

ISSN 1515-4467
ISSN 1668-7116 (en línea)

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año XIII - número I (25) 2012
san luis - argentina

ISSN 1515-4467

ISSN 1668-7116 (en línea)

Fundamentos en Humanidades

fundamentos en humanidades

año XIII - número I (25) 2012

san luis - argentina

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

director - editor
ramón sanz ferramola

co - editora
maría celeste romá

traducciones
lidia del carmen unger (celex)
mirtha palma de zuppa (celex)

webmaster
luis barroso

edición
nueva editorial universitaria, unsl

diseño
izu diseño

registro de propiedad intelectual en trámite

tirada
250 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

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

impreso, en diciembre de 2013



fundamentos en humanidades
año XIII - número I (25) 2012
san luis - argentina
Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana - *martha maría pereyra gonzález*
secretaría general - *luz maría viñals soria*
secretaría académica - *nydia ethel garcía*
secretaría administrativa - *bambina stinga*
secretaría de postgrado - *maría luisa granata*
secretaría de ciencia y técnica - *silvia gioia*
relaciones interinstitucionales - *sandra catalini*

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (universidad nacional de rosario - argentina)
germán eduardo arias (universidad nacional de san luis - argentina)
francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)
marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - 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)
carlos francisco mazzola (universidad nacional de san luis - argentina)
ovide menin (universidad nacional de rosario - argentina)
jorge ricardo rodríguez (instituto de formación docente continua, san luis - arg.)
ángel rodríguez kauth (universidad nacional de san luis - argentina)
héctor naum schmucler (universidad nacional de córdoba - argentina)

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/>

GALE GROUP (EUA). Desde agosto de 2003.

EBSCO MEXICO INC. S.A. Desde marzo de 2005.

DIALNET (Universidad de La Rioja, España). Servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. Desde septiembre de 2005. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades mantiene canje con:

Revistas Nacionales:

- Revista IRICE. Rosario. Santa Fe – Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires – Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario – Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario – Argentina. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires – Argentina.
- Revista Argentina de Sociología. Salta – Argentina.
- Revista Escuela de Historia. Salta – Argentina.
- Anuario de Investigaciones en Psicología. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Buenos Aires – Argentina.

fundamentos en humanidades

Revistas Internacionales:

- Revista Universitaria Límite. Arica - Primera Región de Tarapacá. Chile.
- Revista Paradigma. Maracay. Estado Aragua – Venezuela.
- Itinerario Educativo. Bogotá, D.C. – Colombia.
- Utopía Siglo XXI. Medellín – Colombia.
- Revista Pro-posicoes. Campinas – SP. Brasil.
- Revista Escritos. Puebla – México.
- Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Madrid – España.

Donación a Bibliotecas Nacionales e internacionales:

- Biblioteca de la UNSL “Antonio Esteban Agüero” – San Luis – Argentina.
- Biblioteca de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” – UNSL – San Luis – Argentina.
- Biblioteca de Humanidades Prof. Guillermo Obiols. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata – Argentina.
- Biblioteca y Centro de Documentación Latinoamericanos CEA – UNC. Córdoba – Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Blas Pascal. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Ciudad de Buenos Aires – Argentina.

Bibliotecas Internacionales:

- Biblioteca de la Universidad de São Paulo. São Paulo – Brasil.
- Biblioteca Central Fafijan. Jandaia do Sul - Paraná – Brasil.

fundamentos en humanidades
año XIII - número I (25) 2012
san luís - argentina

sumario / table of contents ***artículos / papers***

Julio Adrián Olvera Rodríguez (Universidad Autónoma del Estado de México) Reyna Amador Velázquez (Centro Universitario Zumpango, Universidad Autónoma del Estado de México) y Rodolfo Espinosa Fuentes (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) • 7

Actitudes de los docentes en los procesos de negociación
Attitudes of teachers in the negotiation processes

Juan Carlos Ruiz Mendoza (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey, Cuba) y Nancy Guerra Jiménez (Ministerio de Educación Provincial, Camagüey, Cuba) • 17

Integración del trabajo independiente al video clase en la asignatura de Biología: resultados de un diagnóstico
Incorporation of independent work into a video class in the course of Biology: results of a diagnosis

Héctor Blas Lahitte y Maximiliano Azcona (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) • 35

Ideas para una reflexión transdisciplinar: la “asociación” en la modelización de la conducta
Ideas for a transdisciplinary reflection: the “association” in behavior modelling

Adrian Manzi (IFDC - San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 51

El psicólogo en la Formación Docente de primarios y secundarios: función de coordinación
The psychologist in the teaching training at primary and secondary level: the function of coordination

Mónica Patricia Latino (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 63

Ausencia de interdisciplinariedad en el abordaje de la persona que enfermó de diabetes. Reflexiones psicológicas sobre prevención de la salud

Absence of an interdisciplinary approach of the person who got diabetes. Psychological reflections on prevention of health problems

Eleonora C. Garro Baca (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 73

La enfermedad (diabetes) un destino por identificación

Diabetes as a destination for identification

Gastón I. Saux (Universidad de Buenos Aires, Argentina) • 83

Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional

Comprehension of Texts, Inferences and Functional Modularity

Claudia Borzi (CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina) • 99

Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal
Prototypical-cognitive grammar: conceptualization and analysis of the nominal

Ángel Rodríguez Kauth (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 127

Carta de un general de EE.UU.: El vaticano como subversivo y el macartismo estadounidense

Letter from an American General: The Vatican as subversive and the American McCarthyism

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) • 135

Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología

Guide of Ethical Commitment to pre-professional practices in Psychology

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIII – Número I (25/2012) 7/16 pp.

Actitudes de los docentes en los procesos de negociación

Attitudes of teachers in the negotiation processes

Julio Adrián Olvera Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de México
chiliwilie_je20@hotmail.com

Reyna Amador Velázquez

Centro Universitario Zumpango, UAEM
amadoreyna@yahoo.com.mx

Rodolfo Espinosa Fuentes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
rodolfo1322@hotmail.com

(Recibido: 14/01/11 – Aceptado: 06/06/13)

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el tipo de actitud proactiva o reactiva de docentes del Estado de México en los procesos de negociación. Para lo cual se aplicó un cuestionario conformado por 31 reactivos validados y con confiabilidad de .85 a una población de 106 personas escogidos a través de un muestreo accidental. Los resultados obtenidos a través de un *Anova one way*, no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos considerando las variables género, edad, antigüedad laboral y autoconcepto educativo; solo la variable escolaridad muestra diferencias significativas hacia tener una actitud proactiva lo anterior con $p < .05$.

Abstract

This study aimed to identify proactive or reactive attitudes of teachers of the State of Mexico in the negotiation processes. A questionnaire consisting of 31 validated reactive items with a reliability of .85 was applied to a popu-

lation of 106 people chosen by accidental sampling. The results obtained through a one-way ANOVA show no significant differences between the groups considering the variables gender, age, labor seniority and educational self-concept. Only the schooling variable shows significant differences with a tendency to have a proactive attitude ($p < .05$).

Palabras clave

negociación - pro actividad - reactividad - docentes - actitudes

Key words

negotiation - pro-activity - reactivity - teachers - attitudes

Acorde con las exigencias del mundo global, México hace años ha ido cambiando al modelo educativo de enfoque por competencias. En éste se busca que el discente aprenda desde la postura del informe Jacques Delors (1997); esto es el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a aprender y aprender a convivir con los demás.

Lo anterior tiene como base el documento de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI, en el cual se expresa claramente la necesidad de diversificar los modelos de educación tanto para atender la demanda, como para brindar a los estudiantes las bases y la formación necesaria para responder a los desafíos de la sociedad actual. Lo anterior implica choque entre el enfoque tradicional y el de competencias, respecto a los docentes se rompió con la visión de ser considerado como el único poseedor de la verdad; en cuanto al estudiante se abandonó el papel pasivo y/o receptivo en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, en la práctica educativa el mayor énfasis de la enseñanza ha sido la transmisión de conocimientos teóricos, técnicos y especializados en áreas concretas, como afirma Morin (1999: 13), por eso es imperativo, buscar la integración entre los objetivos y las acciones, entre los valores y las actitudes, que promuevan un compromiso por parte de los nuevos graduados en el logro de un desarrollo sustentable y humano, pues la educación es un agente de producción y difusión de conocimientos; se avoca a impulsar el desarrollo nacional tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo.

Ante esta situación, los problemas y retos principales a los que se enfrenta la educación en México, de acuerdo a la SEP (2007), en el Programa Nacional de Educación 2007-2012 (PNE 07-12) son:

fundamentos en humanidades

Mejora de la calidad, a través de la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.

Respecto a los docentes al estar en contacto con directivos, alumnos y padres de familia se busca que tengan competencias evidenciadas a través de un conjunto de cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social.

En este sentido se recupera la competencia docente (Acuerdo 447) “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
“Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”.

Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

fundamentos en humanidades

Bajo estos supuestos se realizó una investigación con docentes del Estado de México con la finalidad de identificar si el género, la edad, la escolaridad, la antigüedad laboral y el auto concepto de los docentes influyen en la actitud asumida en los procesos de negociación.

Como variable independiente se consideró el auto concepto definido como: la imagen de la persona que tiene como docente es decir, la construcción mental de cómo se percibe a sí misma respecto a sus estrategias de enseñanza que van de la apariencia física hasta las habilidades comunicativas, dinámicas implementadas, manejo de grupo, etc.

Para ésta se ubican tres niveles:

1. Tradicionalista: Es un profesor que se caracteriza en el magiocentrismo, esto es: **Él** es centro de la clase, por lo cual su cátedra es de manera enciclopedista, llena de contenidos en forma aislada y por ende su labor es verbalista y genera pasividad en el estudiante. El método de enseñanza es el mismo para todos los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales en el tiempo, género, condición ni en la escuela. Así el repaso es entendido como el aprendizaje derivado de la repetición de lo que el maestro acaba de decir.
2. En proceso de cambio: Son aquellos docentes que se reconocen tradicionalistas pero están tratando de modificar su práctica docente hacia el modelo constructivista.
3. Constructivista: son aquellos docentes que conciben al aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos, donde el énfasis está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables. Considerando las interpretaciones que cada sujeto hace de su entorno de forma emocional como cognitivas. Así el docente es un mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los alumnos. Su trabajo es ser facilitador del aprendizaje, a través de ser un investigador de los procesos en el aula, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica, para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Respecto a la variable dependiente actitud asumida en cuanto a la negociación este caso proactiva o reactiva.

Se adopta una actitud Proactiva cooperadora y flexible, cuando se identifica que la finalidad de la negociación es el ganar- ganar.

Se es Reactivo cuando la persona responde de forma impulsiva, arrogante, egoísta y la negociación está basada en intereses mutuamente excluyentes, el ceder no se considera dentro de los planes de la perso-

na y se utiliza la estrategia ganar perder. Según Platt (1973), Brechner, (1977) y Pruitt (1988) el sujeto actúa de forma individualista, buscando un beneficio a corto plazo, pero trayendo como consecuencia resultados desfavorables hacia el resto del grupo y así mismo.

La hipótesis planteada es: existe en los tres niveles de auto concepto (tradicional, constructivista y en proceso de cambio) educativo diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud asumida en los procesos de negociación.

Por lo que las hipótesis estadísticas son:

Ho: No hay diferencias estadísticamente significativas en los tres niveles de auto concepto docente (Tradicionalista, en proceso de cambio y constructivista), respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

H1: Al menos en un par de grupos (Tradicionalista, en proceso de cambio y constructivista) hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

Respecto al género:

Ho: No hay diferencias significativas en los géneros respecto a asumir una actitud reactiva o proactiva en los procesos de negociación.

H1: Hay diferencias significativas en los géneros respecto a asumir una actitud reactiva o proactiva en los procesos de negociación.

Concerniente al grado de estudios:

Ho: No hay diferencias estadísticamente significativas en los cuatro grupos educativos (Normal elemental, Licenciatura, Maestría y Doctorado), respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

H1: Al menos en un par de grupos educativos (Normal elemental, Licenciatura, Maestría y Doctorado) hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

Por otro lado para la variable edad las hipótesis propuestas fueron:

Ho: No hay diferencias estadísticamente significativas en los tres grupos (jóvenes, Adultos medios y adultos tardíos), respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

H1: Al menos en un par de grupos hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

Finalmente para la variable antigüedad laboral:

Ho: No hay diferencias estadísticamente significativas en los tres grupos de antigüedad respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

H1: Al menos en un par de grupos hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud proactiva y reactiva en la negociación.

Método

Para probar estas hipótesis se consideró el siguiente método:

Diseño de la investigación: No experimental, transeccional y exploratoria.

Sujetos: 108 docentes del Estado de México, escogidos a través de un muestreo no aleatorio. De tipo accidental.

Instrumentos: La recolección de datos se realizó con un cuestionario que evalúa la aptitud para conciliar el conflicto; dicho instrumento está conformado por 31 reactivos con escala *likert* que evalúan cinco áreas de las fases de resolución de conflictos los cuales son: evaluación, aceptación, actitud, acción y análisis. Cabe señalar que dicho instrumento es válido y confiable con un α .85.

Procedimiento: Se platico con los docentes sobre la finalidad de la investigación invitándolos a participar, si el docente accedía se explicaban las instrucciones y si el docente no aceptaba se le daban las gracias. A cada participante se le menciona que los datos eran con la finalidad de investigar por lo cual eran anónimos los resultados.

Resultados

De acuerdo a las variables evaluadas se aplicó un *Anova One Way* creada por el estadístico y genetista R. Fisher en la década de los 20 y sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otros conjuntos de datos encontrándose que en el género, la edad, la antigüedad laboral y el autoconcepto educativo no muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud asumida en los procesos de negociación por lo cual no se rechaza la hipótesis nula.

Concerniente a la variable escolaridad se encontraron diferencias en el nivel doctorado respecto a normal elemental, licenciatura y maestría. Los doctorantes asumieron una actitud proactiva lo anterior con una $p < .05$. De los comportamientos sumidos se puede destacar que de acuerdo al factor evaluación hacen lo posible para preparar cualquier negociación, incluso las triviales, así mismo buscan cuidadosamente el lugar donde se desarrollará la negociación.

Concerniente a la actitud y análisis si hay un punto secundario que no comprenden del todo durante una sesión de negociación, lo dejaban pasar y esperaban aclararlo más tarde, lo anterior permite inferir un proceso de tiempo fuera, es decir buscan aclarar sus ideas, analizar la situación y sólo cuando se sienten más tranquilos toma una decisión.

En cuanto a los de maestría, licenciatura y normal elemental mostraron un comportamiento reactivo pues carecen de una técnica especial para negociar adaptándose según las circunstancias y la gente con la que están tratando, de igual forma Intentan ponerse en la misma sintonía que la persona con la que están tratando: si ella o él ven las cosas de forma positiva, hacen lo mismo. Si, por el contrario, su actitud es negativa, reaccionan de forma similar. Por otro lado si les piden que justifiquen su posición y no tienen ganas de explicar en detalle, responden diciendo: "Así son las cosas", o "eso es lo que quiero", "lo toma o lo deja". Así cuando ven que están en posición ventajosa, reevalúan sus objetivos, y aumentan sus exigencias para aprovecharse en lo posible de la situación, por lo cual hacen enemigos durante una negociación y si es necesario se desvían de sus principios éticos.

Discusión

A la luz de los resultados es evidente que en la población estudiada no hay un desarrollo de competencias docentes acordes a la reforma educativa implementada en 2008, por un lado esto puede obedecer a que los mecanismos de instauración no hay sido los adecuados; por ejemplo, Díaz Barriga (2006) plantea que el enfoque por competencias no es nuevo, se ha venido trabajando desde 1980 y que poco ha sido el seguimiento que se le han dado a los resultados, así mismo señala que la palabra innovación trae un problema pues se apuesta por un cambio radical que propiciará una transformación educativa, la cual nunca llega por no haberse realizado una implementación adecuada como capacitación pertinente a los docente y distribución adecuada de número de alumnos en cada salón. Así mismo, aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata por lo cual llega un nuevo gobierno y propone una nueva estrategia repitiendo el círculo vicioso educativo, en este caso a dos años de implementada la reforma educativa en todos los niveles educativos es notorio que los docente aun no han desarrollado las competencias docentes sociales necesarias para solucionar conflic-

tos, pues tienden a ser reactivos lo cual implica un problema pues sus relaciones en general educativas laborales tienden a ser desgastantes por lo que Lara, J. (2002) señala que los docentes son aquellos que más problemas emocionales poseen.

De las variables involucradas evaluadas se encontró que la escolaridad educativa del docente ha permitido encontrar diferencias significativas, en este sentido solo los doctorantes mostraron una actitud proactiva mostrando actitud constructiva, sentido de respeto a la diversidad, apertura a los diferentes puntos de vista de los demás, apego a sus principios éticos. Lo anterior puede deberse a las finalidades básicas del grado que es ser un investigador con pensamiento crítico y reflexivo, implicando ser un mejor docente y persona, desafortunadamente las personas que generalmente trabajan en el magisterio en su mayoría solo han estudiado la normal elemental y la licenciatura.

En cuanto a la edad, experiencia laboral, género y autoconcepto educativo mostraron no marcar diferencias hacia comportarse proactivo o reactivo, lo anterior es controversial pues se espera que una persona que se autodenomina constructivista o en proceso de cambio deber ser crítica, tolerante con sentido cooperativo y de acuerdo a los resultados estos docentes se comportan exactamente igual que un docente tradicionalista.

Bajo esta misma idea es evidente que la edad y la antigüedad laboral no generan por si solas un actitud proactiva, lo anterior es contradictorio respecto a las teorías evolutivas de la personalidad de los sujetos.

Tal vez algunas variables intervinientes y extrañas que afecten los resultados son la vocación y el gusto por lo que se hace lo cual no fue evaluado. Cabe señalar que en muchas familias el ser docente se ha seguido como una tradición lo cual a futuro afecta el rendimiento laboral; por otro lado es importante señalar que México ha tenido varias reformas e innovaciones educativas, las cuales como es sabido no han obtenido los resultados esperados por lo cual tal vez algunos docentes tengan una actitud negativa hacia cambiar su práctica docente y con ello se niegan la posibilidad de crecer como personas.

Respecto al comportarse reactivo Axelrod (1996) argumenta que los individuos son intrínsecamente egoístas, es decir que actúan privilegiando su propio interés, razón por la cual se mostraron impulsivos.

Conclusiones

A partir de la investigación se pudo evidenciar que el nivel de autoconcepto educativo no afecta al tipo de actitud asumida; en este caso la actitud de la población en general es reactiva por lo cual puede circuns-

cribirse al enfoque de las trampas o dilemas sociales y surgen a partir de la racionalidad individual, supeditado a intereses particulares, así la negociación de cada individuo es egoísta.

Lo anterior es incongruente con el autoconcepto educativo que se posee pues de acuerdo a los documentos de Perranaud (1999) un docente constructivista es flexible, sensible a las necesidades de sus compañeros, trabaja de forma cooperativa y colaborativa, por lo que en el momento de negociar debería ser proactivo y no reactivo como se mostró en la investigación. Pues se mostró que hay una marcada preferencia social en la que se jerarquiza las diferentes opciones, mostrándose auto interesados y no se preocupan por las ganancias de los demás.

Respecto a la edad, años de servicio y género no generaron diferencias entre los grupos, por lo cual tanto los hombres como las mujeres se comportan en forma proporcional reactivo y proactivo, desechando el viejo mito que las mujeres son más emocionales y los hombres más racionales. De igual forma se puede ser joven o adulto mayor y la actitud para negociar es semejante. Solo en la variable escolaridad se encontraron diferencia en el nivel doctorado mostrándose proactivos al negociar.

En toda investigación los resultados regularmente tienen límites y en este caso no es la excepción ya que las características de la población en cierta forma pueden afectar a los resultados, por lo que resultaría interesante ver qué acontece en otro tipo de población como en docentes de escuelas de carácter particular o religioso.

Referencias Bibliográficas

Axelrod, R. (1996) *La evolución de la cooperación*. España: Alianza Universidad.

Brechner, K. (1977). An experimental Analyses of social traps. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 552-564.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un gran tesoro*. México: Correo de la UNESCO.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista perfiles educativos*. Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Lara J, A. (2006) *El mal-estar docente: Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. México: Acento editores.

Morin E. (1999) *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.

Perrenaud, P. (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Platt, J. (1973). Social Traps. *American Psychologist*. 28, 641-651.

Pruitt, D. G. (1998). Social Conflict. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.). *The Handbook of Social Psychology* (p. 470-503). Nueva York: Mc Graw Hill.

SEP (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012. Resumen Ejecutivo. Disponible en <http://www.caceca.org/PORTAL/ARCHIVOS/PSE.PDF>. Consultado el 19 de junio del 2010.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 17/34 pp.

Integración del trabajo independiente al video clase en la asignatura de Biología: resultados de un diagnóstico

**Incorporation of independent work into a video class in the
course of Biology: results of a diagnosis**

Juan Carlos Ruíz Mendoza¹

Universidad Autónoma de Nuevo León, México
juancr1@yahoo.com.mx

Nivia Álvarez Aguilar²

Universidad de Camagüey, Cuba
nivial12@yahoo.es

Nancy Guerra Jiménez³

Ministerio de Educación Provincial, Camagüey, Cuba

(Recibido: 18/04/11 – Aceptado: 22/03/13)

Resumen

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación sobre el uso del video clase en el preuniversitario, en la materia Biología con la integración del trabajo independiente, desarrollado en uno de estos tipos de centro. Muestra uno de los resultados fundamentales obtenidos, relacionado con el diagnóstico desarrollado. De ahí que su objetivo fundamental apunta hacia la determinación de las dificultades que se presentan en el video clase en general y en particular el trabajo independiente como un método que complementa el uso del citado recurso. Se hace énfasis en el trabajo independiente porque al incluir esta modalidad ha disminuido el tiempo presencial del docente. Se usaron diversas técnicas y métodos empíricos como: observación, encuestas a docentes y estudiantes, entrevistas los que se complementan con métodos teóricos como la revisión de fuentes para identificar los sustentos teóricos.

Abstract

This article is the result of a research project on the implementation of a video class with the incorporation of independent work in biology at the pre-university course. It is developed in one of this type of centers. It shows one of the key outcomes, related to the diagnosis carried out. Its main objective aims at determining the problems that usually occur in a video class, in particular with independent work, considered as a method that complements the use of that resource. The reason why the emphasis is placed on student's independent work is the decrease of the teacher's contact time. Several analytical techniques and empirical methods such as observation, interviews to teachers, and student surveys were applied. They were complemented with theoretical methods, such as the review of information sources to identify the theoretical underpinnings.

Palabras clave

trabajo independiente - preuniversitario - la video clase - enseñanza-aprendizaje - enseñanza de la Biología

Key words

independent work - pre-university course - videoclass - teaching and learning - teaching of biology

I. Introducción

La Enseñanza Media Superior juega un papel muy importante tomando en consideración que uno de los objetivos fundamentales de la misma, lo constituye la preparación de los estudiantes para el ingreso a la Educación Superior y, por otro lado, ha de continuar y ampliar el desarrollo que en la esfera intelectual se ha logrado en grados anteriores. Por tanto, desde el punto de vista de su actividad intelectual, los alumnos de nivel preuniversitario han de estar capacitados para realizar tareas, con una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, iniciativa, independencia cognoscitiva y creatividad.

Se concuerda con la declaración final del Simposio Didáctica de las Ciencias, cuando destacó que:

“Existe la necesidad de realizar cambios profundos en la enseñanza de las ciencias en todos los componentes del proceso de

fundamentos en humanidades

enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios de enseñanza y evaluación..... y en el alcance de una cultura científica para lo que se requiere de una nueva alfabetización científica, que permita un uso racional de las tecnologías de la información y las comunicaciones” (2001: 5).

La disciplina de Biología aporta elementos importantes en la formación del bachiller; sobre sus posibilidades se han realizado diversas investigaciones, empero, acorde al desarrollo de la propia ciencia y de las TIC es un imperativo enriquecer y transformar las formas de enseñar y aprender. En el caso de esta materia existen muchos procesos, teorías y leyes que son imposibles de hacer comprender mediante la explicación, el uso de láminas, incluso por medios experimentales al alcance de la escuela, entonces se hace complejo su estudio y comprensión por los estudiantes.

En el sentido apuntado, Gil (2004) expresa que los modelos pedagógicos y didácticos están siendo perfeccionados a lo largo de la historia debido a las múltiples dificultades que han presentado tanto los docentes como los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

II. Desarrollo

2.1. Bases teóricas esenciales

2.1.1. Breve análisis sobre el video clase

El uso de los videos y otras técnicas posibilita precisamente la observación y comprensión por parte de los estudiantes de esos procesos biológicos complejos.

