Paper presented at Grand Rounds*. Nueva York: ST Lukes Roosevelt Hospital.

Yanosky, S.; Nelson, J.; Dubbert, B.; Spitzer, R. (1993). Association of binge eating disorder and psychiatric comorbidity in obese subjects. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1472-1479.

Zonis, R.; Zukerfeld, R.; Quiroga, S. (1998). Conducta alimentaria, peso corporal y psicopatología en jóvenes universitarias. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, Vol. 7 / N° II, 159-166.

Zukerfeld, R; Zonis, R y Quiroga, S; (2000). Trauma, desesperanza y conducta alimentaria. *Revista del Instituto Psicosomático de Buenos Aires*. Año 7, N°7, pp. 65-83.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 125/134 pp.

BOURDIEU Y PICHON RIVIERE: SUS PUNTOS DE VISTA COMO VISTAS TOMADAS A PARTIR DE UN PUNTO

María Ernestina Leone

Carlos Rubén Díaz

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: mleone@unsl.edu.ar

Resumen

El pensamiento occidental que dio origen a las Ciencias Sociales fue marcado por el antagonismo entre objetivismo y subjetivismo, heredado del pensamiento filosófico.

Los trabajos de Pierre Bourdieu en el campo de la Sociología y de Enrique Pichon Rivière en el campo del Psicoanálisis, muestran un compromiso tendiente a superar la vieja antinomia individuo-sociedad.

El presente trabajo tiene como propósito tomar el concepto de hábitos en Bourdieu y el de grupo interno en Pichon Rivière, para dar cuenta que lo subjetivo y lo objetivo, el individuo y la sociedad, son componentes inseparables de una misma realidad.

Palabras claves

Objetivismo, Subjetivismo, Hábitus, Grupo Interno.

Abstract

The Occidental thought which gave birth to Social Sciences was marked by the antagonism between objectivism and subjectivism, inherited from the philosophical thought.

Pierre Bourdieu's work in the sociology field and Enrique Pichon Rivière's work in the psychoanalysis field show a compromise aimed at overcoming the old individual-society antinomy.

This work is aimed at applying Bourdieu's concept of habitus and Pichon Rivière's concept of internal group to the idea that subjectivity/objectivity, and individual/society are inseparable components of a same reality.

Key words

objectivism, subjectivism, habitus, internal group

Introducción

El pensamiento occidental que dio origen a las Ciencias Sociales fue marcado por el antagonismo entre objetivismo y subjetivismo, heredado del pensamiento filosófico.

En la búsqueda de la explicación más adecuada para los fenómenos humanos la historia del pensamiento científico va a dar cuenta de concepciones que se oponen, se distancian o se integran en teorías más abarcativas.

Los trabajos de Enrique Pichon Rivière en el campo del Psicoanálisis y de Pierre Bourdieu en el campo de la Sociología, muestran un compromiso tendiente a superar la vieja antinomia individuo-sociedad.

Antinomia representada por las figuras de Gabriel Tarde y de Emile Durkheim quienes otorgaron preeminencia a uno de los términos constitutivos de la misma, al individuo el primero, a la sociedad el segundo.

El concepto de hábitus en Bourdieu y el de grupo interno en Pichon Rivière, intentan dar cuenta que lo subjetivo y lo objetivo, el individuo y la sociedad, son componentes inseparables de una misma realidad.

No se puede comprender al sujeto sin sus pertenencias y referencias sociales que lo constituyen como tal, como no se puede analizar la realidad social sin los sujetos que la producen y reproducen.

Los conceptos de hábitus y de grupo interno nos permiten abordar la ruptura de la lógica del pensamiento heredado, marcado fuertemente por el principio cartesiano del "pienso luego existo" y el rechazo a los dualismos conceptuales sujeto-objeto, mente-cuerpo, espíritu-materia, interno-externo, individuo-sociedad, en los cuales se fundamenta el pensamiento postcartesiano.

Una tesis superadora de la tradición de pensamiento que aborda los problemas de la vida humana en términos dicotómicos propone pensar que el objeto de la ciencia social no es ni el individuo, ni los grupos, en tanto conjunto concretos de individuos, sino la relación entre dos realizaciones del devenir histórico-social.

En este marco, el propósito del presente trabajo es, parafraseando a Bordieu, pensar que “los puntos de vista son vistas tomadas a partir de un punto”. Para lo cual tomamos los conceptos de hábitus y de grupo interno y la aplicación, que de ellos hicieron sus autores, a la relación del individuo con la sociedad en una acción recíproca que constituye a ambas realidades.

Bourdieu: La noción de hábitus

Para Bourdieu, abordar empíricamente la realidad social superando la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, entre individuo y sociedad, supone tomar lo mejor de ambas posiciones, traduciéndolas en dos momentos analíticos (campo y hábitus).

Estos momentos se fundan en una ontología: lo social existe de doble manera en las cosas y en los cuerpos, hay una complicidad ontológica entre el habitus y un campo, lo cual constituye el fundamento de toda práctica social (Bourdieu, 2000).

Según Bourdieu, el análisis sociológico debe incluir una sociología de la percepción del mundo social, o sea, una sociología de la construcción de las visiones del mundo, visiones que, a su vez, colaboran también con dicho proceso de construcción.

Una vez desarrollado el momento objetivista, o sea, la construcción del espacio social, estamos en condiciones de comprender que: “los puntos de vista, son vistas tomadas a partir de un punto”, o lo que es lo mismo, desde una posición determinada en el espacio social. El agente social, tiene una captación activa del mundo, la cual se realiza bajo determinadas coacciones estructurales. Es por ello, que el mundo social tiende a ser percibido como evidente, según una modalidad dóxica, y esto es así porque las disposiciones de los agentes, sus hábitus o las estructuras mentales, a partir de las cuales aprehenden el mundo social, son el producto de la internalización de las estructuras de ese mundo (Bourdieu, 1990).

Las representaciones de los agentes varían según sea su posición y según sus hábitus, entendiéndolo a éstos como esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas. El hábitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en ambos casos, su acción expresa la posición social en la que se ha construido (Bourdieu, 1991).

La teoría de la práctica recuerda que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas. Por ello, podemos decir que los “condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitos, es decir: Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a las reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991: pp. 92).

El mundo práctico que se constituye en relación con el hábitus es un mundo de fines ya realizados, de historia ya hecha. Queremos decir, que las regularidades de una condición particular, tienden a aparecer como naturales, como necesarias, debido a que ellas mismas, están en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas. El hábitus entonces, muestra una correlación entre las probabilidades objetivas, y las esperanzas subjetivas, y esto no porque los agentes ajusten sus aspiraciones prácticas de manera consciente, sino que, en realidad, las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, por las libertades y prohibiciones, por las facilidades y desventajas que se asocian con una determinada condición objetiva, engendran disposiciones objetivamente acordes con esas condiciones, diríamos, preadaptadas a esas exigencias, por lo cual las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin un examen previo, sino más bien como una categoría de lo impensable (Bourdieu, 1991).

Producto histórico, el hábitus, produce prácticas individuales y colectivas, produce una historia consonante con aquellos principios engendrados históricamente. Asegura así la presencia de las experiencias pasadas e internalizadas por los agentes bajo formas de pensamiento, formas de percepción y acción. De aquí que el hábitus, como un sistema de disposiciones, está en el principio de la continuidad y de la regularidad de las prácticas sociales, pero también en el de las transformaciones reguladas. El hábitus, sería una capacidad infinita de crear en total libertad (controlada) pensamientos, percepciones, expresiones, y acciones, que tienen como límite las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas. Muestra el hábitus una libertad condicionada y condicional que se aleja

de las creaciones imprevisibles, como de la reproducción mecánica de sus condiciones originales (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El hábitus, si bien es generado por estructuras objetivas, opera desde el interior estableciendo relaciones de sentido no conscientes. Necesidades y gustos son, un reflejo de la coherencia en las elecciones que genera un hábitus, formas de elegir que paradójicamente, estarían determinadas y por ello son un signo de “distinción”.

El concepto de hábitus da, en cierta manera, respuesta al interrogante: ¿por qué la vida social es tan regular? Ya que es, como mecanismo estructurador, lo que permite responder a las demandas del campo de manera coherente, mediante la internalización desde la infancia de la multiplicidad de estructuras externas inherentes a un sistema concreto de relaciones sociales. Por tanto se generaría una “lógica práctica” que permite “preconocer” e interpretar las respuestas que se esperan del sujeto en cada caso. Este “sentido práctico” implicaría la reunión de un hábitus y su campo social, un encuentro de la historia objetivada y la historia incorporada, y por ello posee a la vez un sentido objetivo y uno subjetivo (relaciones objetivas que implican los campos, las posibilidades y limitaciones que allí se inscriben, y las experiencias de los agentes en ese juego, sus sentimientos pensamientos y significaciones dadas). El hábitus como sentido del juego, es un juego social incorporado y vuelto naturaleza, es decir que es una libertad de invención o de improvisación que permite producir una infinidad de jugadas hechas posibles por el juego y que poseen como límite el juego mismo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Pichon Riviere: la noción de Grupo Interno

Pichon Rivière postula una teoría de la vida psíquica que tiene como punto de partida la articulación de dos fuentes: el psicoanálisis y la dialéctica materialista.

Como lugar teórico esta última fuente, que indica la propuesta del método dialéctico, es la que permitiría la apertura a una problemática. Esta apertura conduciría al planteo de los procesos psíquicos desde nuevas premisas que articulen en un campo común las premisas que provienen del psicoanálisis y de la Psicología Social, lo pulsional como fundamento de los procesos de la vida psíquica y la función del contexto histórico-social como condición de posibilidad y desarrollo de esos procesos.

Para Pichon Rivière “la necesidad, que compromete al sujeto como totalidad, aparece como la condición interna del desarrollo de la vida psíquica, condición

interna de la dialéctica, de la contradicción no polar entre sujeto y naturaleza, entre sujeto y mundo externo. Es en este proceso dialéctico, en esta contradicción en la que el sujeto es producido” (Pichon Rivière y P. de Quiroga, 1972: p. 3).

La hipótesis que marca el punto de partida es la existencia de una relación dialéctica entre el sujeto y el mundo. El motor de esa relación es la necesidad, a partir de lo cual el hombre es entendido como una construcción histórico-social resultante de una praxis (P. De Quiroga, 1989).

Si los procesos psíquicos dan cuenta de una relación dialéctica entre sujeto y mundo externo, esto conduce a Pichon Rivière a formular el concepto de estructura vincular que sería la expresión de las dos dimensiones de la relación: la intrapsíquica y la interpersonal.

Con este esquema conceptual aporta una visión de la relación individuo-sociedad, como una síntesis dialéctica, que le permite concebir al psiquismo configurado en la intersubjetividad.

El hombre es concebido como “emergente” de sus grupos de pertenencia, los que, a su vez, configuran versiones particulares y diversas de la organización social y de la herencia cultural. La infinita variedad de historias personales determina la singularidad con que cada sujeto decodifica y procesa los universales sociales y la herencia cultural.

El mundo interno es conceptualizado como una estructura compleja de interacciones que reconstruyen las redes relacionales objetivas en las que el sujeto emerge y despliega su experiencia, adquiriendo las características de una formación grupal intrapsíquica

Propone pensar una realidad interna que se constituye en la interacción, concibiendo al aparato psíquico como un grupo interno, un escenario donde se despliega el juego dramático que se crea y se recrea en cada situación.

Relaciones complejas internalizadas a lo largo del desarrollo evolutivo y que están en permanente intercambio con el medio externo que lo condiciona y que es, a su vez, condicionado por el psiquismo, configurado de esta manera.

La noción de grupo interno se refiere a una estructura organizada de representaciones de vínculos cuya interacción con el grupo externo contribuye a su modificación progresiva por efecto de la acción recíproca.

Esta relación dialéctica entre el medio sociocultural y la fantasía inconsciente del sujeto es abordada mediante la noción de vínculo, que opone a la de instinto (Pichon Rivière, 1984)

El repertorio de los vínculos intrapsíquicos incorporados a partir del desarrollo evolutivo se configura como una estructura de roles. Estructura de roles que se

corresponden a los personajes del mundo externo, pero que son la base de las fantasías inconscientes que configuran una escena compuesta de vínculos, es decir, de relaciones entre los diversos personajes del grupo interno.

El dominio de la fantasía inconsciente “debe ser considerado como las interacciones entre objetos internos (grupo interno) en permanente interrelación dialéctica con los objetos del mundo exterior” (Pichon Rivière, 1988: p.42).

El énfasis puesto en los procesos vinculares es propuesto como abordaje que no fragmenta la realidad, en tanto toma en cuenta la interacción entre causas internas y condiciones externas en la producción de un fenómeno.

Se trata de relaciones sociales externas que han sido internalizadas y que reproducen en el ámbito del yo relaciones grupales o ecológicas, relaciones a las que denominó vínculos internos.

La noción de vínculo es definida como “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje” (Pichon Rivière, 1988: p.42).

Las relaciones intrapsíquicas o estructuras vinculares internalizadas articuladas en un mundo interno (grupo interno) condicionarán las características del aprendizaje de la realidad (grupo externo). Aprendizaje que será facilitado u obstaculizado según la confrontación que resulte entre el ámbito de lo interpersonal y el ámbito de lo intrapsíquico, sea dialéctica o dilemática. Según esta confrontación funcione como un circuito abierto, de trayectoria en espiral, o como un circuito cerrado, marcado por la estereotipia, esta dinámica entre el individuo y su entorno social propone dos resultados: la adaptación a la realidad del sujeto será activa o pasiva.

La concepción de grupo interno como un modo de concebir el aparato psíquico ofrece un modelo para pensar el hombre entramado en el contexto social, enriqueciendo la comprensión y la interpretación de los fenómenos psicológicos al incorporar la dimensión sociocultural con sus múltiples determinantes (Leone, Marti y De Gregorio, 2002).

Conclusiones

Los conceptos de hábitus acuñado por Bourdieu y de grupo interno de Pichon Rivière, contribuyen a pensar la relación entre el individuo y la sociedad, entre el sujeto y el objeto, entre lo uno y lo múltiple, entre lo singular y lo colectivo, como

términos irreductibles a una sola de las expresiones constitutivas de las dualidades conceptuales.

El campo científico de pertenencia y desarrollo de los autores marca la diferencia en el alcance de los conceptos.

Bourdieu, como sociólogo, no aborda la realidad psíquica en términos de procesos inconscientes, Pichon Rivière, en tanto que psicoanalista, no se detiene en una explicación de las regularidades sociales.

Además de esta diferencia epistémica, la visión estructuralista-constructivista en Bourdieu y la dialéctica en Pichon Rivière, marcan diferencias en el abordaje metodológico.

Sin embargo, ubicados en diferentes campos científicos -el de la sociedad y el del sujeto-, cada autor propone la inclusión del otro campo tendiente a enriquecer las miradas, que los planteos en términos de pares dicotómicos acotan, con la inclusión de la singularidad en tanto posibilidad de contemplar la diferencia y de lo colectivo en tanto posibilidad de no excluir las determinaciones sociales.

De esta manera Bourdieu reclama para el análisis sociológico incluir la construcción de visiones del mundo, en el entendimiento que las posiciones en el espacio social generan diferentes visiones y ofrece la noción de hábitos abordando los procesos cognitivos.

Mientras que Pichon Rivière boga por una teoría de la vida psíquica que no excluya el contexto sociocultural, para lo cual propone la noción de grupo interno como un modelo para pensar el hombre entramado en el mundo social. Para ello elabora la noción de grupo interno como un modelo de concepción del psiquismo.

Así, para Bourdieu, las estructuras mentales a partir de las cuales se aprehende el mundo social son el producto de la internalización de las estructuras de ese mundo, configurando esquemas de percepción y de apreciación como estructuras cognitivas y evaluativas.

En tanto que, para Pichon Rivière, los vínculos intrapsíquicos, base de las fantasías inconscientes, son el producto de las relaciones sociales que han sido internalizadas y que reproducen en el ámbito del yo relaciones grupales o ecológicas que condicionarán las características del aprendizaje de la realidad.

La noción de hábitos es, para Bourdieu, el lugar de encuentro de la historia objetivada y de la historia incorporada, por lo cual le otorga un sentido objetivo y un sentido subjetivo.

Para Pichon Rivière, la noción de grupo interno toma en cuenta la interacción entre causas internas y condiciones externas en la producción de un fenómeno.

La noción de hábitos conlleva un sentido lúdico, en tanto juego social incorporado y las jugadas desplegadas tienen como límite el juego mismo, en el encuentro entre las posibilidades del campo y las experiencias de los sujetos.

El grupo interno es pensado como un escenario, donde se despliega el juego dramático que se crea y recrea en cada situación, en una acción recíproca entre la estructura vincular interna y externa.

Si bien, sus puntos de partida son diferentes, una concepción estructuralista-constructivista de la Sociología y una concepción psicoanalítica de la Psicología Social, los aportes conceptuales que ambos autores ofrecen constituyen «vistas» confluyentes, tendientes a una explicación en la que sujeto y objeto se constituyen recíprocamente.

¹ Magister en Psicología Clínica Orientación Cognitivo-Integrativo. Doctoranda en Psicología. Profesora Adjunta en la asignatura Psicología Jurídica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P.(1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. Y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Leone, M., Marti, S. y De Gregorio, M. (2002). El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico. *Revista Fundamentos en Humanidades. Año III, Nº 1-2 (5-6/2002), pp. 85-92.*

P. de Quiroga, A. (1989) La dialéctica: fundamento y método en el pensamiento de Enrique Pichon Rivière. *Revista Temas de Psicología Social, Nº 10. Buenos Aires, Ediciones Cinco.*

Pichon Riviere, E. y P. De Quiroga, A. (1972). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Ed. Cinco.

Pichon Rivière, E. (1984). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon Rivière, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 135/157 pp.

VIOLENCIA E INSEGURIDAD URBANA: LA VICTIMIZACIÓN DE LOS JÓVENES

Roxana Vuanello¹

Universidad Nacional de San Luis
grvuan@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo representa un recorte de una investigación mas amplia que intenta: por una parte alcanzar un conocimiento próximo a la realidad de San Luis que permita tener información sobre la criminalidad y la percepción de la misma en jóvenes de ambos sexos; y, por otra, explorar el sentimiento de inseguridad y el riesgo de victimización evaluando el temor al delito como dimensión subjetiva de la criminalidad reconociendo sus componentes psicológicos a escala cognitiva, emocional y conductual. En esta ocasión se presentan las conclusiones alcanzadas en la primera aproximación al tema durante los años 1999-2002 y su continuidad a partir del 2003, donde se trabaja sobre la estandarización de un instrumento de evaluación psicológica específico: CIU creado como un Cuestionario que mide el Sentimiento de Inseguridad Urbana.

Se explicitan algunos resultados de esta validación metodológica conjuntamente con información obtenida por la aplicación de otra técnica, a fin de indagar sobre la incidencia de factores de riesgo tales como características de personalidad, edad y sexo en las manifestaciones de este sentimiento.

Los aportes de este trabajo están dados por el logro de los objetivos explicitados y la conformación de un instrumento original y actualizado a las necesidades que presentan los jóvenes frente a las nuevas problemáticas sociales. Representa una herramienta para poder conocer y/o prevenir las consecuencias del estrés pos-traumático que puede suscitar la violencia, al posibilitar la intervención psicológica sobre el impacto producido por la experiencia directa o la amenaza de la criminalidad.

Palabras clave

jóvenes, victimización, sentimiento de inseguridad urbana.

Abstract

This work is part of a broader research which intends both to have real information about crime in San Luis and the perception the young have about it, and to explore the feeling of unsafety and risk of victimization. The fear of crime as a subjective dimension of criminality with its cognitive, emotional and behavioral psychological components is assessed.

This work presents the conclusions reached in a first approach to standardization of a specific instrument of psychological assessment during the period 1999-2002, and from 2003 onwards: a questionnaire which assesses the feeling of urban unsafety (Cuestionario de Inseguridad Urbana, CIU).

Some results of this methodological validation together with data obtained from the application of other technique are put forward to inquire the incidence of risk factors such as personality, age, and sex features on the expressions of this feeling.

The contribution of this work is related to the achievement of the objectives mentioned and the devising of an original and updated tool which meets the young's needs with respect to the new social problematic.

The application of this instrument is a way to know and/or prevent the consequences of the post-trauma stress that violence may cause, and to make possible the psychological intervention on the impact produced by direct experience of crime or by the threat from it.

Key words

the young, victimization, feeling of urban unsafety

1. Una mirada a nuestro acontecer social

Los cambios estructurales profundos de las últimas décadas que han caracterizado nuestra realidad y la de varios países latinoamericanos, se observan en la actualidad a través de la profundización de desigualdades sociales, económicas y políticas.