Sin embargo, no hay que olvidar que la preparación de la clase por el maestro es un proceso que reviste múltiples aristas que permiten concebir, de modo integrado, sus diferentes componentes y a partir de ello, concretar el diseño o plan de clase. En la actualidad es preciso contar como recurso de preparación con el video clases, las cuales son portadoras de los elementos cognoscitivos y educativos que la enseñanza de la Biología exige al nivel preuniversitario (Aguilar, 2008).

Se ha visto cierta tendencia en la concepción acerca de que un video elaborado didácticamente puede sustituir al mínimo o completamente al docente. En la actualidad cuando los estudiantes no tienen la suficiente preparación en el preuniversitario, es recomendable fortalecer el papel de orientador y facilitador del docente en el proceso.

fundamentos en humanidades

Por ello, a pesar de las ventajas que ofrece esta modalidad de enseñanza, es importante considerar algunos factores que inciden de manera negativa en el adecuado aprendizaje de los estudiantes.

Entre los temas tratados en el preuniversitario están los relacionados con niveles de organización de la materia viva entre ellos: Célula, Organismo, Biosfera, etc. Estos son estudiados desde el punto de vista citológico, ontogenético, evolutivo, genético, ecológico, por esta razón, los medios tecnológicos permiten observar sus procesos y funciones de una forma muy cerca de la realidad.

Según enfatiza Rivero (s. f.), es oportuno destacar que la información computarizada, la contenida en los videos didácticos y la bibliográfica, entre otras, al seleccionarse adecuadamente, satisfacen los requerimientos de la consolidación como función didáctica, entre ellos: la variedad en la presentación de los contenidos y ejercicios, la utilización de los diferentes niveles de asimilación y la diferenciación de las tareas en correspondencia con las necesidades y potencialidades de los alumnos.

Se coincide con Powell (s. f.) en que la video clase es un recurso que apoya el desempeño del proceso docente educativo llevado a cabo por el profesor a través de sus clases. Su uso está en dependencia de la preparación del profesor y la incidencia del recurso como medios de enseñanza para diferentes funciones didácticas de la clase. Es por ello que a diferencia de la tele clase, el video clase no exige de una proyección lineal como regla, pues puede ser utilizado además para motivar, presentar un contenido, ejemplificar una aplicación, ilustrar características, etc. Todo esto en dependencia de los momentos que haya seleccionado el profesor para que le sirva de apoyo al desarrollo de sus clases, incluyendo la posibilidad de visionar un fragmento y analizarlo como parte de la clase.

La video clase es también similar a la tele clase desde el punto de vista conceptual y estructural pero sus funciones la determina el profesor en el aula. Responden a un enfoque curricular de cuya organización es responsable la dirección de la escuela a partir de un horario o programación regular.

Por otra parte, diferentes autores como Marques (1999) destacan las ventajas del video en clases; así este autor señala las siguientes:

- Motivación.
- Versatilidad (muchas funciones y formas de uso).
- Cultura de la imagen (desarrollada actitud crítica).
- Medio expresivo.
- Mejor acceso a los significados (palabra-imagen-sonido).

fundamentos en humanidades

- Más información (fenómenos de difícil observación).
- Desarrolla la imaginación y la intuición.

A las ventajas anteriores se podría agregar que el contenido puede observarse tantas veces como sea necesario de forma fácil y además que si se utilizan adecuadamente desarrollan habilidades generalizadoras como la observación.

Esta modalidad de la video clase implica perfeccionar el proceso desde los dos ángulos fundamentales: el “cómo se enseña” y el “cómo aprenden los alumnos”. Las clases de Biología se asocian con la formación de conceptos, la resolución de problemas, la asimilación de procesos y fenómenos, donde el trabajo independiente que realiza el estudiante de preuniversitario, adquiere un significado especial.

2.2. Acerca del trabajo independiente. Consideraciones para su integración en la video clases

Cuando no existen prácticamente horas clases para la enseñanza presencial como es el caso del presente estudio, todo lo cual disminuye notablemente la relación alumno - profesor, afectando, entre otras cuestiones, la atención a las diferencias individuales, se precisa del fortalecimiento de actividades independientes en función de las necesidades y potencialidades de los alumnos.

La importancia y función del trabajo independiente en el Bachillerato han sido abordados por diversos autores, en este estudio se han considerado como referentes los trabajos de Bazán (2005), Palencia (1980) y Guerra (2006), entre otros autores.

Según Guerra (2006) el trabajo independiente es el método de enseñanza aprendizaje mediante el cual los estudiantes tienen la posibilidad de encontrar las vías y formas de acceso al conocimiento a partir de sus necesidades, intereses y motivaciones; mediante la utilización de las potencialidades del contexto educativo. Esta definición, amplía la visión del trabajo independiente analizada por otros autores, debido a que:

- Tiene en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones del alumno respecto al proceso de aprendizaje.
- Aporta al docente los elementos a tener en cuenta a partir del reconocimiento de su carácter integrador, formativo y autogestionado.

A partir de los elementos aportados por la citada autora el trabajo independiente debe ser:

fundamentos en humanidades

Personalizado: Al considerar la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, para lo cual el profesor debe tener dominio del diagnóstico de cada alumno y haber determinado las potencialidades y dificultades de cada uno de ellos y del grupo en general, para planificar el trabajo independiente, de acuerdo a las demandas de cada alumno, no sólo desde el punto de vista cognitivo, sino también, de lo volitivo, la educación para la salud y demás aspectos que garanticen la formación integral de los mismos.

Desarrollador: Que se conciba teniendo en cuenta el incremento paulatino en la realización del análisis, la síntesis, la generalización, la abstracción y en general el esfuerzo mental realizado por el alumno, propiciando la búsqueda del conocimiento desde la reflexión y la independencia.

El carácter desarrollador está dado además, por la realización de acciones colectivas que permiten el tránsito desde el nivel logrado hasta el nivel que se aspira, lo que determina el papel mediatizador en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se propicia, además, al vincular el contenido con la práctica social, al realizar valoraciones por parte del alumno en el plano educativo y al revelar el significado social del mismo.

Interactivo: Que a partir de la interacción del alumno con la diversidad del contexto educativo con que cuenta la escuela, tanto de los componentes no personales del mismo, como son: el uso de los laboratorios de Biología, en la realización o diseño de prácticas de laboratorio, el uso de Software sobre: el Cuerpo Humano u otros, el uso de los libros de textos y otras fuentes bibliográficas, además del intercambio y la colaboración con los componentes personales como son: los monitores, los concursantes, los profesores de otras asignaturas, la familia, los técnicos de Biología, los de Computación y la comunidad donde se inserta la escuela y/o vive el alumno.

Interdisciplinario: Que las tareas planteadas tengan en cuenta la relación intermateria, entre las disciplinas que provocan enriquecimiento mutuo, que pueden ir desde la comunicación de ideas hasta la integración de leyes, teorías, hechos, normas de conducta, hábitos, sentimientos, forma de organización de las actividades y otras, donde se evidencien los nexos y relaciones entre las mismas, tanto en el área del conocimiento como en su relación con la vida. Que permita integrar los conocimientos para resolver los problemas sin que existan fronteras entre las disciplinas.

Específico: la concepción de las actividades deben tener en cuenta las preconcepciones con respecto a la Biología. Es necesario, en tal sentido, tener en consideración, no sólo las preconcepciones, si no también, el qué y cómo ellos tienen representados los contenidos. El tener en cuenta estos aspectos provoca interés en los alumnos por aprender.

Por ejemplo, es común que hasta personas de un elevado nivel cultural piensen que las larvas (gusanitos) que aparecen en el arroz, los frijoles o el queso, son propias de estos, o sea, surgen de ellos, al conocer que esto no es cierto, muestran gran interés por el verdadero conocimiento.

Formativo: Se sustenta en los aportes de la escuela socio histórico cultural de Vigotski y sus seguidores, lo cual permite una adecuada comprensión de los diferentes procesos y fenómenos que intervienen en la educación de los alumnos, y su adecuada interrelación. Este fundamento da la posibilidad de argumentar la propuesta con una concepción más amplia, no sólo centrada en los procesos intelectuales sino en el cómo aprovechar las potencialidades de las mismas desde la concepción del trabajo independiente.

Al tomar en cuenta los aspectos planteados en esta investigación se ha prestado atención a la orientación y ejecución del trabajo independiente de los estudiantes a partir de la introducción de la video clase en el nivel preuniversitario. Además los elementos adquiridos mediante la experiencia práctica de los autores y los resultados obtenidos en visitas a clases e investigaciones precedentes, que existen insuficiencias referidas a:

- La no orientación de trabajo independiente a partir de las características individuales de los estudiantes, sus necesidades e intereses.
- La limitación del tiempo de interacción del profesor presencial con los estudiantes.
- El predominio de la exposición por parte del profesor que imparte la video clase.
- El insuficiente trabajo independiente que realiza el alumno y la ausencia del carácter integrador del mismo.
- La pobre interacción alumno-profesor y alumno-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.
- Al carácter predominantemente receptivo del proceso.
- La poca explotación de las potencialidades de los alumnos.
- Al insuficiente aprovechamiento del contexto educativo desarrollador de la escuela cubana.

2.3. Diagnóstico de la situación actual del tratamiento al trabajo independiente en el preuniversitario a partir de la introducción de la modalidad de video clase en la asignatura de Biología.

Para la realización del diagnóstico de la situación actual de la concepción del trabajo independiente en la asignatura de Biología, en el

preuniversitario se seleccionaron 4 grupos de 11no. grado, con una matrícula total de 115 alumnos, en el Instituto Preuniversitario Vocacional "Máximo Gómez Báez" de la ciudad de Camagüey, Cuba. La selección de la muestra se realizó al azar, precisamente una de las características que tiene la conformación de los grupos es que exista una representatividad de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de ingreso al centro, así como la caracterización psicopedagógica desde la secundaria básica.

Los métodos y técnicas utilizados para constatar el estado actual del problema objeto de estudio fueron:

- **Encuesta a docentes y directivos.** Con el objetivo de conocer su criterio acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología en el preuniversitario, en los aspectos relacionados con la planificación y orientación del trabajo independiente.
- **Entrevista a directivos.** Con el objetivo de conocer sus opiniones sobre la contribución del proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología en la formación del alumno como autogestor de su propio aprendizaje.
- **Encuesta a estudiantes.** Con el objetivo de conocer las regularidades de la realización del trabajo independiente en la modalidad de la video clase.
- **Observación a clases.** Para valorar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología con la introducción de la video clase y las principales particularidades del trabajo independiente.

Para diagnosticar cómo tiene lugar la concepción del trabajo independiente y su repercusión en el aprendizaje a partir de la modalidad de la video clase en la asignatura de Biología, se determinaron varias dimensiones e indicadores, en este caso, solo se hará referencia a determinados elementos de dos de ellas.

Automotivación: Entendida como la motivación individual de cada estudiante para la realización de las actividades que están concebidas en el trabajo independiente.

Indicadores:

- Motivación de los estudiantes por las actividades.
- Intereses de los estudiantes por las actividades.
- Atención a las diferencias individuales.

Autodirección: La capacidad de cada estudiante para la realización de las actividades de manera independiente.

Indicadores:

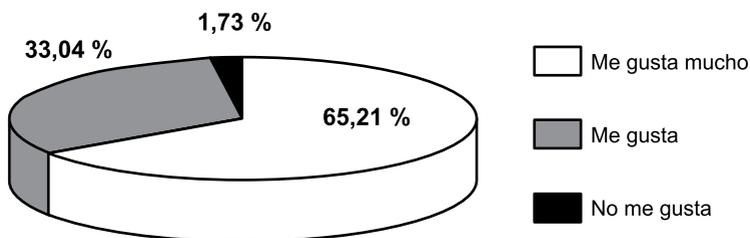
fundamentos en humanidades

- Grado de independencia de los estudiantes.
- Precisión en la orientación del trabajo independiente.
- Habilidades para determinar vías de solución ante los problemas.
- Habilidades para la búsqueda de información.
- Comunicación entre estudiantes y entre ellos y docentes.

Se ha realizado una selección de aquellos datos que permitan tener una idea concreta de acuerdo al objetivo del presente artículo. A continuación se muestran algunos de dichos resultados.

En la **primera dimensión**, relacionada con la **motivación** de los alumnos, se pudo constatar en la encuesta aplicada a los estudiantes que el 65.2 % de ellos considera que las video clases les gustan mucho, al 33 % les gustan y solo al 1.7 % no les gustan (Gráfica 1).

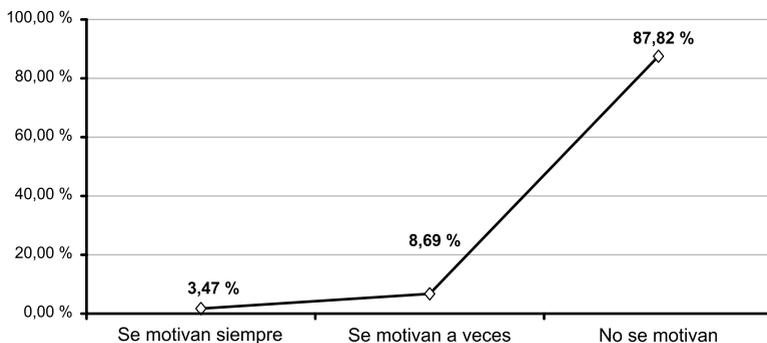
Gráfica 1. Valoración de los estudiantes sobre la video clase



Sin embargo, aunque les gustan las video clases, los estudiantes no sienten motivación por las actividades que se orientan como trabajo independiente una vez que concluyen éstas. Como se observa en la Gráfica 2, la mayoría de los alumnos (87,8 %) no se motivan por el trabajo independiente.

fundamentos en humanidades

Gráfica 2. Motivación de los estudiantes por el trabajo independiente



Es significativo, como se expresa en la escala valorativa reflejada en la Tabla 1, que el 75.65 % de los estudiantes evalúe su interés por las actividades independientes con calificación inferior a 3 puntos, donde el 5 representa el mayor valor.

Tabla1. Autoevaluación de los estudiantes del interés por el trabajo independiente.

Puntos otorgados	Cantidad de alumnos	%
Menos de tres	87	76.65
Tres	23	20.00
Más de tres	5	4.34
Total	115	100

Resultan de interés los criterios emitidos por los docentes y directivos en las entrevistas realizadas donde consideran que a partir del uso de video clases no se atienden las diferencias individuales y este hecho, unido a las dificultades detectadas en la orientación y revisión del trabajo independiente, influye notablemente en la falta de motivación e interés para profundizar en los temas que muestran las mismas.

Muy relacionado con lo analizado son los criterios de los estudiantes en cuanto a la orientación y desarrollo del trabajo independiente combinado con la video clase. Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de los aspectos relacionados con la calidad de la orientación del trabajo independiente se incluye en la categoría intermedia "A veces".

fundamentos en humanidades

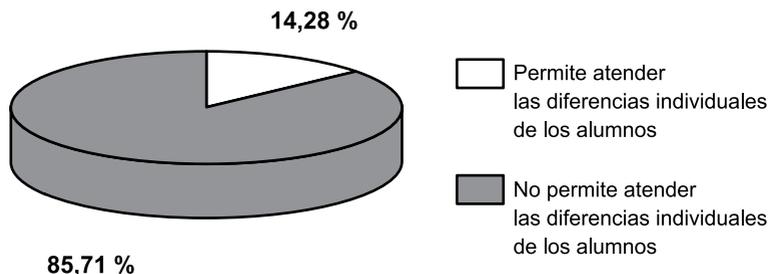
Tabla 2. Criterios de los estudiantes sobre la orientación del trabajo independiente.

Criterio	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Me orientan qué debo estudiar	4	3.4	31	26.9	0	0
Me orientan cómo debo estudiar	5	4.3	28	24.3	2	1.7
Me orientan dónde debo estudiar	9	7.8	15	13.0	21	18.2
Total	18	20.7	74	64.3	23	20

Por otra parte, en la observación a clases al tomarse en cuenta la dimensión de la **autodirección** y en particular, indicadores como: el grado de independencia de los estudiantes así como la relación de las condiciones para el desarrollo de habilidades intelectuales, sólo en el 5.71 % de las clases observadas se evaluaron de bien estos aspectos.

Una de las causas que incide también en estos resultados es la forma que utiliza el profesor para la orientación de las actividades (Gráfica 3). Según un alto porcentaje de los estudiantes (85,7 %), no se toma en consideración la atención a las diferencias individuales y añaden que la forma predominante para la revisión de las tareas es oral, la revisión individual se utiliza poco.

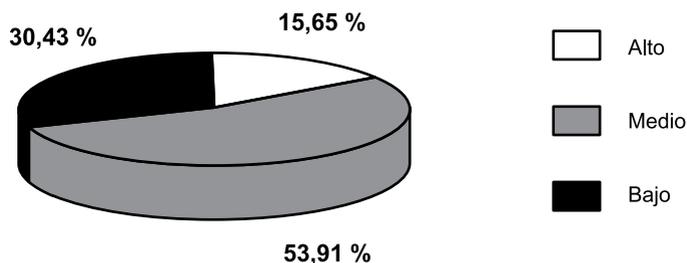
Gráfica 3. Valoración de la relación actividades independientes /atención individual



Los resultados de la encuesta a los alumnos manifestaron dificultades en cuanto a su grado de independencia para la realización de las actividades que se orientan por parte del profesor (Gráfica 4), refieren además que la orientación y el contenido de las actividades no propician la independencia.

fundamentos en humanidades

Gráfica 4. Nivel de independencia para resolver actividades (según estudiantes)



Una de las causas fundamentales que incide en las insuficiencias de la independencia de los alumnos para la realización de las actividades que se orientan según el criterio de directivos y docentes es que por lo general la actividad que predomina en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología es la observación del alumno y la exposición del profesor (Tabla 3).

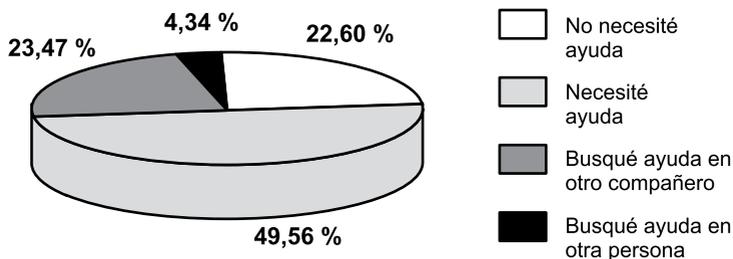
Tabla 3. Criterios de directivos y docentes sobre actividades que se conjugan con la video clase.

Puntos otorgados	Cantidad de respuestas	%
Exposición del profesor	35	49,31
Uso de la computación	4	5,63
Experimentos	0	0
Observación del alumno	24	33,80
Trabajo independiente	3	4,22
Combinación de los anteriores	5	7,04
Total de respuestas	71	100

En el indicador referido a las dificultades relacionadas con las habilidades para determinar vías de solución ante un problema es importante destacar que el 49,56 % de los estudiantes no pudieron resolver el trabajo independiente y no buscaron ayuda, el 23,47 % buscó la ayuda de algún compañero y solo el 22,6 % no necesitó ayuda. Los docentes refieren que generalmente cuando se les presenta una dificultad para resolver un problema, esperan su explicación en la próxima clase (Gráfica 5).

fundamentos en humanidades

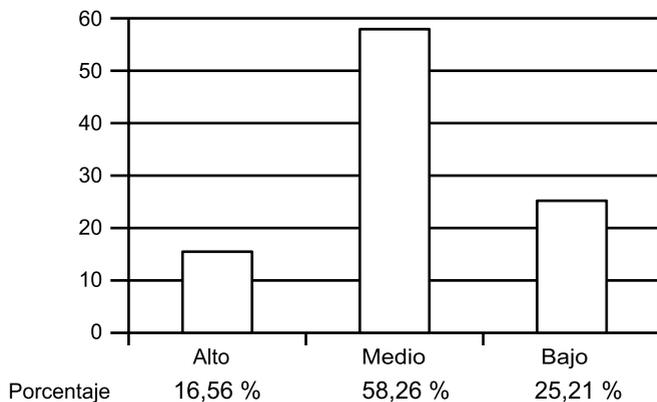
Gráfica 5. Variantes para la solución de los problemas planteados (según estudiantes)



Los datos expuestos revelados en la gráfica anterior evidencian que los estudiantes no se sienten preparados lo suficiente para aprender solos. Por otro lado, los docentes y directivos, consideran como una de las principales insatisfacciones la poca cantidad de actividades independientes que realiza el alumno y el poco aprovechamiento del tiempo previsto para el estudio individual.

Otro aspecto importante relacionado con la autodirección del aprendizaje es el referido a las habilidades para seleccionar fuentes bibliográficas: el 16,0 % de los estudiantes las considera altas, el 58,26 % las evalúa de medias y el 25,21% bajas (Gráfica 6).

Gráfica 6. Habilidades para seleccionar las fuentes bibliográficas



Respecto al enfoque de las actividades que se orientan en la video clase para que los estudiantes realicen de manera independiente, de

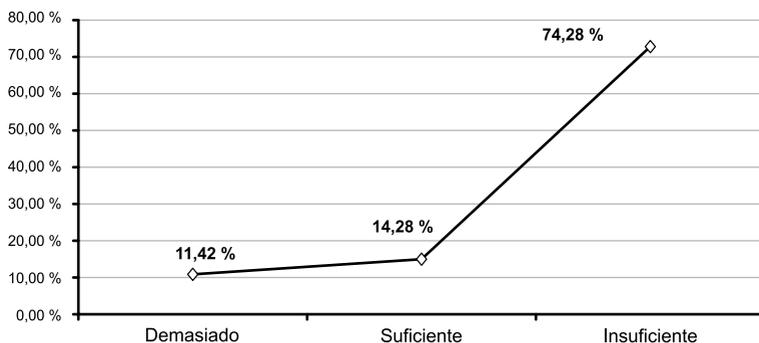
acuerdo a los resultados obtenidos y la observación efectuada por los autores es posible concluir que son muy generales, por lo general tienden a la reproducción del conocimiento y no a su búsqueda.

En la argumentación a las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta, los estudiantes expresaron criterios como: “las actividades que me orientan siempre son las mismas, las puedo hacer con las notas de clase”, “las tareas que me orientan no me motivan”, “no tengo interés por ese tipo de tareas tan generales”. Estas expresiones son una muestra del sentir que tienen los estudiantes sobre la forma en que se han orientado las actividades independientes en las video clases.

Los profesores por su parte, reconocen que estas actividades no dan respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante, refieren además que el tiempo de interacción con el grupo es mínimo y esto limita la atención individualizada de acuerdo a las motivaciones e intereses de cada uno de ellos.

Paradójicamente a lo que se pudiera pensar en ocasiones, los estudiantes desean que se les asigne más trabajo para realizar fuera de clases. En la siguiente Gráfica se observa que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que son insuficientes las actividades orientadas para ser desarrolladas de manera diferente.

Gráfica 7. Evaluación de la cantidad de actividades orientadas para trabajo independiente.

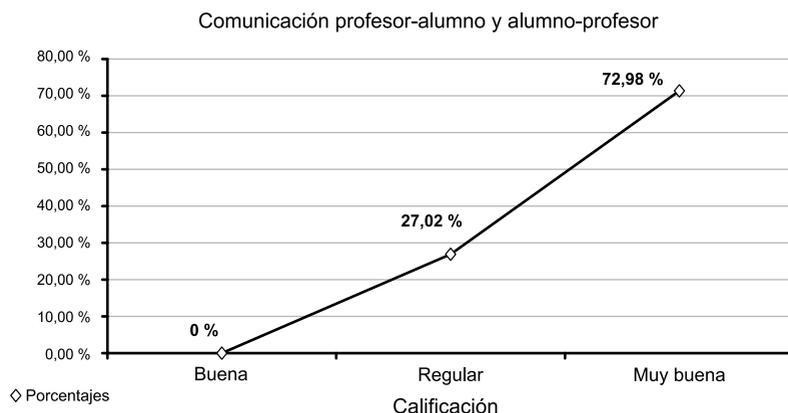


Estos resultados guardan relación con lo observado en las clases visitadas, ya que en ninguna se pudo evaluar de bien los aspectos relacionados con la autogestión del trabajo independiente.

fundamentos en humanidades

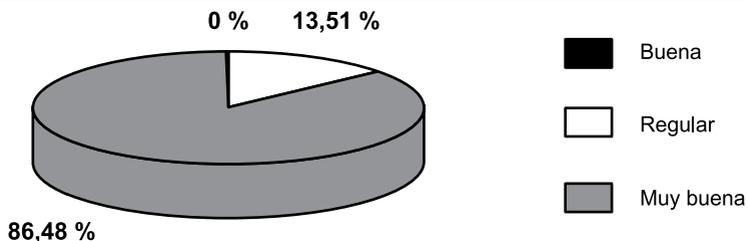
Al constatar que menos de la mitad de los estudiantes buscaron ayuda cuando la necesitaron, permite reflexionar en cuanto a las insuficiencias que existen también en la comunicación entre los estudiantes y los estudiantes y el profesor. En la siguiente Gráfica puede observarse que la mayoría evalúa las relaciones de muy buenas pero no es insignificante la cantidad de estudiantes que las considera regular.