Las modificaciones en las funciones estatales, producto de procesos políticos de globalización y de ideologías neoliberales han producido un impacto social y personal que transforma la cotidianeidad de todos los habitantes.

El cambio de valores, donde se prioriza el mercado por sobre el valor de lo humano ha fragmentado los tejidos de nuestro orden social y en especial a cada uno de sus actores.

La necesidad de favorecer el mercado establece políticas de reducción de gastos y de destrucción de servicios públicos que profundizó las tasas de desocupación y amplió los niveles de pobreza y empobrecimiento (Briceño León, 2002).

La ortodoxia de la globalización no entiende de humanismos ni de solidaridades, ni siquiera de democracias ya que está pensado para los vencedores. No entiende de sufrimientos humanos porque dejó atrás las relaciones sociales y disolvió ampliamente la resistencia a la explotación capitalista. Bajo el principio de la competencia y de la maximización del valor de las acciones, el neoliberalismo se presenta como justamente violento. El contenido implícito es la sobre vivencia de los más aptos (Del Bruto, 2004).

En este espacio social se introduce la violencia como fenómeno que impresiona por sus diferentes manifestaciones y ámbitos de desarrollo. No se trata de un fenómeno nuevo, si consideramos la historia de nuestros pueblos, sus conquistas y luchas, o las producciones individuales donde la agresividad aflora en las relaciones interpersonales.

La gravedad e intensidad de su presencia en la cotidianidad del espacio urbano y sus instituciones expresa su carácter social al resultar la expresión de conflictos sociales y económicos a los que responde.

En las condiciones actuales es posible sostener que la violencia se alberga en nuestra vida cotidiana, expresándose en espacios de lucha por la dominación, convirtiendo al prójimo en un enemigo, un contrario al que forzosamente se subordina.

La violencia aparece así como un recurso generalizado que legitima la fuerza como medio para la resolución de frustraciones y conflictos, tanto en el mundo de lo privado como de lo público, generando sus propios mecanismos de reproducción que promueven una cultura de violencia. A ella accedemos internalizando símbolos y pautas de comportamiento, vehiculizadas principalmente a través de los medios de comunicación de masas.

Sostenida por las deficiencias en las necesidades básicas derivadas del proceso globalizado de desarrollo mundial, se manifiesta ante elementos tales como la marginalidad y desigualdad de amplios sectores de la sociedad (Saín, 2004), ineficiencia de la justicia, falta de capacidad de las instituciones encargadas de prevenir y controlar los delitos, uso de armas por los propios ciudadanos, agresividad de los victimarios, etc. Sin olvidar la expansión y diversificación de las actividades propias de la criminalidad organizada (tráfico de drogas, secuestros, desarmaderos, etc.)

Esta creciente vulnerabilidad social constituye un ambiente propicio para el aumento de la delincuencia surgiendo una crisis de seguridad que resulta una constante en la historia contemporánea (Aniyar de Castro, 1999)

2. Cuando se pierde la seguridad

Las situaciones que implican conflicto o desequilibrios suelen tener una trascendencia directa en la seguridad humana.

En términos amplios la seguridad es una condición humana básica que permite la supervivencia del hombre y a la cual, cada cultura responde generando mecanismos institucionalizados para garantizarla.

Su pérdida se ha transformado en la actualidad en un tema emergente que da lugar a un campo de estudio que resulta reclamado por diferentes sectores de nuestra sociedad, no sólo para alcanzar información al respecto sino para que a partir de allí se oriente la acción planificada que se destine a superar las condiciones que generan inseguridad.

Se plantean diferentes estadísticas nacionales que suelen no ser representativas de la realidad, si se considera la cifra negra de los delitos, pero que sí alcanza un consenso generalizado acerca del creciente uso de la violencia que presenta la actividad delictual. Esto genera un daño físico, pecuniario y sobre todo un sentimiento de inseguridad en la población al verse expuesta en cualquier momento a un acto violento en contra de su persona o sus bienes.

De tal manera este fenómeno tiene una doble incidencia. En lo individual en cuanto afecta la calidad de vida y en lo colectivo en su influencia en el desarrollo de una comunidad.

La Criminología distingue entre delito (constituido por el volumen real de la criminalidad y sus consecuencias) y temor al delito (conformado por la percepción de la criminalidad y el riesgo de ser victimizado).

De esta manera se conforman dos espacios de análisis que emergen de las investigaciones criminológicas, distinguiendo una dimensión subjetiva: sentimiento de inseguridad diferenciable de la criminalidad real u objetiva que se denomina inseguridad personal (Domínguez Lostaló, 1999)

La sensación de desprotección que genera esta circunstancia, se traduce en un estado físico y mental particular en el orden individual. Se traduce en un sentimiento generalizado en el cual los ciudadanos perciben que las instituciones no

están brindando protección a sus vidas, ni garantías a sus actividades diarias, ni seguridad a sus bienes.

Este es el sentimiento de inseguridad que afecta a los habitantes de modo distinto a cualquier otro hecho traumático. El factor diferencial está dado por la repetición de los eventos y su difusión por diferentes maneras en la sociedad del mensaje traumatizante (medios, comentarios, etc), lo que lleva a un estado de revictimización constante que actúa como refuerzo de los síntomas negativos, al naturalizarse las situaciones y definírselas como normales “por que a todo el mundo le ocurre algo”.

Las manifestaciones personales más frecuentes son la alteración del sueño, cansancio generalizado, ideas negativas especialmente sobre el futuro, ansiedad, dificultades en la vida de relación, concentración y memoria, falta de energía en general. Por lo que se reacciona evitando hacer cosas, provocando el encierro individual, predominando el miedo y el recuerdo de imágenes de situaciones que ocurrieron, fueron relatadas por otros o se transmitieron por TV. Estos síntomas representan las consecuencias de una respuesta de alteración generalizada que da cuenta de la instalación de un trauma psíquico, dado por aquellos acontecimientos y/o situaciones en los que los individuos sienten que su integridad se ve amenazada (Belloch-Sandín-Ramos, 1995).

Resulta interesante estudiar desde esta perspectiva si el miedo es mayor que la probabilidad real de ser víctima. Debido a que las personas transmiten sus experiencias de haber sido víctimas de delito a otras, se generaliza el miedo con un alcance amplio por la elaboración vicaria de este sentimiento que les lleva a reconocerse como víctimas potenciales.

Un amplio conjunto de conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente a través de la influencia del ejemplo, “... *observando la conducta de los demás, puede uno aprender estrategias generales que proporcionen guías para acciones que trasciendan los ejemplos concretos modelados*”(Bandura, 1975).

El miedo y la desprotección también se transmite por este mecanismo. La tensión entre la realidad criminal y la percepción de la gente deviene del hecho de que la población se forma una opinión de la criminalidad a partir de las experiencias que van aconteciendo, donde los medios de comunicación juegan un importante papel aumentando la sensación de malestar general. El horror de la violencia urbana, descrita y mostrada en sus detalles más escabrosos produce indignación moral, alimenta el sentimiento de inseguridad de los habitantes y provoca la demanda de castigos más crueles para los victimarios.

Si bien es una problemática que afecta a todos los individuos, impacta diferencialmente. En este sentido, se observa que el imaginario social identifica a la población juvenil con la condición de autores potenciales de los hechos delictivos constituyendo, por su condición etaria, un segmento de población percibido como peligroso. Esta lectura ligera y generalizada deja de lado su condición de víctimas vulnerables (Marchiori, 1993), situación que pretendemos demostrar a través de una investigación que refleje su estado de indefensión, conocido por los medios de prensa que dan cuenta de la regularidad con la que resultan víctimas de delitos en esta ciudad en los últimos años.

Conocemos que es una problemática que afecta a todos los individuos pero fundamentamos la elección de los sujetos que forman parte de esta unidad de estudio en lo siguiente. Los jóvenes en su desarrollo evolutivo van transitando un camino que significa salir de un espacio endogámico como es la familia sin poder lograr el dominio del espacio urbano, al menos en las edades adolescentes. Necesitan modificar hábitos, ganar independencia en un marco de control y vigilancia que produce confusión en el ensayo de conductas cada vez más autónomas.

La adaptación al contexto social urbano les significa un esfuerzo extra en orden a las habilidades que exige poner en juego, resultando contradictorias sus ansias de libertad con la necesidad de apoyo social que requieren debido al marco de violencia urbana del medio actual.

3. Inseguridad urbana como fuente de estrés y su afrontamiento

Se efectuó una investigación previa en este tema, realizada en la ciudad de San Luis durante los años 1999-2002 como primer paso para el conocimiento del afrontamiento de la violencia delictual y los factores de riesgo presentes en la vulnerabilidad victimológica de los jóvenes, se observó que las estrategias de afrontamiento que utilizan para resolver las citaciones que les preocupan apuntan a la búsqueda de apoyo a partir de generar vínculos y la pertenencia necesaria que les permita conformar una red de ayuda. Recursos que se utilizan también a fin de disminuir el trastorno emocional que pueden ocasionar los hechos delictivos acontecidos o la amenaza de otras situaciones similares, reducir las conductas de riesgo y validar las creencias de control, amortiguando los efectos psico y fisiológicos provocados por el estrés suscitado por la experiencia traumática del delito.

Para la mayoría de las personas vivir una experiencia delictiva tiene diversas consecuencias que se vinculan a la ansiedad provocándole un daño físico o psi-

cológico. No se hace necesario padecer de manera personal eventos tales como robos, accidentes, violaciones, sino que ser testigos de estos hechos puede resultar tan traumático como protagonizarlos.

Los estados psicológicos que se presentan son los propios del estrés, definido como “el resultado de una relación particular entre el sujeto y el entorno, que se produce cuando éste es evaluado por la persona como amenazante o desbordante de sus recursos y que por ello pone en peligro su bienestar.” (Lazarus y Folkman, 1986)

La Psicología en su estrecha relación con el Derecho debe indagar estos temas y generar estrategias y herramientas de análisis., ya que a pesar del reconocimiento del problema en virtud de que logra provocar sintomatología ansiosa en el orden del estrés postraumático, no existen instrumentos de evaluación especí-

Caracterización clínica	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina inquietud motora o bloqueo de conducta. • Estado de alerta sostenido por síntomas orgánicos: dolores generalizados en el cuerpo, trastornos en la alimentación y sueño, trastornos gastro - intestinales, aumento de la frecuencia cardíaca.
Estructura vivencial	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo como predominio, acompañado de desconfianza. • Inquietud, desconcierto, incertidumbre. • Distorse, desesperanza. • Sentimientos de soledad, opresión, de pérdida de la libertad.
Repercusión en los procesos psíquicos	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia selectiva de la percepción, memoria y pensamiento repetitivo con contenidos directamente vinculados a las situaciones vividas o con posibilidad de serlo. • Pensamientos intrusivos. • Problemas en la concentración y atención. • Pérdida de la confianza en sí mismo. Culpa.
Repercusión en la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Alteración en el autocontrol. • Sensación de vulnerabilidad que facilita las reacciones de ansiedad y/o depresión. • Preocupación por nuevos ataques que exige cambios de hábitos conductuales. • Alteraciones en las actividades cotidianas: trabajo, educación, recreación, etc.

fica dentro de su campo, debiendo al momento actual, indagar las situaciones vivenciadas o percibidas por medio de técnicas afines.

Se considera importante, generar pruebas especiales que ayuden a brindar la asistencia necesaria cuando las situaciones de victimización acontezcan, o bien, permitan prever la aparición de cuadros ansiosos, producto de significaciones aprendidas vicariamente.

4. Estado actual de la investigación

Por las razones, previamente citadas, se continuó la investigación de este tema durante los años 2003 en adelante, encontrando durante 2004 los primeros resultados que se desean multiplicar en este artículo.

En esta oportunidad, la experiencia se continuó con objetivos definidos por:

- Alcanzar un conocimiento próximo a la realidad de la ciudad de San Luis que permita tener información sobre la criminalidad y la percepción de la misma, en una muestra de jóvenes de ambos sexos comprendidos entre los 14 a 21 años.
- Explorar el sentimiento de inseguridad y el riesgo de victimización de los jóvenes de la ciudad de San Luis evaluando el temor al delito como dimensión subjetiva de la criminalidad reconociendo sus componentes psicológicos a escala cognitiva, emocional y conductual.
- Indagar si es mayor el impacto ante la experiencia directa o el aprendizaje vicario en la constitución y sostenimiento del sentimiento de inseguridad.
- Analizar la incidencia de factores de riesgo como vulnerabilidad al estrés, diferencias personales, edad y sexo en las manifestaciones del sentimiento de inseguridad.
- Lograr la validación de un instrumento de evaluación (Cuestionario de Inseguridad urbana: CIU) creado en la experiencia anterior para indagar la presencia y rasgos que componen el sentimiento de inseguridad urbana, como un aporte al campo del diagnóstico psicológico en relación con sus vinculaciones con temáticas también abordadas desde la criminología y la Victimología.

5. Descripción general del cuestionario de inseguridad urbana (CIU)

En un recorte de los resultados obtenidos, se presentan a continuación aquellos que refieren a la constitución y estandarización del instrumento de evaluación creado.

El Cuestionario de Inseguridad Urbana (CIU) es un cuestionario con formato S-R, es decir que incluye tanto situaciones como respuestas. La tarea de la persona que responde consiste en evaluar la frecuencia con que en ella se manifies-

tan una serie de respuestas o conductas asociadas a la inseguridad ante diferen-

	Mujeres	Varones	Total
Grupo Víctima (Vic)	169	201	370
Grupo No Víctima (NoVic)	345	207	552
Total	514	408	922

tes situaciones.

Otra característica de este Cuestionario es que recoge respuestas o reacciones pertenecientes al sistema afectivo, cognitivo, fisiológico y conductual, por lo que se puede obtener una puntuación para cada uno de los mismos. La obtención de estas puntuaciones por sistemas o escalas diferenciados permite la evaluación parcial de aquellos espacios de mayor debilidad que pueden presentar las personas en su afrontamiento a los estresores cotidianos a los que están expuestos, facilitando la planificación terapéutica hacia los constituyentes de cada escala o bien de su totalidad, si resulta necesario.

5.1. Elaboración y primera administración

Este instrumento ha sido realizado sobre la base de una versión del ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de ansiedad) de Miguel Tobal y Cano Vindel.

En tal sentido se han creado las situaciones y respuestas con relación al tema de la inseguridad urbana.

Conformado el cuestionario bajo estas condiciones, fue administrado a un conjunto de 110 jóvenes (67 mujeres y 43 varones), de la ciudad de San Luis, cuyas edades estaban comprendidas entre 16 a 24 años, que hubiesen sido víctimas de delitos durante el año 1999 y principios del 2000. El grupo control estaba conformado por 125 jóvenes que no habían padecido ningún delito en el período en estudio y por lo tanto no se les había administrado el CIU.

En esta ocasión, se buscaba conocer el comportamiento del Cuestionario que estaba en su etapa de creación y definición y por lo tanto se consideró que debía aplicarse a personas víctimas para conocer el alcance del instrumento.

Las conclusiones alcanzadas en esa oportunidad permitieron definir los elementos constituyentes del sentimiento de inseguridad urbana, cuyos indicadores han resultado ser:

- el carácter limitante, y;
- la potencialidad de saberse afectado en necesidades fundamentales: por características externas: medio peligroso, ambiguo, amenazante; y por la interpretación individual: vulnerabilidad.

El siguiente diagrama sintetiza sus elementos constitutivos

5.2. Descripción de las escalas

	Mujeres	Varones
Adolescencia Media (14 - 16 años)	201	179
Adolescencia Final (17 - 19 años)	207	159
Jóvenes Adultos (20 - 21 años)	106	70

Tal como ha sido presentado el CIU consta de cuatro escalas que no aparecen definidas de manera directa en su presentación sino a través de la conformación de ítems que refieren estrategias de afrontamiento que evalúan las reacciones estresantes en los diferentes niveles: afectivo, cognitivo, fisiológico y conductual.

Las respuestas del sistema afectivo se refieren a sentimientos y emociones de inseguridad, miedo y preocupación, que promueven un estado de tensión y alerta que alimentan la amenaza constante de caer bajo los efectos de la delincuencia.

En la escala cognitiva se presentan las posibilidades de evitación de esta amenaza, así como la opción de posicionarse a nivel de pensamiento en una mirada negativa del problema o bien sintiendo poseer los recursos necesarios para afrontar las situaciones estresantes del acontecer cotidiano, como otra de las alternativas a nivel de los contenidos del pensamiento.

A nivel fisiológico se definen algunas manifestaciones propias de la activación orgánica que acompañan al estrés producido como consecuencia de haber sufrido el delito o el miedo y la probabilidad de serlo.

En la escala conductual se pensó en algunas opciones que están al alcance de la población a la que va dirigido, seleccionándose la huida real de la situación estresora y las posibilidades de búsqueda de apoyos humanos, espirituales e institucionales.

Escala Afectiva	<p>Inseguro: Me siento inseguro/a</p> <p>Miedo: Siento Miedo</p> <p>Preocupación: Me preocupa fácilmente</p>
Escala Cognitiva	<p>Ignora: Ignoro el Problema</p> <p>Pienso: Pienso en otra cosa</p> <p>Negativo: Anticipo las cosas negativas que pueden ocurrirme</p> <p>Capacidad: Pienso en mis capacidades para resolver estas situaciones</p>
Escala Fisiológica	<p>Estómago: Siento molestias en el estómago</p> <p>Corazón: Se me acelera la frecuencia cardíaca</p> <p>Tensión: Mi cuerpo está en tensión.</p>
Escala Conductual	<p>Evitar: Trato de evitar esa situación</p> <p>Rezo: Rezo y espero que Dios me ayude</p> <p>Seguridad: Aumento mis medidas de seguridad</p> <p>Ayuda: Busco ayuda en otros</p> <p>Policia: Confío en la policía</p>

6. Estandarización del cuestionario de inseguridad urbana

En la segunda administración del CIU (2003) la muestra total fue de 922 personas, agrupadas en dos submuestras, de acuerdo a su condición de víctima o no víctima de delitos de la ciudad de San Luis.

El período temporal analizado abarca los hechos delictivos acontecidos durante los años 2000-2003, seleccionados en virtud de que representan una etapa de aumento en las tasas de criminalidad en nuestro país (al menos como delitos denunciados) en relación a las situaciones de crisis socio-política que comenzó a desarrollarse a partir de esa época. Situación a la que no resultó ajena esta ciudad.

La muestra de población general está formada por 2 grupos:

Distribución Muestral por sexo y condición de Víctima y No Víctima:

Las edades, comprendidas entre 14 a 21 años, se agrupan según criterios de la OMS (Organización Mundial de la Salud), que define a la adolescencia como “el período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio-económica”, fijando sus límites entre los 10 y 19 años (límites oscilantes según los individuos y sus circunstancias).

La Adolescencia Media, prevista para el período de 14 a 16 años se caracteriza en su generalidad por :

- el conflicto continuo con los padres;
- manifestar sentimientos de invulnerabilidad y omnipotencia que los lleva a conductas generadoras de riesgo;
- preocupación por la apariencia: por "estar a la moda";
- predominio del interés por temas relacionados a la sexualidad.

La Adolescencia Tardía, propia de los 17 a 19 años, tiene como características generales:

- mejor predisposición al diálogo con los padres;
- predominio de las relaciones interpersonales sobre las grupales;
- desarrollo de un sistema de ideales propios;
- planteo de metas vocacionales reales;
- identidad sexual estructurada;
- etapa de estabilidad afectiva, búsqueda de una pareja estable.

Respecto de las edades 20 y 21 años, definidas dentro de la categoría Joven Adulto, podemos decir que se trata de un período donde:

- se perfila un proyecto de vida;
- manifiestan una orientación en base a una escala de valores propia;
- ejercen un rol independiente y autónomo que deja de lado la importancia de los pares.
- alcanzan el establecimiento de relaciones vinculares firmes;
- se exigen nuevas obligaciones y mayores responsabilidades sociales y políticas por la condición de ser mayores de edad.

De acuerdo a las etapas establecidas la muestra queda conformada de esta manera:

Conformación de la Muestra según sexo y edad

Desde el punto de vista estadístico se ha estudiado y demostrado la fiabilidad del cuestionario desde la perspectiva de su consistencia interna, utilizando para ello el coeficiente alfa.

Además se ha llevado a cabo el análisis factorial de las respuestas para estudiar su estabilidad y su validez estructural. Así como también el poder de discriminación entre grupos a través del análisis de diferencias de medias, valorando la influencia de las variables sexo y edad.

Por otra parte, se ha procedido a la construcción de baremos obtenidos a través de su administración a una muestra importante de jóvenes discriminados en su carácter de haber sido víctimas de delitos o no.