Gráfica 8. Evaluación por los estudiantes de la relación profesor-alumno.



En cuanto a la comunicación entre los estudiantes, la mayoría (86,4 %) las consideran muy buenas, este hecho puede denotar que los video clases posibilitan las interrelaciones entre los alumnos, en particular cuando termina el video por los comentarios que surgen entre ellos lo que facilita la actividad colaborativa (Gráfica 9).

Gráfica 9. Autoevaluación de las relaciones entre los alumnos



Por otro lado, en las clases observadas es insuficiente el tratamiento que se le da a los niveles de ayuda entre los estudiantes. En la encuesta aplicada a los docentes y directivos, al evaluar la capacidad de los alumnos para buscar la ayuda adecuada el 60 % lo evalúa de regular y el 31.42 % de mal. Además, el 37.14 % manifiesta dentro de las principales necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología en la actualidad, el que se logre un mayor intercambio entre profesores y alumnos y entre los alumnos.

A partir del análisis de los instrumentos aplicados para conocer el estado del problema, las principales dificultades encontradas están relacionadas con:

- El poco tiempo con que cuenta el profesor para intercambiar con los alumnos.
- El profesor no siempre combina armónicamente su actividad como orientador y conductor del proceso con el uso del video para orientar actividades independientes que contribuyan al desarrollo de habilidades para seleccionar las fuentes bibliográficas y a determinar las vías de solución de un problema.
- No se orienta adecuadamente al alumno para la realización de las actividades independientes.
- Es insuficiente la cantidad de trabajo independiente que orienta el profesor.
- No es suficiente la personalización de la enseñanza, al no atender óptimamente las diferencias individuales de los alumnos.

La constatación efectuada demuestra que la modalidad de la video clase posee muchas potencialidades pero que requiere de la combinación de otros medios y métodos, de ahí se deriva la búsqueda de vías que contribuyan a mejorar la concepción del sistema de este tipo de trabajo para evitar que los alumnos se conviertan en receptores de conocimiento.

3. Conclusiones

El diagnóstico realizado revela que la introducción del video clase en la asignatura de Biología debido al limitado el tiempo de interacción profesor-alumno, limita la realización del trabajo independiente por los alumnos y no se crean las condiciones para explotar al máximo las potencialidades de los centros docentes, que pueden contribuir a su formación general, si se crean alternativas para su utilización.

El estudio de las fuentes bibliográficas, la experiencia de los autores y los resultados obtenidos en el diagnóstico, coinciden en que el proceso

fundamentos en humanidades

de enseñanza aprendizaje de la Biología requiere de perfeccionamiento ya que presenta una serie de insuficiencias que están relacionadas principalmente con la concepción del trabajo independiente y la pobre autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes. Este hecho indica la necesidad de elaborar alternativas que favorezcan el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, de modo tal que favorezca su propia autodirección.

Monterrey, Nuevo León, México, 13 marzo de 2011.

Notas

1 Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, Cuba (2005). Profesor de tiempo completo categoría de Titular C de la Facultad de Físico Matemáticas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Ha presentado múltiples trabajos en eventos sobre temas educativos relacionados con la enseñanza de las Ciencias. Así como publicado artículos en revistas de reconocido prestigio.

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Minsk, Bielorrusia. Profesora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ha escrito varios libros y artículos sobre temas educativos en diferentes revistas y otro tipo de publicaciones. Ha asesorado varias tesis de maestría y doctorado sobre Pedagogía y Didáctica, asimismo ha presentado varios trabajos en eventos nacionales e internacionales. Evaluadora externa de la revista Educación y Futuro (España) y Matices (México).

3 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico de Camagüey. Asesora provincial de Biología de la Enseñanza Media, en la provincia de Camagüey, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Licenciada en Educación, especialidad Biología. Ha presentado numerosos trabajos relacionados con diferentes temas educativos y publicado artículos sobre la enseñanza de la Biología en preuniversitario. Ha asesorado tesis de maestría en diferentes temáticas educativas en el nivel medio superior. Arbitro provincial de concursos en la asignatura.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, J. (2008). El video clase de Biología como medio de autopreparación del profesional en formación inicial de preuniversitario. *Revista científica pedagógica Mendive*, Año 7, N° 25 / Octubre – Diciembre.

Bazán, J. (2005). *Modelo de Gestión Intelectual. Modelo del preuniversitario*. Curso 2005- 2006. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es>

Guerra, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de Biología*. Camagüey: Universidad de Camagüey.

Gil, D. (2004). Enseñanza en Ciencias, una labor que requiere un análisis detallado y encaminado hacia el verdadero aprendizaje significativo. Disponible en: www.buenastareas.com/.../Enseñanza-De-Las-Ciencias-Una-Labor/28363.htm.

Marques, P. (1999). Disponible en: <http://w.w.w.peremarques.pangea.org/video/ori.html>

Palencia, J. (1980). *Por qué y para qué del bachillerato*. México: CESU, UNAM.

Powell, N. (s.f.). La teleclase, el video clase y el debate. Disponible en: www.revistaciencias.com/.../EEkpkVEyIFLTEBSApR.php

Rivero, A. (s.f.). La preparación de los alumnos que aspiran al ingreso a la Educación Superior en carreras relacionadas con la Biología: una nueva concepción metodológica. Disponible en: Biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/.../rv0711.pdf

Simposio Didáctica de las Ciencias (2001). Declaración Final. Congreso de Pedagogía, ciudad de la Habana.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 35/50 pp.

Ideas para una reflexión transdisciplinar: la “asociación” en la modelización de la conducta

**Ideas for a transdisciplinary reflection:
the “association” in behavior modelling**

Héctor Blas Lahitte

Universidad Nacional de La Plata
lilate@fcnym.unlp.edu.ar

Maximiliano Azcona

Universidad Nacional de La Plata
azconamaxi@hotmail.com

(Recibido: 29/07/11 – Aceptado: 20/03/13)

Resumen

Considerando a las distintas tradiciones de investigación como dominios cognoscitivos, se problematiza el tema de la comunicación entre aquellos dominios que han teorizado sobre la conducta. Los posicionamientos filosóficos diferenciales (ontológicos y epistemológicos) subyacentes a estos dominios han contribuido a generar cierta clausura operacional, lo cual ha obstaculizado el intercambio y la discusión entre investigadores. Algunos conceptos recurrentes en las diversas perspectivas consideradas, carecen de definiciones precisas y conllevan un significativo grado de vaguedad. Este trabajo realiza un sucinto recorrido por los usos de la noción de asociación, mostrando como ha aparecido en distintas corrientes de la Psicología y la Etología. Se sostiene la idea de que nociones como ésta evidencian una heurística innegable en la construcción de diálogos transdisciplinares.

Abstract

Considering the different research traditions as cognitive domains, the communication among those domains that have theorized on behavior is

problematized. The differential philosophical positions (ontological and epistemological) underlying these domains have favored an operational closure which has hindered the exchange and discussion among researchers. Some recurrent concepts of these different perspectives do not have univocal definitions and are significantly vague. This paper briefly analyses the uses of the notion of “association” and the way it has been applied by different schools of thought within Psychology and Ethology. Concepts like this one show an undeniably heuristic approach present in the construction of transdisciplinary dialogues.

Palabras clave

conducta - psicología - epistemología - asociación - etología

Key words

behavior - psychology - epistemology - association - ethology

I. La paradoja de la autoorganización de sistemas como un modelo de respuesta al problema de la fragmentación científica

Quizás sea posible sostener que la actividad científica de nuestros días ha alcanzado un punto de heterogeneidad inusitado, fragmentándose en innumerables orientaciones y perspectivas que hacen dudar a cualquiera que intente referirse a este conjunto con el común denominador de “la ciencia”.

Es sabido que desde la modernidad, las disciplinas científicas han seguido un camino ramificado de hiperespecialización, que puede definirse como “un saber cada vez mayor acerca de un sector cada vez menor”.

Si aceptamos que ciencia es hacer ciencia (White, 1964), veremos que esta hiperespecialización refleja fielmente el accionar de los científicos y, por ello, es una idea que adjetiva bien dicha actividad. No obstante, este vector configura una dirección que no parece conducir al puerto esperado, pues no es en este sentido que se avizore una respuesta posible a las problemáticas actuales.

Lo que investigadores como Morin (1994) han definido bajo el nombre de complejidad, evidencia la aparición de un nuevo modo de abordar los problemas. El paradigma cartesiano-newtoniano impuso una visión del mundo que implicaba explicaciones atomísticas, que ahondaran en las

causas mecánicas de una naturaleza muerta y, por ende, cuantificable; en el que el tiempo es considerado lineal-progresivo y la materia es concebida esencialmente discontinua (Lahitte, 1995). Se trata de un mundo desencantado; razón por la cual algunos acuerdan con Berman que la posmodernidad implique un reencantamiento del mundo (Berman, 1987).

Según Maturana (2013) la ciencia es un dominio cognoscitivo entre otros. Es decir, un campo de conocimiento, pensamiento y acción acotado por sus propias reglas de funcionamiento. Tales reglas son las que le dan un significado a las conductas dentro de su dominio. Y es por eso que se trata de un espacio de validación conductual.

Haciendo un poco más extensivo el planteo, es posible considerar a las distintas disciplinas bajo esta misma estructuración. En efecto, para el biólogo chileno los dominios cognoscitivos son cerrados, porque están determinados por el criterio de validación de las afirmaciones que les son propias y que especifican el modo de ser dentro de él (Ibíd.). Pero esta clausura operacional (coherencia interna, autoorganización), no implica que no esté abierto a intercambios con otros dominios. Esta es la razón por la cual cierta paradoja enunciada por Heinz Von Foerster (1960) sobre los sistemas dinámicos no escapa a los mismos: para que haya autoorganización debe haber conexión e intercambios con el entorno. Dependencia y autonomía se co-implican. Estas ideas sobre clausura y apertura operacional son necesarias a la hora de considerar el diálogo entre disciplinas científicas; fundamentalmente a la hora de definir las nociones de interdisciplina y transdisciplina.

El énfasis en el pensamiento parcelario, devenido hoy en hiperespecialización, ocurre allí donde la clausura operacional se ha entendido como cierre de fronteras sin posibilidad de intercambios entre dominios disciplinares (Lahitte y otros, 2005). Frente a este panorama, la idea de interdisciplina ha surgido como una posibilidad de amenguar los efectos del énfasis parcelario.

Independientemente de la manera de entender y ejecutar tácticas que pongan en conexión conjuntos disjuntos, es posible adecuar la paradoja de la autoorganización a la problemática demarcatoria de los dominios científicos: el doble juego entre apertura y clausura no se debe identificar con el cierre o abolición de fronteras, sino con la posibilidad de consolidar una identidad disciplinar que no signifique incomunicación o negación para con otros dominios cognitivos (científicos o no).

La epistemología, entendida como el estudio de la manera en que determinados organismos conocen, piensan y deciden (Bateson, 1981), puede contribuir al dialogo interdisciplinar o incluso constituirse en un ejercicio de

transdisciplinariedad. Para ello es necesario despojarse de la idea de que reflexionar sobre los propios argumentos no es tarea del científico sino del filósofo. Morin acierta al afirmar que la reflexión no es ni filosófica ni no filosófica, sino que es la actitud más rica del pensamiento: el momento en que éste es capaz de autoconsiderarse, de metasistematizarse (Morin, 1984). Ahora bien, dentro de las finalidades que puede perseguir la reflexión, una de ellas merece destacarse: el pensamiento debe volver sobre sí mismo para hacer explícitos los fundamentos desde los cuales ha sido cimentado. Ésta es una nota distintiva y común a cualquier dominio cognoscitivo que pretenda denominarse científico: la claridad de los resultados debe ir acompañada por la claridad de los procedimientos (Lahitte y otros, 2005). De lo contrario se está haciendo cualquier otra cosa menos ciencia.

Esta necesidad de reflexionar sobre los supuestos básicos no debe verse como una confusión entre las incumbencias de la filosofía y de la ciencia, sino como el inevitable cruce entre los aspectos filosóficos y científicos. Para tomar un ejemplo, puede decirse que la metafísica queda por fuera del ámbito científico; sin embargo los posicionamientos ontológicos indudablemente tienen injerencia en torno a cómo actúan los científicos. Esa es la razón por la que ingresan en el circuito epistemológico de los presupuestos elementales de toda actividad científica (Lahitte y otros, 2005) Dicho de otro modo, la razón por la cual es necesario advertir y reflexionar sobre los propios posicionamientos metafísicos se basa en que los mismos dan por supuesto elecciones ontológicas. Incluso los que niegan la metafísica, terminan haciéndola: el positivismo lógico, al afirmar que la realidad son los hechos sensibles, está haciendo una elección ontológica y, lo que es más peligroso, sin saberlo.

II. El estudio de la conducta como un operador dialógico entre diversos subdominios científicos

Si la Psicología, la Antropología y la Etología pueden considerarse dominios cognoscitivos, las distintas corrientes que los constituyen podrían verse como subdominios susceptibles de seguir la misma lógica de clausura-apertura que hemos considerado.

No es necesario un análisis exhaustivo para advertir que las distintas tradiciones de investigación (1) de cada uno de estos dominios han partido de diversos supuestos ontológicos y epistemológicos. Lo que no siempre ha sido dicho es sobre el escaso grado de explicitación que las diversas teorías han hecho de tales supuestos. Éste quizás sea uno de los factores que ha contribuido al desentendimiento mutuo y la decisión de hacer cesar (si es que los hubo) los intercambios de conocimientos,

problemas, métodos, entre otros. En este sentido, comenzar a explicitar ciertos elementos que han quedado ocultos puede ser una estrategia útil a los fines de fortalecer el diálogo entre tales dominios.

El estudio de la conducta posiblemente sea un escenario propicio donde operar los movimientos de integración de los conocimientos y de redefinición del enfoque de ciertos problemas (Lahitte y otros, 2005).

Podemos afirmar que el estudio de la conducta debe partir de la idea de que el Hombre es parte de la naturaleza y no algo que se desprende de ella; lo cual no quiere decir que se nieguen las características distintivas del hombre respecto de otros sistemas vivientes. Por otro lado, una ciencia de la conducta debería abordar a su objeto de estudio a un nivel en el cual la conducta sea el emergente de un tipo de intercambio enmarcado dentro de un sistema (organismo/entorno – hombre/entorno). Si es posible afirmar que históricamente en la ciencia occidental ha predominado una delimitación de las unidades de análisis apelando a entidades, nuestro posicionamiento epistemológico implica el abandono de esa perspectiva disociante a partir de la evidente necesidad de basarse en la relación. En este sentido, el obstáculo substancialista (Bachelard, 1948) debe vencerse para trascender la visión parcelaria y mutilante de la ciencia moderna y sus retoños actuales.

Si se escoge por esta perspectiva, es posible evitar toda una serie de reduccionismos:

- 1) Al estudiar la conducta de ratas y palomas podremos explicar la conducta humana (como fue el anhelo irrealizado de muchos conductistas) (Medawar y Medawar, 1988).
- 2) Podremos explicar la conducta animal o humana a partir de sus elementos biomoleculares complejos (según parece ser el sueño de varios biólogos) (Trigg, 1989).
- 3) La conducta humana puede ser explicada sin tener en cuenta su estructura biológica (como sigue siendo el empeño de numerosos psicólogos) (Castilla del Pino, 1982).

Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando hablamos de conducta? Quizás sea, por el momento, más interesante acercarnos referencialmente a la idea de conducta que intentar definir precisamente qué es. Un intento de respuesta muy general es el que da Humberto Maturana: “un organismo es un sistema dinámico. Es decir un sistema que mientras conserva su propia organización, está en continuo cambio de estado. Un observador que mira al organismo como unidad interactuando en su medio no ve sus cambios de estado, sólo sus cambios de posición o de forma en el medio, como reacción a las perturbaciones de éste, o como resultado de su propia dinámica interna. Estos cambios de forma o posición de un

organismo respecto al medio, son su conducta. La conducta no pertenece al organismo como una característica de todos o algunos de sus cambios de estado. La conducta es una relación entre un organismo y el medio, en el cual un observador lo distingue y contempla” (Maturana, 1995: 37).

En base a este comentario queda claro que la conducta del organismo en su entorno (2) se vincula a cambios observados independientemente del detonante de esos cambios.

Un aspecto fundamental en este pasaje de Maturana es la inclusión del punto de vista del observador en la evaluación de la conducta tal como es planteada. En este punto es necesario hacer una serie de aclaraciones sobre el modo en que enfocamos: los límites entre una conducta y otra no existen como tales (real-mente) en la unidad de referencia que se observa, sino que es el observador el que distingue elementos en ese flujo indiviso (Lahitte y otros, 1998). Partiendo de que solo conocemos el mundo por medio de las imágenes que de él nos formamos, Gregory Bateson (1991) explica que, en el mecanismo de formación de esas imágenes o cartografiado, sólo las diferencias son los aspectos del territorio que pasan al mapa. En este sentido, el observador es quien realiza singulares actos de distinción que, a su vez, lo definen a sí mismo como observador y al entorno que lo “rodea” como referente del fenómeno observacional (Lahitte, 1995). Dicho de otro modo: observador y entorno se definen por un acto de distinción, siendo su origen (como unidades) cocircunstancial el establecimiento de la distinción. Razón por la cual, la nota esencial del vínculo entre Observador y Referente es su carácter de indisoluble. Lo cual puede ser simbolizado de este modo:

Obs {OBS / [R (ORG/ENT)] (3)

Pero si el observador no puede sustraerse del fenómeno que desea explicar, entonces no debería quedar por fuera del campo argumental. Esto nos conduce admitir que toda explicación que no involucre a quien explica no podría considerarse una explicación científica (Lahitte y otros, 2005).

Por otro lado, es necesario partir de la distinción lógica entre la experiencia de observación y construcciones teóricas; para ubicar en su transcurso las operaciones argumentativas que posibilitan el pasaje. Son estas operaciones, entre otras, las que deben quedar explicitadas. Sin esta explicitación no es posible que otros investigadores puedan ponderar los procesos desarrollados ni los resultados alcanzados.

Mientras que en la experiencia de observación el fenómeno emerge a modo de pregunta, lo que se ha de denominar explicación es una reformulación del fenómeno, es decir la respuesta a esa pregunta. De este modo

el fenómeno queda subsumido en la legalidad de algún mecanismo que lo soporte y lo justifique. Sobre estas consideraciones es posible trazar una neta distinción lógica entre el plano observacional/experiencial/fenoménico y el plano argumental/explicativo. Esta ruptura, que es sin retorno, permite afirmar que los modelos son siempre mapas que no representan lo real sino la realidad de la propia experiencia observacional. Quizás por ello Morin afirma que “solo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea” (2001: 30). Dicho de otro modo, un mapa es un mapa entre otros, que nunca debería aspirar a ser isomórfico de la naturaleza territorial sencillamente porque es imposible. En otras palabras, explicar supone representar una experiencia de observación.

Resulta lícito, entonces, considerar que la validación de los argumentos no se produce por el contraste con un referente exterior, sino contra la propia experiencia observacional, contra su contexto. Este planteo, que atenta contra la idea de objetividad (4), implica la imposibilidad de una contrastación empírica tal y como es entendida en el hipotético-deductivismo, en tanto que se rechaza la idea de que exista un referente externo e independiente del observador (Lahitte y otros, 2005).

Tenemos entonces dos niveles lógicos diferenciados en el estudio de la conducta: la conducta observada y la conducta de observación. Una de las razones por las que hay tanta diversidad conceptual en torno de la conducta es por la no explicitación de supuestos y cascadas argumentativas, en el marco de la confusión de estos niveles lógicos que hemos diferenciado.

Como veremos, muchas posiciones y corrientes, inherentes a distintos dominios cognoscitivos, comparten varios elementos que no siempre han sido debidamente ponderados. La noción de asociación, puede ser uno de ellos.

III. La asociación: una noción privilegiada en la modelización de la conducta

Lo que ha sido llamado asociación, atravesó toda la historia de la Psicología y la Etología, intentado dar respuesta a una necesidad explicativa que ha ido permutando pero que no ha podido ser reemplazada.

Si bien no es el espíritu de este trabajo realizar una presentación histórica del concepto ni indagar sobre la especificidad diferencial con la que ha sido abordado por diversos autores, quizás sea conveniente situar algunos hitos centrales y delimitar algunos usos, a los fines de establecer vectores de convergencia disciplinar.

Desde la antigüedad, es Aristóteles (5) uno de los primeros en conceptualizar la asociación, vinculando el fenómeno con la facultad de la

memoria. Se llega a veces a recordar porque “el espíritu pasa rápidamente de una cosa a la otra: por ejemplo, de la idea de la leche se pasa a la de lo blanco, a la de aire, y de esta a la de humedad, y por medio de esta última noción se recuerda la estación del otoño que es precisamente la que se buscaba” (Aristóteles, citado en Andreatta y otros, 2004).

Aristóteles advertía que el recuerdo no era directo sino que implicaba pasos intermedios; los cuales no se suceden de modo azaroso sino por medio de ciertas leyes: las ideas se conectan por 1) su proximidad temporal o espacial, 2) su semejanza u oposición.

Son estas leyes las mismas que han sido retomadas y reformuladas una y otra vez por diversos autores; como Hume, quien agrega la ley de “causa/efecto”; Claperede, quien pretende una reducción de estas leyes a una sola, la “ley de contigüidad”, que sería útil para explicar procesos fisiológicos; William James, quien relaciona el comportamiento animal con la ley de contigüidad y el comportamiento humano con la ley de semejanza; John Stuart Mill, quien agrega dos leyes originales (de frecuencia y de intensidad) e intenta vincular la asociación a “factores externos” (Andreatta y otros, 2004).

Este continuado retorno a la asociación parece marcado por una necesidad innegable: dar cuenta de la misma apelando a cierta legalidad. Por otro lado, en rigor de verdad, la mayoría de los autores que han vuelto sobre Aristóteles no han avanzado significativamente sobre la explicación misma de la asociación como fenómeno. No obstante lo cual la han utilizado como el fundamento de algún principio explicativo.

En el campo de lo que tradicionalmente se ha denominado Gnoseología, gran parte de los filósofos han discutido el problema del origen del conocimiento por apelación a la asociación como un mecanismo fundamental, ya sea por sobre o subestimación de la misma (6). La mayoría de estos argumentos han sido retomados en el campo de la Psicología, fundamentalmente el ámbito de las teorizaciones sobre el aprendizaje.

El estudio de la conducta, entendida como un referente susceptible de ser abordado por métodos y técnicas científicas, ocupó un lugar central en lo que se dio en llamar Conductismo. Hull, Skinner, Spence y Thorndike determinaron que entre 1920 y 1950 la psicología, fundamentalmente en los Estados Unidos, fuera conductista.

En términos generales puede decirse que el Conductismo implica un programa de investigación en cuyo núcleo firme ocupa un lugar preponderante la concepción del método. De hecho, la metodología conductista nace como respuesta a los problemas insalvables que presentaba la introspección. Watson, al retomar fundamentalmente las ideas de Pavlov

sobre el “reflejo condicionado” y las de Thorndike sobre el “conexionismo”, implementa un programa reduccionista que pretende explicar todas las conductas complejas por medio de este mecanismo.

La hipótesis del reflejo condicionado implica enteramente a la idea de asociación: se trata de reflejos aprendidos, consecuencia de haber experimentado la relación entre un estímulo incondicionado y un estímulo neutro. Este esquema fue el bastión de las explicaciones conductistas, en un intento por modelizar la conducta animal (y humana). Esquemas como este permitieron explicar el comportamiento sin referencia alguna a estructuras previamente existentes en el organismo y con total injerencia del medio externo (7).

La evolución del programa conductista devino en la proliferación de múltiples modelos y procedimientos en los que, no obstante, la noción de asociación continuó siendo un elemento descriptivo y explicativo fundamental.

Posteriormente, la Psicología Cognitiva revolucionó nuevamente el campo psicológico en un intento de superación del programa conductista (Gardner, 2002). El cognitivismo se avocó de lleno de los problemas que el conductismo había desdeñado: los procesos mentales. Para ello, el modelo computacional fue el elegido para metaforizar los procesos supuestos al organismo humano. La etología también ha incorporando la posibilidad de la cognición animal (Lahitte y otros, 2002) y son de plena vigencia las investigaciones tendientes a probar la aplicabilidad de los modelos computacionales al funcionamiento del procesamiento de información más allá de lo humano (8).

Al decir de Pozo (1989), el núcleo duro del programa cognitivo implica importantes puntos de contacto con el núcleo duro del relegado conductismo. El asociacionismo es una noción que ha mutado pero que no ha sido reemplazada: ahora se trata de la primacía de la asociación en el cómputo cibernético (Pozo, 1989). En este punto, el nivel de controversia es significativo y vigente; siendo uno de los principales interrogantes el de si el procesamiento de la información supone el cómputo de signos vacíos de significado (caso en el cual sería posible homologar tales signos con las señales que procesaban los perros pavlovianos), o si el cómputo implica una manipulación de los significados. Parecería que el modelo computacional encuentra en estos y otros problemas un límite definido.

Más allá de los obstáculos y las respuestas posibles, es necesario señalar que la vigencia del programa cognitivista implica la actualidad de la noción de asociación, en tanto que atraviesa las hipótesis fundamentales de su núcleo duro.

Jean Piaget, desde la Psicología y Epistemología Genéticas, se ocupó arduamente del problema del conocimiento. Para el autor suizo, la asociación no es más que un mecanismo secundario e inútil para explicar, por sí mismo, el origen del conocimiento. La asimilación es definida como el primer hecho de la vida psíquica, y la asociación es considerada un mecanismo que adquiere un lugar en el marco de una estructura totalizante que la engloba y determina (Piaget, 1985). Es la noción de significación lo que le va a permitir a Piaget explicar, entre otras cuestiones, la dirección específica que siguen las asociaciones.

La perspectiva de Piaget es opuesta a la conductista en diversos puntos; en lo que a nosotros aquí nos respecta debemos resaltar la idea de un esquema como “totalidad organizada”, es decir como una estructura que no puede comprenderse por apelación a los elementos componentes por separado. Si bien Piaget fue un crítico de la *Gestaltpsychologie*, en este punto parece estar de acuerdo con sus planteos respecto a la irreductibilidad de los fenómenos psíquicos: “Nuestra crítica de la Teoría de la Forma debe, por lo tanto, consistir en retener todo lo que opone de positivo al Asociacionismo –es decir, todo lo que descubre de actividad en el espíritu-, pero en rechazar todo lo que en ella no es más que un empirismo inverso, es decir, su apriorismo estático.” (Piaget, 1985, citado en Andreatta y otros, 2004: 68). Es por ello que la asociación cobra sentido sólo porque se inscribe en una estructuración preexistente, de la que el sujeto es constructor activo.

Freud, desde el Psicoanálisis, también utilizó explícitamente el concepto de asociación para cimentar su teoría y, fundamentalmente, sus métodos. El procedimiento psicoanalítico se define, en lo relativo al paciente, por la implementación que este hace de la regla de “asociación libre” (Freud, 1924). Esta implica relatar los contenidos de la conciencia en el mismo momento que se presentan durante la sesión. Las hipótesis sobre el “proceso primario” y la “represión” permiten explicar el modo en que las ideas se asocian: el choque de fuerzas o conflicto psíquico se resuelve mediante “formaciones del inconciente”. Tales configuraciones se expresan en la conciencia de manera desfigurada, siendo esa distorsión el resultado de la “condensación” y del “desplazamiento” de las representaciones.

En la obra de Freud, la asociación es considerada un medio para que lo inconciente se exprese; al mismo tiempo que ocupa un lugar secundario, en la medida en que cobra sentido por referencia a otros mecanismos anteriores desde un punto de vista lógico: la represión es uno de ellos.

Las teorías Psicogenética y Psicoanalítica han elaborado explicaciones que incluyen a la asociación de manera explícita. En ambas, dicha noción

representa un mecanismo secundario respecto de otras construcciones teóricas. Esta es una diferencia fundamental respecto de las anteriores teorías y autores mencionados, puesto que en su mayoría la asociación aparece como un fenómeno principal en la construcción argumentativa.

Esta y otras razones han sido las que motivaron la nominación de asociacionistas a las teorías que pretendieron explicar la totalidad de la conducta por mera apelación a la asociación. Ejemplos de ello son el intento de explicar las percepciones por el resultado de la asociación de sensaciones y el razonamiento por el resultado de la asociación de ideas.

El asociacionismo estuvo fuertemente vinculado a una concepción elementarista del mundo, a una perspectiva epistemológica en la que el conocimiento científico es un reflejo del mundo (mapa confundido con territorio) y el sujeto cognoscente quedaba por fuera del ámbito observacional.

Las críticas al asociacionismo bascularon sobre dos ejes (Ruiz, 2004): 1) no es lícito hablar de asociación mecánica, porque éstas siempre tienen una dirección. Esta línea retoma la noción de Brentano (9) sobre la “intencionalidad”; concepto que influyó particularmente a Freud y que puede reencontrarse en la conceptualización que éste hace del “sentido”. 2) las asociaciones, en el ámbito humano, pertenecen a un contexto estructural que las determina: el sistema psíquico. Esta línea es la que parece haber seguido fundamentalmente la Psicología de la Forma y la Psicología Genética, entre otras.

Hay que decir que el asociacionismo, pese a estas críticas, continuó desarrollándose en diversas perspectivas conductistas, reflexológicas y cognitivistas que llegan hasta la actualidad.

La presencia innegable del concepto de asociación en las teorías mencionadas y en otras (10), evidencia una necesidad explicativa de la cual deriva su utilización. Ya sea para convertirlo en una noción basal de las argumentaciones o para relativizar su valor explicativo.

IV. Algunas conclusiones

Considerando que la asociación ha sido una noción subyacente a las principales descripciones y explicaciones del comportamiento animal y del psiquismo humano, varios señalamientos son susceptibles de esbozarse siguiendo nuestra línea argumental:

1. Si la asociación es un elemento presente en teorizaciones vigentes, abogar por una reformulación del concepto es una tarea necesaria.
2. Tal revisión debería hacerse partiendo de ciertas restricciones no

fundamentos en humanidades

tenidas en cuenta por la mayoría de los modelos considerados: A) el fenómeno es distinto a la explicación del fenómeno (un mapa no es el territorio), B) el observador forma parte del dominio de la experiencia implicado en su observación, C) la validación de los argumentos solo puede realizarse contra el propio contexto observacional.

3. Si la asociación es un elemento presente en la mayoría de los modelos sobre el comportamiento, re-abrir el diálogo respecto de este tipo de elementos contribuye a la posibilidad mayor de dialogar sobre la conducta como concepto diagonal en las disciplinas humanas y naturales.
4. Una reformulación de los conocimientos en cuestión trasciende necesariamente las tradicionales fronteras disciplinares; orientándose quizás a la elaboración de un dominio cognoscitivo mayor que dé cuenta de su complejidad inmanente. Tal empresa merece una profunda reflexión epistemológica y metodológica para su realización.

Si la conducta es una ruta diagonal fructífera para la integración de las ciencias abocadas al comportamiento (Lahitte y otros, 1990, 1999) y si este camino puede trazarse más allá de las clásicas fronteras disciplinares, entonces la reflexión de los elementos recurrentes que han insistido en las teorías etológicas y psicológicas (entre otras) es un paso necesario tanto para una reformulación conceptual como para un diálogo integrador.

Los fundamentos filosóficos (metafísicos y gnoseológicos al menos) que enmarcan nociones como la de asociación en las diversas disciplinas, no han sido ni son homogéneos. No obstante (y en contra de todo vector de inconmensurabilidad) creemos posible un diálogo transdisciplinar a este y otros respectos. Todo ello es útil y necesario si se pretende abordar la complejidad fenoménica (Morin, 1994) que se ha vuelto cada vez más evidente en todos y cada uno de los dominios cognoscitivos.

La Plata (Argentina), 20 de Junio de 2011.

Notas

- 1- Tal expresión, que debemos a Larry Laudan (1977) y su lectura de la obra de Imre Lakatos, representa una manera atractiva y precisa de considerar los corpus teóricos; pero, en el marco de este trabajo, no nos permitiría considerar el interjuego de clausura/apertura comunicacional que intentamos relacionar.
- 2- Preferimos la denominación de entorno en lugar de medio, para evitar la restricción del sentido del término, que pareciera quedar solamente referido al espacio físico circundante.
- 3- Con esto se representa que la observación (Obs) implica un observador (OBS) en relación (/) con su entorno [R(ORG/ENT)], relación que los constituye a ambos como tal. La observación consiste en distinguir en ese entorno a un sujeto de la observación (ORG) en relación (/) con su entorno (ENT), relación también indisoluble (Lahitte y otros, 2002).
- 4- La teoría de los sistemas, la cibernética, la comunicación, la termodinámica no lineal, ciertas orientaciones del psicoanálisis, entre otras, han aportado evidencia suficientemente contundente para que hoy rechacemos la idea de objetividad tal y como ha sido entendida en la visión estándar de la ciencia.
- 5- Cabe destacar que esta contribución de Aristóteles cobra cierto valor y comienza a ser considerada de un modo distinto a partir de la lectura hecha en el siglo XV por el español Juan Luis Vives (1923).
- 6- Locke (1982) consideraba al conocimiento como la asociación de ideas simples, Hume (1923) afirmaba que la recurrencia de impresiones o hábito, originaban conocimiento sobre la causalidad y la substancia; Leibniz (1977), en cambio, consideró que la asociación solo permitía explicar la conducta animal. Ejemplos que muestran como hasta representantes de corrientes decididamente opuestas estimaron, a su modo, la noción de asociación.
- 7- “Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger -medico, abogado, artista, hombre de negocios e, incluso, mendigo o ladrón-, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados” (Watson, 1925).
- 8- Si el lector desea ahondar en este punto puede consultar investigadores como Aguilar (1990), Griffin (1992), Heyes (1993), Real (1994), quienes abordan el tema de la cognición animal y sus problemáticas.
- 9- Brentano puede considerarse un punto concreto de influencia para sus contemporáneos, pero es evidente que el concepto mismo de “intencionalidad” puede retrotraerse a la lectura que hace Santo Tomás de Aquino de la “teleología” Aristotélica.
- 10- Autores del mismo peso que los mencionados han quedado fuera de este racconto bajo la intención de evitar extendernos en las referencias históricas. Lev Vigotsky es uno de ellos. En su célebre “Pensamiento y Lenguaje” (1964) declara que la estrategia metodológica para el abordaje de estos temas no puede ser el reduccionismo elementarista, debido al carácter holístico del objeto de estudio. Skinner y Chomsky representan otros dos ejemplos de perspectivas que, aunque absolutamente disímiles, han abordado estos problemas en los que la idea de asociación se hace de algún modo presente.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, L. (1990) Problemas y métodos de la cognición comparada. En *Cognición comparada. Estudios experimentales sobre la mente animal* (pp. 17-68). Madrid: Alianza.
- Andreatta, P., Themtham, M. y Durán, P. (2004) Revisión histórica del concepto de “asociación”. Contribución al estudio de los mecanismos psíquicos. *Thesis, Revista de Historia de la Psicología, N° 3: De la asociación a la metáfora*. La Plata: Avatar.
- Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. Bs. As.: Argos Editores.
- Bateson, G. (1981) *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1991) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Lohlé.
- Berman, M. (1987) *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Castilla del Pino, C. (1982) *Introducción a la Psiquiatría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foerster, H. V. (1960) Self-Organizing Systems and their Environments. En N. Yovits y S. Cameron (Eds.) *Self-Organizing Systems* (p. 31). London: Pergamon Press.
- Freud, S. (1924) Breve informe sobre el psicoanálisis. En *Obras Completas. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (2002) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Griffin, D. (1992) Pensamiento animal. En *La mente y el comportamiento animal: ensayos de etología cognitiva*. México: FCE. Colección de psicología.
- Heyes, C. M. (1993) Anecdotes, training, trapping and triangulation: do animals attribute states? *Anim. Behav.*, 46, 177-188.
- Hume, D. (1923 [1740]) *Tratado de la Naturaleza humana*. Madrid: Calpe.
- Lahitte, H. B. y Hurrell, J. A. (1990) *Ideas sobre conducta y cognición*. La Plata: Nuevo Siglo.
- Lahitte, H.B. (1995) *Epistemología y cognición*. Depto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca.
- Lahitte, H. B., Ferrari, H. R. y Banegas, P. C. (1998) *Manual de Etología. Volumen 1: Sobre la coordinación conductual de los sistemas vivientes*.

La Plata: E.C.A.

Lahitte, H. B. y Hurrel, J. A. (1999) *Sobre La integracion de las Ciencias Naturales y Humanas*. Buenos Aires: L.O.L.A.

Lahitte, H. B., Ferrari, H. R., Ortíz Oria, V. y Lázaro, L. (2002) *Manual de Etología. Volumen 3: Sobre la conducta como articulación individuo/entorno*. Buenos Aires: Kliczkowski.

Lahitte, H. B. y Ortiz Oria, V. (2005) *El otro. Antropología del sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.

Laudan, L. (1977) *Progress and Its Problems*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Leibniz, G. (1977 [1765]) *Nuevos ensayos sobre entendimiento humano*. Madrid: Editora Nacional.

Locke, J. (1982 [1960]) *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: Aguilar.

Maturana, H. (1995) Reflexiones: ¿aprendizaje o deriva ontogenética? **En Desde la Biología a la Psicología**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Maturana, H. (2013) *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Granica.

Medawar, P. y Medawar, J. (1988) *De Aristóteles a zoológicos, un diccionario filosófico de biología*. México: Fondo de cultura.

Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1985 [1936]) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.

Pozo, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Real, L. (1994) Conducta de elección en los animales y la evolución de la arquitectura cognitiva. En *La mente y el comportamiento animal: ensayos sobre etología cognitiva*. México: FCE. Colección de psicología.

Ruiz, R. H. (2004) Las dos grandes características de los mecanismos psíquicos. En *Thésis, Revista de Historia de la Psicología*, Nº 3: *De la asociación a la metáfora*. La Plata: Avatar.

Trigg, R. (1989) *Entre la cultura y la genética*. México: Fondo de cultura.

Vives, J. L. (1923) *Tratado del alma*. Madrid: de la Cultura.

fundamentos en humanidades

Vigotsky, L. (1964 [1934]) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York: People's Institute.

White, L. (1964) *La ciencia de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 51/61 pp.

El psicólogo en la Formación Docente de primarios y secundarios: función de coordinación *

The psychologist in the teaching training at primary and secondary level: the function of coordination

Adrian Manzi

Universidad Nacional de San Luis
IFDC – San Luis
acmanzi @unsl.edu.ar

(Recibido: 14/02/12 – Aceptado: 18/03/13)

Resumen

El Objetivo es mostrar el acompañamiento que desde la psicología se puede realizar, fomentando procesos de salud mental, en alumnos de carreras de profesorado desde el comienzo de sus prácticas pre-profesionales como futuros docentes. La función de coordinación del “taller de reflexión”, entendido éste como dispositivo pedagógico provocador de cambios, propone acciones que tienden a lograr la circulación de significados, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones e iniciación de procesos de reflexión por parte de los participantes. A través de la narración de la experiencia y del proceso reflexivo sobre las prácticas, uno de los niveles de intervención desde la psicología es coordinando y articulando las expectativas que los alumnos construyen en relación con sus prácticas y por supuesto, sobre sus propias potencialidades y capacidades, como así también sobre sus fantasías. La psicología funciona como herramienta que dinamiza las relaciones que se producen entre el educando, el educador y el conocimiento; y que socializa las experiencias individuales al hacer explícitas las formas en que el sentido de la vida cultural educativa se construye.

Abstract

This work is aimed at showing how psychology can favor processes of mental health in students of teacher training programs when being accompanied since the beginning of their pre-professional practices to become teachers. The coordinating role of the “reflection workshop”, as a pedagogical device for prompting changes, proposes actions that tend to achieve the exchange of meanings, awareness, understanding, the development of interpretations and initiation of reflection processes by the participants.

The role of psychology is to coordinate and articulate the expectations that students construct in relation to their practices and their own potentials and abilities, as well as their fantasies, through the narrative of the experience and a reflexive process about their practices. The psychology works as a tool that energizes the relationship taking place among learner, educator and knowledge. It also socializes the individual experiences, making explicit the ways in which the sense of educational cultural life is built.

Palabras claves

reflexión - coordinación - experiencias - identidad

Keys words

reflection - coordination - experiences - identity

Introducción

Afirmamos desde nuestra profesión como investigadores, como formadores de profesionales de la salud mental y como psicólogos en actividad, que “toda psicología es política, es decir, reproduce una forma ideológica de pensamiento y representa algún tipo de saber que está ligado a un tipo particular de poder” (Parisí, 2010: 71). Desde esta reflexión partimos para poder continuar interrogándonos: “las investigaciones en psicología, aquellas que se sostienen económicamente desde la universidades pública: ¿son realmente públicas? Es decir, ¿están orientadas a investigar problemáticas públicas?” (Parisí, 2010: 72). Lo que me lleva a formalizar en este escrito el trabajo que, como profesional de la salud mental, estoy llevando a cabo desde el ámbito de la docencia en el nivel terciario del sistema educativo.

Las potencialidades y posibilidades que tiene el ejercicio de la psicología como promotora de salud mental animándose a intervenir superando el para-

digma de la práctica clínica, ha sido abordada desde mi espacio profesional gracias a la posición estratégica que ocupó dentro del sistema educativo. Considero, por un lado, que desde mi posición, la formación en psicología puede comenzar a dar, al menos, una respuesta a los alumnos de las carreras de psicología que se interrogan acerca de la existencia de la producción de conocimientos de la psicología en otros campos, además del clínico, al cual critican los alumnos de psicología por su despliegue hegemónico que tiene en la Argentina (Carpintero y Vainer, 2005) y en sus Universidades Nacionales (Parisí, 2008; Noailles, 2007). Por otro lado, y en coherencia con el primer párrafo, la sociedad tiene demandas actualmente hacia la psicología para que ésta dé respuestas a ella de manera práctica, directa y también, de manera preventiva. Es decir, no esperando a que las personas aparezcan en el consultorio para ser asistidas mediante el abordaje clínico, y tratando de vislumbrar o trabajar sobre ellas desde un malestar para poder así estar amparados bajo la epistemología del saber clínico, es decir, en transferencia. Sino más bien acudiendo a los ámbitos propios de trabajo, de formación profesional, en instituciones punitivas, de contención primaria como son los comedores, donde la ciudadanía despliega sus quehaceres, e interviniendo sobre los modos y estilos de relaciones que las personas establecen entre sí y con su cotidianeidad. De esta manera, se piensa desde una psicología que fomente la salud mental, y no que intervenga sobre el problema ya instalado.

En nuestro caso, el objetivo que perseguimos desde un acompañamiento psicológico a través de las intervenciones, es fomentar los procesos de salud mental desde el comienzo de sus vidas profesionales, es decir, desde el alumnado y sus prácticas pre-profesionales. Para que así ellos puedan reflexionar ante los mismos y tener la capacidad de decidir, o no, un posible cambio en la forma de adquirir los conocimientos disciplinares y pedagógicos y de brindarlos en las escuelas. Este es un caso de la práctica de psicología, en el campo educativo con alcance a todos los niveles.

Método:

Desempeño de la función de coordinación

Como psicólogo desempeño mis funciones como Auxiliar en la Cátedra de Prácticas Profesionales I y II de las carreras de Profesorados en Enseñanza Primaria, Ciencias Políticas, Historia y Teatro del Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Cátedra que se compone además de dos profesionales pedagógicos y uno en ciencias de la educación, por lo que desde el comienzo, las intervenciones y señalamientos desde la psicología, están dispuestas desde el marco de la interdisciplinariedad.

Este ya es un primer condicionamiento por el cual mi práctica supera el marco teórico del sujeto de la clínica ya que, abordamos conjuntamente no un sujeto con malestar, o un síntoma en particular, sino un sujeto en formación. No trabajamos como grupo terapéutico sino como grupo de formación (Souto, 1999). Y un segundo condicionamiento que propone ir más allá de una escucha clínica, se debe al tipo de demanda que plantean los alumnos de los profesorados en el paso por las prácticas profesionales, que pueden o no presentar alguna que otra inhibición o angustia, pero que el foco de atención lo depositan en la relación que entablan con ellos con el conocimiento y las instituciones educativas.

Lo alumnos de la carrera de los profesorados, después de tres años intensos de formación disciplinar y pedagógica, llegan a cuarto año de la carrera para comenzar sus prácticas profesionales I en el primer cuatrimestre, y prácticas profesionales II en el segundo cuatrimestre. En un primer mes de cada práctica, ellos acuden a clases teóricas del espacio curricular de Prácticas Profesionales (I y II respectivamente) en donde son preparados según el criterio optado por la Cátedra para entrar a realizar sus prácticas pre-profesionales en las escuelas de nivel primario y/o secundario. La asistencia como observador a estas clases teóricas impartidas por los colegas de cátedra, cuando los alumnos son preparados para ingresar a las escuelas, es de mucho valor diagnóstico porque se observan las características propias del grupo y de los alumnos, en su particular ambiente de acción y de construcción de la identidad. La organización de experiencias y otorgamiento de significados a las mismas, teniendo como horizonte la construcción de la identidad como docentes, se ve reflejado en el empeño y en el esfuerzo por parte de los mismos alumnos cuando comienzan a configurar de manera crítica y reflexiva su propia actitud como alumnos y su identidad como docente. Ya en un segundo y tercer mes de cada práctica pre-profesional, ellos acuden a las escuelas: en un primer momento para realizar observaciones de un aula acorde a su disciplina o formación inicial donde se desarrollan las clases con normalidad con el profesor responsable del mismo, para luego, en un segundo momento, entrar de lleno en el brindado de clases desde su formación disciplinar al mismo curso donde acudieron a observar a los alumnos y profesor correspondientes.

Una vez que comenzaron con las observaciones del aula y hasta la finalización de las prácticas, que es el brindado de contenidos en sus espacios curriculares a alumnos de escuelas primarias y secundarias, los practicantes se encuentran con todo el equipo de cátedra en los llamados “talleres de reflexión” una vez por semana. Y además, todos los alumnos son acompañados como “observadores” por cualquiera de los integrantes

de la cátedra durante las clases (prácticas propiamente dichas) que ellos brindan en las escuelas en calidad de practicante (1). Esto es importante no sólo a los fines de cuidado de todos los aspectos formales que hay que cuidar al enviar alumnos a instituciones educativas, sino también, de cuidado de los alumnos mientras están construyendo su identidad como profesionales educativos. En cuanto al profesor responsable del curso de la escuela en cuestión, puede él mismo acudir a observarlos y estar presente durante las prácticas, o no, quedando a su disposición su elección.

Como sabemos desde el psicoanálisis, la puesta de límites engendra en cierta medida una agresión a partir de que la autoridad sanciona la ley cultural, es decir, por medio de las intervenciones que permiten, prohíben, aconsejan, o juzgan tal o cual acción del sujeto dependiente. De esta manera, muchas veces sucede que los señalamientos que se les pueden hacer como profesores hacia los alumnos en sus prácticas, es decir, al remarcar sus faltas, al criticar sus opciones didácticas pedagógicas, o al exigir un cambio de actitud, engendra en cierta forma una agresión o al menos una resistencia, más no en todos los casos. Agresión que es más saludable desde el punto de vista psíquico, ya que proviene en respuesta de la puesta de límites, es decir, como consecuencia al ingreso a la vida cultural mediante la puesta en marcha de señalamientos, identificación de los errores, o posibles consejos que puedan emerger desde cada profesores hacia ellos. Es preferible a una presencia exigente como autoridad, más no con una conducta apabullante o autoritaria, que la brutalidad de la ausencia de la misma. Es por esto mismo que consideramos que los acompañamos en sus procesos de formación

Talleres de reflexión como estrategia

El trabajo que desempeño se vislumbra de mejor manera cuando los alumnos asisten al “taller de reflexión” al cual coordino. Entendido éste como un dispositivo pedagógico provocador de cambios ya que permite proponer acciones que tienden a lograr la circulación de significados, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones e iniciación de procesos de reflexión (Sanjurjo, 2009).