6.1. Estadísticos descriptivos

A modo de ejemplo de los resultados alcanzados se citan aquellos que describen en primer término las cuatro subescalas para los dos grupos Víctimas y No Víctimas de acuerdo a la Tablas N° 1 y 2 (al final del artículo).

Se hace necesario clarificar las referencias que se utilizarán para la presentación de las reacciones del CIU, entendiendo que:

Se obtienen resultados según la Tabla Nº 1 donde se presentan diferencias entre el grupo víctima y no víctima, porque las reacciones a nivel afectivo en todas sus variables se aumentan en el grupo que ha sufrido algún delito.

Respecto de la escala cognitiva ocurre lo mismo en dos de sus componentes: *anticipo las cosas negativas que pueden ocurrir* lo que resulta significativo en cuanto define las consecuencias de la situación traumática vivida, y también para la variable *pienso en mis capacidades para resolver esa situación* lo que es relevante en cuanto se observan recursos grupales que resultan necesarios para afrontar otras situaciones similares.

Las reacciones fisiológicas son mayores también en el grupo víctima en concordancia con las consecuencias orgánicas que acompañan al estrés. Sólo en la variable *Siento molestias en el estómago* hay una pequeña diferencia a favor del grupo no victimizado, lo cual implica un grado de tensión producto de la sensación de sentirse inseguro.

Las diferencias aparecen a nivel conductual -definido por diferentes acciones concretas que pueden llevarse a cabo en relación a la inseguridad-, donde el grupo no víctima presenta mayores cifras en su conducta evitativa (*Trato de evitar esa situación*), apelando a fuerzas superiores (*Rezo y espero que Dios me ayude*) o a otras personas a modo de ayuda (*Busco ayuda en otros*) o bien a través de presentar mayor confianza en la policía.

Cuando se evalúa la posibilidad de aumentar las medidas de seguridad, hay una pequeña diferencia a favor del grupo víctima, sobre todo en los grupos de edad mayores.

Se analiza entre otras variables el comportamiento de la variable sexo donde es notable en principio cómo la condición de víctima aumenta las reacciones de estrés manifestadas frente al delito.

Es significativo en la evaluación de la pertenencia de género, analizar cómo las mujeres presentan mayores valores en razón de las reacciones estresantes a excepción de dos variables que hablan de *ignorar el problema* (mayores en el grupo no víctima) y *pienso en mis capacidades para resolver esta situación* donde los varones muestran valores más altos en el grupo victimizado, explicando estos resultados que la percepción de contar con recursos capaces de afrontar el estrés, o la ignorancia de que estas situaciones puedan volver a acontecer son más propias de la población masculina. Restan las manifestaciones afectivas, cognitivas, fisiológicas y conductuales para las mujeres, que comienzan a definirse como grupo más vulnerable de acuerdo a estos resultados.

Debido a los límites propios de toda publicación se obvia la presentación del resto de resultados, que se encuentran pendientes en cuanto forman parte de un trabajo más general.

7. Inseguridad urbana y personalidad

Bajo el criterio de complementar esta información parcial, se presentan algunos datos referidos a la aplicación del Inventario Millon de Estilos de Personalidad de Theodore Millon (M.I.P.S.), administrado a la muestra comprendida entre los 18 y 21 años en ambos sexos durante el año 2003, a los efectos de definir la influencia de características de personalidad en la conformación de una mayor vulnerabilidad al estrés frente a la inseguridad.

7.1. Análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas por varones y mujeres que han sido víctimas de delitos

El MIPS consta de 24 escalas agrupadas en 12 pares. Cada par incluye dos escalas yuxtapuestas que se distribuyen en tres grandes áreas: Metas Motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales.

En las escalas que evalúan las Metas Motivacionales se han encontrado diferencias entre los grupos de hombres y mujeres. Así, por ejemplo, mientras que el grupo femenino se presenta con un estilo más conservador, evaluando riesgos y amenazas por presentar una mirada sesgada desde los infortunios y situaciones problemáticas vivenciadas en el pasado, el grupo de varones busca en mayor medida alternativas que les permitan alcanzar las soluciones a sus dificultades.

Ambos grupos presentan características individualistas en la búsqueda de sus fines ampliamente marcado en el grupo de varones. Mientras que el grupo femenino se permite además poder superar su egocentrismo, brindando protección a los demás.

En relación a los estilos de procesamiento de la información se comparten los modos de Introversión, Intuición e Innovación, donde prefieren obtener información de fuentes interiores utilizando sus propios sentimientos y pensamientos como recursos, derivando sus conocimientos de lo simbólico y desconocido con tendencias a manifestarse creativamente con la posibilidad de transformar las condiciones superando las perspectivas establecidas. Sin embargo, y desde lo esperable en cuanto patrones de crianza y modos construidos convencionalmente, los varones se demuestran más reflexivos y las mujeres más afectivas en sus estilos de procesamiento de la información.

Respecto a la evaluación de las conductas interpersonales ambos grupos presentan las medias más altas en Control, lo que indicaría la tendencia a ser dominantes y ambiciosos, dejando escaso margen a las manifestaciones emocionales que pueden ser significados como signos de debilidad. Sin embargo, al efectuar el cruzamiento de este puntaje con los correspondientes a esta área, surgen las diferencias. El grupo de mujeres puede superar esta tendencia por su apertura a las relaciones sociales y vínculos interpersonales, aún cuando se acercan a estos contactos con alta vacilación y deseos de agradar, lo cual puede explicar su alto nivel de insatisfacción y la inestabilidad emocional que las presenta en ocasiones como sociables y amistosas, mientras que en otras pueden asumir roles hostiles y agresivos.

Los varones tienden a actuar de modo independiente y no conformista, negándose a cumplir con normas tradicionales lo cual provoca conductas teñidas de audacia que aumentan su riesgo de victimización. Asumen patrones conductuales competitivos y egocéntricos, muy centrados en sí mismo, lo cual explica su variabilidad emotiva en el establecimiento de su rol gregario que aumenta su descontento y favorece sus actitudes opositoras.

7.2. Análisis comparativos de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos no victimizados

Los varones se presentan más optimistas y con posibilidad de visualizar un futuro más promisorio que las mujeres que están más situadas en las experiencias traumáticas del pasado o actuales, quedando a la espera de que algo salga mal o peor.

El grupo masculino presenta mayor iniciativa en el alcance de sus metas motivacionales que las mujeres, quienes alcanzan escasas posibilidades de modificar su realidad, al acomodarse a las circunstancias creadas por otros.

Si bien ambos grupos presentan preferencia en su orientación a obtener recursos del medio, los varones se ubican mayormente en la escala de Individualismo centrándose en la satisfacción de las propias necesidades y deseos mientras que las mujeres también se motivan por metas relacionadas con los demás, aspecto que no presentan los varones.

Al evaluar las estrategias para recolectar información, puntúan ambos grupos en la escala de Introversión centrandose en sí mismos la posibilidad de constituirse en una fuente de inspiración y estímulo. Lo mismo ocurre en la escala de Intuición donde se complementa la información referida a que estos grupos extraen infor-

mación de fuentes de orden simbólico y desconocido preferentemente antes que lo concreto y observable, desde el uso de la inferencia y la abstracción.

Al momento de evaluar el estilo para procesar la información comparten los modos reflexivos, agregando las mujeres el estilo afectivo al considerar estos elementos más emocionales en la formación de sus juicios.

Relacionado con los vínculos interpersonales se ubican en la escala de Re-traimiento que los dibuja como personas renuentes a participar socialmente. Sin embargo, el grupo femenino también presenta alta media en Comunicatividad de modo que plantea la factibilidad de abrirse al contacto con otros, pudiendo alcanzar actitudes acordes con quienes se contactan o bien actuar de modo manipulador y con alta exigencia.

Comparten los estilos en la escala de Vacilación, en cuanto el grado de aplomo o serenidad que presentan en situaciones sociales que indica la presencia de características de timidez y cierta resistencia a las situaciones sociales por el temor al rechazo. Ello indica la importancia que ocupa la mirada de los otros en la constitución de la identidad ("el que dirán"). Sin embargo, los varones también puntúan alto en la escala de Firmeza (aunque con menor media) donde surge cierta visión de competencias personales, ambiciones donde pueden desconocer las necesidades de los demás.

Todos los sujetos estudiados en el grupo no victimizado se ubican en la escala de Discrepancia, alejándose de la conformidad con lo reglado y/o instituido, como modo de respuesta más esperado para estas agrupaciones etarias. Esta característica define su vulnerabilidad como grupo, puesto que negarse a acatar las normas que pueden ordenar su cotidianidad significa limitar el alcance de una mayor protección y favorecer conductas de riesgo.

El Control también forma parte de estos jóvenes no victimizados que aumenta más su condición de "rebeldes", al verse a sí mismos como enérgicos, a veces dominantes y competitivos que favorece la desestimación o el no respeto por las normas convencionales desde patrones dominantes.

Así como también comparten la Insatisfacción lo que los refleja como personas ávidas de experiencias que puedan cubrir sus expectativas y necesidades, demostrando una labilidad afectiva en sus relaciones sociales que los presenta en algunas situaciones con alta sociabilidad, mientras que en otras son hostiles y con conductas negativas, donde prima la necesidad de la soledad al sentirse poco comprendidos. Sin embargo, las mujeres también puntúan en la escala de Concordancia donde en relación con el grupo masculino se manifiestan más simpáticas socialmente, receptivas a conformar esta vida social, con sentimientos de

lealtad más fuertes, aún con la salvedad que esto pueda implicar ocultar ideas o sentimientos que puedan generar disonancia con sus iguales.

7.3. Análisis comparativo de las muestras según su condición de víctimas o no víctimas

Se observa que el grupo que no ha sufrido delitos buscan el logro de la supervivencia y la seguridad salvando desde su propia energía y confianza en sus recursos, aquellas circunstancias amenazantes. El impacto de las situaciones estresantes que han significado atravesar las experiencias delictivas exige mayor esfuerzo para el grupo victimizado al intentar superar estas situaciones pasadas.

Ello se ratifica en la creencia de que su pasado ha sido desafortunado y esto los predispone negativamente para pensar que todo lo que forma el futuro podrá estar teñido de igual color.

Se observa que puntúan más altos los jóvenes víctimas que los no, en las escalas de Individualismo, que explica como están motivados principalmente por metas centrados en su propia persona. Ello que puede ser un recurso para resolver las situaciones dilemáticas porque implica manejarse con independencia y autonomía, puede constituirse en un límite al elegir esta fuente en lugar de obtener refuerzos del medio sobre todo al considerar la omnipotencia que suele caracterizar a muchos de los jóvenes a la hora de la búsqueda de resolución de sus conflictos.

Demuestra el grupo victimizado procesar los conocimientos por medio de la lógica y el razonamiento analítico, aún cuando pueden usar en menor escala patrones afectivos.

El grupo que ha sufrido delitos presenta como otro recurso la posibilidad de alcanzar a través de la creatividad, la modificación de los obstáculos que presentan. También en este caso, podrá conformar un elemento de desprotección cuando estas características innovadoras sean utilizadas asumiendo nuevos riesgos, sin medir consecuencias nuevas o imprevistas.

En sus conductas interpersonales, el grupo victimizado presenta mayores caracteres de Comunicatividad que los no víctimas, lo que les permite sentirse cómodos en el juego social donde pueden asumir roles de liderazgo y conducción. Esto se condice con la creencia de sentirse más competentes y talentosos que quienes los rodean. Ambiciosos y egocéntricos, afrontan las situaciones desde esta perspectiva de alto poder personal que les provee de seguridad. Por ello se confirma la independencia de su conducta que lejos de ser conformista y ajustada a la normativa, puede teñirse de audacia y constituirse en un elemento de

riesgo al cambiar el orden de lo reglado y actuar desde una autonomía omnipotente y centrada en sus propias personas.

Frente al grupo de jóvenes no víctimas, los adolescentes y jóvenes víctimas refuerzan su características de dominantes, intrépidos y competitivos abandonando la demostración de afectos por considerarlos un signo de debilidad.

Pueden presentar variaciones en el humor, inestabilidad afectiva y conducta variable, siendo sociables con los demás en ocasiones y en otras reticentes a los vínculos por sentirse poco comprendidos.

El grupo de jóvenes que han sufrido delitos definen su vulnerabilidad al estrés munidos de un perfil de personalidad como grupo conformado, en general por la:

- independencia
- ambición
- competencia
- tendencia al no conformismo
- aventureros, enérgicos, intrépidos
- lógicos y analíticos
- abiertos al juego social desde roles de liderazgo, etc.

No obstante, estos rasgos personales se presentan, aunque no tan marcadamente, en el grupo no victimizado. Razón por la cual, es posible pensar que estas características personales tendrían influencia en el valor dado a la amenaza por el miedo al delito y que determina la importancia otorgada a los estresores, definiendo así la tolerancia de las personas al estrés.

Entre las conclusiones a las que se arribó se encuentran las siguientes:

- La delincuencia es percibida como un fenómeno “naturalizado” y sus efectos individuales y colectivos forman parte de las situaciones que los jóvenes deben afrontar en su relación con el entorno en el que se desarrollan.
- A nivel grupal, presentan bajas expectativas de éxito y surgen sentimientos de indefensión al ensayar cognitivamente la posibilidad de ser víctima de un delito contra la propiedad. Manifiestan la necesidad de establecer redes comunicacionales para alcanzar la protección necesaria.
- Los jóvenes de mayor edad eligen un afrontamiento más activo, pensando en sus capacidades como medios posibles de solución de los problemas. Los menores optan por la reserva o la negación del riesgo, dada la mayor vulnerabilidad que los define. Estos últimos se involucran más a nivel afectivo (miedo,

preocupación, inseguridad) con mayores manifestaciones orgánicas de ansiedad. Cognitivamente optan por ignorar o pensar en otra cosa, y conduc-

Escala o Sistema	Variables que integran el sistema	GRUPOS			
		VICTIMAS N = 370		NO VICTIMAS N = 552	
		M	DE	M	DE
AFECTIVO	INSEGURO	32,25	11,03	31,48	12,66
	MIEDO	28,33	12,00	28,24	13,23
	PREOCUPO	29,41	11,12	28,31	12,78
COGNITIVO	IGNORO	21,05	12,96	21,03	12,73
	PIENSO	29,81	13,33	28,35	12,78
	NEGATIVO	30,64	14,75	28,61	14,96
	CAPACIDAD	36,94	14,67	33,78	14,82
FISIOLOGICO	ESTOMAGO	17,16	14,67	17,95	14,88
	CORAZON	19,53	14,93	18,89	14,75
	TENSION	22,48	14,27	21,54	13,55
CONDUCTUAL	EVITAR	34,89	13,66	36,25	13,44
	REZO	28,17	21,45	30,42	20,55
	SEGURIDAD	36,47	15,01	35,03	15,24
	AYUDA	27,25	14,91	27,7	14,95
	POLICIA	12,94	14,54	14,87	14,64

tualmente tratan de evitar las situaciones, aumentando las medidas de segu-

		VICTIMAS					NO VICTIMAS				
VARIABLE		SEXO	N	M	s	VARIABLE		SEXO	N	M	s
ESCALA AFECTIVA	INSEGURO	MUJERES	188	38,14	11,43	INSEGURO	MUJERES	345	36,02	11,96	
		VARONES	201	26,98	9,56		VARONES	207	26,58	11,58	
		TOTAL	370	32,25	11,03		TOTAL	562	31,48	12,88	
	MIEDO	MUJERES	188	32,3	13,36	MIEDO	MUJERES	345	32,96	12,51	
		VARONES	201	24,98	9,52		VARONES	207	21,39	11,46	
		TOTAL	370	28,33	12,01		TOTAL	562	28,24	13,23	
	PREOCUPO	MUJERES	188	31,9	12,88	PREOCUPO	MUJERES	345	31,18	12,85	
		VARONES	201	27,31	9,16		VARONES	207	23,53	11,15	
		TOTAL	370	29,41	11,12		TOTAL	562	28,31	12,78	
ESCALA COGNITIVA	IGNORO	MUJERES	188	18,88	13,18	IGNORO	MUJERES	345	19,1	12,05	
		VARONES	201	23,08	12,52		VARONES	207	24,23	13,21	
		TOTAL	370	21,06	12,96		TOTAL	562	21,03	12,73	
	PIENSO	MUJERES	188	30,17	13,36	PIENSO	MUJERES	345	29,45	12,71	
		VARONES	201	29,51	13,31		VARONES	207	29,18	12,94	
		TOTAL	370	29,81	13,34		TOTAL	562	29,35	12,79	
	NEGATIVO	MUJERES	188	30,94	14,48	NEGATIVO	MUJERES	345	29,88	14,81	
		VARONES	201	30,38	15,03		VARONES	207	28,83	15,08	
		TOTAL	370	30,84	14,75		TOTAL	562	28,81	14,87	
CAPACIDAD	MUJERES	188	35,2	14,58	CAPACIDAD	MUJERES	345	32,81	14,08		
	VARONES	201	37,9	14,71		VARONES	207	36,74	15,82		
	TOTAL	370	36,94	14,87		TOTAL	562	33,78	14,83		
ESCALA FISIOLOGICA	ESTOMAGO	MUJERES	188	22,92	15,67	ESTOMAGO	MUJERES	345	20,96	15,12	
		VARONES	201	12,32	11,81		VARONES	207	12,83	13,07	
		TOTAL	370	17,18	14,87		TOTAL	562	17,85	14,89	
	CORAZON	MUJERES	188	23,84	15,98	CORAZON	MUJERES	345	21,43	15,28	
		VARONES	201	15,90	12,96		VARONES	207	14,65	12,78	
		TOTAL	370	19,53	14,94		TOTAL	562	18,89	14,75	
	TENSION	MUJERES	188	26,2	15,01	TENSION	MUJERES	345	24,11	13,54	
		VARONES	201	15,85	12,56		VARONES	207	17,26	12,49	
		TOTAL	370	22,48	14,27		TOTAL	562	21,54	13,56	
ESCALA CONDUCTUAL	EVITAR	MUJERES	188	37,82	13,07	EVITAR	MUJERES	345	37,02	13,06	
		VARONES	201	32,42	14,06		VARONES	207	34,88	13,99	
		TOTAL	370	34,88	13,86		TOTAL	562	36,25	13,44	
	REZO	MUJERES	188	38,85	20,14	REZO	MUJERES	345	34,81	20,13	
		VARONES	201	20,88	18,77		VARONES	207	23,43	19,38	
		TOTAL	370	28,17	21,46		TOTAL	562	30,42	20,55	
	SEGURIDAD	MUJERES	188	37,25	15,33	SEGURIDAD	MUJERES	345	36,87	14,98	
		VARONES	201	33,98	14,81		VARONES	207	33,83	15,12	
		TOTAL	370	35,47	15,01		TOTAL	562	36,03	15,25	
AYUDA	MUJERES	188	32	14,85	AYUDA	MUJERES	345	29,79	14,42		
	VARONES	201	23,28	13,79		VARONES	207	24,23	15,23		
	TOTAL	370	27,25	14,91		TOTAL	562	27,7	14,98		
POLICIA	MUJERES	188	18,08	18,54	POLICIA	MUJERES	345	15,85	14,47		
	VARONES	201	10,29	12,06		VARONES	207	13,51	14,85		
	TOTAL	370	12,94	14,56		TOTAL	562	14,87	14,84		

ridad, apelando a rezar o buscar ayuda.

- El grupo de mujeres se caracteriza por ser más vulnerable al estrés que los varones, requiriendo la búsqueda de ayudas externas para resolver las consecuencias de los problemas a modo de reducir las tensiones que provoca la preocupación o la atención dispuesta.
- Las situaciones que generan mayor inseguridad se producen al evaluar como peligroso el lugar de permanencia ("boliche", calle, barrio), al pensar que pueden acontecer hechos delictivos (amenaza) o haber pasado por ellos. Situación que los encierra en una paradoja al necesitar de ese espacio social que es a su vez definido como productor de la delincuencia.
- La irrupción del delito en la vida de estos jóvenes es vivenciada como propia de la invasión que suscita un delito sexual ("fue como una violación a mi intimidad", "sentí como si me hubiesen violado físicamente").
- Haber sido víctimas de delitos contra la propiedad, promueve sentimientos de culpa. Opción que implica una sobrecarga emocional que no asegura la protección necesaria y que los compromete afectivamente, impidiendo ubicar las responsabilidades en otras figuras implicadas.
- Es significativa la escasa confianza que todos los individuos han manifestado hacia las fuerzas de seguridad, en cuanto organismo de protección ciudadana.

Se concluye que el estrés subjetivo generado por las situaciones violentas que preocupan a los jóvenes, resulta tan limitante como la experiencia directa de la victimización. Resultado fácilmente generalizable a otros grupos sociales, donde el aprendizaje vicario se torna importante en la constitución del sentimiento de inseguridad que hoy atrapa a nuestra ciudad.