Cada semana, y mientras duren las prácticas pre-profesionales, los alumnos de los profesorados asisten al taller en donde se trabaja grupalmente y en el cual todos tienen la posibilidad de expresar sus vivencias relativas a su formación pedagógica, disciplinar y a su futuro ser docente. El taller es un espacio de comunicación pedagógica en el que se consideran y repasan categorías teóricas, significados y discursos. Es un dispositivo

de formación en el que se integran estrategias para la enseñanza. En este sentido, promueve el desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales (Sanjurjo, 2009).

A través de la narración de la experiencia y del proceso reflexivo sobre las prácticas, uno de los niveles de intervención desde la psicología es sobre las expectativas que los alumnos construyen en relación con sus prácticas, sobre los cursos a los que asistirán, sobre los chicos a los cuales les brindarán dos meses de clases, sobre los profesores responsables de estos cursos, sobre los directivos de las escuelas y la dinámica propia que portan ellas, y por supuesto, sobre sus propias potencialidades y capacidades. “Cualquier confrontación de representaciones y prácticas favorece la toma de conciencia. Pero para que la concientización tenga lugar hay que crear un clima propicio para que el maestro pueda contar sin temor al ridículo, la desaprobación o la envidia. En la formación inicial, los grupos de análisis de la práctica tienen esta función” (Perrenoud y otros, 2005: 78). Por lo que la intervención sobre el nivel de la fantasía, que ellos poseen, al confrontarlos sobre la realidad concreta y ayudarlos a que reflexionen sobre las discrepancias, contradicciones, aporías, incoherencias, coincidencias o semejanzas que existen entre una y la otra, y también entre las diferentes interpretaciones, se les propone que ellos mismos construyan grupalmente los distintos significados y sentido que la docencia posee -habiendo pasado por el tamiz del alumnado del nivel terciario y reflexionado sobre el mismo-. Además, la puesta en común de los sentidos que le otorgan a la experiencia misma de acudir a una escuela, de conocer a sus directoras, tomar contacto con los profesores y sentir a las niñas y niños, les ayuda a compararse, a interpelarse, a identificarse y hasta refutarse desde los sentidos que ellos mismos construyen dinámica e imaginariamente. El trabajo sobre el nivel de fantasía es facilitador y promotor de nuevos sentidos para que los alumnos puedan construirlos acerca de ellos mismos y de la actividad que han elegido. Otorgamos la posibilidad a los alumnos de ir pensando en la acción y lograr lo que Shön (1983) propone como el “practicante reflexivo”. Y a la vez, se les propone que trabajen sus pasados escolares y modelos de identificación que tuvieron.

Los talleres de reflexión son también una metodología que permite, mediante la participación de los alumnos, procurar una instrumentación discursiva y conceptual que facilita la comprensión de de las lógicas socio-individuales presentes en las prácticas educativas de todas las personas involucradas y visualizar las posibilidades y conveniencia de transformación de dichas prácticas (Sanjurjo, 2009). Pero también para que comprendan que todas las personas implicadas, desde su rol, ocupación administrativa o lugar jerárquico,

son atravesadas por las lógicas de las prácticas socio-educativas y por ende ejercen la relación de poder tal como ellos. “Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica. Los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde su práctica que él les aporta” (Shön, 1983: 101). Las intervenciones en este nivel intentan lograr la descripción de la sucesión de conductas que como alumnos realizan, articulándola con los sentimientos que emergen o se mantienen latentes alrededor, asociándola a las formas en que van adquiriendo conocimientos -sean de orden disciplinar, pedagógico o formal-, exponiendo los pilares de sus identidades como futuros docentes, y detectando los estilos de ejercer la autoridad en tanto detenta conocimientos. En la narrativa de sus experiencias se encuentran los sentimientos de ellos, por ejemplo, con respecto a la forma en que los alumnos de las escuelas llegan a incorporar a los conocimientos que ellos brindan y, a la vez, cómo influyen esto sobre el nivel y calidad de planificación didáctico pedagógico que ellos proyectan para las siguientes clases. Así también, poco a poco, dependiendo de las experiencias, de sus personalidades, y de cómo compartan sus opiniones, las identidades como futuros docentes se construye grupalmente.

En este sentido, el trabajo del grupo, opera como un estímulo al conocimiento de referencia, como estímulo crítico y como acompañante al proceso de transformación. Se logra así efectivizar la socialización de los saberes en un trabajo de grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros (Sanjurjo, 2009). De esta manera, la construcción de la identidad como alumnos y como educadores se construye desde la identificación con el par, a medida que se coordinan las tareas de organización de experiencias, de concretización de comentarios, de escrituras de narrativas, de elaboración de ideas y estrategias didáctica pedagógicas, y desarrollo de la reflexión. Al describir el proceso deductivo-inductivo que cada uno de ellos realizó para decidir sobre técnicas pedagógicas, induce a que se socialicen los saberes o que ellos se permitan recibir consejos de sus mismos compañeros. Las intervenciones en este nivel de construcción de identidades sobre los alumnos consisten en remarcar el proceso que ellos viven o acentuar el significado importante que ellos transmiten, ya sea en forma de interpelación o reafirmación. Básicamente es la autoestima que poco a poco ellos van afianzando, es decir, se consolida poco a poco su proceso de formación de identidad.

Se recorren, por lo tanto, análisis individuales y grupales de la experiencia como alumnos del profesorado y de sus experiencias en las prácticas desarrolladas en las escuelas pertinentes. Se abordan, por un lado, las problemáticas emergentes intentando vislumbrar posibles estrategias y

técnicas de solución tanto de manejo de las planificaciones como del modo de ejercicio de la autoridad sobre los alumnos. Por otro lado, también se intenta que los elementos latentes o significaciones inconscientes sean verbalizados para que ellos puedan así percibirlos, al menos reflexivamente, comenzar por tenerlos de manera consciente y poder optar por tener deseo de cambio o no. La puesta en común circulación de las significaciones inconscientes que detenta las identificaciones con la autoridad y el modo de ejercer la enseñanza sobre los más pequeños, por ejemplo, abre en ellos el abanico de recuerdos y de idealizaciones que en sus vidas fueron construyendo, madurando, o de aquellas imágenes que se quedaron en alguna nostálgica época. La vuelta al pasado en sus vidas por parte de ellos se produce irremediamente a la hora en que se les pide que den cuenta de algunas decisiones o sentimientos que van teniendo durante sus prácticas. “El relato de vida puede tomar el aspecto de un psicoanálisis salvaje; la dimensión analítica está siempre presente, pero podemos orientarla hacia un enfoque más sociológico o antropológico, que revele la pertenencia del sujeto a una continuidad familiar o social más que la historia íntima de una persona” (Perrenoud y otros, 2005: 32). Las referencias con agrado, con disgusto o angustia a antiguos o actuales profesores se verbalizan, se reactualizan, re significan, se ratifican o se rectifican. Henry Giroux (1988) dice que no hay caminos seguros y que sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado. Y éste sirve para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y así nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

Resultados:

Modalidad de evaluación de las prácticas profesionales

Durante el transcurso del espacio curricular en cuestión, se observan y se avalúan las actitudes individuales y grupales como alumnos y como futuros docentes. Se promueve la construcción de una identidad que esté basada como un hecho social y definido como práctica social. Las dudas que ellos tienen, las expectativas y los miedos, los imaginarios individuales acerca de sus futuros alumnos, las preocupaciones comunes, los sentimientos de frustración, los reconocimientos explícitos por sus logros y también el relevamiento de sus capacidades de disfrutar la actividad docente, promueve la puesta en marcha la función que ocupa la palabra como promotora de salud mental. La función de coordinar la producción de sentidos como psicólogo se distingue en este dispositivo de la interpretación psicoanalítica propiamente dicha. La ansiedad baja en ellos cuando

en el “taller de reflexión” dan cuenta de que sus sentimientos e ideas son tan comunes a los de los demás, des mitologizando el imaginario colectivo de “yo estoy más loco que cualquiera”, o “yo soy un estudio de caso” (2).

Tiene como técnica de evaluación final la entrega individual por parte del alumno de una “evaluación auto-crítica” en la que dé cuenta de los pasos reflexivos que desarrolló durante las prácticas profesionales I y II en relación con su tarea como alumno y con su práctica pre-profesional. Shón (1983) explica los tres procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Es por esto que la presentación del trabajo es una tarea de narración por escrito que tiene como fin un ejercicio meta-cognitivo, en la que se permitan los alumnos una recuperación crítica fundamentada en los conocimientos que se le han ido brindando, las posturas críticas tomadas y en los significados que se construyeron y desglosaron.

La referencia en el trabajo final a los sentimientos que ellos tenían y cómo fueron modificándose o de cuáles fueron las medidas que tomaron para intervenir sobre ellos, son fundamentales para establecer y afianzar los procesos meta-cognitivos tales como la memoria, la escritura, y la confianza en las mismas. Este repaso mental mediato por el paso por las prácticas filtra los factores y elementos innecesarios y contraproducentes, aunque presentes, para el futuro logro pedagógico de sus objetivos en sus profesiones. “La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. Es importante que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del habitus, del saber hacer, de las representaciones y los conocimientos” (Perrenoud, 2001: 44). Establecen así una correspondencia entre sus decisiones prácticas y los sentimientos y emociones que los acompañaron. Confiamos en que favorecemos los procesos de salud mental, ya que se trabaja desde la confianza que se les brinda, para que puedan ir construyendo su identidad a través de la puesta en común de sus criterios.

Conclusión

Se les propone que puedan relacionar de aquí en adelante, que cada sentimiento propio y cada decisión práctica, tienen sus correlativos en sus mundos internos, de fantasías o de pasados a los cuales, no por ser erróneos o discrepantes con la realidad, no hay que considerarlos. El proceso de acompañamiento que realiza persigue el objetivo de que también puedan entre ellos, de ahora en más, comunicarse cómo van viviendo el

día a día, o situaciones por situaciones. Esta valorización de la función de la palabra como hecho social, se les transmite para que ellos puedan socializar su trabajo y todo lo que ellos van viviendo, y no queden imaginariamente encerrados en sus aulas con sus alumnos, privatizando sus frustraciones, sus alegrías, sus logros, y hasta sus interrogantes acerca de la opción ética que diariamente un profesor toma en las aulas.

La función de la psicología bajo este marco de intervención, se presenta mediante la estrategia de coordinar y articular los diferentes aspectos discursivos y no discursivos que emergen en el taller de reflexión. El objetivo perseguido es que afiancen el proceso de reflexión como herramienta que permite abordar los sentimientos y los aspectos cognitivos, por un lado; y también como proceso que es capaz de socializar las experiencias individuales y capaz de verificar las variables que intervienen en la construcción de identidades, en este caso, en el de la docencia. No se persigue la búsqueda de un sentido unificador para la docencia o de una estrategia solucionadora de cómo brindar los conocimientos, sino más bien brindar la posibilidad de que se pueda pensar y decir en grupo. La psicología en este caso en particular en el campo educativo, funciona como herramienta que dinamiza las relaciones que se producen entre el educando, el educador y el conocimiento; y que socializa las experiencias individuales al hacer explícitas las formas en que el sentido de la vida cultural educativa se construye.

Septiembre, 2011.

Notas

* Proyecto de Investigación Psicología Política PROICO H/22, Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L.

1- Las prácticas pre-profesionales no son rentadas y sólo persiguen el objetivo de que los alumnos cumplan con todo el plan institucional para acceder al grado de profesor.

2- Aún así, hay alumnos que de manera privada demandan una consulta "privada" por algún tema en particular. La consulta es recibida primeramente. Y es trabajada con el alumno que la desea individualmente, siempre y cuando esté de por medio una problemática en relación con el conocimiento. En caso de considerar que el alumno necesite una terapia individual para acompañar al proceso de formación profesional paralelamente al de formación como persona, les comunico mi preocupación por ellos indicando el porqué de mi derivación directa a un psicólogo o el consejo de que opten por tal o cual orientación clínica.

Referencias bibliográficas

Carpintero, E. y Vainer, A. (2008). *Las huellas de la memoria II. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Tomo II: 1970-1983*. Buenos Aires: Topía.

Giroux, H. A. (1988). *Los Profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Noailles, G. (2007). Los psicólogos hoy: morales, inmorales y éticos. Los efectos de la dictadura en las prácticas de los psicólogos. En *Subjetivaciones clínicas Insurgentes. 30 años de Salud Mental*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Parisi, E. R. (2008). Prevención en Psicología: La asignatura pendiente. *Revista Psicología y Salud. Instituto Aplicado de Investigaciones Psicológicas. Universidad Veracruzana*. Vol. 18, Número 1, Enero-Junio.

Parisi, E. R. (2010). *Universidades públicas en Argentina y la formación del psicólogo*. Disponible: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Marzo2011_Nota6.pdf

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Perrenoud, P., Charlkier, É., Paquay, L. y Altet, M. (2005). *La formación profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Shön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan.*, Buenos Aires: Paidós, SAIFC.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos en formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIII – Número I (25/2012) 63/71 pp.

Ausencia de interdisciplinariedad en el abordaje de la persona que enfermó de diabetes. Reflexiones psicológicas sobre prevención de la salud

Absence of an interdisciplinary approach of the person who got diabetes. Psychological reflections on prevention of health problems

Mónica Patricia Latino

Universidad Nacional de San Luis

mlatino@unsl.edu.ar

(Recibido: 06/09/11 – Aceptado: 24/05/13)

Resumen

El trabajo profesional interdisciplinario -estatal o privado- da cuenta de un funcionamiento con modalidad vincular, que permite en la praxis operar como un todo conformando una trama de comunicación, trazando puentes en el abordaje del sujeto en su integridad bio-psico-social-cultural. Fundamento esencial, en el tratamiento en pos de la salud del individuo que enfermó de diabetes, a los fines de colaborar en el ámbito de la prevención, tanto en relación a su futuro de vida como la de sus descendientes.

En el marco del Proyecto de Investigación Proico 4-2-8904: "Psicología para la salud. Perspectiva interdisciplinaria sobre la prevención y la formación de profesionales de la salud (Diabetes e Hipertensión)", se intenta reflexionar y plantear algunas propuestas, desde una mirada psicológica, acerca de los beneficios que traería aparejado si hubiera una real práctica inter-profesional en el tratamiento de la persona que sufre de la enfermedad crónica mencionada.

Se analizarán dos casos clínicos obtenidos a través de las primeras entrevistas semi-estructuradas psicológicas, que muestran -en el tratamiento a seguir- la ausencia de trabajo conjunto inter-profesional en lugar de promover una mejor calidad de vida en los sujetos.

Abstract

Interdisciplinary professional work, either public or private, is characterized by a functioning with a linked modality that operates in the praxis as a whole, forming an interweaving of communication, establishing bridges in the approach to the subject as a bio-psycho-social-cultural integrity. This is essential in the treatment of the individuals who got diabetes, in relation to their future life prevention as well as that of their descendants. In the framework of the research project Proico 4-2-8904: "Psychology for health. Interdisciplinary perspectives on the prevention and training of health professionals (diabetes and hypertension)", this work seeks to reflect on and present some proposals, from a psychological perspective, about the benefits that would entail a true interprofessional practice in the treatment of the person who is suffering from this chronic disease. The data of two clinical cases, obtained from the first psychological semi-structured interviews, are analyzed, showing, in the treatment to be followed, the absence of interprofessional work which could promote a better quality of life in these subjects.

Palabras claves

interdisciplinarietà - modalidad vincular - función materna primaria - prevención - diabetes

Key words

interdisciplinarity - linked modality - primary maternal role - prevention - diabetes

La definición de salud promulgada por la OMS (1948) como "Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia" (OMS, 1998: 10) permitió entender que la misma constituye un medio para llegar a un fin, un recurso que favorece una vida individual, social y económicamente productiva. Concepto positivo que, llevado a la práctica clínica de los profesionales que trabajan en pos de la salud, permite promover y desarrollar tanto los recursos personales y sociales como las aptitudes físicas de cada individuo que padece una patología orgánica crónica.

Emprender el camino de la prevención de la salud remite, necesariamente, a la noción de trabajo profesional interdisciplinario que reconozca un abordaje del sujeto en su integridad bio-psycho-social-cultural,

fundamento esencial en el marco de salud pública y privada. Concepción que parece haber quedado en el campo de un saber abstracto, con su consecuente dificultad de hacer posible una práctica profesional conjunta con profesionales formados en otras disciplinas del ámbito de la salud.

En el caso particular del tratamiento del paciente que sufre de diabetes, se piensa que la articulación del bagaje conceptual, metodológico y práctico de las diferentes especialidades que intervienen en el mismo conlleva que el sujeto alcance una calidad de vida que le permita convivir diariamente con su enfermedad. Sentirse sostenido desde el afecto y el conocimiento, ayudándole a construir otra especie de piel interna para contener aquellos dolores psíquicos pasados que han quedado sin procesar, y no sienta hoy tan agudamente el sentimiento de desamparo que la enfermedad le genera.

Se postula que el sujeto necesita de aquellos profesionales de la salud que, aunque no trabajen en un mismo espacio físico (llámese hospitales o centros de asistencia públicos o privados), conformen una estructura de red comunicacional trazando puentes interprofesionales, que favorezcan un nuevo aprendizaje de vida: cómo lograr ser sujetos autónomos, y sentirse dignos ante sí mismo a fin de integrarse a las vicisitudes que la vida en sociedad encierra.

En el marco del Proyecto de Investigación Proico 4-2-8904: "Psicología para la salud. Perspectiva interdisciplinaria sobre la prevención y la formación de profesionales de la salud (Diabetes e Hipertensión)", se intenta reflexionar acerca de los beneficios que trae aparejado la práctica inter-profesional en relación a la prevención de la salud del paciente que sufre de diabetes, desde una perspectiva psicológica.

Acorde al objetivo del presente trabajo, se analizarán a modo de ejemplo dos entrevistas psicológicas semi-estructuradas, de pacientes mujeres adultas, que realizan en la actualidad un tratamiento de su enfermedad.

Una de las modalidades psíquicas de los enfermos orgánicos crónicos en general, y de los sujetos que padecen diabetes en particular, da cuenta de la dificultad de vincularse con el sufrimiento que generan las diferentes situaciones de pérdidas y, como consecuencia al no poder elaborar sus duelos, aquellas se actualizan, se hacen presentes a pesar del paso del tiempo. Sobre todo, cuando la pérdida del funcionamiento corporal excita todos los sentidos, en el despertar de un dolor intenso, tanto en el cuerpo como en el alma, al informarle el médico que los exámenes clínicos muestran que tiene diabetes.

A partir de allí, el sujeto se enfrenta con una realidad tan concreta como compleja: ¿cómo vivir dentro de un cuerpo aquejado (o doliente) sin tomar contacto con dicha falta o carencia que origina angustia?

En el caso de Susana (57 años) (1), después de diecisiete años de divorciada, se enteró hace tres años por el profesional médico de su enfermedad, un día que se cayó en la playa y se quebró la cadera. Logró manifestar su sentimiento de gran desamparo y un cúmulo de ideas asociadas con la muerte que quedaron disfrazadas detrás de pocas palabras: “Fue terrible, se me vino el mundo abajo... Fue un golpe tonto, me resbalé y me lastimé la cadera, mejor dicho me quebré. Eso terminó de alterar mi vida. Estuve un año postrada en la cama, no me podía mover, tenía que hacer reposo para que eso sellara. Fue duro, se me vinieron muchas ideas a la cabeza, pero salí y lo hice por mis hijos. Yo pensaba: ¿qué iban a hacer si yo no estaba? El padre ni hablar, de él no se puede esperar nada... Es una persona fría que se cree que siempre tiene la razón”.

La realidad proveniente del mundo externo en el que vivía se desarmó, agudizado por el sufrimiento de soledad de una madre que no había contado con la contención afectiva por parte del padre de sus hijos. Angustia que la dejara paralizada, dependiendo aún más de algún sustento externo posible, pues carecía del suyo interno que no habría logrado desarrollar.

Ese mismo año mueren sus padres, y una hermana de coma diabético -quienes padecieron de diabetes y no tuvieron tratamiento-, otra de cáncer, así como el hijo de su hermano. Situaciones reales y sensaciones psíquicas de muertes dolorosas de seres queridos, que quedaron encubiertas en su expresión de un “tiempo de muy mala racha”, denominándola supersticiosamente como una cuestión de mala suerte.

Cuando el médico le informa que deberá inyectarse insulina, ella no pudiendo significar lo que resuena en su mundo emocional interno, queda inmersa en un estado de desolación que la lleva sólo a realizar acciones: “... No nada, que sé yo, ahora voy a tener que generar plata para comprar las agujas todos los días. Ya estoy haciendo empanadas y pizzas rellenas para vender, antes hacía esto para comprarle el buzo de la escuela a mi hija, pero ahora voy a tener que seguir haciéndolo, porque hay que tener todos los días para comprar las agujas...”.

Susana pareciera sentir su cuerpo como ajeno, repitiendo palabras vacías provenientes del profesional médico: “No me cuido mucho, el médico ya me dijo, pero es que los problemas no dejan de aparecer. Mi hijo que estudia en (X provincia), no tiene donde vivir. Es el tercer año que se va a estudiar, trabaja en el verano acá y en un sábado se farrea toda la plata, después me llama a mí por teléfono para que le mande dinero, y

¿de dónde quiere que lo saque? ¿Por qué no le pide al padre? A mí esto me hace mal, yo me preocupo y no tengo un peso para ayudarlo, los otros se las arreglan solos, pero X no hay caso, no entiende que yo no tengo que tener disgustos...”.

Al mismo tiempo, la falta de aquél sostén primario (Winnicott, 1986: 59), se expresa aún a través de un yo rudimentario, que no tiene fuerzas para cuidarse por sí mismo. Entonces, se sobreadapta al tener que ir sola al nutricionista por una mención del médico que, a la vez, le anuncia previamente lo que tiene que comer.

Ante una comunicación des-ligada entre profesionales, Susana la interpreta en lenguaje de acción, relacionándola con los costos materiales de un pensamiento operatorio del suma y resta: “El médico me dijo lo que más o menos tengo que comer, pero que es caro y apenas me alcanza para comprar la comida de todos los días, pero igual trato de no comer pan, dulces, facturas... Igualmente yo me controlo, llevo anotado en una libreta las mediciones de la mañana y de la noche, y después se las llevo al médico para que la vea, y me felicitó porque dice que los números se mantienen estables. Igual lo más importante, me dijo el doctor, que evite los disgustos...”.

La modalidad de tratamiento de su enfermedad la lleva a emplear la omnipotencia como defensa, arreglándoselas sola, quedando a merced de los comportamientos de su hijo X, como si tuviera que expiar alguna culpa.

En el caso de Beatriz, sucede algo similar. A los 31 años, separada, y con una hija de 7 años, se enteró hace apenas unos días que había enfermado de diabetes cuando comenzó a adelgazar y sentir mucha sed. En el momento en que el médico de la institución hospitalaria en la que trabaja se lo informó, sintió una angustia extrema asociada con la muerte y el derrumbe de vida cuando pudo manifestar: “Me quería morir, lloré mucho, se me vino el mundo abajo... El Dr. me dijo que no había podido elaborar el duelo de mi papá... A mí me cuesta llorar delante de alguien, pero cuando estoy sola lloro...”.

Durante la segunda entrevista se explayó más, al sentir que tenía un espacio donde volcar su dolor silenciado que no pudo hablarlo con nadie. Con la muerte de su padre se fueron también momentos afectivos importantes de su vida. En este lugar-tiempo de entrevistas psicológicas los hace presente al recordarlos gratamente con mucho amor y dolor: “... El siempre jugaba conmigo, me compraba cosas, me hacía cosquillas..... él era tan alegre (llora), recuerdo que era tan alegre, él se encargaba de todo, de ir al supermercado, de pagar las cuentas, manejaba el dinero. Cuando mi papá se murió tuvimos que aprender todo eso... Cuando to-

manos mates cerca de las ocho de la tarde, que es la hora que él llegaba, nos pasa algo parecido con mi hermana, sentimos su presencia, es como si él estuviera ahí, hasta el olor a aserrín que traía... hasta hace poco yo dormía con una camisa de él, porque de esa manera sentía su olor, pero ese olor se iba de a poco y un día no lo sentí más, la guardé a la camisa en un cajón... Al hablar con Ud. de mi papá me di cuenta que no tengo con quien hablar de él”.

El espacio psicológico le permitió recrear-rescatar tan buenos recuerdos, ligados a sensaciones sensoriales de olores de su padre que, si bien se perdieron con el tiempo, quedaron como huellas imborrables “de aserrín”.

Mientras, en su vida real, es el otro, su madre quien se encarga que cumpla con la dieta de las comidas: “... está encima mío todo el tiempo, que no coma esto o aquello, me tortura...”, conviviendo con el miedo, al que no le puede poder nombre. Lo proyecta en la hermana, a la vez que no puede hablarlo con su hija: “... mi hermana tiene miedo de tener diabetes y mi hija no sabe todavía...”.

No se la ha derivado al nutricionista, ni a la persona indicada para realizar algún tipo de actividad física. Por tanto, queda librada a su propio cuidado de un yo que idealiza lo que quisiera poder hacer: “... me estoy cuidando mucho en las comidas, todavía no he empezado a caminar o hacer algún tipo de ejercicio, pero cuando tenga un poco de tiempo voy a salir a caminar”.

Ante el sentimiento de desesperanza, y falta de soporte social que le provoca el tratamiento propuesto por el médico, también como en el caso anterior, se defiende omnipotentemente creyendo que ella sola logrará hacerlo: “... voy hacer todo lo que diga el médico, tengo que caminar, controlarme, tomar la medicación e ir a una nutricionista, pero no sé cómo voy hacer porque la dieta que ellos dan yo no puedo comprarla (llora)... Tengo que lograr no ponerme insulina...”.

Reflexiones

En el interjuego biológico-psíquico-social que comprende el ámbito de la salud humana, se observa a simple vista que estas personas experimentan solamente un tratamiento relativo al cuerpo por parte del médico, siendo él mismo quien indica la dieta que ayudará a no agravar la enfermedad. El dolor psíquico que ellas sienten cuando hablan de las pérdidas, pareciera quedar postergado al no tener un espacio de contención psicológica que brinde el tiempo necesario para escucharlas.

Se opina que las prácticas y estrategias médica-clínicas actuales de tratamiento, requieren con pronta urgencia, de un trabajo en equipo, a los fines que el paciente pueda desplegar los recursos internos, para lograr convivir con su enfermedad de una manera más natural.

Un quehacer profesional conjunto comprendería, básicamente, una terapéutica médica-psicológica que logre compaginar, simultáneamente, tanto la realidad externa como interna del sujeto que enferma de diabetes, creando espacios diferentes en los que pueda hablar con el psicólogo sobre las pérdidas, y encontrarle el significado que le otorga a las mismas desde la mirada de su propia subjetividad. Al sentirse sostenido y acompañado, colaborará en la atención personal del nutricionista, quien le indicará y hará el seguimiento de la dieta correspondiente, y al precisarle, adecuadamente, un programa de ejercicios físicos con horarios a cumplir semanalmente, incorporará paulatinamente otro estilo de vida.

En síntesis, tal como postula Mary Midgley, sería conformar un mundo grande (Bernardi, 2005: 41) en el que se incluyen diferentes tipos de realidades, no tratando de mirar a través de un único lente, sino que se invita a ser explorado desde diferentes mapas hechos desde múltiples perspectivas.

La presencia de interdisciplinariedad, reelaboración de un mismo problema desde distintas metodologías, estribaría en comenzar a armar mapas todos de un mismo mundo (Bernardi, 2005: 41), donde cada profesional de la salud, tras una misma búsqueda, llega a establecer un enlace o acuerdo, complementando los diferentes abordajes parciales y provisorios de los distintas disciplinas de la salud frente al sujeto bio-psico-social-cultural.

Todos los profesionales de la salud acuerdan en que se alcancen cambios en la morbilidad, en la mortalidad y en la calidad de vida, sin embargo en la praxis no traslucen estar al servicio de tender puentes apostando al bienestar de la vida del enfermo que sufre de esta patología orgánica crónica, lo cual pronuncia su grado de vulnerabilidad psicosomática. Sumado a ello, la carencia de sostén social, reflejada en una ausencia de programas de salud por parte del estado, obstaculiza aún más, las posibilidades que la persona posee para realizar modificaciones tanto a nivel yoico como vincular, favoreciendo así la disminución de sus defensas inmunológicas.

Se ha podido comprobar que, respuestas de estrés se relacionan con alteraciones en el estado inmunitario del organismo por el sobre esfuerzo, sea éste instaurado por orígenes internas o externas. Se propone, entonces, la elaboración de un programa interdisciplinario, que apunte a que el individuo, con patología de diabetes, incurra en otro estilo de vida coti-

fundamentos en humanidades

diana, y que promueva nuevos procesos de adaptación, el que se puede llevar a cabo con la intervención conjunta de todos los profesionales de la salud -especialmente el psicólogo como acompañante esencial- por la modalidad de tratamiento que de por vida requiere. El mismo, si se gestara al modo de un entramado vincular que opere en la práctica misma como un todo, como una unidad, impulsará que la mirada amplia, propia de la prevención de la salud, alcance la organización de estrategias adecuadas en relación a la enfermedad orgánica crónica en cuestión, a los fines de no pronunciar su sentimiento interno de minusvalía y diferencia o segregación.

San Luis, 5 de septiembre de 2011.

Notas

1- Tesis de Licenciatura en Psicología de la Alumna Patricia Girabel: "El cuerpo enfermo: La historia de vida y la relación con el trabajo cuando se padece de diabetes". UNSL, 2011.

Referencias bibliográficas

Bernardi, R. (2005). Un único cuerpo, pero suficientemente complejo. El diálogo entre el psicoanálisis y la medicina. En A. Maladesky y M. López (comp). *Psicosomática. Aportes teóricos-clínicos en el siglo XXI*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*. Ginebra.

Winnicott, D. (1986). El recién nacido y su madre. En *Los bebés y sus madres* (pp.59-67). Buenos Aires: Saberes Cotidianos.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 73/81 pp.

La enfermedad (diabetes) un destino por identificación

Diabetes as a destination for identification

Eleonora C. Garro Baca

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

(Recibido: 18/10/11 – Aceptado: 18/03/13)

Resumen

En este trabajo se tratan temas relacionados con el juego de las identificaciones en relación con la aparición de síntomas de enfermedad somática.

Se tienen en cuenta enunciados teóricos de Anna Freud como la “identificación con el agresor”; de Piera Aulagnier cuando alude al “enunciado identificatorio”; de René Spitz, en relación al uso volitivo del gesto y la palabra “No”, como consecuencia de la identificación con la prohibición de parte del adulto. Con el fin de enriquecer el análisis, se toma en consideración el concepto de “identificación proyectiva” de Melanie Klein.

Estos aportes teóricos permiten explicar la enfermedad somática de un caso clínico, como consecuencia de una personalidad por un lado sumisa a los mandatos de la figura parental (en el caso que se analiza, la madre) que marca las pautas de crianza, favorecida por un padre ausente; y al mismo tiempo una marcada tendencia a cuidar de los demás y a ejecutar múltiples tareas lo cual pone de manifiesto la actitud de omnipotencia para relacionarse con el mundo externo. Esta tendencia demuestra la puesta en marcha de la sobreadaptación y la seudoidentificación como defensa.

Abstract

This paper deals with the identifications generated in relation to somatic illness symptoms. It is based on theoretical statements such as “identification with the aggressor” by Anna Freud, “identificatory utterance” by Piera Aulagnier, as well as the willful use of gestures and the word “No” as a consequence of the identification with prohibition of adults by René Spitz. To enrich the analysis, the concept of “projective identification” by

Melanie Klein is taken into consideration. By these theoretical contributions, the physical disease of a clinical case can be explained. It is the result of a personality submissive to the commands of the mother who sets the standards of upbringing, favored by an absent father, showing at the same time, a marked tendency to take care of others and to perform multiple tasks. This reveals an attitude of omnipotence to interact with the outside world. This trend shows an over-adaptation and pseudo-identification as a defense.

Palabras claves

enfermedad - diabetes - identificación - proyección - destino

Key words

disease - diabetes - identification - projection - destination

Introducción

El presente trabajo procura explorar la influencia de las identificaciones dentro del ámbito familiar y, sobretudo, aquellas en las que el vínculo tiene características ambivalentes, cuyos métodos de educación han sido más bien estrictos, con pronunciados rasgos de autoritarismo. La hipótesis que planteamos referirá a que el miembro de la familia que se enfermó habría optado por someterse pasivamente a los modos e ideologías dominantes de la familia, llegando muchas veces a idealizar a la figura parental más fuerte, encargada de hacer cumplir sus códigos imperantes. Por ello pensamos que la enfermedad somática sería el corolario de este tipo de vínculo.

Piera Aulagnier denomina “enunciado identificatorio” (1991: 83-84) a la apropiación de los enunciados de otro de quien se depende afectivamente, y que van determinando las conductas del sujeto como así también, importantes estructuraciones psicopatológicas. Estos enunciados, pueden ser transmitidos directamente sobre el hijo o, por implicación, a terceros. Aulagnier, afirma que los mismos pueden encerrar mensajes de fragilidad corporal, posibilidad de enfermarse, amenazas de peligro, etc. La madre, entonces, en etapas tempranas es la enunciante, la que lleva adelante, la que comunica, la que prohíbe, la que permite, etc., como mediadora privilegiada del discurso ambiental. Tendremos en cuenta, también, para el análisis, los conceptos teóricos de Anna Freud cuando habla de la “identificación con el agresor” (1979: 44-45) y el concepto de “identificación proyectiva” de Melanie Klein (1978b: 254-264).

Anna Freud denominó “identificación con el agresor” a la conducta adaptativa que describe Sigmund Freud al referirse al niño como receptor pasivo de una orden. El niño trataría de repetir en él mismo lo que a él le han hecho. Considera Anna Freud que se trata de una conducta adaptativa, con el fin de defenderse, constituyendo uno de los principales mecanismos de defensa. En lugar de huir de una experiencia psíquica desagradable, él se coloca en el lugar del adulto que le prohíbe, desdoblándose y diciéndose a sí mismo lo que el otro le dijo o le evitó hacer. De esa manera, el conflicto se internaliza y se evita el displacer que le podría producir el hecho de ponerse en contra del objeto amado, con el riesgo de perder el amor del objeto. Anna Freud ejemplifica el concepto mediante una serie de casos en la etapa edípica y en niños de mayor edad, los que resultan útiles para comprender la complejidad de la dinámica disposicional para adquirir una enfermedad. Marta Bekei (1986) ubica el punto disposicional de las enfermedades psicosomáticas en el periodo de finalización de la simbiosis o comienzo de la separación-individuación siguiendo a M. Malher (1975: 61-64). En los casos en que se concreta la enfermedad, podemos pensar que el sujeto se vio limitado para diferenciar por sí mismo lo permitido y lo prohibido.

Hipotetizamos entonces que, si un sujeto se enferma o tiene una tendencia a somatizar la “identificación con el agresor”, no tuvo la finalidad de adaptación sino que la agresión se volcó sobre sí mismo, produciendo una conducta autopunitiva, a tal extremo de enfermarse realmente.

René Spitz tomando a Anna Freud, aplica el concepto de identificación con el agresor para explicar el proceso por el cual el niño incorpora las prohibiciones. Dice que “tanto la constitución de gestos semánticamente significativos como la de símbolos verbales con significado, se hallan ligadas al desarrollo del niño a la formación de conceptos y a la objetivación” (1972: 70-76).

El antecedente de este aprendizaje, se hace presente cuando el niño imita acciones del adulto que todavía para él no tienen significado. Acá se estaría hablando del papel de la imitación en la identificación. “Los preestadios de la identificación se hacen manifiestos en la temprana identificación de gestos del niño (Spitz, 1972: 31-33). Tienen sus primeras manifestaciones en el tercer o cuarto trimestre del primer año de vida, y vendrían a ser como un eco de los gestos de los adultos. Spitz desarrolló, específicamente, el papel del “No” prohibitivo del adulto acompañado del gesto. Es el momento evolutivo en el que el niño está pasando de la identificación primaria a las relaciones de objeto; progreso que lo lleva a la actividad, es decir a pasar de la pasividad a la actividad.

Esta conducta de identificación con el agresor, según Anna Freud, constituye el precursor inmediato del superyo. Otros autores, por ejemplo Rapaport (1951), prefieren llamarlo "identificación con el frustrador con el fin de morigerar el término, aduciendo a que el 'No' del objeto libidinal produce una frustración al niño y causa disgusto" (Spitz, 1972: 72). El niño trata de apoderarse de todas las cosas que provienen del objeto amado, aunque cada uno -según su historia personal y las limitaciones de su acontecer psíquico- realiza una cierta selección. Son tres los elementos que llevan a la apropiación del gesto y la palabra "no": la imitación, el dirigir el afecto en contra del adulto y los procesos de pensamiento. Así, ha adquirido la operación mental de negación que es el primer concepto abstracto, según los postulados de Spitz; con el agregado que al aplicar esta nueva capacidad en el ambiente que lo rodea y en él mismo, va adquiriendo una objetivación progresiva de los procesos mentales. Estas sucesivas transformaciones, posibilitan suponer -tomando las aportaciones de Anna Freud- que "en todos los casos el superyo o por lo menos sus precursores inmediatos comienzan a operar" (1979: 40-42).

Siguiendo la misma línea de nuestra hipótesis, en ese afán de apoderarse de todo lo que proviene del objeto amado, y al no tener la capacidad de discriminar lo suficientemente desarrollada, también se apodera de las partes no buenas o de las partes enfermas del objeto. Esto nos lleva a considerar otras líneas teóricas, que son de utilidad para enriquecer el análisis del caso que luego veremos, como el concepto de "identificación proyectiva" de Melanie Klein (1978a). Este mecanismo defensivo, es descrito por la autora como la acción inconsciente de proyectar en el objeto partes rechazadas de la persona, las que van acompañadas de partes "clivadas" del yo, de manera tal, que el objeto externo es vivido -por la acción de este mecanismo- no como un perseguidor externo, ajeno a él, "sino como un aspecto del propio yo, produciéndose así, una especie de indiscriminación entre el yo y el objeto" (Barenger, 1979: 168-169). El resultado de la identificación proyectiva, es que mediante esta combinación de clivaje, de proyección violenta de partes importantes del yo, se puede llegar a producir -en casos más patológicos- el reemplazo del sujeto por el objeto al punto de confundirse con él (caso J. Geen de Melanie Klein, 1955: 301-306). Es como si el sujeto o partes muy importantes de él, hubiera dejado su propio cuerpo y pasado a habitar otro cuerpo. Esto la llevó a esta autora a pensar que si se produce en forma excesiva, redundando en un empobrecimiento del yo como también puede ir en contra de la capacidad de amar, ya que no se ama a alguien distinto de la persona, sino a una parte de ella. En esta línea se enrolan muchos autores que

aluden al narcisismo como un concepto que remite necesariamente a lo intrasubjetivo (De Cristóforis, 2006: 76-79).

Cabe aclarar que no solo se proyectan impulsos agresivos sino también las parte buenas del yo, es decir se colocan partes queridas de uno mismo dentro del objeto, concepto destacado por Klein como esencial para el establecimiento de buenas relaciones de objeto. Es decir, la identificación proyectiva tiene múltiples propósitos: si se dirige al objeto ideal, evita separarse de él; si se dirige al objeto malo, le permite el control sobre él, por lo tanto evita el peligro. Se pueden proyectar partes malas del yo tanto para liberarse de ellas, como para atacar al objeto; se pueden proyectar parte buenas para evitar la separación o para alejar la maldad interna. Al hacer referencia al objeto idealizado nos remitimos al concepto de idealización en M. Klein como mecanismo de defensa que recae sobre el primer objeto clivado. La idealización es una consecuencia directa de la angustia y del proceso de clivaje del yo y de los objetos; a través de ella se atenúa tanto la angustia persecutoria (el objeto no es tan malo) como la angustia depresiva (el daño provocado al objeto no ha sido tan grande). En realidad, si bien puede llegar a ser una defensa patológica, sin embargo la autora termina por admitir que es una tendencia general del ser humano, tratando de alcanzar un estado perfecto.

Ejemplo clínico

Abordaremos un caso clínico que nos permitirá ilustrar el papel de la identificación en la aparición y desarrollo de la enfermedad de la diabetes:

La señora G. tiene 67 años. Es ama de casa y modista. Casada, madre de dos hijas que viven en pareja, y tres nietos. Tiene seis hermanos (uno, fallecido), ella ocupa el 5º lugar. Su padre murió cuando ella tenía 43 años y su madre, hace diez años, a los 92.

Durante su infancia vivió en el interior, y su padre se ocupaba de tareas de campo a doscientos kilómetros del lugar donde habitaban. Volvía al hogar una vez al mes y se quedaba una semana, recordando que lo hacía en carruaje y que todo era muy sacrificado. Por lo tanto, comenta: “yo con él no tuve demasiada cercanía, estaba muy poco con nosotros”. Habla de la madre, como una gran mujer que hacía todas las tareas de la casa, cuidando de ella y de sus hermanos. Dice: “ella siempre fue muy fuerte, era a la vez el rigor y la contención; era muy estricta con nosotros porque tenía que hacer casi todo el tiempo de padre y madre”. En la época de vacaciones se iban los tres meses al campo donde estaba el padre, y todos tenían que trabajar, “pero era divertido, lo recuerdo con mucha

alegría”. Volvían de hacer las faenas con apetito y comían con gusto la comida que hacía la madre, siempre comidas criollas como la humita y la mazamorra. Comenta que algunos de sus hermanos se rebelaban, desobedecían, pero ella no se atrevía.

A la señora G. le sacaron un riñón hace seis años para extirparle un tumor. Ella explica que “todo ha sido por la ‘diabetes’ que no sabía que la tenía. Un tiempo antes la dentista se dio cuenta que la podía tener porque se me cortaban los dientes al ras, ella dijo que eso podía ser indicador de diabetes”. A pesar de la advertencia, no se hizo análisis pero sí empezó a cuidarse un poco con las comidas y con los dulces. Un tiempo después empezó con cistitis; según le dijo el médico “era causa del pasaje de arenillas que luego iban a para al riñón”.

Recuerda que un tiempo antes de tener este síntoma venía teniendo una vida muy complicada, seguía cosiendo, haciendo todas las tareas de la casa. Su hija mayor había tenido un hijo y vivía con ellos, y como había empezado la universidad, le dejaba muchas horas el hijo al cuidado de ella. Al mismo tiempo, “como mi mamá había empezado con algunas ‘nanas’ propias de la edad, nos turnábamos con mis hermanas para acompañarla, pero mi mamá con la que más quería quedarse es conmigo porque se sentía a más a gusto, mis otras hermanas son depresivas”. Manifiesta que ella nunca se quejó, ni puso obstáculos; antes de cada viaje dejaba preparada la comida para su marido y sus hijas. Casi todos los fines de semana iba a Villa Mercedes, donde vivía la madre, y con el fin de cumplir con sus tareas de modista, cargaba la máquina de coser transportable, tomaba un colectivo muy temprano para que le rindiera el tiempo. Este ritmo de vida lo hizo durante más de dos años.

Respecto a la salud de la madre, dice que en general era muy sana, que sufría un poco del hígado y de jaquecas durante los embarazos. A ella le pasaba lo mismo, pero no sólo en los embarazos, y que todo terminó cuando dejó de menstruar. También tiene problemas hepáticos.

Cuando termina de describir todas las vicisitudes de ese tramo de su vida con un cúmulo de tareas, comenta que empezó con mucho cansancio, se hizo los análisis y ahí le salió alta la glucemia. Después que la madre fallece, surge lo del riñón. Ella lo expresa así: “para mí que yo, cuando terminó todo con mi mamá, cuando se murió, ahí explotó todo”.

Análisis

Advertimos en el relato de la Sra. G., lo que al decir de Liberman (1992) ha marcado el camino de la sobreadaptación y la seudoadaptación.

ción, defensas que son propias de los sujetos candidatos a desencadenar enfermedades psicosomáticas; defensas que se pusieron en marcha por la imposición y la prematurez de exigencias que se han inscripto en el vínculo madre-hija a través de la identificación proyectiva.

El relato de la vida del padre, de su trabajo alejado del lugar donde vivían, habla de un padre ausente; y la descripción de la madre, su salud, sus preferencias, dan cuenta de este vínculo de dependencia mutua, de la tendencia a la idealización y de una actitud sumisa frente a las demandas de la madre (sus hermanos se quejaban, ella no).

La descripción de las vicisitudes del tramo de su vida relacionado con el cuidado y la atención de su madre, grafican con claridad el sometimiento al que se ha hecho alusión, dando cuenta de la disociación mente-cuerpo, que le impidió registrar los indicadores de la enfermedad, imposibilitándole la prevención. Esta disociación se ha visto reflejada en el manejo inadecuado de sus obligaciones y en el control excesivo del enojo que seguramente las mismas le producían. Por el contrario, redobló el sacrificio y el sometimiento que dieron lugar a la “explosión”, a su decir, de síntomas cuando su madre fallece.

En el juego de la identificación proyectiva la Sra. G. introyecta las cualidades de su madre de bondad, amparo y contención sobre sus descendientes, a costa de ir empobreciendo su yo y de volverse omnipotente en su manera de cumplir con todo hasta el extremo de enfermarse y de llegar a una situación cuasi irreversible. Comenta también que en algunas ocasiones ha ido a cuidar a enfermos de sus amistades al hospital.

La Sra. G. proyecta en la figura materna mecanismos de control, de la misma manera que la madre hace con ella ya que la elige como la preferida para que la cuide. Ello nos hace pensar que la identificación proyectiva en este caso, ha sido usada para no separarse del objeto-madre, y lograr empatía con esta madre autoritaria que a la vez es dadora de amor.

Cabe destacar, por otra parte, que el marido de la Sra. G. no figura en sus relatos. Cuando se le pregunta, dice que él la deja “mientras no se desorganice la casa, mientras le deje preparada la comida”, aunque aclara que él le suele ayudar.

Encontramos en este caso clínico que se repite la situación de “padre ausente”, no porque el marido tenga obligaciones lejos del lugar donde viven, sino porque es una persona que no toma decisiones.

La paciente desde que se operó del riñón, se jubiló como modista, continuando sólo con trabajos livianos realizados a un número restringido de clientas, aunque se inscribió en talleres para la tercera edad y cuida a sus nietos cuando su hija no está. Ella misma reconoce que lleva una

vida bastante agitada pero que le gusta, sobre todo cuando se trata de actividades fuera de la casa.

Conclusiones

Vemos cómo la Sra. G. permanece repitiendo de alguna manera su modo de funcionamiento en donde la disociación mente-cuerpo no le permite tomar recaudos a pesar de los acontecimientos somáticos vividos. El aporte terapéutico sería necesario a los fines preventivos.

San Luis, 14 de octubre de 2011

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1991). *Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Barenger, W. (1979). *Posición y objeto en la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Kargieman.
- Bekei, M. (1986). *Trastornos psicossomáticos de la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Cristóforis, O. (2006). *Cuerpo, Vínculo, lenguaje en el campo psicossomático*. Buenos Aires: Lugar.
- Freud, A. ([1936] 1979). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. ([1946] 1978a): *Nota sobre algunos mecanismos esquizoides*. T. 2. Buenos Aires: Paidos- Horne.
- Klein, M. (1978b). *Sobre la identificación*. T. 4. Buenos Aires: Paidos-Horme.
- Liberman, D., Grassano de Piccolo, E. y otros (1992). *Del cuerpo al símbolo. Sobreadaptación y enfermedad psicossomática*. Buenos Aires: Trieb.
- Mahler, M. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Spitz, R. (1972). *No y Sí*. Buenos Aires: Hormé.
- Rapaport, D. (1951). Toward a theory of thinking. En *Organization and pathology of thought*. Nueva York: Columbia University Press.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 83/98 pp.

Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional

Comprehension of Texts, Inferences and Functional Modularity

Gastón I. Saux

Universidad de Buenos Aires
gsaux@psi.uba.ar

(Recibido: 01/12/11 – Aceptado: 18/02/13)

Resumen

El presente artículo revisa el vínculo entre la modularidad de los procesos psicolingüísticos de base y la obligatoriedad y automaticidad de procesos inferenciales implicados en los procesos de comprensión del texto. Se recurre a la hipótesis modular de Fodor (1983), así como a investigaciones de la psicología de la comprensión del texto. Se señalan las diferencias entre procesos modulares y no-modulares, argumentando que la automaticidad y rapidez en el nivel de la comprensión textual no son suficientes para sostener el carácter obligatorio de dichos procesos, en un sentido modular. Asimismo, se revisan investigaciones que cuestionan la utilización de un criterio de curso temporal de la inferencia como índice para establecer la obligatoriedad de la misma. Finalmente, se reflexiona sobre la relación entre el procesamiento del texto y los procesos psicolingüísticos de base, y sobre cómo ello impacta en la producción de estrategias educativas orientadas a la comprensión del lenguaje.