* Becaria del Proyecto de Investigación Número 428501, Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis.

Referencias Bibliográficas

Aniyar de Castro, L. (1999). La participación Ciudadana en la Prevención del Delito: Antecedentes, Debates y Experiencias. Los Comités de Seguridad Vecinales. *Revista Alter-Nativas del Control Social*. Año 1, Nº 1, Buenos Aires, pp. 80-99.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martinez Roca.

Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995). *Manual de Psicopatología*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Briceño León, R. (2002). *Violencia, Sociedad y Justicia en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.

Domínguez Lostaló, J. (1999). Hacia un programa integral de Desarrollo Comunitario para la seguridad humana en Latinoamérica. *Revista Alter-Nativas del Control Social* Año 1, Nº 1, Buenos Aires, pp. 7-37.

Del Bruto, B. (2004). Globalización, Cultura, Lenguajes y Violencia. Pensando en y desde Argentina. *Kairos* Nº 5. *Revista de Temas Sociales*.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos psicológicos*. Barcelona: Martinez Roca.

Marchiori, H. (1993). Criminología: Víctimas vulnerables. *Revista Victimología* Nº 7, *Centro de Asistencia a la Víctima del Delito, Córdoba*, pp. 27- 40.

Saín, H. (1993). *Política, Policía y Delito*. Buenos Aires: CI Capital Intelectual

Tabla N° 1: M y DE de las puntuaciones obtenidas en las cuatro escalas por los grupos víctima y no víctima.

Tabla N° 2: Estadísticos descriptivos para cada grupo discriminando sexo.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 159/176 pp.

ESTILOS DE PERSONALIDAD Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES DE UNA ESCUELA PRIVADA DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Marina Beatriz Fantin*

María Teresa Florentino

María Susana Correché

Universidad Nacional de San Luis

mbfantin@unsl.edu.ar

Resumen

La presente investigación tiene como objetivos indagar la relación entre estilos personalidad y estrategias de afrontamiento, así como explorar diferencias en la utilización de estrategias de afrontamiento según sexo. Se aplicaron dos instrumentos a una muestra de 69 adolescentes de un establecimiento privado, de edades entre 15 y 18 años: la Escala Afrontamiento para Adolescentes, de Frydenberg y Lewis (1996), y el Inventario de Personalidad Adolescente de Millon (1982). Los resultados obtenidos indican que se registran diferencias significativas en las estrategias preferentemente utilizadas por las mujeres, quienes tienden a buscar apoyo social, concentrarse en resolver sus problemas, preocuparse y buscar apoyo espiritual cuando tienen dificultades; mientras que los varones registran puntuaciones significativamente mayores en comparación con las mujeres en las estrategias ignorar el problema y distracción física. Se observa una diferencia altamente significativa en las puntuaciones de las mujeres en comparación con los varones para el estilo de personalidad respetuoso.

Palabras Clave

adolescentes, estrategias, afrontamiento, personalidad, estrés.

Abstract

This work is aimed at exploring both the relationship between personality styles and coping strategies and gender differences in the use of coping strategies. Two psychological instruments - Coping Adolescent Scale of Frydenberg & Lewis (1996) and Millon Adolescent Personality Inventory (1982) - were applied to a sample of 69 adolescents from a private school, aged 15-18 years old. The results show significant differences in the prevailing coping strategies used by women who tend to get social support, to concentrate in solving their own problems, and to be concerned about and to seek spiritual support for conflictive situations; while men obtain higher scores on strategies such as denying problems and physical distraction. A highly significant difference is observed in the score obtained by women in comparison with men on the style of respectful personality.

Key words

adolescents, strategies, coping, personality, stress.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivos explorar estilos de personalidad, preocupaciones, comportamientos y la utilización de estrategias de afrontamiento predominantes en un grupo de adolescentes, analizando las probables diferencias de género.

El concepto de personalidad en la psicología contemporánea se aborda esencialmente desde dos posiciones, según lo plantean Pelechano, de Miguel y Hernández (1995). La primera considera la personalidad como aquella parcela del funcionamiento personal que es resistente al cambio, que se encuentra consolidada y posee una generalidad y coherencia de respuestas en distintos tiempos y contextos, dejando fuera lo que sea situacional y reactivo-diferencial. En la segunda línea de pensamiento, se entiende por personalidad todo aquello que identifica al ser humano individual a lo largo del ciclo vital, por lo que integra desde la reactividad situacional hasta el estilo de vida, las motivaciones, creencias y concepciones del mundo.

Una perspectiva más integradora respecto a la definición de la personalidad presentan Millon y Everly (1985), quienes la definen como "... un patrón profundamente incorporado y que muestra claramente rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten por largos períodos de tiempo. Estos rasgos

Tabla 1. Correlaciones entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento improductivo en la muestra total (n = 69)

Estrategias de afrontamiento improductivo	Estilos de personalidad						
	Introversión	Inhibición	Cooperador	Sociable	Confiable	Respetuoso	Sensitivo
Preocuparse	-0,314(**)	-0,111	0,125	0,155	0,085	0,206	-0,069
	0,009	0,385	0,305	0,203	0,487	0,099	0,572
Estrategia de falta de afrontamiento	-0,205	0,209	0,180	-0,092	-0,252(*)	-0,177	0,369(**)
	0,090	0,085	0,189	0,452	0,030	0,145	0,002
Reducción de la tensión	-0,240(*)	0,094	-0,037	0,115	-0,040	-0,281(*)	0,347(**)
	0,047	0,441	0,785	0,346	0,741	0,020	0,003
Autoinculpase	-0,234	0,394(**)	0,271(*)	-0,285(*)	-0,448(**)	-0,035	0,378(**)
	0,053	0,001	0,024	0,017	0,000	0,774	0,001
Reservado para sí	0,120	0,478(**)	-0,108	-0,483(**)	-0,388(**)	-0,127	0,297(*)
	0,325	0,000	0,379	0,080	0,001	0,298	0,013
Buscar apoyo espiritual	-0,135	0,029	0,237(*)	0,046	-0,048	0,022	0,182
	0,270	0,515	0,050	0,708	0,695	0,856	0,182

(**) p ≤ .01 ; (*) p ≤ .05

emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas y de aprendizaje experiencial...” (pp. 4 y 5). Para el autor la personalidad se va conformando desde que nacemos; en la niñez ciertos hábitos repetitivos van convirtiéndose en patrones y en la adolescencia distintas formas de relacionarse, pensar y reaccionar se van afianzando, dando lugar al establecimiento de un tipo de personalidad que determinará la forma que cada uno tendrá para enfrentar las distintas circunstancias de la vida.

La conducta de afrontamiento fue definida por Lazarus y Folkman (1984) como «aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo» (p.141). En consideraciones más actuales, otros autores (Everly, 1989; Fernandez-Abascal, 1997), lo definen como esfuerzos psicológicos o conductuales para

reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, o como una preparación para la acción que se realiza para evitar los daños del estresor.

Existen numerosas clasificaciones sobre las estrategias de afrontamiento. Una de éstas es la clasificación elaborada por Frydenberg y Lewis (1996), de dieciocho estrategias de afrontamiento: buscar apoyo social (compartir el problema y buscar apoyo en su resolución), concentrarse en resolver el problema (estudiar el problema y analizar los diferentes puntos de vista u opciones), esforzarse y tener éxito (describe compromiso, ambición y dedicación), preocuparse (temor por el futuro), invertir en amigos íntimos (búsqueda de relaciones personales íntimas), buscar pertenencia (preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás y por lo que los demás piensan), hacerse ilusiones (relacionada con la esperanza y la anticipación de una salida positiva), reducción de la tensión (intento de sentirse mejor y relajar la tensión bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas), acción social (dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades), ignorar el problema (rechazar conscientemente la existencia del problema), autoinculparse (sentirse responsables de los problemas o preocupaciones), reservarlo para sí (huir de los demás y no desear que conozcan sus problemas), buscar apoyo espiritual (refleja el uso de la oración y la creencia en la ayuda de un líder o Dios), fijarse en lo positivo (buscar el lado positivo de la situación y considerarse afortunado), buscar ayuda profesional (opinión de profesionales, maestros u otros conseje-

Tabla 2. Correlaciones entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento hacia la resolución del problema en la muestra total (n = 69)

Estrategias hacia la resolución del problema	Estilos de personalidad			
	Inhibición	Sociable	Respetuoso	Sensitivo
Resolver el problema	-0,141	0,068	0,145	-0,226
	0,248	0,472	0,233	0,060
Esforzarse y tener éxito	-0,116	0,074	0,301(*)	-0,248(*)
	0,344	0,548	0,012	0,040
Buscar ayuda profesional	-0,248(*)	0,258(*)	0,158	-0,100
	0,040	0,032	0,122	0,412

(**) $p \leq .01$; (*) $p \leq .05$

ros), buscar diversiones relajantes (actividades de ocio como leer o pintar), distracción física (hacer deporte, mantenerse en forma, etc.), y por último, la estrategia de falta de afrontamiento (refleja la incapacidad personal para tratar el problema, y el desarrollo de síntomas psicósomáticos).

En distintas investigaciones se han explorado diversas variables aisladas de personalidad con el fin de comprender y explicar qué es lo que distingue a las personas que afrontan eficientemente las adversidades y mantienen un buen ajuste psicológico de las que no lo consiguen, tales como autoestima, autoeficacia, optimismo y locus de control, y una serie de constructos multifacéticos como personalidad robusta (Kobasa, 1979), sentido de coherencia (Antonovsky, 1979), ilusiones positivas (Taylor, 1991) o personalidad resistente (Major, Richards, Cooper, Cozzarelli y Zubek, 1998).

Tabla 3. Correlaciones entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento dirigido a los demás en la muestra total (n = 69)

Estrategias de afrontamiento dirigido a los demás	Estilos de personalidad			
	Introversión	Inhibición	Sociable	Confiable
Buscar apoyo social	-0,442(***) 0,000	-0,220 0,069	0,332(***) 0,005	0,092 0,454
Invertir en amigos íntimos	-0,382(***) 0,001	-0,336(***) 0,005	0,400(***) 0,001	0,256(*) 0,034
Acción social	-0,149 0,222	-0,113 0,354	0,137 0,260	00,081 0,506

(**) p ≤ .01 ; (*) p ≤ .05

Muchos estudios han demostrado que una alta autoestima actúa como amortiguador de los efectos negativos del estrés (Cozzarelli, 1993), de tal manera que la gente con alta autoestima es capaz de reaccionar a las situaciones de estrés de un modo más autoprotector, utiliza un estilo explicativo de autodefensa, desarrolla y mantiene vínculos con personas íntimas en situaciones de estrés y utiliza estrategias de aproximación o centradas en el problema en mayor medida que estrategias de evitación (Cozzarelli, 1993; Terry, 1994). Otros estudios realizados por Cozzarelli (1993) sugieren que los individuos con elevada sensación de control personal, en situaciones de afrontamiento, ejercen más esfuerzos, buscan más o hacen mejor

uso del apoyo social, tienen un mayor repertorio de recursos de afrontamiento a su disposición y utilizan estrategias de afrontamiento efectivas.

Las expectativas relacionadas con el control también son importantes en el afrontamiento del estrés, entre ellas se encuentran: la expectativa de autoeficacia, que se refiere al grado en que una persona confía en sus capacidades para desenvolverse eficazmente en una gran variedad de situaciones; la expectativa de locus de control que se relaciona con el grado en que uno espera que los acontecimientos

Tabla 4. Media y desviación estándar obtenidas en la variable edad y en las variables de la Escala de Afrontamiento aplicada a las muestras de mujeres y de varones. Diferencia de medias (t de Student).

Variable	Muestra		Diferencia de Media	
	Mujeres N= 44	Varones N= 25	t	p
Edad	Media 16,27 D.E. 0,81	Media 15,58 D.E. 0,72	1,996	0,050(*)
Buscar Apoyo Social	67,00 19,19	58,00 16,57	2,400	0,019(*)
Concentrarse en Resolver el Problema	76,27 11,68	68,48 13,58	2,510	0,014(*)
Esforzarse y Tener Éxito	85,45 13,22	64,00 12,80	0,444	0,658
Preocuparse	78,00 15,58	68,96 14,84	2,355	0,021(*)
invertir en Amigos Íntimos	84,18 14,43	64,00 17,47	0,047	0,963
Buscar Pertenencia	85,00 18,96	65,28 16,40	-0,062	0,951
Hacerse Ilusiones	59,36 19,65	53,28 15,77	1,323	0,190
Estrategia de Falta de Afrontamiento	42,36 13,59	41,12 13,09	0,370	0,712
Reducción de la Tensión	48,90 16,45	41,44 15,27	1,659	0,067
Acción Social	36,36 11,58	33,50 14,80	0,798	0,428
Ignorar el Problema	35,79 13,37	45,60 20,88	-2,378	0,020(*)
Autoinculparse	63,52 19,39	55,00 14,57	1,909	0,060
Reservario para SI	51,25 17,08	59,00 17,67	-1,788	0,078
Buscar Apoyo Espiritual	52,15 19,21	41,40 13,73	2,462	0,016(*)
Fijarse en lo Positivo	66,47 16,12	59,00 14,71	1,909	0,060
Buscar Ayuda Profesional	48,75 19,17	42,40 15,14	1,422	0,160
Buscar Diversiones Relajantes	73,18 19,53	73,36 18,31	-0,037	0,970
Distracción Física	62,38 26,34	75,04 21,81	-2,036	0,046(*)

(*) p< .05

de su vida sean contingentes o independientes de sus propias acciones; y la expectativa de éxito, que tiene que ver con la estimación subjetiva de la persona sobre la obtención de cualquier meta, resultado o refuerzo deseado.

Kobasa (1979) descubrió un rasgo que denominó fortaleza (hardiness) en las personas que toleraban el estrés excepcionalmente bien o que parecían aprovecharlo. Estas personas se caracterizan por sentir que tienen el control de su vida, se comprometen más con su trabajo y sus valores personales, y consideran las exigencias difíciles del ambiente como un desafío, no como una intimidación. Este estudio indica que la respuesta ante el estrés depende en parte de que uno piense tener control sobre los eventos o de que se sienta impotente ante ellos.

Método

Muestra

La muestra fue integrada por 69 adolescentes (44 mujeres y 25 varones) pertenecientes a un establecimiento escolar privado de la ciudad de San Luis, de primero, segundo y tercer año del nivel polimodal. La edad osciló entre 15 y 18 años ($M = 16.13$; $D.E. = 0.80$).

La muestra es de tipo accidental y no probabilística. Se trabajó con una institución educativa privada a la que se le pidió su colaboración de manera voluntaria. Así mismo, la escuela informó a sus alumnos que la participación era voluntaria de aquellos sujetos que estuvieran dispuestos a realizar los tests.

Instrumentos

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) **de Frydenberg y Lewis (1996)**.

Este inventario consta de 80 ítems, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar 18 estrategias de afrontamiento diferentes, agrupadas en tres estilos básicos de afrontamiento: dirigido al problema, dirigido a la emoción y afrontamiento improductivo. Los 79 elementos cerrados se puntúan según una escala de tipo Lickert de cinco puntos.

Inventario Millon de Personalidad Adolescente (MAPI), **de Millon, T., Green, C. J. y Meagher, R. B. (1982)**.

Este test consta de 150 afirmaciones para ser corroboradas o rechazadas (marcando verdadero o falso) dando lugar a la puntuación de veintidós escalas,

Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas en el Inventario de Personalidad aplicado a las muestras de mujeres y de varones. Diferencia de medias (t de Student)

Variable	Muestra	Mujeres N= 44		Varones N= 25		Diferencia de Media	
		Media	D.E.	Media	D.E.	t	p
Inventario de Personalidad adolescente de Millon (MAPI)	Introversión	49,04	20,71	52,58	28,51	-0,643	0,522
	Inhibición	52,86	24,62	64,04	24,25	-1,322	0,073
	Cooperador	36,65	17,07	28,20	22,51	1,799	0,083
	Sociable	47,97	22,17	38,96	18,51	1,719	0,090
	Confiable	54,77	24,01	50,32	23,42	0,648	0,520
	Fortaleza	63,00	20,65	73,76	24,19	-1,954	0,055
	Respetuoso	54,00	22,33	39,36	19,08	2,754	0,006(**)
	Sensitivo	60,34	25,02	64,36	23,32	-0,867	0,514
	Autoconcepto	55,84	21,69	62,32	23,12	-1,167	0,247
	Autoestima	62,29	23,03	61,00	19,96	0,235	0,815
	Bienestar Corporal	59,93	22,24	56,32	21,73	0,654	0,516
	Aceptación Sexual	66,86	18,07	58,80	15,12	1,886	0,064
	Seguridad con los Pares	59,93	22,96	67,08	18,86	-1,322	0,191
	Tolerancia Social	66,63	22,02	72,04	28,17	-0,984	0,380
	Apoyo Familiar	61,31	23,41	61,92	26,08	-0,098	0,922
	Confianza Académica	50,00	19,95	64,00	18,87	-2,855	0,006(**)
	Control de los Impulsos	53,29	14,19	65,76	22,48	-2,825	0,006(**)
	Conformidad Social	53,31	15,47	64,80	20,33	-2,639	0,010(**)
	Logros Escolares	41,43	16,14	56,80	19,95	-3,486	0,001(**)
	Consistencia de la Asistencia	54,20	20,39	53,80	18,38	0,123	0,903

(**) $p \leq .01$

dos de las cuales evalúan validez y confiabilidad, mientras que las restantes son escalas clínicas divididas en tres secciones:

a. Estilo de personalidad básica (Escala 1-8): el inventario establece trabajar con las dos o tres escalas con puntuaciones más elevadas que alcanzan o

exceden el punto de corte BR 65. Las ocho escalas son: Introversión, Inhibición, Cooperación, Sociabilidad, Confiable, Fortaleza, Respeto, Sensibilidad.

b. Preocupación manifiesta (Escalas A - H): en este caso, se debe examinar cada escala por separado. Las puntuaciones entre 75 y 84 muestran temas irresueltos y conflictivos, mientras que las puntuaciones mayores de 85 indican una preocupación mayor sobre el tema particular. Las ocho escalas son: Auto-concepto, Autoestima, Bienestar Corporal, Aceptación Sexual, Seguridad con Pares, Tolerancia Social, Apoyo Familiar, Confianza Académica.

c. Correlato Conductual (Escalas SS-WW). En este sector se explora la similitud que presentan los adolescentes con otros de su misma edad con respecto a las conductas descritas. Las puntuaciones entre 61 y 74 indican alguna similitud o correspondencia con otros adolescentes que muestran la conducta, puntuaciones entre 75 y 84 muestran un paralelo definitivo, y puntuaciones mayores a 85 muestran una muy alta correspondencia de conducta. Las cuatro escalas son: Control de los Impulsos, Conformidad Social, Logros Escolares, Consistencia de la Asistencia.

Procedimiento

Se aplicaron simultáneamente ambos instrumentos, en diferentes días y horarios para cada curso de alumnos del nivel polimodal.

4. Análisis e interpretación de los resultados

El procesamiento de datos se llevó a cabo mediante el programa computarizado SPSS. En primer lugar se obtuvieron correlaciones entre estilos de personalidad y variables de la escala de afrontamiento para la muestra total. Luego se obtuvieron valores de media, desviación estándar y diferencia de media (prueba t) para variables de la Escala de Afrontamiento. Por último, se obtuvieron valores de media, desviación estándar y diferencia de media (prueba t) referidos a variables del Inventario de Personalidad.

Correlaciones

En la tabla 1 se observa una correlación negativa altamente significativa entre la estrategia preocuparse y el estilo de personalidad introversivo, lo que sugiere

que los adolescentes que tienden a preocuparse por su futuro cuando tienen problemas suelen ser extrovertidos, sociables, elocuentes y emocionales.

Se registra así mismo una correlación negativa significativa entre la estrategia de falta de afrontamiento y el estilo de personalidad confiable y una correlación positiva altamente significativa entre esta estrategia y el estilo de personalidad sensitivo. Esto sugiere que los adolescentes que se consideran incapaces o sin estrategias para resolver sus problemas suelen desconfiar de sus propias capacidades evidenciando sentimientos de inseguridad y desvalimiento; presentando así mismo marcadas oscilaciones en sus conductas y estados de ánimo, desconcertando a quienes los rodean.

La tabla indica una correlación negativa significativa entre la estrategia de afrontamiento reducción de la tensión y los estilos de personalidad introversivo y respetuoso, y una correlación positiva altamente significativa con el estilo de personalidad sensitivo y esta estrategia, lo cual indica que los adolescentes que frente a conflictos o dificultades intentan aliviar la tensión recurriendo al consumo de alcohol, drogas y cigarrillos, suelen ser extrovertidos y sociables, poco conscientes de las reglas, generalmente en búsqueda de situaciones impredecibles e inesperadas, exhibiendo cambios en la conducta y en los estados de ánimo.