Abstract

This article reviews the link between the modularity of basic psycholinguistic processes and mandatory, automatic inferential processes, involved in text comprehension. The review is based on Fodor's modular hypothesis (1983), as well as on research works in the field of psychology, related to text comprehension. Differences between modular and non-modular processes are highlighted, arguing that automaticity and speed in text comprehension

are not sufficient to conceive these processes as mandatory, in a modular fashion. Empirical results that question the use of temporal course as criterion to ascertain the mandatory nature of an inference are reviewed. Finally, some conclusions are drawn on the relationship between text processing and basic psycholinguistic processes, as well as how it impacts on the development of educational strategies aimed at language comprehension.

Palabras clave

psicolingüística - texto - comprensión - inferencia - modularidad

Key words

psycholinguistics - text - comprehension - inference - modularity

Introducción

La discusión acerca de si la mente debe ser concebida como un sistema global y unitario, o como un conjunto de mecanismos independientes, es de larga data. En el ámbito del estudio psicolingüístico, dicha discusión ha adquirido un matiz propio cuando se ha intentado establecer la naturaleza teórica de los procesos cognitivos implicados en la comprensión de textos.

La comprensión del texto es una actividad que puede ser considerada como parte de un proceso mayor: la comprensión del lenguaje. Dentro de esta última, la comprensión textual aparece como el nivel con la unidad de análisis más abarcativa posible: el texto o discurso. La investigación psicolingüística cognitiva se ha interesado por señalar este avance desde unidades de análisis más simples hasta el texto, estudiando el paso de representaciones perceptivas hacia representaciones semánticas molares, en un recorrido que comienza con el procesamiento estrictamente lingüístico de los estímulos y termina con actividades equiparables a procesos de pensamiento y comprensión del mundo.

En líneas generales, la comprensión del lenguaje puede caracterizarse como la realización de un conjunto de procesos psicológicos específicos que la psicolingüística ha dividido en niveles de procesamiento. Estos procesos por nivel generan transformaciones intermedias sobre la información, representándose el input inicial en estadios crecientes en complejidad (Molinari Marotto, 2005).

El punto de partida o *input* de la comprensión del lenguaje está conformado por una señal acústica, en el caso de la modalidad hablada, o

bien una serie de patrones gráficos, en el caso de la modalidad escrita. Sobre este input comienzan a realizarse los primeros análisis de carácter perceptivo, que resultan en la representación y categorización de la información en un formato sub-léxico. A partir de estos cómputos iniciales, se identifican tres niveles principales que componen el procesamiento psicolingüístico de base, previo a la comprensión textual propiamente dicha: el procesamiento en los niveles léxico, sintáctico oracional y semántico oracional. En cada caso se generan representaciones correspondientes a las unidades lingüísticas que están siendo analizadas: palabras, sintaxis y significado de las oraciones, respectivamente. Se asume que el sistema cognitivo ha automatizado en gran medida dichos procesos de decodificación lingüística por lo que, a pesar de su complejidad computacional, pueden realizarse de modo muy rápido sin requerir de control atencional y en ausencia de sensación subjetiva de esfuerzo.

El nivel de la comprensión del texto, por su parte, presenta características que lo distinguen de los niveles antes mencionados, debiendo realizarse la integración de mayor alcance, mediante operaciones cognitivas de particular complejidad (ver Figura 1). A causa de esta complejidad, la

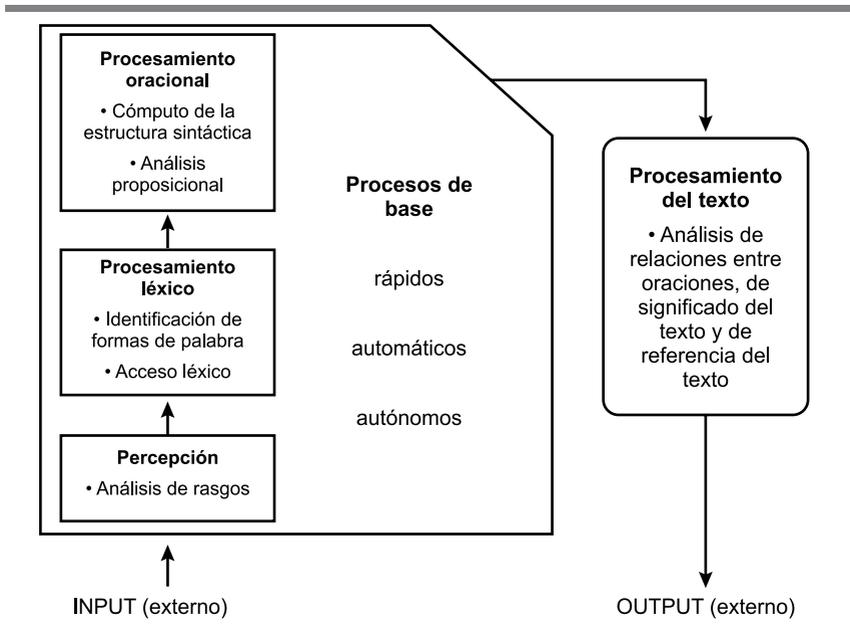


Figura 1 Niveles y procesos componentes de la comprensión del lenguaje (adaptado de Molinari Marotto, 2005).

comprensión del texto no ha sido considerada como una actividad obligatoria y completamente automatizada, sino gradual y estratégica (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Kintsch, 1998) e inclusive como “el paradigma de tarea cognitiva compleja realizada por los seres humanos” (García Madruga y otros, 1995: 22).

Específicamente, el nivel textual supone el uso de conocimientos de diversa índole con el objeto de reducir paulatinamente la potencial ambigüedad semántica que presenta cada oración aislada, si no es puesta en correspondencia con el resto del texto. De esa forma, se lograría otorgar unidad de discurso a los significados procesados de modo particular en las oraciones. Esto es llevado a cabo a través de numerosos procesos psicológicos entre los que ocurren constantes interacciones.

En concreto, ¿qué tiene de especial la comprensión del texto? Las teorías recientes postulan que esta actividad queda definida por la co-ocurrencia de cinco rasgos, que no están presentes en los procesos psicolingüísticos de base.

En primer lugar, la comprensión textual se caracteriza por su naturaleza no-modular, diferenciándose de este modo de los procesos psicolingüísticos de base, que han sido tradicionalmente conceptualizados bajo una arquitectura modular (Fodor, 1983). En segundo lugar, la comprensión textual se caracteriza por depender de, y verse constreñida por, las estructuras y procesos de memoria (Kintsch y van Dijk, 1978; Just y Carpenter, 1992). En tercer lugar, la comprensión de textos se caracteriza por la construcción de múltiples niveles de representación del texto (van Dijk y Kintsch, 1983). En cuarto lugar, la comprensión de textos se caracteriza por ser una actividad inferencial (León, 2003). Finalmente, toda la actividad de comprensión se organiza sobre la base del establecimiento de relaciones de coherencia entre las ideas contenidas en las oraciones de un texto y el conocimiento previo del lector (Graesser, 1981).

El presente artículo se propone revisar el vínculo entre la modularidad de los procesos psicolingüísticos de base y algunos procesos rápidos y automáticos que la investigación ha identificado dentro del nivel textual. Como base de dicha revisión, se recurrirá a la hipótesis modular de Fodor (1983), así como a investigaciones de la psicología del texto, que examinan el carácter obligatorio y rápido de las inferencias producidas durante la comprensión textual. Se señalarán las diferencias entre procesos modulares y no-modulares, revisando sus características distintivas y la posibilidad de incluir dentro de los procesos de comprensión textual actividades modularizadas. Si bien son muchas las propuestas de modularidad, este artículo se centrará en la tesis de Fodor, debido al peso otorgado por ese

autor a la evidencia psicolingüística, en comparación con otras versiones de modularidad funcional (para una revisión de las diferentes propuestas de modularidad, ver Igoa 2003). Asimismo, se revisarán algunas investigaciones que cuestionan la utilización de un criterio de curso temporal de la inferencia como índice para establecer la obligatoriedad de la misma. Finalmente, se intentará responder a la pregunta: ¿son realmente obligatorias (en el sentido modular) las inferencias automáticas que se realizan durante la comprensión textual? La respuesta será tomada como base para reflexionar sobre la relación entre el procesamiento del texto y los procesos psicolingüísticos de base, y sobre cómo impacta ello en la producción de estrategias educativas orientadas a la comprensión del lenguaje.

El Carácter No-modular de la Comprensión del Texto

Uno de los aportes fundamentales del planteo modular de Fodor (1983) es que nuestra estructura mental es heterogénea, ya que está constituida por dos tipos bien distintos de sistemas: los modulares y un sistema no-modular.

Los módulos mentales funcionan de manera independiente y actúan sobre la información proveniente del medio externo. Fodor adscribe ciertas propiedades a los módulos; a saber: son específicos de dominio, presentan una arquitectura neuronal fija, están informativamente encapsulados, son rápidos, obligatorios, automáticos e inaccesibles desde las metas cognitivas individuales. Por otra parte, los procesos no-modulares son atribuidos a un sistema central independiente de dominio que tiene acceso sólo a los productos de la actividad modular (no a los procesos) y es responsable del razonamiento y la fijación de creencias. A diferencia de los módulos, este sistema no posee una forma de procesamiento encapsulada o, puesto en otros términos, no presenta restricciones con respecto a la información de la cual dispone para elaborar sus productos.

Si bien Fodor es pesimista acerca del conocimiento que se puede lograr del procesador central, da algunos lineamientos sobre cómo funcionaría dicho sistema. Considera que, susceptible de ser influido por metas cognitivas globales, el sistema central examinaría simultáneamente las representaciones suministradas por los distintos módulos y la información almacenada en la memoria para elaborar así sus productos (García-Albea, 2003).

De interés para este trabajo es que, para respaldar su visión modular, Fodor recurrió, entre otros argumentos, a la evidencia aportada por estudios de la percepción y la comprensión del lenguaje. De este modo, en caso de aceptar el planteo fodoriano básico, el procesamiento del lenguaje

resultaría una labor cognitiva instrumentada en gran parte como una actividad modular, implementada en una o más sub-estructuras mentales, separadas del resto del sistema cognitivo y con propósitos funcionales altamente específicos.

Sin embargo, la caracterización del nivel textual como un conjunto de actividades que extraen significado de la información lingüística sobre la base del conocimiento general del comprensor no coincide con la concepción fodoriana del procesamiento del lenguaje. En otros términos, la investigación se ha interesado por señalar un contraste entre el carácter modular de los procesos de base del lenguaje y las actividades puestas en juego en la comprensión del discurso o texto. El consenso es que mientras que “el conocimiento que efectivamente soporta a la función de los procesos de base es estrictamente lingüístico” (Molinari Marotto, 2005: 16), los procesos del nivel textual quedarían definidos por su carácter estratégico, exento de las restricciones modulares.

Se desarrollarán dos razones fundamentales por las que los procesos de la comprensión textual no resultan asimilables a una arquitectura de tipo modular: en primer lugar, dichos procesos no cumplen con el requisito modular de obligatoriedad; en segundo lugar, dichos procesos no cumplen con el requisito modular de encapsulamiento informativo.

Comprensión Textual y Obligatoriedad

El hecho de que la comprensión del discurso no sea considerada una actividad obligatoria hace referencia a que las actividades características de este nivel no ocurren de manera necesaria y homogénea en cada caso que ingrese información lingüística al sistema. Así como el procesamiento de base, desde las unidades perceptivas hasta la comprensión de las oraciones, sobreviene en un adulto normal sin aparente esfuerzo, no puede sostenerse lo mismo para el nivel del texto. Particulares dificultades, tales como la omisión de información crucial, la construcción de representaciones que difieren sustancialmente de lo que el autor quería transmitir, o la dificultad para establecer un sentido global y jerarquizado de las ideas, han sido señaladas por diferentes estudios empíricos como un fenómeno frecuente en la comprensión del texto (McNamara, 2010).

Los investigadores han atribuido este hecho a que, para que la comprensión a nivel discursivo ocurra, son necesarias estrategias específicas que requieren de una compleja interacción entre la memoria de trabajo y el conocimiento disponible en la memoria de largo plazo (Kintsch, 1998). Bajo esta perspectiva, se entiende que los procesos de la comprensión del texto no sucedan de modo obligatorio. Por un lado, la manipulación

activa de información presenta fuertes restricciones, pudiendo sobrecargarse o agotar sus recursos de procesamiento si se realiza otra actividad atendida en simultáneo, al tiempo que es sensible a las oscilaciones en el estado de alerta del comprensor. Por otro lado, si bien un lector posee por regla general los conocimientos lingüísticos requeridos para realizar los procesos de decodificación, lexicales y gramaticales, característicos de los niveles de base, no siempre se cuenta con los conocimientos generales o específicos del mundo para comprender las ideas entre las oraciones o la situación a la que el texto refiere, observándose una comprensión que llega hasta el nivel de la oración aislada, pero falla en la construcción de una representación semántica del texto.

Comprensión Textual y Encapsulamiento

Siguiendo los planteos fodorianos, el encapsulamiento refiere al hecho de que los módulos cuentan con un conjunto restringido de operaciones y conocimientos disponibles para procesar la información entrante. En el caso del lenguaje, dicha restricción implica un procesamiento basado en conocimiento y operaciones de índole estrictamente lingüística y parece aplicarse bien a los procesos de base. De manera distinta, la comprensión textual quedaría mejor caracterizada por operaciones del sistema central, de carácter globalista (Fodor, 1983). Esto quiere decir que, para comprender un discurso, se debe distinguir la información relevante de la no-relevante, haciendo uso de conocimientos y procesos de diverso tipo que varían en cada caso en función de factores contextuales, propios de la situación a comprender (de Vega, 1984). De esto último se infiere que la representación de un texto se caracteriza, necesariamente, por la dependencia contextual de los significados que la conforman. El establecimiento de relaciones de significado a nivel discursivo se logra cuando la idea contenida en una oración es puesta en relación con otros significados asociados a ella y, para confirmar esta relación, se accede a conocimiento de diversa índole mediante operaciones no equiparables a un conjunto de reglas precisamente definidas y de aplicación uniforme (Sperber y Wilson, 1986).

Como proponen De Vega y Cuetos (1999), comprender el significado de un mensaje es, en cierto modo, una actividad extra-lingüística, ya que supone activar representaciones conceptuales. Es justamente este carácter extra-lingüístico de la comprensión del discurso el que la diferencia de actividades encapsuladas, o estrictamente lingüísticas, tales como la categorización de fonemas o el reconocimiento de la forma fonológica de las palabras.

Inferencias, Comprensión y Modularidad

Sobre la base de lo expuesto en los dos puntos anteriores, se entiende que, a diferencia de los niveles de procesamiento de base, la comprensión de textos no cumple con los requisitos de obligatoriedad ni de encapsulamiento atribuidos al/los módulo/s mental/es del lenguaje. Como resultado, los procesos cognitivos del nivel de procesamiento del texto suelen ser considerados estratégicos. Como estrategias, dichos procesos pueden volverse frecuentes en el uso pero siempre serán de naturaleza discrecional y dependientes de factores extra-lingüísticos (por ejemplo, la sobrecarga de procesamiento o el grado de experticia en un tema). Por ello, en muchos casos no resulta fácil predecir qué y cuánta actividad se llevará a cabo ante la lectura de un texto, requiriendo abundante investigación para establecer la ocurrencia o no de los procesos característicos de este nivel (Escudero y León, 2007).

Sin embargo, dentro del ámbito de la psicología de la comprensión de texto se produjo un importante debate durante los últimos treinta años del siglo XX acerca de la posible condición de obligatorias de algunas inferencias generadas durante la comprensión textual. Si bien el hecho de que un proceso sea obligatorio no es suficiente para adscribir la condición de modular al mismo, es válido realizar una breve revisión de este debate. El mismo Fodor (1983), a propósito de la accesibilidad del sistema central a la información procesada por los módulos, concede que habría una permeabilidad cada vez mayor a medida que el procesamiento se acerca a niveles próximos al sistema de propósito general.

Siguiendo esta idea, podría pensarse al nivel textual de la comprensión del lenguaje como un terreno híbrido, en donde se ponen en juego tanto actividades básicas, obligatorias y automáticas, que garantizan la comprensión más elemental, como otras de carácter estratégico y ocurrencia accesorias.

A continuación, se revisarán conceptos, metodologías e investigaciones asociados al estudio de las inferencias obligatorias de la comprensión, para luego retomar la pregunta acerca de su potencial naturaleza modular.

Inferencias obligatorias y estratégicas

Uno de los aportes fundamentales de la investigación en comprensión del texto es que los lectores construyen una representación del discurso y que esta representación debe ser coherente. La comprensión de un texto se define ciertamente por la producción de estas relaciones de coherencia.

La coherencia es establecida al relacionar las diferentes partes del texto entre sí, así como con información proveniente de los almacenes de

memoria, a través de procesos de integración tanto locales (correferencia sintáctico-semántica entre oraciones sucesivas) como globales (relaciones de significado entre oraciones distantes entre sí) (Kintsch, 1998). Esta labor se apoya sobre la generación, de manera rápida y habitual, de inferencias que ligan mentalmente la información y rellenan las lagunas de significado presentes en todo texto.

Sin embargo, cuán rápidos y habituales son los procesos inferenciales producidos durante la lectura ha sido un tema de discusión para la investigación empírica. Este debate ha llevado a los investigadores a diferenciar no sólo entre aquellas inferencias que se realizan durante la lectura (on-line) y aquellas otras elaboradas a posteriori (off-line), sino también entre aquellas inferencias on-line que tienen un carácter estratégico, de “enriquecimiento” de la representación textual básica, y aquellas otras (también on-line) pero que son condición *sine qua non* para garantizar la adscripción de coherencia local por parte del lector al texto.

Si bien no se cuenta en la actualidad con una taxonomía general de inferencias, han tenido considerable aceptación las clasificaciones que utilizan como criterio la “necesidad o requisito de comprender” (León y Pérez, 2003: 48). Según este criterio, lo que determina el carácter obligatorio o estratégico de la inferencia es el hecho de si la realización de ésta contribuye decisivamente a la formación de una representación mental adecuada, o si, por el contrario, sólo sirve para enriquecer esa representación mental (Just y Carpenter, 1987; O’Brien y otros, 1988). En otros términos, lo que diferenciaría una inferencia obligatoria de una estratégica sería su condición de necesidad para la comprensión. Entre las inferencias obligatorias suelen incluirse las inferencias puente, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y las causal-antecedentes. Entre las inferencias estratégicas se incluyen las inferencias hacia adelante o proactivas, las instrumentales y las predictivas (para una revisión exhaustiva en castellano de las taxonomías de inferencias, se sugiere ver León y Pérez, 2003).

El criterio temporal como indicador de obligatoriedad de la inferencia

Hay un número considerable de paradigmas experimentales en uso para detectar la generación de inferencias. Una distinción básica es entre mediciones de memoria y mediciones de activación (Keenan y otros, 1990). Las mediciones de memoria requieren que los sujetos accedan a su representación del texto para comprobar si la información inferida forma parte de la misma. Incluyen el recuerdo con claves, la verificación de oraciones, preguntas y tareas de reconocimiento. Las mediciones de

activación, por su parte, no requieren que los sujetos evalúen su representación del texto. Consisten en observar si un concepto inferido (o semánticamente cercano al inferido) se encuentra facilitado. El supuesto es que si la inferencia fue generada, entonces la información inferida tendrá mayores niveles de activación, como parte del proceso de construcción de la representación mental.

Estas mediciones de activación, sustentadas primariamente en un criterio cronométrico, han sido las más utilizadas para discernir el carácter automático o elaborativo de una inferencia. La precisión de las mediciones cronométricas para determinar el momento de generación y la duración de la inferencia las ha convertido en el medio privilegiado a la hora de establecer si una inferencia se realiza on-line y de manera rápida y rutinaria.

Dentro de las taxonomías basadas en el curso temporal de la inferencia, destaca la clasificación de McKoon y Ratcliff propuesta en su Hipótesis Minimalista (1989, 1992), que distingue entre inferencias automáticas y estratégicas. La hipótesis minimalista intenta explicar y predecir el tipo de inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión más elemental y aquellas que tienen lugar posteriormente. Las inferencias automáticas, de carácter obligatorio, tienen como objetivo mantener la coherencia local del texto. Además, estas inferencias se basan en información fácilmente accesible, ya sea explícita en el texto, procedente del conocimiento previo del lector, o de una combinación entre texto y conocimiento. Por el contrario, las inferencias estratégicas se basan en procesos específicos y su procesamiento lleva más tiempo que el de las inferencias automáticas. Generan conexiones de información que no resultan indispensables para alcanzar la coherencia local y, por ende, no son generadas necesariamente por un lector durante la lectura.

Según McKoon y Ratcliff (1992), el curso temporal, medido en tiempos de reacción en tareas de reconocimiento, podría ser utilizado como indicador empírico para distinguir un tipo de inferencias de otras. Las inferencias automáticas deberían realizarse más rápido que las estratégicas, debido a diferencias en la accesibilidad de la información utilizada en la inferencia.

No obstante, investigaciones recientes han puesto en tela de juicio la utilización de un criterio puramente temporal al señalar la influencia del conocimiento previo en la lectura y la comprensión. El supuesto básico de estas investigaciones es que la experticia en un dominio específico de conocimiento puede implicar una aceleración en la producción de inferencias elaborativas (un tipo de inferencias consideradas habitualmente como no-automáticas) relacionadas con ese dominio en cuestión (Graesser y otros, 1994; McDaniel y otros, 2001).

Dentro de esta línea, León, Pérez, Fernández-Llorente y López-Gironés (2003) se han ocupado de estudiar el papel del conocimiento en la generación de inferencias elaborativas en el ámbito de la evaluación clínica psicoterapéutica. Bajo la hipótesis de que la pericia implica, entre otros aspectos, una automatización del conocimiento, estos investigadores realizaron un estudio en un contexto clínico, a partir del paradigma “expertos-novatos”, comparando psicólogos profesionales en psicología clínica (expertos) con estudiantes de psicología (novatos). El objetivo fue comprobar que el conocimiento experto de dominio juega un rol fundamental en la generación de una inferencia y en el curso temporal de producción de la misma. León y otros (2003) presentaron a sus participantes casos clínicos que describían una serie de síntomas y comportamientos de pacientes. Los autores hipotetizaron que la lectura de los mismos acarrearía un proceso inferencial de comprensión causal de las conductas descritas, que llevaría a explicar dichos comportamientos dentro de una patología clínica determinada, aunque esta no fuese mencionada de modo explícito. Para poder evaluar la actividad inferencial, los investigadores realizaron dos mediciones cronométricas en dos estudios. Por un lado, compararon los tiempos de lectura de oraciones críticas incluidas en la lectura de casos clínicos (oraciones que presentaban un diagnóstico congruente o incongruente con lo leído). Por otro lado, compararon los tiempos de reacción en una tarea de decisión léxica (diagnóstico correcto vs. palabra neutra) presentada inmediatamente después de la lectura de dichos textos, en ambos grupos. Los resultados indicaron que los expertos fueron significativamente más rápidos que los novatos en la realización de inferencias. Al mismo tiempo, en el experimento de tiempos de lectura se observó que los expertos habían generado la inferencia en el momento de lectura de la oración crítica. Los novatos, por el contrario, generaron la inferencia en la oración siguiente.

Los hallazgos de León y otros indican que el conocimiento específico influye significativamente sobre el curso temporal de producción de la inferencia. Esto permitiría suponer que los expertos en categorías diagnósticas pudieron más fácilmente incorporar la información nueva y utilizarla para realizar asociaciones causales entre las conductas descritas. De acuerdo con los autores, las inferencias que debieron realizar los participantes de su estudio tenían una “propiedad explicativa” (2003: 180), expresada por una necesidad de conocer las causas (diagnóstico del trastorno) de una descripción conductual.

Ahora bien, de seguir el criterio cronométrico, las inferencias estudiadas por León y otros (2003) podrían ser consideradas automáticas en el caso

de lectores con amplio manejo y conocimiento del tema tratado en el texto, mientras que en el caso de los novatos, las mismas inferencias deberían ser clasificadas como de carácter accesorio o estratégico.

Obligatoriedad en la Comprensión y Obligatoriedad en el Módulo

Es válido volver sobre la pregunta planteada en la introducción: ¿podrían considerarse modulares algunos procesos inferenciales de la comprensión textual, sobre la base de su obligatoriedad?

Los conceptos e investigaciones revisados en este artículo permiten sostener una respuesta negativa. El hecho de que en la psicología del texto se identifiquen ciertos procesos como obligatorios, o automáticos, no es suficiente para adscribirles un carácter modular.