Se observa una correlación positiva significativa entre la estrategia autoinculparse con el estilo de personalidad cooperador; una correlación positiva altamente significativa entre esta estrategia y los estilos inhibido y sensitivo; una correlación negativa altamente significativa con el estilo confiable y una correlación negativa significativa con el estilo sociable. Esto sugiere que los adolescentes que se sienten responsables de sus problemas suelen ser tímidos y socialmente ansiosos, deseando el contacto con otros pero aislándose para evitar el rechazo, presentando frecuentes cambios en el estado de ánimo y en sus conductas, mostrándose como bondadosos y cordiales en las relaciones sociales pero sin manifestar sus propias opiniones y decisiones, generalmente subestimando sus capacidades.

Se describe una correlación positiva significativa entre la estrategia reservarlo para sí y el estilo de personalidad sensitivo; una correlación positiva altamente significativa entre la estrategia y el estilo inhibido, y una correlación negativa altamente significativa con los estilos sociable y confiable. Quienes frente a los problemas huyen de los demás por no desear que se conozcan sus dificultades suelen presentar estados de ánimo melancólicos y pesimistas y comportamientos impredecibles; aislándose del contacto con otras personas por miedo al re-

chazo. Pueden presentar poca confianza en sus propias capacidades y presentar frecuentes sentimientos de desvalimiento.

La tabla registra una correlación positiva significativa entre la estrategia buscar apoyo espiritual y el estilo de personalidad cooperador, lo cual indicaría que aquellos adolescentes que frente a los problemas implementan estrategias tales como rezar y creer en la ayuda de un ser superior suelen mostrarse con los demás como bondadosos, sentimentales y cordiales, estableciendo generalmente relaciones de dependencia, y siendo poco asertivos y desconfiados de sus capacidades.

La tabla 2 permite observar una correlación positiva significativa entre la estrategia de afrontamiento esforzarse y tener éxito y el estilo de personalidad respetuoso, y una correlación negativa significativa con el estilo sensitivo. Estas relaciones indicarían que los adolescentes comprometidos, ambiciosos y dedicados a resolver sus problemas suelen ser formales, eficientes y concientes de las normas sociales, evitando situaciones impredecibles, manifestando comportamientos y estados de ánimo estables y equilibrados.

La estrategia buscar ayuda profesional correlaciona negativamente con el estilo de personalidad inhibido y positivamente con el estilo sociable, por lo que los adolescentes que frente a problemas buscan la opinión de personas con experiencia se caracterizarían por ser extrovertidos, emocionalmente expresivos y encantadores, buscando estímulos y experiencias novedosas e interesantes.

Se observa una correlación negativa altamente significativa entre la estrategia buscar apoyo social y el estilo de personalidad introversivo, y una correlación positiva altamente significativa entre esta estrategia y el estilo sociable. Esto sugiere que quienes se inclinan a compartir sus problemas con otros pidiendo ayuda en su resolución suelen ser emocionalmente expresivos, frecuentemente buscan relaciones o experiencias nuevas y estimulantes, vivenciándolas con mucha intensidad.

Se registra una correlación negativa altamente significativa entre la estrategia invertir en amigos íntimos y los estilos de personalidad introversivo e inhibido; una correlación positiva altamente significativa entre la estrategia y el estilo sociable, y una correlación positiva significativa entre la estrategia y el estilo confiable. Lo que describe a los adolescentes que buscan relaciones íntimas como extrovertidos, locuaces, emotivos y expresivos, confiados en sus capacidades y seguros de sí mismos aunque poco interesados por las necesidades de los demás.

Escala de Afrontamiento

Con respecto a los resultados obtenidos en el Test de Afrontamiento (ver Anexo, Tabla 4) se observa que en relación a las estrategias de afrontamiento utilizadas por las mujeres y los varones, se registran diferencias significativas en buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, preocuparse y buscar apoyo espiritual, observándose un valor inferior en los hombres en la utilización de las mismas. Estos datos sugieren que las mujeres, en general, buscan más frecuentemente apoyo social para resolver sus problemas compartiéndolos con otros, intentan estudiar y analizar sistemáticamente los diversos puntos de vista o soluciones, se preocupan por su bienestar futuro y tienden a creer en la ayuda de Dios.

Por otro lado, se observa que los varones registran puntajes significativamente mayores en comparación con las mujeres, en las estrategias ignorar el problema y distracción física, lo que indicaría que tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias dirigidas a rechazar o negar conscientemente la existencia de los problemas y a realizar actividades físicas o hacer deporte cuando se sienten abrumados por las dificultades.

Inventario de Personalidad

En la **tabla 5** se observa una diferencia altamente significativa en los puntajes femeninos en comparación con los masculinos para el estilo de personalidad respetuoso, lo que indicaría una tendencia en las mujeres a ser más formales y conscientes de las normas, a planificar sus vidas, a ser ordenadas y a mantener sus emociones bajo control evitando situaciones impredecibles.

En cuanto a las escalas de preocupación manifiesta, se observa una diferencia significativa en la escala confianza académica, en la cual los puntajes de los varones son más elevados que los de las mujeres. Esto señala que los adolescentes varones tienden a presentar mayor conflicto o preocupación en el área escolar que las mujeres, no porque tengan fallas o dificultades reales, sino por una valoración o percepción de ineficacia, lo que en consecuencia afectaría su rendimiento escolar. Con respecto a las escalas de correlatos comportamentales, se observan diferencias altamente significativas (los puntajes de los varones son más elevados que los de las mujeres) en las escalas de correlatos comportamentales control de los impulsos, conformidad social y logros escolares. Esto sugiere una tendencia en los adolescentes varones a tener mayor dificultad para controlar sus impulsos provocando, generalmente, cierto malestar en los demás y manifestando una des-

preocupación por las normas y restricciones sociales, que en ocasiones podría expresarse en actitudes que afectan su desempeño y logros escolares.

Gráfico 1. Diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por mujeres y varones en las variables referidas a las estrategias de afrontamiento

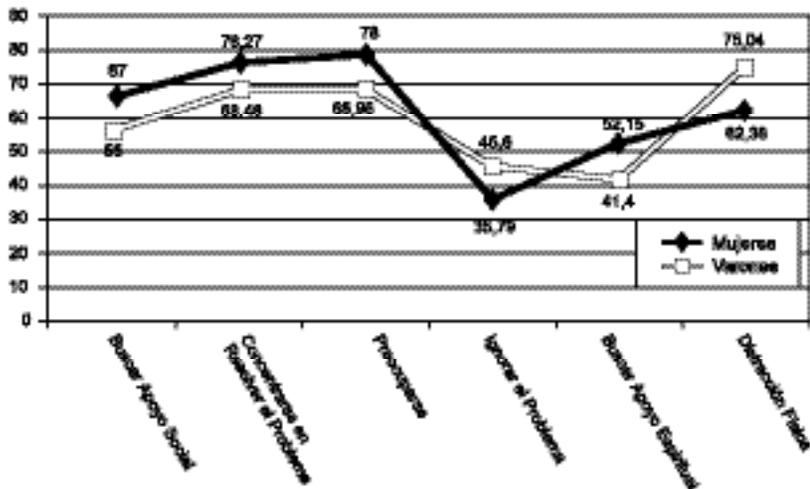
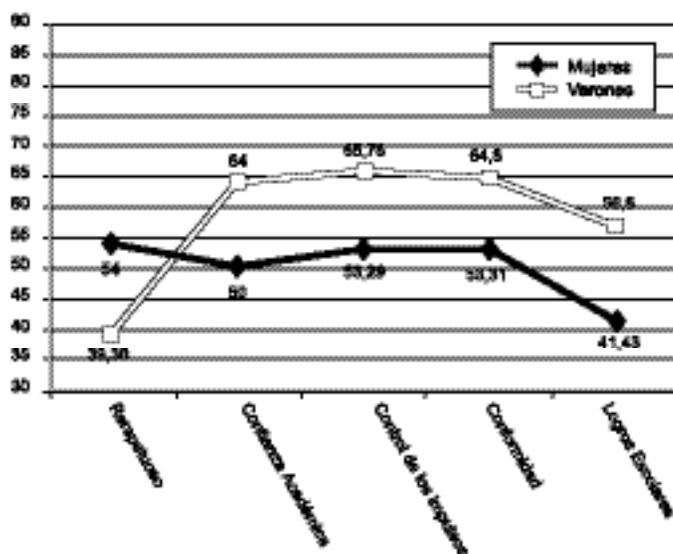


Gráfico 2. Diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por mujeres y varones en las variables del inventario de personalidad



Conclusiones y sugerencias

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, los datos indican que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en relación a la utilización de las estrategias de afrontamiento buscar apoyo social y preocuparse. Las mujeres tienden a compartir sus problemas, a buscar más apoyo en la resolución de los mismos, a preocuparse y a temer por el futuro en mayor medida que los varones. Buscar soporte en personas e instituciones cuando se experimentan situaciones de tensión se ha considerado una forma positiva y adaptativa de afrontar los problemas, puesto que esto implica el manejo directo del problema a través de la orientación que otros puedan proveer, y el control de las emociones negativas generadas por éste (Cohen y Wills, 1985). En general, puede considerarse que el apoyo social está relacionado con la salud y el bienestar del individuo, porque disminuye la tendencia a huir o evitar el problema. Estos resultados son consistentes con lo que plantean Cohen, Sherrod y Clark (1986) y Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, y Gruen, (1986). Los autores afirman que los hombres se caracterizan por usar más frecuentemente que las mujeres, las estrategias de afrontamiento ignorar el problema y distracción física; lo que concuerda con los resultados obtenidos en esta investigación. Esto indica que los varones tienden a negar la existencia de los problemas y buscan sentirse mejor y distraerse realizando actividades deportivas.

La diferencia registrada entre hombres y mujeres en cuanto a la estrategia de afrontamiento buscar apoyo espiritual resulta coincidente con los hallazgos de Compas, Malcarne y Fondacaro (1988), en el sentido que las mujeres acuden más a la religión cuando experimentan conflictos, y que utilizan más frecuentemente afrontamiento centrado en regular las emociones o en relación a los demás.

Por otra parte, en los adolescentes varones se observa mayor dificultad para controlar sus impulsos, respetar las normas sociales vigentes, lo cual suele afectar, entre otras cosas, su adaptación y rendimiento escolar. Esta tendencia comportamental no es de intensidad suficiente como para indicar dificultades de conducta; se encuentra dentro de lo que Erikson (1968) denomina "Moratoria Psicosocial", es decir, se consideran normales o característicos de esta etapa del desarrollo. Estos

¹ Andrea Ferrero. Doctora en psicología. Docente e Investigadora del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Cátedra de Deontología Profesional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. E-mail: aferrero@unsl.edu.ar

hallazgos son consistentes con lo que plantea Millon, quien considera que en la adolescencia no se puede hablar de una personalidad completamente formada y estable; por el contrario, es una etapa crítica caracterizada por marcados cambios hormonales y físicos que influyen en los estados afectivos, fluctuantes y lábiles, y que suelen generar en los demás, malestar e incomprensión.

Al analizar los tres estilos de afrontamiento globales observamos relaciones con estilos de personalidad básicos. Los adolescentes con estilos de afrontamiento improductivo (que engloban estrategias tales como reducción de la tensión, falta de afrontamiento, preocuparse, autoinculparse, reservarse los problemas y buscar apoyo espiritual) tienden a presentar labilidad emocional y marcados cambios en las conductas que exhiben generando desconcierto en las personas que los rodean. Así mismo, suele ser frecuente la desconfianza en sus propias capacidades, evidenciando sentimientos de inseguridad y desvalimiento.

Los adolescentes que presentan estilos de afrontamiento dirigidos a resolver sus problemas (esforzándose y comprometiéndose en su resolución, buscando ayuda profesional y concentrándose en la búsqueda de una solución), tenderían a ser formales, eficientes y concientes de las normas sociales, evitando situaciones impredecibles, manifestando comportamientos y estados de ánimo estables y equilibrados; así mismo pueden ser extrovertidos, emocionalmente expresivos y encantadores, buscando estímulos y experiencias novedosas e interesantes.

Por último, los adolescentes con estilos de afrontamiento dirigidos a los demás (invertir en relaciones íntimas, búsqueda de ayuda profesional, etc.) pueden describirse como extrovertidos, locuaces, emotivos y expresivos, buscando situaciones o relaciones nuevas y estimulantes, vivenciando las experiencias con mucha intensidad; suelen ser confiados en sus capacidades y seguros de sí mismos aunque poco interesados por las necesidades de los demás.

Por las características de la muestra de tipo no probabilística accidental, las conclusiones se limitan a la población estudiada, por lo que sería interesante, en una posterior investigación, utilizar una técnica de muestreo probabilística, extendiendo los resultados a un número mayor de adolescentes.

Referencias Bibliográficas

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping* London: Jossey Bass.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cohen, S., Sherrod, D., & Clark, M. (1986). The role of personality in the relationship between social support and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973.
- Compas, B. E., Malcarne, V. & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 405-411.
- Cozzarelli, C. (1993). Personality and Self-Efficacy as Predictors of Coping with Abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 65, 6, 1224-1236.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Nueva York: W. W. Norton.
- Everly, G. S. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York. Plenum Press.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F., Chóliz, M., y Martínez, F., (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid. Pirámide.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996). *Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid, España. TEA Ediciones, S.A.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos* (Traducción Española, 1986). Barcelona: Martínez Roca.
- Major, B., Richards, M. C., Cooper, M. L., Cozzarelli, C., & Zubek, J. (1998). Personal Resilience, Cognitive Appraisals, and Coping: An Integrative Model of Adjustment to Abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 735-752.
- Millon, T. y Everly, G. (1985). *Personality and its disorders. A biosocial learning approach*. New York. Wiley and Sons.

Millon, T., Green, C. J. y Meagher, R. B. (1982). Millon adolescent personality inventory (MAPI). Tercera Edición, Minneapolis, National Computer Systems.

Pelechano, V., De Miguel, A., Hernandez, N. (1995). Trastornos de personalidad. En Belloch, A., Sandin, B. y Ramos, F. *Manual De Psicopatología*, Vol. 2. España. Mcgraw Hill.

Taylor, S.E. (1991). *Seamos optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona: Martínez Roca.

Terry, D. J. (1994) Determinants of Coping: The Role of Stable and Situational Factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 895-910.

Anexo

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 177/184 pp.

EL SURGIMIENTO DE LA DEONTOLOGÍA PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA

Andrea Ferrero¹

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: aferrero@unsl.edu.ar

Resumen

Este trabajo intenta dar cuenta del lento deslizamiento que, como problema, ha ido sufriendo la dimensión ética en psicología: desde la reflexión filosófica en juego -por cierto nunca abandonada-, hacia una vertiente mayoritariamente deontológica. Esta situación se analiza desde el marco de la creciente formalización de la psicología como profesión, especialmente a partir del surgimiento de las carreras de psicología, -a principios del siglo XX en Estados Unidos, y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial en Europa y Latinoamérica-, con el consecuente establecimiento de códigos deontológicos regulatorios de la profesión.

Finalmente, se aborda la dimensión ética en psicología en Argentina, estableciendo su consolidación a partir de las facetas deontológicas vinculadas a los procesos de profesionalización.

Palabras clave

psicología, ética, carreras de grado, profesión, deontología

Abstract

This work intends to show the slow shift that the ethical dimension in psychology has been undergoing: from the philosophical reflection - always present – to a largely deontological perspective. This situation is analyzed within the framework

of the growing formalization of psychology as a profession, and its consequent regulatory deontological codes, in particular from the origin of psychology undergraduate programs in the United States at the beginning of the 20th century, and after the Second World War in Europe and Latin America.

Finally, the ethical dimension to psychology in Argentina is examined including its consolidation from the deontological aspects in relation to professionalization processes.

Key words

psychology, ethics, undergraduate programs, profession, deontology

El tratamiento de la dimensión ética en psicología, ha ido sufriendo, como problema, un lento deslizamiento desde las primeras reflexiones de carácter básicamente filosófico, hacia una vertiente mayoritariamente deontológica en la cual, de todos modos, el carácter inicial se encuentra aún presente.

Desde el análisis que la historia de la psicología nos permite hacer, creemos que este deslizamiento se halla vinculado a la creciente formalización de la psicología como profesión, especialmente a partir del surgimiento de las carreras de psicología, a principios del siglo XX en Estados Unidos, y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial en Europa y Latinoamérica. Lo cual no se halla en modo alguno desvinculado a la promulgación de los Derechos Humanos a partir de la segunda mitad del siglo veinte, y los efectos que a futuro generó en la regulación del ejercicio de la psicología (Ferrero, 2002).

A nivel internacional, las regulaciones éticas han tenido una larga impronta en comunidades científicas y profesionales más antiguas que las nuestras. Tal es el caso de la centenaria *American Psychological Association* (APA), la cual ya en 1938 creaba su *Comité de ética científica y profesional* (Pope & Vetter, 1992). Así, el primer código ético de la APA surgiría en 1953 con una característica que lo distinguía de otros códigos de sociedades científicas y profesionales. En efecto, dicho código se basó en una investigación empírica destinada a identificar los dilemas éticos frente a los que se enfrentaban los psicólogos (Hobbs, 1948). Los aspectos indicados por los profesionales como conflictivos, son los que dieron lugar al primer borrador de código ético, el cual, luego de varias discusiones y modificaciones, se transformaría en los primeras pautas éticas para el ejercicio de la profesión (American Psychological Association, 1953).

Dichas pautas sufrirían varias actualizaciones. En 1981, conjuntamente con una nueva modificación de los Principios Éticos, la APA aprobó las Directivas especiales para los proveedores de servicios de psicología en diferentes campos: clínico (American Psychological Association, 1981a), counseling (American Psychological Association, 1981b), industrial-organizacional (American Psychological Association, 1981c) y escolar (American Psychological Association, 1981d), atendiendo la especificidad de las posibles problemáticas éticas de cada uno de estos campos.

La modificación más reciente ha sido la de 2002, considerada actualmente la regulación ética más abarcativa y de mayor impacto en el campo de la psicología (American Psychological Association, 2002), y constituyéndose en referente para las regulaciones deontológicas de la psicología en diversos países europeos y latinoamericanos (Knapp & VandeCreek, 2003). El estilo de consulta a los profesionales iniciado con la creación misma del código, se mantendría a lo largo de los años, aunque con modificaciones en la forma de llevarlo adelante. De hecho, no solamente la modificación cuyo resultado fue el Código de 1992 (Poppe & Vetter, 1992), sino la versión actual, se asientan en la modalidad de consulta a los profesionales con respecto a aquellos aspectos relevantes para la temática (American Psychological Association, 1992, 2001; Jones, 2001).

Los psicólogos norteamericanos, cuentan también con otro tipo de regulaciones en lo que hace al control de la ética en su ejercicio profesional. En efecto, por una parte, para poder desempeñarse en la profesión, se les exige el equivalente a la matriculación, la *licensure*, otorgada por la oficina correspondiente de alcance únicamente estatal (Association of State and Provincial Psychology Boards, 1992), la cual, en la mayor parte de los estados, debe ser renovada cada dos años a través de la aprobación de un examen específico. El conjunto de las oficinas estatales en los Estados Unidos y de las oficinas provinciales en Canadá, conformaron un organismo de carácter binacional, la *Association of State and Provincial Psychology Boards*, que también consensuó un Código de Conducta en 1990. Este código es, en realidad, el único con poder vinculante, ya que recordemos que la APA es una sociedad profesional y científica, pero no posee control sobre la matriculación profesional, aunque por su trayectoria se ha convertido en la institución norteamericana con mayor peso en el campo de la psicología (Association of State and Provincial Psychology Boards, 1990/1996).

En Europa, por su parte, el logro de estándares éticos para la actividad profesional y científica en el campo de la psicología ha sido más reciente en el tiempo, aunque actualmente alcanza a todos los países. Entre ellos, destaquemos únicamente las regulaciones de tres países latinos -Francia, Italia y España-, debido al

impacto de la cultura proveniente de esos países en nuestra propia identidad cultural.

Con respecto a Italia, en 1997 se aprobó el Código deontológico del Consejo Nacional de Psicólogos de Italia (Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi, 1997). En Francia, el Código de Ética ha sido consensuado en 1996 por las tres entidades más destacadas relacionadas con la psicología como ciencia y profesión: la Asociación de Profesores de Psicología de las Universidades, la Asociación Nacional de Organizaciones de Psicólogos y la célebre Sociedad Francesa de Psicología (Association des Enseignants de Psychologie des Universités - Association Nationale des Organisations de Psychologues Société Française de Psychologie, 1996). En España, el Colegio Oficial de Psicólogos estableció en 1993 el Código Deontológico, el cual, por la amplísima extensión de temáticas abordadas, se ha convertido en referencia fundamental para todos los países de habla española (Colegio Oficial de Psicólogos, 1993).

Por otra parte, a nivel de la comunidad europea en general, es de destacar la constitución de la *European Federation of Professional Psychologists Associations* (EFPPA), luego transformada en *European Federation of Psychologists Associations* (EFPA), la cual ha consensuado principios éticos a cumplir por los psicólogos de todas las sociedades que constituyen la federación, basados en cuatro grandes principios éticos: respeto por los derechos y dignidad de las personas; responsabilidad, competencia e integridad. Asimismo, la Federación aprobó una Carta de Ética Profesional destinada a la divulgación masiva, en la cual se hacía conocer de manera sumaria esos mismos principios (European Federation of Professional Psychologists Associations, 1995).

De este modo, es posible apreciar cómo las reflexiones que de algún modo vinculaban ética y psicología fueron aproximándose hacia una perspectiva cada vez más deontológica, hecho asociado al surgimiento de las carreras de psicología, a principios del siglo XX en Estados Unidos, y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial en Europa y Latinoamérica. Veamos cómo impactaría esto en Argentina.

En primer lugar, es necesario destacar el hecho de que las carreras de psicología se inician en Argentina como producto de dos órdenes de ideas de diferente origen. El primero de ellos se relaciona con la creciente consolidación de la psicología a nivel internacional, luego de la Segunda Guerra Mundial, en términos de una profesión al servicio del bienestar humano. Precisamente en 1945, los estatutos de la sociedad psicológica de mayor antigüedad, la *American Psychological Association*, son modificados en esa dirección: "El objetivo de la Asociación Ame-

ricana de Psicología será el propiciar a la psicología como ciencia y profesión, y como sinónimo de promover el bienestar humano” (American Psychological Association, 1945/1997, pág. 3, la traducción nos pertenece). De tal manera, se enfatizaría el papel de la psicología como una *disciplina aplicada*, destinada a resolver los problemas del campo de la salud, educación, trabajo, etc. (Klappenbach, 2000), promoviendo la profesionalización de las mismas a partir de la creación de las carreras de psicología.

El otro eje desde donde analizar el surgimiento de las carreras de psicología en Argentina, se inserta en un contexto de creciente industrialización del país, el cual renovarían las prácticas relacionadas con el trabajo y la educación. En dicho contexto, adquirió relevancia la *psicotecnia y orientación profesional*, destinada a indagar las aptitudes de los sujetos a efectos de una correcta selección y orientación en el trabajo y la educación. Efectivamente, aun antes que las carreras de psicología, en el país se habían ensayado otras instancias de formación en el campo de la psicología pero bajo aquella impronta: la Licenciatura en Psicotecnia y Orientación Profesional, que la Universidad Nacional de Tucumán organizara en 1950; la Especialización en Psicología que se organizó en la Universidad Nacional de Cuyo en 1953, bajo la dirección de Plácido Horas (Klappenbach, 1994 y 1995); y la Carrera de Asistente en Psicotécnica, que en el mismo año planificara en Rosario la Universidad del Litoral (Gentile, 1989; Paolucci & Verdinelli, 1999). La transformación de todas estas carreras y especializaciones en una carrera universitaria mayor en Psicología, tuvo lugar a partir del Primer Congreso Argentino de Psicología, llevado a cabo en 1954, precisamente en Tucumán (Anónimo, 1954).

A partir de ese momento la necesidad de regular el ejercicio de la profesión, condujo, en nuestro país, a un fuerte conflicto de intereses profesionales, especialmente en tanto la ley del ejercicio profesional de la medicina consideraría al psicólogo como *auxiliar del médico* (Nación Argentina, 1967). Ello generaría también, en 1980, la Resolución sobre Incumbencias del Título de Psicólogo por parte del Ministerio de Educación, que expresamente prohibía para el psicólogo el ejercicio de la psicoterapia, del psicoanálisis y la administración de psicotrópicos (Nación Argentina, 1980). Cinco años después, en 1985, dicha Resolución sería modificada, al incluir entre las incumbencias del psicólogo, aquéllas directamente relacionadas con la práctica psicoterapéutica (Nación Argentina, 1985). Al mismo tiempo, luego de Malvinas, y desde la recuperación democrática, el ejercicio profesional de la psicología sería reconocido de manera autónoma en todas las jurisdicciones del país, muchas de las cuales, han facultado a los Colegios

profesionales a otorgar y controlar la matrícula profesional (Klappenbach, 2000; Paolucci & Verdinelli, 1999).

Si retomamos la idea de la doble vertiente de la psicología, como ciencia y como profesión (Ferrero, 2000), y en base a las líneas de análisis desplegadas, es posible concluir que más allá de su carácter científico, la dimensión ética de la psicológica como disciplina, ha logrado en Argentina su mayor consolidación a partir de los desarrollos deontológicos vinculados a los procesos de profesionalización t

Referencias Bibliográficas

American Psychological Association (1953) *Ethical standards of psychologists*. Washington, D.C: Author.

American Psychological Association (1981 a). Specialty guidelines for the delivery of services by clinical psychologists. *American Psychologist*, 36 (6), 640-651.

American Psychological Association (1981 b). Specialty guidelines for the delivery of services by counseling psychologist. *American Psychologist*, 36 (6), 652-663.

American Psychological Association (1981 c). Specialty guidelines for the delivery of services by industrial/organizational psychologists. *American Psychologist*, 36 (6), 664-669.

American Psychological Association (1981 d). Specialty guidelines for the delivery of services by school psychologists. *American Psychologist*, 36 (6), 670-681.

American Psychological Association (1992). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 47 (12), 1597-1611.

American Psychological Association (1997). *Bylaws of the American Psychological Association*. Washington: Author. (Documento original publicado en 1945).

American Psychological Association (2001). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Draft for comment. *Monitor on Psychology*, 32 (2), 77-90.

American Psychological Association (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.

Anónimo (1954). Primer Congreso Argentino de Psicología, *Humanidades*, 34, 121-122.

Association of State and Provincial Psychology Boards (1992). *Model act for licensure of psychologists*. Montgomery: Author.

Association of State and Provincial Psychology Boards (1996). ASPPB Code of Conduct. In L. Bass et al. (Ed.), *Professional Conduct and Discipline in Psychology* (pp. 165-176). Washington-Montgomery: American Psychological Association - Association of State and Provincial Psychology Boards. (Documento original publicado en 1990).

Association des Enseignants de Psychologie des Universités & Association Nationale des Organisations de Psychologues & Société Française de Psychologie (1996). *Code de déontologie des psychologues*. Paris: Commission Nationale Consultative de Déontologie des Psychologues (CNCDP).

Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (1997). *Codice Deontologico degli psicologi italiani*. Roma: Autor.

- Colegio Oficial de Psicólogos [de España] (1993). *Código Deontológico del Psicólogo*. Madrid: Autor.
- European Federation of Professional Psychologists Associations (1995). *Charter of Professional ethics for Psychologists*. En <http://www.efppa.org>. 12/11/2001.
- Ferrero, A. (2000) La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, 1, 2, 21-42.
- Ferrero, A. (2002) Importancia de los derechos humanos en los códigos deontológicos de psicología en la Argentina. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 51-58.
- Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización, *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental*, 1, 12-13.
- Hobbs, N. (1948). The development of a code of ethical standards for psychology. *American Psychologist*, 3, 80-84.
- Jones, S. (2001). Ethical Code draft published for comment. *Monitor on Psychology*, 32 (2), 76.
- Klappenbach, H. (1994). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(3), 237-243.
- Klappenbach, H. (1995). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- Knapp, S. & VanderCreek, L. (2003) An Overview of the Major Changes in the 2002 APA Ethics Code. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 301-308.
- Nación Argentina (1967). *Ley 17132*. Buenos Aires: Secretaría de Salud.
- Nación Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980). Resolución 1560/80. *Gaceta Psicológica*, 30, 10.
- Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1985). *Resolución Nº 2447/85*. Buenos Aires: Mimeo, pág. 2.
- Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina. En C. Di Doménico & A. Vilanova (Eds.), *Formación de psicólogos en el Mercosur* (pp. 15-32). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pope, K. & Vetter, V. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the

American Psychological Association. *American Psychologist*, 47 (3), 397-411.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 185/191 pp.

CONSTRUCCIÓN DEL EROTISMO Y LA FEMINIDAD DESDE UN PUNTO DE VISTA EVOLUTIVO

Eleonora Garro Baca

Ethel García

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: cgarro@unsl.edu.ar

Resumen

En este trabajo se ha querido mostrar la evolución de la identidad de género femenino, partiendo de las etapas tempranas, más precisamente de la simbiosis madre – hijo/a, en donde se encuentra implícito el sentimiento de completud (narcisismo).

La etapa fálica, entonces, a diferencia de lo que pensaba Freud no es decisiva en la diferenciación sexual, sino que es un factor necesario por su cualidad estructurante.

La identidad de género se impone como elemento fundamental en la cual los padres en particular y la cultura en general, otorgan el aporte fundamental, que la confirman a la niña como mujer.

Se revaloriza el lugar del padre, tanto en el complejo de Edipo temprano como en el proceso de separación – individuación.

En el desarrollo evolutivo de la sexualidad femenina son hitos importantes el embarazo y la menopausia, tanto en relación a la capacidad reproductiva de la mujer, como en relación al cuerpo femenino como fuente erótica.

Se ha tenido en cuenta un caso clínico de una pequeña muestra de mujeres menopáusicas con déficit en la capacidad de simbolizar.

Palabras clave

Sexualidad, Femeinidad, Erotismo, Crisis, Identidad

Abstract

This paper attempts to show the evolution of the female gender identity from the earliest stages, in particular mother/child symbiosis, in which the feeling of completeness (narcissism) is implied.

The phallic stage, then, unlike what Freud argued, is not decisive in sexual differentiation but rather, a necessary factor due to its structuring nature.

Gender identity becomes a fundamental element in which, parents and culture's contribution confirms the girl as a woman.

The role of the father is revalued, both in the early Oedipus Complex and in the separation-individuation process.

In the evolutionary development of female sexuality, pregnancy and menopause are important milestones in relation to both the reproductive capacity of women and the female body as source of erotism.

A clinical case of a small sample of menopausal women with symbolizing capacity disorders is considered.

Key words

Sexuality – Fertility – Erotism – Crisis – Identity

Pensamos que una mirada evolutiva del desarrollo de la sexualidad femenina, nos permitirá luego llegar a un nivel explicativo de algunos trastornos, que tienen su manifestación en el cuerpo pero que a la vez tienen sus fundamentos en las crisis vitales normativas del desarrollo. Por lo tanto dichas crisis influyen en la manera como se va construyendo la identidad y el esquema corporal sin llegar a niveles de desestructuración; lo que ya pertenecería al terreno de lo psicopatológico.

Concebimos la identidad como una estructura compleja y dinámica siempre en proceso de remodelación. Esta formación intrapsíquica tan concreta como lo es la imagen corporal del cuerpo incluye también aspectos más abstractos como es nuestra personalidad ideológica, nuestros valores, etc. Se trata pues de una construcción paulatina a través de sucesivas representaciones. intrapsíquicas, que tienen su origen tanto en las sensaciones propioceptivas como en los estímulos provenientes del exterior; ejemplo de estos últimos sería la forma y la calidad con que la madre mira, acaricia y se comunica con su hijo.

Marie Bonaparte (1940) afirma que el contenido psíquico reprimido sufre algunas modificaciones a través del tiempo, por inalterable que parezca nuestra mentalidad inconsciente. En este sentido la organización de la temporalidad desde

las más tempranas etapas, tiene que ver, tal como lo concibe Winnicott, con el papel que desempeña el objeto, ya que la secuencia de experiencias como sería la experiencia alimenticia, le aporta al bebé el sentido de ritmo y continuidad, y ésta a su vez es la base de lo que este autor denominó personalización. Concepto que alude a la integración o acuerdo recíproco entre la psiquis y el soma luego de que ambos sistemas han estado funcionando independientemente.

La integración aparece gradualmente a partir de un estado primario no integrado. Al principio el niño es una serie de funciones de motilidad y percepciones sensoriales. Tanto en el aspecto físico como en formas más sutiles, la madre o el medio mantiene integrado al niño. Es decir, la integración parece estar vinculada con las experiencias afectivas o emocionales más definidas, tales como la rabia o la excitación de una mamada; y sólo gradualmente se convierte en un hecho establecido, en una unidad más cohesionada. Así, el niño de un año vive firmemente en el cuerpo. La psiquis y el soma han llegado a un acuerdo recíproco.

Por otra parte, para Margaret Mahler (1979) el nacimiento biológico y el nacimiento psicológico del infante humano no coinciden en el tiempo. Al nacimiento psicológico lo designa con el nombre de separación – individuación que va desde el 4º ó 5º mes de vida a los 30 - 36 meses precedido temporalmente de dos etapas: “*autismo normal*” y “*simbiosis*”. En sentido amplio es un desarrollo que se va a manifestar a lo largo de todo el desarrollo vital en donde se pondrán de manifiesto momentos críticos de separación como precondition para el logro de una individuación más fortalecida.

Estos desarrollos teóricos permitieron avanzar sobre la importancia de la función del padre como parte del proceso evolutivo en cuanto deberá impulsar la ruptura de la simbiosis madre – hijo, convirtiéndose de esta manera, en objeto liberador de la excesiva dependencia (fusión) del hijo respecto a la madre. Antes de que esto ocurra el papel del padre consiste en sostener emocionalmente a la madre, para que a su vez ésta pueda ejercer con eficacia la función de “*holding*” a la luz de los postulados de Winnicott (1984), quien considera fundante el papel del padre en la estructuración del psiquismo del hijo. El padre entra en escena de modos diferentes y sucesivos: 1) como compilador de la relación básica madre – hijo, 2) como un aspecto de la madre relacionado con la puesta de límites y 3) con la aplicación de las normas necesarias para el funcionamiento de la familia.

La unión del padre con la madre proporcionan una base sólida para la solución de la triangularidad edípica, de modo que “el padre y la madre tienen que estar vivos en la realidad psíquica interna para que la familia exista como algo consolidado para cada miembro individual”. Es siempre la relación viva con los

padres lo que permite el verdadero crecimiento que conduce a un progresivo sentido adulto de la responsabilidad.

También se enfatiza el vínculo particular entre padre e hija, subrayando la necesidad de que la madre pueda aceptarlo sin caer en la rivalidad extrema, para que la niña pueda alcanzar una solución al problema de la triangularidad edípica, que vuelve a reactivarse en la adolescencia y de cuya definitiva resolución va a depender la identidad sexual tanto en la niña como en el varón. Esta identidad no depende exclusivamente de la percepción de la diferencia sexual anatómica acaecida en la etapa fálica según Freud. Las nuevas posturas sobre el desarrollo sexual femenino no niegan lo anterior pero le dan singularidad a las etapas tempranas. Puntualmente, M. Klein (1976b) y la escuela inglesa se refieren a la noción temprana de vagina tanto en las niñas como en los varones. Esto contribuyó a enfatizar el valor de la fantasía inconsciente en relación al cuerpo de la madre y sus contenidos. Llevó también a realizar formulaciones sobre el Complejo de Edipo temprano, como así también la existencia de un Super Yo temprano con características sádicas (Kein, 1976a).

En la adolescencia vuelve a tomar fuerza el proceso de separación – individuación, impulsado ahora por la maduración fisiológica del cuerpo. La identidad sexual se ve plasmada por la posibilidad de la concreción del primer coito. En la sexualidad femenina, la menarca constituye un hito fundamental en su desarrollo ya que la misma indica el comienzo de la madurez sexual desde el punto de vista biológico y por lo tanto conlleva la posibilidad de la maternidad. En relación a los aspectos psicológicos, la menarca, va a ser vivida de acuerdo a cómo haya sido la relación madre – hija en las fases pre-edípicas. Esta primera relación es muy importante para la niña, para poder luego identificarse con su madre y crear un modelo infantil de elección de objeto. Debe por tanto abandonar a la madre por el padre, desplazar el clítoris por la vagina y transformar sus fines sexuales activos en pasivos. Según aportes de autores posteriores a Freud, la actividad se pone de manifiesto en otro sentido, por ejemplo es activa en el cumplimiento de la función materna. La maternidad le da la posibilidad a la mujer de una nueva etapa enraizada en la matriz biológica. Implica también un cambio en su esquema corporal, que a su vez la conecta con su propio hijo. Cada paso madurativo iniciado por un cambio fisiológico – corporal, está inevitablemente acompañado por una crisis emocional normal, en la que viejos conflictos se reavivan y se encuentran nuevas soluciones.

La ambivalencia normal de la embarazada hacia el feto, puede reflejar en un nivel más profundo, los deseos ignorados y cargados de culpa de la niña por las

fantasías propias de las etapas tempranas hacia la madre y hacia la unión de sus padres, teñidas de envidia y agresión.

Lemlij (1991) en *Cuerpo, tiempo y erotismo*, cita a Wellon quien afirma que existirían dos fenómenos distintos pero estrechamente vinculados para cualquier hipótesis acerca de la psicología o psicopatología de la mujer: 1) el “espacio interno” (Erikson, 1966) no sólo referido al aparato reproductivo, sino a todas las zonas del cuerpo que representan calidez, sostén, generosidad; 2) el momento que marca implacablemente el término de la capacidad reproductiva.

Para ilustrar algunos de los conceptos vertidos en este trabajo presentaremos un caso clínico de menopausia precoz:

Mariana, 35 años, soltera, ha tenido varias parejas, pero no tiene hijos; es relativamente exitosa en su profesión. La madre, a quien admira, es definida como dominante, autoritaria y rivalizante con su marido, el cual es un profesional de prestigio (médico). La paciente lo describe como una persona mansa, que no le discute a la madre y que no le devuelve la agresión. Ella dice “sentirse tironeada por ambos padres”. En las entrevistas deja traslucir que durante su infancia se vio muy absorbida por su madre (es única hija mujer, la menor; tiene dos hermanos mayores que se fueron a estudiar afuera). Esa relación estrecha pre-edípica, influyó sin duda en la imposibilidad de acceder a la situación edípica; de ahí sin duda su dificultad para lograr una pareja estable. Confiesa que el carácter fuerte de su madre le solía provocar temor, recordando episodios de su infancia cuando discutía con su padre o cuando reprendía a sus hermanos.

Estos recuerdos demuestran que Mariana tiene como objeto interno una figura femenina capaz de dañar o destruir lo masculino, lo cual le provoca odio a su madre pero es incapaz de expresarlo. Ese afecto no exteriorizado lo deposita en el cuerpo a través de síntomas tales como menstruaciones prolongadas, amenorreas, culminando con la interrupción de la menstruación o menopausia precoz, esta sintomatología confirma las fantasías tempranas de penetrar en el cuerpo de la madre para destruir lo valioso, como consecuencia del odio y la envidia. La presencia de un padre débil e indiferente facilitó la permanencia de un vínculo pre-edípico e impidió la identificación con la madre femenina y maternal, de manera que en el devenir de la sexualidad femenina hay un eslabón que se saltó: de la infancia a la vejez.

En una muestra tomada y analizada anteriormente a mujeres que padecían de diabetes, las mismas al referirse a la menopausia lo expresaban como algo muy traumático y además en sus verbalizaciones demostraron la imposibilidad de elaborar distintos duelos, ya sea pérdida de trabajo, de seres queridos, etc. En

ese trabajo se dejó sentado que la enfermedad vino a expresar un déficit en la capacidad de simbolizar. En la historia vital de las pacientes indagadas se pudo apreciar también dificultades en el tránsito de lo pre-edípico a lo edípico y un deseo de ir saltando etapas sintetizado en las frases (compartidas en casi todos los casos) de “tener un apuro por vivir”, “que los hijos crezcan rápido” y una angustia pronunciada ante la muerte.

Podríamos decir que tanto en el caso clínico como en las pacientes de la muestra, la figura paterna facilitadora de la etapa de reacercamiento en la fase de individuación–separación, no se consolidó adecuadamente.

Referencias Bibliográficas

- Bonaparte, M. (1940). Time and the incosciens. *Int. And Psicho-Anal*, 21.
- Erikson, E. (1966). *Infancia y sociedad* Buenos Aires: Ed. Hormé.
- Klein, M. (1976a) [Original: 1928]. *Estadíos tempranos del complejo de Edipo*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1976b) [Orginal: 1949]. *El Complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*. Tomo II. Obras completas. Buenos Aires: Paidós.
- Lemlij, M. (1991). Cuerpo, tiempo y erotismo. *Revista peruana de Psicoanálisis. Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima. Lima*.
- Mahler, M. (1979) [Original: 1963]. *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1984) [Orginal: 1963]. *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ed. Hormé.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número I – (11/2005) 193/211 pp.

EL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y SU RELACIÓN CON LA VISIÓN DE SÍ MISMO, DEL MUNDO Y DEL FUTURO EN INGRESANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE SAN LUIS

Horacio Daniel García

Universidad Nacional de San Luis

hdgarcia@unsl.edu.ar

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo explorar la posible relación existente entre Pensamiento Constructivo y la Tríada Cognitiva en alumnos ingresantes de la carrera de licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Se utilizaron el Inventario de Pensamiento Constructivo de Epstein (1987), que evalúa las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo, en donde a mayor puntaje mejor desempeño en la escala; y el Inventario de la Tríada Cognitiva que consta de treinta y seis ítems, en donde a menor puntaje mayor es la visión negativa de la dimensión.

La muestra estuvo integrada por 64 ingresantes de ambos sexos de la carrera de psicología, Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Los resultados sugieren la existencia de una correlación positiva entre la escala general de Pensamiento Constructivo y cada una de las dimensiones de la Tríada Cognitiva, así también la escala de Pensamiento Supersticioso correlaciona negativamente con las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro; mientras que la escala de Emotividad correlaciona positivamente

con las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro.

Palabras Clave

Pensamiento Constructivo, Pensamiento Destructivo, Tríada Cognitiva, Ingresantes universitarios, Inteligencia.

ABSTRACT

This work is aimed at exploring the possible relationship between Constructive Thinking and the Cognitive Triad in freshmen of Psychology undergraduate program from the UNSL (National University of San Luis).

We applied the Constructive Thinking Inventory of Epstein (1987) that evaluates the basic forms of constructive or destructive thinking where the higher scores in the scale indicate a better performance; and the Cognitive Triad Inventory by Beckham and others (1986) of thirty-six items, where lower scores reflect a higher negative view of a certain dimension to a sample of 64 students in early stages.

The results suggest the existence of a positive correlation between Constructive Thinking and each dimension of the Cognitive Triad. Likewise, the scale of Superstitious Thinking correlates negatively with the View of Self and the View of Future, and the scale of Emotion correlates positively with the View of Self and the View of Future.

Key Words

Constructive Thinking, Destructive Thinking, Cognitive Triad, University students, Intelligence.

Introducción

Ha sido creciente el interés por parte de las ciencias del comportamiento de explorar el efecto de las emociones en las conductas. Actualmente, numerosos estudios nos aseguran notables posibilidades de encontrar respuestas en relación a temas tan variados como: éxito personal, inserción social, interacción, rendimiento laboral y rendimiento escolar entre otros. Se ha comprobado que la inteligencia académica no guarda relación estrecha con la vida emocional y el desempeño en la "vida real". Goleman (1996) expresa... "La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un CI elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de su vida privada" (p. 54). En el mejor de los casos, el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otras fuerzas. La carga emocional imprime un

componente de alto riesgo a la bondad del proceso equilibrado del pensar y del elegir, de entre todos los caminos, los más exitosos. En estados emocionales intensos en los cuales se hace dificultosa la tarea de controlar los impulsos, los procesos lógicos son trasladados al campo de los sentimientos, encontrando caminos y resultados rápidos, con escasa capacidad de fundamentación e interpretación. El resultado del proceso es rápido, no es explicable y se entremezcla con los sentimientos vigentes en el momento, y por tanto, altamente inestable.

Pensamiento constructivo

El concepto del pensamiento constructivo global surge de la teoría cognitivo-experiencial formulada por Epstein (1994), relacionada en algunos aspectos con el concepto de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey, (1993). La teoría cognitivo-experiencial afirma que la gente se adapta a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamiento paralelos e interactivos, el experiencial y el racional (Epstein, 1994, 1998).

El sistema experiencial es un medio de aprendizaje que obtiene sus esquemas de la experiencia vivida. Se basa en aquellos pensamientos, aprendidos por experiencias que han tenido lugar en la infancia y a lo largo de la vida, que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento. Estos esquemas, o creencias implícitas, constituyen la base para que una persona comprenda el mundo y dirija su conducta en él. Actúan de manera automática, sin un esfuerzo consciente y con independencia de la atención. Por lo tanto la inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Trabaja de manera rápida, fácil, preconsciente, concreta, holística, fundamentalmente imitativa e íntimamente asociada con la experiencia afectiva o emocional. Se apoya en el corto plazo y su finalidad principal es buscar las sensaciones buenas y evitar las malas. Suele ser adaptativa en la mayoría de las situaciones y nos permite tomar decisiones con facilidad, rapidez y sin tener que pensar, contribuyendo claramente a la economía cognitiva del sujeto.

El sistema racional, por el contrario, es inferencial y opera a través de la comprensión, por parte del sujeto, de las reglas culturalmente transmitidas de razonamiento y evidencia. Es lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo a la comprensión del individuo de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo.

La inteligencia racional y la experiencial pueden ser consideradas como habilidades básicamente distintas que contribuyen, por diferentes caminos, al éxito en la vida. Algunas veces, la inteligencia racional predice un tipo particular de habilidad; otras, sólo, la inteligencia experiencial es un predictor significativo.

El pensamiento constructivo consiste en comprender acabadamente la naturaleza del sentido común y de la sabiduría intuitiva, a fin de movilizarlos para que sirvan a una efectiva resolución de problemas. La visión de Epstein sobre la necesidad de aprender de lo vivido, que se dirige a rescatar el valor de la experiencia, también es compartida por psicólogos como Carl Rogers y Abraham Maslow, quienes hablan de un “principio del crecimiento”, según el cual una experiencia inicialmente destructiva, se vuelve constructiva cuando la persona acepta el desafío de superarla.

Pensamiento constructivo, pensamiento destructivo

Seymour Epstein (1994) solicitó a sus estudiantes que, cada día durante un mes, grabaran su emoción más agradable y más desagradable, así como los pensamientos automáticos asociados con estas emociones. De estos datos identificó seis características de pensamiento constructivo, encontrando dos maneras constructivas de pensar y cuatro maneras destructivas.

Los principales componentes del pensamiento constructivo son el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual. Las personas que tienen niveles altos en estas dos facetas suelen ser buenos pensadores constructivos.

- **Afrontamiento emocional:** Se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos. Los buenos afrontadores emocionales tienen bajos niveles de estrés, no se toman las cosas personalmente, no son demasiado sensibles al rechazo y al fracaso y no se preocupan por cosas que no pueden controlar.

- **Afrontamiento conductual:** Se trata de un pensamiento orientado a la acción. Las personas que tienen un buen manejo, piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien.

Las facetas en las que un puntaje alto estaría relacionado con un pensamiento destructivo son:

- **Pensamiento categórico (rigidez):** Los pensadores categóricos tienen un pensamiento dicotómico, en términos de blanco o negro, son intolerantes, sólo

Tabla 1: Media, desviación estándar, percentiles, asimetría, curtosis, valores mínimos y máximos correspondientes a los puntajes registrados para la muestra en estudio, en las variables del Inventario de pensamiento constructivo, de la tríada cognitiva y la edad. N= 54.

	Variables	Media	Desv. Ep.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Percentiles		
								25	50	75
	Edad	22,48	7,41	3,016	11,79	18	60	18	19	23
Inventario de Pensamiento Constructivo	Pensamiento Constructivo	46,03	9,54	0,249	0,038	28	72	39,5	45,5	53
	Emotividad	47,65	9,89	-0,296	-0,092	21	71	42	47	55,2
	Eficacia	45,07	10,75	0,256	-0,676	27	71	38,5	43	54,5
	Pensamiento Supersticioso	52,11	9,38	0,245	-0,393	33	75	44,5	53	58
	Rigidez	56,09	8,31	0,127	0,285	39	78	50	55	61
	Esoterismo	55,35	8,10	0,172	-0,004	38	75	49,7	55	61
	Ilusión	51,77	9,42	0,054	-0,896	33	68	43	52	58
Inventario de la Tríada Cognitiva	Visión de Sí Mismo	6,68	7,85	-0,376	0,631	-18	22	2	6,5	13,2
	Visión del Mundo	13,74	6,61	-0,278	-0,701	-2	24	9	14	20
	Visión del Futuro	18,85	6,56	-0,661	-0,432	4	29	14	20	23,2

admiten su punto de vista y piensan que opiniones diferentes a las suyas son errores. Clasifican a la gente como buena o mala, perdedores o ganadores, amigos o enemigos.

- Pensamiento supersticioso: No está relacionado con las supersticiones tradicionales, sino con las personales. Por ejemplo, creer que si sucede algo bueno, después pasará algo malo para compensar, o creer que si habla de algo que se tiene que hacer se «arruinará». Estas personas se centran más en defenderse de lo malo que pueda pasarles que en disfrutar de la vida. Si esperan de antemano que algo salga mal, no se arriesgan a sufrir una desilusión. Son pesimistas y tienden a deprimirse con facilidad.
- Pensamiento esotérico: Está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Por ejemplo, creer en amuletos de la suerte, control mental, fantasmas, etc. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo,

si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad de crítica.

- Optimismo ingenuo (ilusión): Ser optimista está bien, pero los optimistas ingenuos van mucho más allá y son optimistas sin fundamento. Piensan que si pasa algo bueno, siempre sucederán cosas buenas. Aunque suelen caer bien a los demás y son buenos políticos, tienen una visión simplista de la realidad, son ingenuos, tienden a evitar las realidades desagradables y no toman las debidas precauciones.

Según Epstein (1994), los pensamientos automáticos diarios de carácter constructivo o destructivo, de acuerdo con la teoría cognitivo-experiencial, influyen en la interpretación que la gente hace de los acontecimientos, sentimientos y conductas. De modo que los pensamientos automáticos que refieran al mundo como un lugar peligroso, que no se puede confiar en la gente y que sus esfuerzos serán inútiles, traerán consecuencias negativas en contraposición con un pensamiento automático contrario. Tales patrones de pensamiento no solamente tendrían una profunda influencia en sus sentimientos y comportamientos espontáneos, sino que sesgarían sus intentos de pensar racional y objetivamente. Influirían no sólo en su interpretación de los acontecimientos, sino también en los hechos objetivos

Tabla 2: medias y desviaciones estándar para cada una de las muestras y los valores t, con el correspondiente nivel de significación. Mujeres N= 31, Varones N= 23.

Muestra		Mujeres		Varones		t	p
		Media	Dev. tp	Media	Dev. tp		
Edad		22,45	9,04	22,52	4,58	-,034	ns
Inventario de Pensamiento Constructivo	Pensamiento Constructivo	45,54	9,34	46,69	9,99	-,433	ns
	Emotividad	46,93	10,56	48,69	9,06	-,543	ns
	Eficacia	43,70	10,69	46,91	10,79	-,085	ns
	Pensamiento Supersticioso	52,64	10,97	51,39	6,84	,482	ns
	Rigidez	55,81	7,20	56,73	9,75	-,488	ns
	Esoterismo	56,00	8,35	54,47	7,84	,679	ns
	Ilusión	50,41	9,01	53,60	9,86	-,1235	ns
Inventario de la Teoría Cognitiva	Visión de Sí Mismo	4,77	7,61	9,26	7,58	-2,145	<.05
	Visión del Mundo	13,74	7,20	13,73	5,89	,002	ns
	Visión del Futuro	18,41	6,15	19,43	4,73	-,659	ns

que trata de experimentar como resultado del entorno que se crea a sí mismo. Entre otros efectos, tales como su rendimiento en el trabajo y su habilidad para cooperar con los demás, incrementaría su estrés, lo que, a su vez, influiría en su bienestar mental y físico.

La visión de sí mismo, del futuro y del mundo

Fue Beck quien pudo sintetizar estas tres dimensiones bajo el nombre de Tríada Cognitiva. Como referente del modelo del procesamiento de la informa-

Tabla 3: Coeficientes de correlación de Pearson y nivel de significación para las variables: Pensamiento Constructivo, Emotividad, Eficacia, Pensamiento Supersticioso, Rigidez, Ilusión, Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro. N= 54.

		Edad	Inventario de la Tríada Cognitiva			
			Visión de Sí Mismo	Visión del Mundo	Visión del Futuro	
Inventario de Pensamiento Constructivo	Pensamiento Constructivo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,202 ,144	,482(**) ,000	,451(**) ,001	,593(**) ,000
	Emotividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,272(*) ,047	,492(**) ,000	,323(*) ,017	,511(**) ,000
	Eficacia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,042 ,784	,254 ,064	,378(**) ,005	,481(**) ,000
	Pensamiento Supersticioso	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,176 ,204	-,538(**) ,000	-,117 ,401	-,308(*) ,024
	Rigidez	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,053 ,702	-,088 ,526	-,132 ,342	-,155 ,263
	Ilusión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,168 ,224	-,046 ,742	,272(*) ,046	,112 ,419
Inventario de la Tríada Cognitiva	Visión de Sí Mismo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,064 ,644	--	--	--
	Visión del Mundo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,198 ,173	--	--	--
	Visión del Futuro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,173 ,210	--	--	--

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

ción, consideró que el hombre construye activamente la realidad mediante la selección, codificación, almacenamiento y recuperación de la información del medio. La información sobre el mundo y sobre el sí mismo experimenta transformaciones cognitivas, repercutiendo en las respuestas emocionales como conductuales del propio sujeto, de modo que se produce una interdependencia entre cognición, emoción y conducta, (Belloch, 1995).

Beck usa el término de esquemas para explicar cómo las actitudes y creencias disfuncionales están representadas en la mente afectando el procesamiento de la información. Estas estructuras cognitivas son definidas por Beck y Clark (1978), como estructuras funcionales de representaciones relativamente duraderas del conocimiento y la experiencia anterior. Estos esquemas, influyen en la manera de procesar y organizar la información, dirigen la percepción, codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información, de modo que la información que sea consistente con los esquemas se elabora y codifica, en tanto la información que sea inconsistente se la ignora y se la olvida. Los esquemas más distorsionados o idiosincráticos se utilizan de manera rápida y no intencionada, desplazando a los más adaptativos. Estos esquemas producen lo que Beck denomina «pensamientos automáticos», los cuales van a influir en sentimientos y conductas posteriores.

Una vez activados los esquemas depresógenos estos influyen en el procesamiento de la información actuando como filtros cognitivos a través de los cuales se sintetiza, percibe, interpreta y recuerda la realidad. La actuación de tales esquemas reflejan ciertos errores sistemáticos en la forma de procesar la información (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983) en donde es característico: inferencias arbitrarias, sobregeneralización, abstracción selectiva, maximización y minimización, personalización, y pensamiento dicotómico y absolutista. Conviene resaltar que si bien estas operaciones son evidentes en todas las personas, en la depresión ocurren con un mayor grado y son congruentes con el contenido disfuncional de los esquemas. Tales operaciones cognitivas conducen en la depresión al tipo de cogniciones que forman la **Tríada Cognitiva Negativa** que se expresan en forma de pensamientos o imágenes automáticos y que constituyen el diálogo interno del individuo.

La tríada cognitiva

Las operaciones cognitivas conducen en la depresión a un tipo de cogniciones características que forman la tríada cognitiva negativa. Estas cogniciones se

diferencian de los esquemas porque tienen correlatos observables, se expresan en forma de:

- a. Pensamiento o imágenes voluntarias.
- b. Pensamientos automáticos: ideas o imágenes estereotipadas de aparición repetitiva que no son fácilmente controlables y parecen plausibles al individuo en el momento en que ocurren.

Ambos tipos comprenden el diálogo interno del individuo, de manera que son relativamente accesibles a la conciencia e interfieren en las actividades que realiza el sujeto así como en su estado de ánimo.

La tríada cognitiva negativa implica patrones cognitivos que inducen a una visión idiosincrática negativa de sí mismo, sus experiencias y su futuro. La visión negativa que el sujeto tiene de sí mismo lo lleva a considerarse torpe, inútil, indeseable, con escasa valía o defectuoso, atribuyendo sus experiencias desagradables a una anomalía física, psíquica o moral y pensando que no posee los atributos esenciales para alcanzar alegría y felicidad y que es culpable de todas las circunstancias negativas que le rodean.

El depresivo considera que el mundo le presenta obstáculos insuperables para lograr sus metas y le hace demandas exageradas. Interpreta sus experiencias en términos de frustración o derrota, estableciendo su interacción con el mundo que le rodea siempre en una dirección negativa, lo que le lleva a considerar que el mundo está desprovisto de interés, gratificaciones o alegrías.

A consecuencia de su visión negativa del futuro, el depresivo, anticipa que sus sufrimientos y dificultades actuales se extenderán indefinidamente en el tiempo y que ningún aspecto negativo que experimenta en el presente podrá modificarse en el futuro a no ser para aumentar sus dificultades, siendo su resultado la desesperanza.

Es importante destacar que de estas tres dimensiones que componen la tríada cognitiva (yo, mundo, futuro), no son independientes, ya que los dos últimos se refieren a aspectos del yo. La visión negativa del futuro se refiere en realidad a la visión negativa del futuro del yo (de la persona depresiva), no del futuro de otras personas o de la humanidad en general. Lo mismo ocurre con la visión negativa del mundo, no es referido al mundo en general, sino que refiere al propio individuo deprimido.

Objetivos

1. Explorar la relación existente entre Pensamiento Constructivo y la Tríada Cognitiva (Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro) en una mues-

tra de alumnos ingresantes en la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

2. Comprobar si, en los resultados que se obtengan mediante la aplicación de los instrumentos a utilizar, existen diferencias atribuibles al sexo de los estudiantes.
3. Explorar las posibles relaciones de las variables estudiadas con la edad de los sujetos.
4. Contribuir, en la medida de lo posible, a la comprensión y esclarecimiento de la problemática del ingresante universitario.

Hipótesis

H1: La escala de Pensamiento Constructivo presentará una correlación positiva con cada una de las dimensiones de la Tríada Cognitiva (Visión positiva de Sí Mismo, del Mundo y del Futuro).

H2: La escala de Emotividad correlacionará positivamente con las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro de la Tríada Cognitiva.

H3: La escala de Eficacia correlacionará positivamente con cada una de las tres dimensiones de la Tríada Cognitiva (Visión positiva de Sí Mismo, del Mundo y del Futuro).

H4: La escala de Pensamiento Supersticioso correlacionará negativamente con las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro de la Tríada Cognitiva.

H5: La escala de Rigidez correlacionará negativamente con cada una de las dimensiones de la Tríada Cognitiva (Visión positiva de Sí Mismo, del Mundo y del Futuro).

H6: La escala de Ilusión correlacionará positivamente con la dimensión Visión del Mundo y Visión del futuro de la Tríada Cognitiva.

H7: Las variables estudiadas presentarán diferencias de media significativas respecto al sexo.

Método

1. Diseño

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo con el propósito de indagar las relaciones entre los factores.

2. Muestra

La muestra estuvo integrada por 64 alumnos que cursan la asignatura de Psicología General dictada en el primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Se trata de una muestra no probabilística, accidental, dado que se solicitó que participara un grupo determinado de alumnos que estaban dispuestos a colaborar.

Del total de la muestra se tuvo que eliminar 10 casos debido a que: sus protocolos fueron mal completados y/o la evaluación del Inventario de Pensamiento Constructivo señaló su invalidez. Por lo tanto la muestra definitiva estuvo conformada por 31 personas de sexo femenino y 23 de sexo masculino.

La edad promedio de las mujeres es de 22,45 con una desviación estándar de 9,04 y la media de los hombres es de 22,52 con una desviación estándar de 4,58. La edad promedio de la muestra es de 22,48 con una desviación estándar de 7,41. Resulta necesario aclarar que el grupo que compuso la muestra pertenecía a una clase de trabajos prácticos que se dicta en horas de la tarde; asisten a él mayoritariamente personas que trabajan, por este motivo se evidenciaron edades promedio superiores a la media de los ingresantes de la carrera de psicología.

4. Instrumentos de medición

4.a Inventario de pensamiento constructivo (CTI), de S. Epstein. Está integrado por 108 ítems, los que pueden contestarse sobre la base de cinco opciones de respuestas: en total desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo, totalmente de acuerdo. El instrumento evalúa tres niveles de generalidad: el nivel general consiste en una escala global, el siguiente nivel lo componen las seis escalas principales que miden las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). Cada una de estas escalas está compuesta por sub-escalas que forman el tercer nivel de generalidad. También se incluyen dos escalas de validación, la de Deseabilidad y Validez.

4.b Inventario de la Tríada Cognitiva (CTI), de Beckham, Leber, Watkins, Boyer y Cook, adaptado por Bas Ramallo y Navia (1994). Consta de 36 ítems que evalúan: *la visión de sí mismo, la visión del futuro, y la visión del mundo*. Cada ítem brinda siete posibilidades de respuestas: totalmente de acuerdo, moderada-

mente de acuerdo, ligeramente de acuerdo, neutro, ligeramente en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. En donde, cuanto más bajo es el índice algebraico obtenido, tanto mayor es la visión negativa de la dimensión y cuanto más alto, tanto más positiva.

5. Procedimiento

Los instrumentos se administraron en forma colectiva a la totalidad de los sujetos. Se llevó a cabo al finalizar una clase, en donde se distribuyeron los dos formularios y se les dio a los alumnos las mismas explicaciones propuestas en cada instrumento. Se insistió que la tarea debía ser individual.

Los sujetos podían optar colocar su nombre o su pseudónimo con la finalidad de resguardar la confidencialidad de los resultados y brindarles la posibilidad de que fueran informados de los resultados en forma individual si así lo deseaban.

6. Procedimientos estadísticos

Para el análisis de los datos se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, percentiles, asimetría, curtosis, valores mínimos y máximos), prueba t de Student (para establecer la existencia de diferencias significativas entre hombre y mujeres) y para indagar la existencia de asociación o correlación y su intensidad se aplicó el coeficiente de Correlación de Pearson para cada una de las variables consideradas en cada hipótesis.

Resultados

1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se observa que la edad promedio del grupo con el que se trabajó es de 22,48 años con una desviación estándar de 7,41, por lo que considerando los valores de asimetría y de curtosis se puede afirmar que la muestra concentró sus valores en el extremo inferior del recorrido de la variable. Esto se corrobora observando que el 75% de los sujetos tienen edades comprendidas entre 18 y 23 años.

En cuanto a la escala de Pensamiento Constructivo la media (46,03) se ubica en la mitad del rango de la variable, su dispersión de puntajes, la asimetría y su curtosis señalan que es una variable que tiene homogeneidad en sus valores, agrupándose los valores sensiblemente por debajo de la mitad del recorrido de la variable. Lo propio sucede con la variable Emotividad pero el índice de asimetría

refleja que sus puntajes tienden a concentrarse algo por encima del punto medio del recorrido de la variable.

La característica principal de la escala de Eficacia es que tiene una desviación estándar de 10,75 y su curtosis es de -0,676 lo que refleja que su distribución es bastante heterogénea. Las variables de Pensamiento Supersticioso, Rigidez y Esoterismo conservan una característica en común: la concentración de puntajes ligeramente desplazada del valor medio del recorrido de la variable, lo que indica que toman valores algo mayores que el valor medio del recorrido de la variable. La distribución de puntajes para Pensamiento Supersticioso es más bien heterogénea, según lo indican los valores de desviación estándar 9,38 y de curtosis -0,393. Respecto a Ilusión, su media 51,77 se encuentra ubicada en la mitad del recorrido de la variable, su desviación estándar 9,42 y su curtosis -0,896 indican que sus puntajes se encuentran algo dispersos por lo que hay cierta heterogeneidad en cuanto a los valores.

En relación a las variables que componen la Tríada Cognitiva, la Visión de Sí Mismo toma valores mínimos negativos en el extremo inferior de la variable, en tanto la media 6,68 se ubica por encima de la mitad del recorrido de la variable, siendo su desviación estándar 7,85 y su curtosis 0,631, lo que señala concentración y homogeneidad en sus valores. En el caso de Visión del Mundo y Visión del Futuro los valores estadísticos señalan que los puntajes de los sujetos tienen una considerable dispersión y por lo tanto heterogeneidad. Sus valores se concentran ligeramente por sobre la mitad del recorrido de la variable, al igual que sucede con la Visión de Sí Mismo.

2. Diferencia de medias

A continuación se exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba t de Student con el propósito de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias que arrojan la muestra de mujeres y la de los varones en el Inventario de Pensamiento Constructivo, en el Inventario de la Tríada Cognitiva y la edad.

No se han encontrado diferencias de medias significativas en las variables estudiadas, salvo en cuanto a la Visión de Sí Mismo, en donde las mujeres tienen una media significativamente inferior respecto de la obtenida por los varones.

3. Índices de correlación

En la **tabla 3** se observa:

- Una correlación positiva altamente significativa, moderada en su intensidad, entre la escala de Pensamiento constructivo y las dimensiones Visión de sí mismo, Visión del mundo y Visión del futuro, por lo que la Hipótesis 1 se confirma.
- Una correlación positiva moderada en su intensidad y altamente significativa entre la escala de Emotividad y las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro, en tanto con la variable Visión del Mundo la correlación es significativa y positiva de baja intensidad, por lo que la Hipótesis 2 se corrobora.
- Una correlación positiva, moderada en su intensidad, y altamente significativa entre la escala de Eficacia y la dimensión Visión del Futuro, en tanto que la correlación entre Eficacia y Visión del Mundo es positiva, altamente significativa y baja en su intensidad, no existiendo correlación entre Eficacia y la dimensión Visión de Sí Mismo; por lo que la Hipótesis 2 se confirma parcialmente.
- La existencia de una correlación negativa moderada en su intensidad y altamente significativa entre la escala de Pensamiento Supersticioso y la dimensión Visión de Sí Mismo, en tanto que existe una correlación negativa significativa, de baja intensidad, entre Pensamiento Supersticioso y la Visión del Futuro, no existiendo significación estadística en los coeficientes de correlación entre las variables Pensamiento Supersticioso y la dimensión Visión del Mundo, por lo que la Hipótesis 4 se confirma.
- La inexistencia de significación estadística en los coeficientes de correlación entre las variables de Rigidez y las dimensiones de Visión de Sí mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro. Lo que desestima lo planteado para la Hipótesis 5.
- Una correlación positiva significativa y baja en su intensidad entre la escala de Ilusión y la dimensión Visión del Mundo, en tanto que no existe una reciprocidad significativa entre la escala de Ilusión respecto a las dimensiones Visión del Mundo y Visión del Futuro, por lo que la Hipótesis 6 se confirma parcialmente.
- La presencia de una correlación positiva significativa aunque baja en su intensidad entre la escala de Emotividad y la variable edad.

Discusión

¹ Es oportuno señalar que a pesar de estar en oferta, el precio de venta varía hasta un doscientos por ciento, según el puesto de venta. En otras palabras podemos llegar a pagar entre ocho y diecisiete pesos.

En los resultados anteriormente señalados se puede observar que las medias de las variables revelan la existencia, en cuanto a la medición del Inventario de Pensamiento Constructivo, de valores más altos para las escalas de Rigidez y Esoterismo. Esto sugiere, según lo expresa S. Epstein (1994), que existe en la muestra una leve tendencia hacia un pensamiento automático de carácter destructivo que influye en la interpretación que las personas hacen de los acontecimientos, sentimientos y conductas. Esta modalidad de pensamiento tiene como característica ser rígido, tendiendo a agrupar las experiencias en grandes categorías y con preferencia a buscar soluciones simplistas basándose en los propios prejuicios a la vez que existe una tendencia a creer en supersticiones, lo que alude a una carencia de pensamiento crítico y una excesiva confianza en sus intuiciones. En tanto que en las dimensiones del Inventario de la Tríada Cognitiva se hallaron valores más altos en la Visión de Futuro, y más bajos en la Visión de Sí Mismo, lo que según Beck y Clark (1978) y Beck, Rush, Shaw y Emery, (1983) indicaría que los estudiantes, a pesar de las dificultades personales, estiman que el futuro brinda posibilidades para la superación de las mismas, no obstante tienden a considerarse a sí mismos como carentes de habilidades para alcanzar la alegría y la felicidad y responsables de las circunstancias negativas que se les presentan.

No se encontraron diferencias de media significativas entre los valores obtenidos en cada una de las variables del Inventario de Pensamiento Constructivo respecto al sexo. En el caso del Inventario de la Tríada Cognitiva se observó que las mujeres tienden hacia una Visión de sí mismas ligeramente más desfavorable que la que poseen los hombres.

Se halló una correlación significativa entre la edad y la escala de Emotividad. Esto sugiere que, si bien no se presentó correlación entre la Edad y el Pensamiento Constructivo, se comprobó en parte lo sugerido por Epstein (1994) quien propone que los mayores suelen ser mejores pensadores constructivos que los jóvenes dado que la escala de Emotividad es la que más se relaciona con la escala global.

La correlación positiva entre el Pensamiento Constructivo y las dimensiones: Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro sugiere que aquellos estudiantes que se caracterizan principalmente por adaptar sus modos de pensar a las situaciones que se les presentan con la finalidad de actuar del modo

² Un texto de similares características, el *Diccionario de lingüística moderna*, sí incorpora dichas referencias. Este aporte no sólo hace posible localizar los fragmentos en sus textos de origen sino que, además, permite contextualizar y ampliar las categorías propuestas en el diccionario por sus autores Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997).

más apropiado (es decir, hacer un uso eficaz del potencial intelectual que disponen en donde sus cogniciones están orientadas automáticamente de modo constructivo) poseen una tendencia a considerarse personas deseables, hábiles, útiles, con una valoración positiva de ellos mismos, percibiendo al mundo que les rodea de una forma objetiva, reconociendo que en él existen obstáculos que pueden ser superados mediante un esfuerzo razonable con el que se alcanzarán las gratificaciones que esperan; en cuanto al futuro, evitan anticiparse a sufrimientos y desgracias sobre los que no tienen certeza manteniendo la esperanza de un mejor porvenir. Esto confirma lo postulado por Seymour Epstein (1994), quien afirma que los sujetos con puntajes elevados en Pensamiento Constructivo son habitualmente optimistas y se aceptan bien a sí mismos y a los demás.

Goleman (1996), decía que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales de modo que el uso intencional de las emociones se puede utilizar con la finalidad de ayudar a guiar el comportamiento y mejorar los resultados. La correlación positiva hallada entre la escala de Emotividad y las dimensiones Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro permite inferir que aquellos estudiantes que tienen una concepción positiva de sí mismos, que se valoran tal como son, que piensan que cuentan con los atributos necesarios para alcanzar el éxito; que tienen una percepción optimista del mundo, percibiéndolo de modo objetivo, reconociendo en él la existencia de obstáculos que pueden ser superados con cierto esfuerzo; y que conciben al futuro como una posibilidad de superar sus dificultades actuales, exhiben una propensión a enfrentarse a situaciones difíciles, potencialmente estresantes, considerándolas como un desafío en lugar de sentir temor, experimentando menos estrés y no siendo sensibles a los errores propios, a las críticas y a los rechazos de los demás. Este resultado era esperable dado que Epstein (1994) señala que la escala de Emotividad se encuentra conformada por cuatro sub-escalas entre las que se encuentra la de Autoestima, constructo estrechamente vinculado a la dimensión de Visión de Sí Mismo en el Inventario de la Tríada Cognitiva.

Se observó también la existencia de correlaciones positivas entre la escala de Eficacia y las dimensiones Visión del Futuro y Visión del Mundo no existiendo correlación entre Eficacia y la dimensión Visión de Sí Mismo. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes que tienen un patrón de pensamiento que se orienta a encontrar soluciones realistas a sus problemas a través de la planificación y la reflexión con el objetivo de enfrentar las situaciones dificultosas, en lugar de obsesionarse en cómo proceder, consideran que el futuro les brinda posibilidades para superar sus dificultades actuales, no considerando que sus sufrimientos o

problemas se extenderán indefinidamente en el tiempo, en tanto que reconocen que el mundo no presenta obstáculos insuperables para lograr sus metas, estableciendo con él una interacción en términos positivos y en consecuencia considerando que el mundo les puede brindar alegrías y satisfacciones. Estos resultados eran esperados ya que la escala de Eficacia está conformada por tres sub-escalas entre las que se encuentra el Pensamiento Positivo, siendo que esta sub-escala comparte algunas características propias de las dimensiones de Visión del Mundo y Visión del Futuro en su sentido positivo, como por ejemplo, el enfatizar el aspecto positivo de las situaciones que vivencian y convertir las tareas desagradables en lo menos penosas posibles (Epstein 1994).

Goñi Zabala (1999) expresa que las capacidades y hábitos de pensar influyen en las posiciones constructivas y destructivas respecto al tratamiento de las situaciones o de la información en general. En este sentido, Seymour Epstein señala dos formas principales de pensamiento destructivo: Pensamiento Supersticioso y Rigidez o pensamiento categórico. La existencia de una correlación negativa entre la escala de Pensamiento Supersticioso y las dimensiones de Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro permite inferir que los estudiantes pesimistas con tendencias a deprimirse se aferran a supersticiones privadas, como por ejemplo creer que si uno desea mucho que algo suceda impedirá que pase y tienden a percibir al mundo como un lugar amenazante que presenta obstáculos insuperables para lograr sus metas, lo que los lleva a considerar que el mundo no posee interés o gratificaciones. Así mismo existe una tendencia a pensar que el futuro tiene un panorama negativo y que ningún problema podrá ser superado o modificado. Por otro lado, la inexistencia de correlación entre las variables de Rigidez y las dimensiones de Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro, señala que en la muestra trabajada no existen relaciones significativas entre el pensamiento que se caracteriza por ser rígido, con tendencia a agrupar los hechos y las personas en grandes categorías dicotómicas, y la percepción que tengan los estudiantes acerca de su propia valía, de la valoración del mundo o de la visión del futuro.

Tanto Epstein (1994) como Goleman (1996) señalan la importancia del optimismo como motivador dado que el optimismo evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad, pero a la vez advierten que este optimismo debe ser realista, no ingenuo, dado que este último puede resultar en ocasiones catastrófico. La escala de Ilusión según Epstein (1994) expresa las características de aquellas personas que son optimistas sin fundamentos. En este sentido se encontró que entre la escala Ilusión y la dimensión Visión del Mundo se evidencia una correlación positiva, en tanto que no existe

una reciprocidad entre Ilusión y la Visión del Futuro lo que revela que aquellas personas consideradas optimistas ingenuos u optimistas sin fundamentos (no relacionado con el optimismo razonable y adaptativo) tienden a ver al mundo como un lugar que ofrece posibilidades para acceder a gratificaciones y/o alegrías, ya que las dificultades que presentan pueden ser superadas con mayor o menor esfuerzo. En tanto que la inexistencia de relación con la Visión del Futuro no permite asegurar que vean a largo plazo posibilidades de goce o disfrute.

Desde el punto de vista metodológico, conviene recordar que la muestra no fue probabilística, ya que se trabajó con un grupo de sujetos que estaban dispuestos a colaborar por lo que existe la posibilidad de que no sea representativa de la población a la que pertenecen. Por otro lado, por razones presupuestarias, el tamaño de la muestra fue limitado dado que la evaluación informatizada del Inventario de Pensamiento Constructivo está restringida a un número de casos. Se advierte además que pudo influir en los resultados la extensión de las pruebas tomadas, principalmente el Inventario de Pensamiento Constructivo, ya que fueron tomadas luego de un módulo de clase y fatigó a un grupo de alumnos que expresó su disconformidad en este sentido.

Conclusiones y sugerencias

Como resultado de este trabajo, se concluye que existe una correlación positiva de moderada intensidad entre la escala general de Pensamiento Constructivo y las dimensiones de la Tríada Cognitiva al igual que entre Emotividad y las dimensiones Visión de Sí Mismo y Visión del Futuro.

En cuanto a la escala Eficacia se observó ausencia de correlación con Visión de Sí Mismo, una correlación positiva de baja intensidad con la Visión del Mundo y una correlación positiva de moderada intensidad con la dimensión Visión del Futuro. La escala Pensamiento Supersticioso presenta una correlación negativa de moderada intensidad con Visión de Sí Mismo y negativa de baja intensidad con la Visión del Futuro.

La escala Rigidez no presenta correlaciones con ninguna de las dimensiones de la Tríada Cognitiva. En tanto que la escala Ilusión presenta una correlación positiva de baja intensidad con la Visión del Mundo, no presentando correlación con la dimensión de Visión del Futuro.

La edad presentó una correlación positiva de baja intensidad con la escala de Emotividad en tanto que fue inexistente la correlación con el resto de las variables tenidas en cuenta.

Se señala además que existe una diferencia significativa en los puntajes obtenidos por las mujeres y los varones respecto a la dimensión Visión de Sí Mismo, en tanto que es inexistente en el resto de las variables consideradas.

Se sugiere como línea de investigación a futuro la profundización de las posibles relaciones existentes entre el Pensamiento Constructivo y el Afrontamiento a situaciones estresantes, así como con las características de personalidad de los sujetos.

Referencias Bibliográficas

- Bas Ramallo, F. y Navia, V. (1994). "Terapia cognitivo-conductual de la depresión: un manual de tratamiento". Madrid. Fundación universidad-empresa.
- Beck, A. T., y Clark, D. A. (1978). "Anxiety and depression": An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1, 23-36.
- Beck, A. T.; Rush, A. J.; Shaw, B. F., y Emery, E. (1983). "Terapia cognitiva de la depresión". Bilbao: DDB.
- Belloch A. y otros, (1995). "Manual de psicopatología". Volumen II, cap XI. Editorial McGraw-Hill.
- Epstein, S. (1994). "Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious". *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Epstein, S. (1998). "Constructive Thinking: The key to emotional intelligence". Westport, CT: Praeger Publishers.
- Goleman, D. (1996). "La inteligencia emocional". Primera Edición. Barcelona. Javier Vergara Editor S.A.
- Goñi Zabala, J.J (1999), «El cambio son personas. La dirección de los procesos de cambio». Madrid: Díaz de Santos.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence* nº 17, 433-442.

Fundamentos en Humanidades

Indices acumulados

Fundamentos en Humanidades **Año I – Número I**

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva
relación
The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
Latin American Communicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpo-
int of Pierre Bourdie

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers
Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

Fundamentos en Humanidades **Año I – Número II**

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7
Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino
Ethic and deontology in argentinian psychologist background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13
La ética en movimiento
Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21
La ética en psicología y su relación con los derechos humanos
The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43
La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 – 1980
Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermsilla (UNMDP – Argentina) • 63
Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina
Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debate in Argentina

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77
Frente a la posmodernidad
Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 111
Solo para tus ojos
For your eyes only

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123
¿Para qué sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Characteristics of the maternal identifications in a pregnant adolescents group

Libros Books • 165

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US - España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad

The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?

The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits

Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El “imperativo categórico” de Kant en Freud
The ‘Categorical Imperative’ of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US – España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina
Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo
A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL - Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana
Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 103

Evaluación curricular
Curriculum evaluation

R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 127
Interjuego de imágenes: mama –yo – mi bebe a través del psicodiagnóstico de rorschach
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135
Dualidad social y sexual
Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades **Año III – Número I/II (5-6)**

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7
En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica
About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda
C. Cortés. - V. Kandel (UBA – Argentina) • 23
Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35
Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas:
problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica
Resistance, change and adaptation in argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57
El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities
Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69
La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85
El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93
El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135
Confidencias. El secreto profesional en la psicología.
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147
La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social.
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157
Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primer disolución.
Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7/8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo - Brasil) • 9
La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.
Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19
El “centro” en política.
“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29
Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.
University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59
Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.
Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79
La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.
Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103
Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.
Towards a "complexity" paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL - Argentina) • 129
Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.
Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149
La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.
Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL-Argentina) • 163
Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.
Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173
Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.
Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número I (9)

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda: Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología.

The discourse of a “research program” in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.

University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones
Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional de
San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, Maria E. Yuli (Universidad Nacional de San
Luis) • 189
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su estatuto y función.
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

Fernando Marmolejo - Ramos (UV – Colombia) • 9
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL – Argentina) • 31
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL – Argentina) • 43
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social:
el caso de jóvenes argentinos.

The sense of work as structuring central point of personal and social identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53

El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente.
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational workers.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

Personalidad e inteligencia.
Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87

Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres. Estudio comparativo.
Experimentals schools. Parent´s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113

La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva psicossocial del aprendizaje normativo.
Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125

Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista Time. Una aproximación sociosemiótica.
All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness" in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic approach.

Instrucciones para la admisión de trabajos

- β ***Fundamentos en Humanidades*** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- β Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- β El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- β El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- β Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, N° 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- β Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3^{1/2}, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- β El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- β En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.
- β Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humanidades**. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

- β El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- β Por cada trabajo publicado ***Fundamentos en Humanidades*** entregará gratuitamente al primer autor un ejemplar de la revista.
- β Los originales enviados no serán devueltos.

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA

- β 1 número: u\$s 10
- β 2 números (suscripción anual): u\$s 20

RESTO DEL MUNDO

- β 1 número: u\$s 15
- β 2 números (suscripción anual): u\$s 30

FORMAS DE PAGO

- β Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- β Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 201 72/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

FICHA DE SUSCRIPCIÓN
Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: _____
Ciudad: _____
País: _____
Tel.: _____ Fax: _____
e-mail: _____

Firma

Aclaración