Deben señalarse las diferencias entre lo que Fodor y los psicolingüistas del texto entienden por obligatorio. Para Fodor (1983), que un proceso sea obligatorio significa que el procesamiento del módulo se pone en marcha siempre que se presenten datos relevantes. Para la psicología del texto, el término obligatorio admite, sobre la base de lo revisado en este artículo, dos acepciones. En primer lugar, la obligatoriedad ha sido asociada con la contribución decisiva de la inferencia a la formación de una representación adecuada del texto (León y Pérez, 2003). De acuerdo con este primer sentido del término, obligatorio indicaría necesario para que acontezca la comprensión. En segundo lugar, la obligatoriedad ha sido asociada con la automaticidad y rapidez del proceso inferencial. De acuerdo con este segundo sentido del término, obligatorio indicaría elevada disponibilidad de la información utilizada en la inferencia.

La primera acepción no puede ser asociada con la obligatoriedad modular, puesto que un proceso puede ser considerado requisito imperativo para que suceda un nuevo estado representacional, pero esto no es suficiente para que dicho proceso, en efecto, ocurra siempre que ingrese información pertinente en el sistema de procesamiento. Tal como advirtió Fodor, resulta problemático identificar un conjunto de reglas inferenciales para comprender el funcionamiento computacional de los procesos centrales. En otras palabras, aunque se supone que las inferencias de la comprensión del discurso se basan en reglas de alguna clase, no existe ningún sistema rigurosamente elaborado de esas reglas que proporcione actualmente un modelo plausible para los procesos centrales, y esto podría deberse a que estas inferencias pueden potencialmente no ocurrir (si el individuo deja de atender al texto, por ejemplo), u ocurrir de diversas

maneras (por ejemplo, sobre la base de cierta información en una lectura, y sobre la base de otra información en una relectura).

La segunda acepción tampoco puede ser asociada con la noción modular de obligatoriedad, puesto que la accesibilidad y rapidez de un proceso no son suficientes para que éste sea definido como modular al estilo fodoriano. Para Fodor, lo que define un módulo es la co-ocurrencia de todas las propiedades. En este sentido, algunas propiedades de los módulos, tales como el innatismo, la especificidad de dominio o la rapidez también pueden aplicarse a los sistemas centrales sin que esto implique una incompatibilidad con la propuesta fodoriana (Igoa, 2003). Como se ha visto en la investigación de León y otros (2003), el procesamiento rápido y automático también puede tener lugar fuera de los sistemas de entrada. La pericia específica para una tarea (la experticia en la generación de inferencias clínicas, por ejemplo) puede aumentar la velocidad y automatidad de la respuesta. Sin embargo, esto no debería confundirse con el trabajo automático del módulo fodoriano que, al ignorar por su arquitectura encapsulada y específica otros procesos y otras entradas de datos, incrementa el automatismo y la velocidad de computación.

Obsérvese entonces que, si bien el término utilizado para describir los procesos es el mismo en la hipótesis modular y en la psicología del texto, las connotaciones difieren de forma significativa en un caso y en el otro, por lo que no puede pensarse que las inferencias, ni siquiera aquellas responsables de establecer relaciones de co-referencialidad de términos, sean obligatorias en un sentido modular.

Ahora bien, ¿cómo impactan estas reflexiones de la investigación básica en las aplicaciones educativas orientadas a promover la comprensión del lenguaje? A pesar del desacuerdo acerca de cuánto puede conocerse sobre los procesos centrales (Igoa, 2003), queda claro que, en caso de aceptar el planteo fodoriano básico, nos encontramos, por un lado, con procesos diseñados para computar un tipo específico de información y con acceso a un repertorio acotado de información almacenada; y, por otro lado, con procesos que cuentan con una base de datos ilimitada en la práctica, y guiados por principios que permiten distinguir la información relevante de la no-relevante dentro de esa base, en cada caso.

Esta división marca un punto de inflexión en el tipo de herramientas educativas que se utilicen para intentar favorecer el funcionamiento de los procesos implicados. Primeramente, debería tenerse en cuenta que el funcionamiento adecuado de los procesos de base no garantiza una comprensión textual adecuada, o, en términos psicolingüísticos, la construcción de una representación discursiva coherente. Además, debería

fundamentos en humanidades

considerarse que, en el caso de los niveles de base, el proceso ocurre de modo “ciego”, o modular, guiado por reglas específicas del dominio lingüístico. En el caso del nivel del texto, por otra parte, el supuesto es que un individuo apto para la construcción de representaciones textuales coherentes debería poseer un repertorio de habilidades y conocimientos que excedan el dominio lingüístico, que abarquen estrategias de construcción semántica y de regulación de procesos metacognitivos (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Teniendo en cuenta el carácter no-modular del proceso, dichas estrategias deberían incorporarse sobre la base de desarrollar el conocimiento previo de los temas presentados en el texto y de las características esquemáticas de los diversos tipos textuales, así como el aprendizaje de las funciones sociales y comunicativas de los textos, requeridas por los diferentes contextos de uso.

Buenos Aires (Argentina), octubre de 2010.

Referencias bibliográficas

- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Escudero, I. y León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40, 311-336.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay in Faculty Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- García Madruga, J., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Albea, J. E. (2003). Fodor y la modularidad de la mente (veinte años después). *Anuario de Psicología. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona*, 4, 505-571.
- Graesser, A. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Igoa, J. M. (2003). Las paradojas de la modularidad. *Anuario de Psicología. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona*, 34, 529-536.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- Just, M. A. y Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Keenan, J. M., Potts, G. R., Golding, J. M. y Jennings, T. (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. En D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais y K. Raynor (eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 377-403). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

León, J. A.; Pérez, O.; Fernández-Llorente, C.; López-Gironés, M. A. (2003) El papel del conocimiento en la generación de inferencias explicativas clínicas. En J. A. León (coord.), *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 171-182). Madrid: Pirámide.

León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (coord.), *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-68). Madrid: Pirámide.

León, J.A. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. A. León (coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.

McDaniel, M. A., Schmalhofer, F. y Keefe, D. (2001). What is minimal about predictive inferences? *Psychonomic Bulletin & Review*, 8, 840-846.

McKoon, G. y Ratcliff, R. (1989). Assessing the occurrence of elaborative inference with recognition: Compatibility checking vs compound cue theory. *Journal of Memory and Language*, 28, 547-563.

McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.

McNamara, D. (2010). Computational methods to extract meaning from text and advance theories of human cognition. *Topics in Cognitive Science*, 2, 1-15.

Molinari Marotto, C. (2005). *La generación de inferencias emocionales en la comprensión de narraciones: Evidencia experimental e implementación en el modelo computacional Landscape*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

O'Brien, E. J., Shank, D. M., Myers, J. L. y Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 410-420.

Sperber D. y Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: B. Blackwell.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 99/126 pp.

Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal

**Prototypical-cognitive grammar: conceptualization and
analysis of the nominal**

Claudia Borzi

CONICET, UBA

cborzi@filo.uba.ar

claudiaborzi@gmail.com

(Recibido: 29/02/12 – Aceptado: 19/03/13)

Resumen

El presente trabajo busca abrir la discusión sobre las propuestas de un nuevo enfoque, la Gramática Cognitiva-prototípica, poniendo especial atención en sus aportes a la gramática del español. Con este objetivo, se aplica dicho enfoque al análisis del nominal; se reconsidera la definición de sustantivo para resaltar la particular concepción del significado que sostiene el trabajo. Se describe la ruta composicional del nominal. En particular, se tratan dos problemas: sustantivo común versus sustantivo propio (para fundamentar el momento en que se fundamenta el nominal) y posición del adjetivo. Se destaca la importancia decisiva del contexto de uso en el ordenamiento de los núcleos dentro de la ruta composicional.

Abstract

This work is aimed at initiating a discussion on a new perspective, namely the Prototypical-Cognitive Grammar, focused on its contributions to Spanish grammar. To that end, this approach is applied to the analysis of the Nominal, reconsidering the definition of noun in order to emphasize the particular conception of meaning underpinned here. We describe the compositional path of the Nominal. In particular, two problems are considered: common vs. proper noun (in order to stress the moment when the nominal is grounded), and the position of the adjective. We claim that the context of use masters the ordering of nuclei along the compositional path.

Palabras clave

gramática cognitiva-prototípica - nominal - sustantivo - adjetivo

Key words

prototypical-cognitive grammar - nominal - noun - adjective

1. Introducción

El presente trabajo se ocupa de la constitución del Nominal, teniendo como marco teórico el que ofrece la Gramática cognitiva-prototípica, un enfoque que en los últimos años se ha erigido en tema de discusión en los más importantes centros de investigación en ciencias humanas, y que en nuestro país no está ni lo suficientemente difundido ni ha sido lo suficientemente aplicado al español de la Argentina. Con esta propuesta se intenta abrir el debate sobre la capacidad descriptiva y explicativa de este enfoque, desarrollando una aplicación de los principios básicos de la teoría al análisis del nominal (equivalente a una frase o construcción sustantiva). Se alude brevemente a distintos problemas presentes en estas construcciones: la diferencia sustantivo común versus propio; los nominales no basamentados y la posición del adjetivo.

La gramática cognitiva está concebida como el resultado de rutinas discursivas exitosas, razón por la cual se sostiene que emerge del discurso (Hopper, 1988). La búsqueda del hablante por lograr sus objetivos comunicativos lo llevan a preferir el uso de aquellas formas y de aquellas combinaciones de formas que le permiten alcanzar dichos objetivos lo antes posible y de la manera más transparente posible. Aquellas formas y combinaciones de formas que le resultan más útiles a un grupo social en la prosecución de los objetivos comunicativos se gramaticalizan, se rutinizan, se convencionalizan, y se fijan en la mente de los hablantes de dicha comunidad constituyendo la gramática de la lengua. En sentido estricto, la gramática de una lengua consiste en patrones (*patterns*) de integración de estructuras simbólicas (signos) para formar progresivamente expresiones cada vez más elaboradas (más complejas) (Langacker, 1991: 152).

En nuestra concepción del mundo tenemos incorporada la presencia de objetos físicos más o menos delimitados que se destacan contra un fondo

y que eventualmente entran en contacto entre sí. Esos objetos físicos, son primarios a la interrelación que puedan establecer entre sí (o eventualmente con el fondo en una relación atemporal) y, como la interrelación, esos objetos físicos tienen correlatos cognitivos. Al correlato cognitivo de un objeto físico lo llamaremos [COSA] y al correlato cognitivo de una interrelación [PROCESO] (Langacker, 1987: 183). La categoría gramatical que representa a una [COSA] es el nombre sustantivo y la que representa a un [PROCESO] es el verbo. En la estructura oracional, nombre y verbo se correlacionan con el Nominal y la Cláusula finita respectivamente. La Figura 1 representa la correlación de unidades descripta. Decimos entonces que de abajo hacia arriba en la Figura 1, el polo semántico del Nombre designa (l) un objeto físico y que a su vez el polo semántico del Verbo designa una interrelación; así como de arriba hacia abajo en la misma figura, el Nominal instancia una [COSA] y la Cláusula finita instancia un [PROCESO], donde “instanciar” significa proceso que lleva de un esquema a otra estructura que caracteriza la misma entidad con un grado mayor de especificidad (con más precisión o detalle) (Langacker, 1991: §2.2). En la misma figura, una flecha a la izquierda da cuenta del proceso de instanciación. A su vez, la figura nos muestra en la primera línea horizontal los esquemas de cosa y de proceso (señalizados entre corchetes y en mayúsculas) y de manera paralela y respectiva, las categorías gramaticales de nombre y verbo con la intención de mostrar que, de abajo hacia arriba, en la Figura 1 que las categorías gramaticales reflejan eventos cognitivos. Se señalan entre corchetes, pero en minúsculas, con signos más y menos, los atributos opositivos que rodean a cada uno de estos eventos cognitivos: [+/- estático] [-/+ relacional]. Dentro de la gradación que tiene lugar entre [+ estático] y [+relacional] se organizan distintos eventos cognitivos que se reflejan en otras categorías gramaticales (adjetivo, adverbio). Una línea horizontal gruesa separa el mundo designado de los eventos cognitivos y lingüísticos y una línea horizontal más delgada separa los eventos cognitivos y lingüísticos de la instanciación de estos eventos cognitivos reflejados en categorías gramaticales que se realizan en una estructura oracional concreta en un discurso.

Figura 1: Modelo Cognitivo Idealizado bola de billar y categorías gramaticales

	Objeto físico	Interrelación de objetos	
↓	[+ estático] [- relacional]	↔	[+/- estático] [+/- relacional]
Esquema	[COZA]		[PROCESO]
Evento	[ÁRBOL]		[POD(AR)]
Cognitivo			
Categorías Gramaticales	Nombre Sustantivo [ÁRBOL]/árbol/		Verbo [POD(AR)]/pod/
Estructura Oracional	Nominal		Cláusula Finita
			↑

Cabe detallar, para que no se establezcan falsas asociaciones, los siguientes conceptos.

En primer lugar, se sostiene que ninguna percepción se da fuera de un contexto, por lo que toda conceptualización está inmersa en un marco. La conceptualización, el evento cognitivo [TRONCO], evoca, entre otras cosas, inevitablemente la copa de un árbol, un ensanchamiento en la parte inferior del mismo tronco que da lugar a las raíces, el límite del suelo, diferencia de altura importante entre la base del tronco y la copa; evoca colores (verdes y marrones), superficies más o menos rugosas al tacto, aromas, sonido de hojas en el viento, etcétera, etcétera. Conclusión, el objeto esquematizado en [TRONCO] está conceptualizado en relación con otro(s) (otras partes de) objeto(s), está contextualizado y ese contexto puede ser inmediato (un árbol) o sucesivamente cada vez más mediato (un bosque; la poda de otoño). A su vez, atendiendo al entorno exterior al esquema o evento cognitivo [TRONCO] y a la experiencia de cada hablante, se evoca la presencia de otros árboles de igual o diferente especie, o un espacio delimitado de un jardín, la plaza de un pueblo o la vereda e inmediatamente después una casa. A su vez la conceptualización [TRONCO] se constituye en interrelaciones de árboles que se mecen y suenan con el viento, de hormigas que los trepan o de personas que los podan. Esto hace que se sostenga, por un lado, que todo objeto está recortado contra un fondo y que toda interrelación, que presupone al menos un objeto, tiene lugar dentro de un marco específico, dentro de una estructura modélica construida como resultado de frecuentes experiencias con ese o esos objetos y con sus interrelaciones: el “Modelo Cognitivo Idealizado” (MCI) (Lakoff, 1987: 68-69).

De lo dicho se pueden derivar dos consecuencias importantes. La primera atañe a las características del significado como resultado de ex-

perencias sociales e individuales con el objeto. Es fundamental asumir que las conceptualizaciones no son idénticas en todos los miembros de la comunidad hablante porque no son idénticas las experiencias de todos los miembros de dicha comunidad. Según esta concepción, el significado se va construyendo y se sigue construyendo constantemente, en cada nueva experiencia social e individual con el objeto, lo que permite no solamente integrar de manera sistemática lo “connotativo” a lo “denotativo” sino también ingresar a la interpretación del Nominal entendiéndolo como una “predicación”, como veremos en el apartado siguiente. La segunda consecuencia atañe a las unidades gramaticales. Las categorías universales nombre sustantivo y verbo son constructos teóricos que resultan de dichas experiencias: un sustantivo como [ÁRBOL]/árbol, que designa la conceptualización de un objeto físico concreto delimitado y opaco es un muy buen ejemplo de la categoría de los sustantivos porque designa un objeto que es prototípico, de la misma manera que un verbo como [PODAR]/podar es un muy buen ejemplo de la categoría porque conceptualiza una interacción en la que se desplaza energía de un Origen hacia un Destino (**Juan**) **podó el árbol**, y resulta ser una interacción prototípica.

Volviendo ahora al proceso de conceptualización, digamos que la frecuencia experiencial con los objetos en eventos concretos permite que los hablantes construyan “esquemas de imágenes” (*image-schemas*), abstracciones que ordenan esas experiencias y organizan el conocimiento (II) fundamentando, por su mayor simplicidad, estructuraciones mentales más complejas, los modelos cognitivos idealizados (LA PODA) (Lakoff, 1987: 68), semejantes a *Gestalts*, marcos (III) (*frames*) o a *scripts* (IV), que presentan además de los esquemas de imágenes, una estructura proposicional (es decir participantes e interrelaciones) (Origen/Agente cortar Destino/Objeto: **Juan podó el árbol**) (V), representaciones metafóricas y representaciones metonímicas. A su vez, cada conceptualización de un objeto viene acompañada de su marco; por ejemplo, el objeto [TRONCO] evoca necesariamente un árbol y a su vez se inserta en algún MCI en particular, como por ejemplo **la poda**, que a su vez evoca entidades agentivas diferentes del objeto [TRONCO], un instrumento (una motosierra, un hacha), ruidos (mecánicos, golpes), posiciones (la verticalidad del árbol, la horizontalidad de la motosierra), participantes (al menos un ser humano y el objeto-árbol), contactos diversos entre los participantes y los instrumentos, aromas (a resina, a tierra, a clorofila), sentimientos (de desaprobación o aprobación) y todo aquello que pueda rodear al evento.

Ahora bien, no todos los modelos cognitivos idealizados tienen igual peso en la organización del conocimiento. Se considera que hay dos MCIs

básicos: el “escenario” y el “bola de billar”. El MCI de escenario es que resulta de la identificación de un objeto contra un fondo, es típicamente estático, es básico y fundamenta todo otro MCI. El otro MCI básico es el llamado, de manera bastante icónica, “bola de billar”. Un objeto prototípico (físico concreto delimitado) que desplaza energía sobre otro objeto que recibe la energía y cambia da lugar al MCI por excelencia el “bola de billar” (VI). Un objeto-Agente (el Origen) con energía y voluntad para desplazarla (un jugador de billar), por medio de un instrumento (el taco) imprime energía contra un objeto discreto concreto sin energía (una bola de billar – Un Destino) y esa energía provoca un cambio, la bola se desplaza. En la estructura oracional, el MCI bola de billar da lugar a la “cláusula transitiva prototípica” (CTP). Este modelo, que concibe el mundo como poblado por objetos físicos discretos que se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto fundamenta la universalidad de nombres sustantivos y de verbos y constituye a su vez sus correspondientes prototipos. Es decir que, en el nivel de las categorías gramaticales, este MCI recorta el nombre sustantivo individual y concreto y el verbo transitivo como prototípicos. En segundo lugar, y en relación con el prototipo de nombre sustantivo y de verbo, estos representan el contraste máximo dentro de las conceptualizaciones. El nombre sustantivo designa la conceptualización de un objeto físico discreto, una sustancia que se manifiesta en el espacio y que es continua, compacta (VII), que ocupa un lugar y que es temporalmente estable, características que hacen del sustantivo una categoría semánticamente autónoma. Por el contrario, el verbo designa una conceptualización básicamente temporal, no-estable, caracterizada prototípicamente por la transferencia de energía y el cambio, que depende de uno o más participantes, por lo que resulta una conceptualización básicamente no-autónoma.

2. El Nombre sustantivo

El nombre sustantivo, una unidad simbólica, con un polo semántico y un polo fonológico (Langacker, 1987: 189), que es el “corazón” del nominal (Langacker, 1991: 13) ha sido definido desde distintos puntos de vista por los gramáticos del español. Desde un punto de vista morfológico, en el marco de una clasificación de las partes de la oración en variables e invariables (como por ejemplo el **Esbozo** (1973: §2.2.1 y §2.2.2) se caracteriza sustantivo y adjetivo entre los nombres como palabras que flexionan en género y en número. Hay quienes siguen un criterio sintáctico-funcional (podemos pensar en Bello, para quien “el sustantivo se caracteriza por la función sujeto que es la que desempeña” (1988: §41) o, dentro del

Estructuralismo argentino, en Barrenechea, para quien es una clase de palabras que tiene las funciones privativas de sujeto, objeto directo, indirecto y agente) (VIII). Hay también quienes siguen un criterio semántico (como hacen Alonso y Henríquez Ureña, que ven las partes de la oración como modos de pensar y representar la realidad, siendo los sustantivos “las palabras con que designamos los objetos (IX) pensándolos como conceptos independientes” (1939: §30)). Dentro de esta última línea, Langacker nos ofrece una definición semántica que retoma la descripción ofrecida de la conceptualización de los objetos en un contexto. Nos dice que “Un nombre es una estructura semántica cuyo polo semántico instancia el esquema [COSA]” (Langacker, 1987:189). Esto se representa en la vertical en la Figura 1. El nombre designa una región [una [COSA]] en un dominio, entendiendo la región como un conjunto de entidades interconectadas; entidades interconectadas que constituyen una unidad diferenciada de otra u otras, como diferenciamos una figura de otras figuras productos de otras entidades interconectadas (Langacker, 1991: Cap I). La región está entendida como una confluencia de elementos (elementos que pueden describirse como características particulares) que además es la más estable en el tiempo dentro de ese dominio y por tanto define a esa región. Un dominio es “un contexto para la caracterización de una unidad semántica” (Langacker, 1987: 147). Langacker no está definiendo el designado como un objeto real que todos los hablantes perciben de la misma manera y que tiene de por sí rasgos definitorios que todos perciben por igual y que permite identificar a ese objeto real, sino como una construcción cognitiva no fija, sino a lo sumo estable, que, recortada contra un fondo, está en constante (re)construcción. Cuando el hablante dentro de un dominio, hace foco en una región (en un designado), elige el nombre sustantivo y lo instancia en un discurso concreto en un Nominal para llamar la atención de su interlocutor sobre ese designado. De esta manera, la caracterización de ‘nombre sustantivo’ tiene en cuenta no solamente aspectos referidos al objeto designado (a la manera de Alonso y Henríquez Ureña), a aspectos morfo-sintácticos (a la manera de el **Esbozo**) y sintáctico-funcionales (a la manera de Bello o Barrenechea) al incluirlo dentro del Nominal, sino también aspectos situacionales e interpersonales.

3. El Nominal: La ruta composicional

Siguiendo lo planteado a propósito de la Figura 1, el Nombre sustantivo, entendido como una expresión que designa una región en un dominio, se instancia en un Nominal que será parte de un discurso. Por lo tanto, el

Nominal queda definido como la palabra o construcción que contiene un nombre y que puede funcionar como Origen o Destino dentro de la cláusula transitiva prototípica. Entendido así el Nominal, prestemos atención ahora a los elementos que lo constituyen y al procedimiento de construcción del que es producto, procedimiento que a su vez justifica el orden del análisis.

Como se dijo, instanciar es concebir una entidad en un dominio de instanciación, constituyéndose así en una instancia distinta de otra u otras instancias del mismo tipo (Langacker, 1991: 549). La instanciación de [ÁRBOL]/árbol en el Nominal **el árbol del jardín** como Destino en **(Juan podó) el árbol del jardín** resulta ser una instancia distinta de otras instancias del mismo tipo como podrían ser **el árbol de la plaza** o **el árbol del bosque** e incluso de **el árbol del jardín creció** o de **el árbol del jardín perdió las hojas** donde el designado está conceptualizado no como Destino/objeto sino como Origen/benefactivo. La instanciación es el proceso que lleva de un esquema [ÁRBOL] a una estructura en el nivel oracional que caracteriza la misma entidad con un grado mayor de especificidad (con más precisión o detalle) **el árbol del jardín**, donde se agregan características para la identificación o incluso **(Juan podó) el árbol del jardín** donde se conceptualiza el árbol como Destino/objeto. Por lo tanto, desarrollar el camino de instanciación de un Nominal es dar cuenta de su estructura interna y describir esa estructura interna se constituye en el análisis semántico-sintáctico del Nominal.

A medida que el hablante va identificando el objeto va agregando sucesivamente elementos para especificar dicha conceptualización, va construyendo el Nominal de manera que la instanciación de un Nominal va de lo menos determinado o menos específico hacia lo más determinado o más específico. Y es también así que los Nominales presentan internamente una estructura que responde al orden de la conceptualización, su combinatoria, su sintaxis no es ni fija, ni arbitraria, sino directamente dependiente del significado y del contexto de uso. Esta afirmación va más allá de la aceptación de la existencia de una jerarquía dentro del nominal, porque se está diciendo que esa jerarquía no responde a reglas fijas invariables, sino que es el síntoma del orden de la conceptualización.

Como instrumento para describir esa estructura jerárquica se propone la existencia de sucesivos núcleos que se describirán en una 'ruta composicional'.

Todo Nominal contiene un 'núcleo básico' que designa la conceptualización del mismo objeto que designa el Nominal en su totalidad. Pensemos en el nombre **cuchara** que conceptualiza un utensilio que consiste en una pequeña cabeza cóncava en el extremo de un mango, usada en

muchas culturas principalmente para servir o comer un alimento líquido o semilíquido, y algunos alimentos sólidos como arroz y cereal que no pueden ser fácilmente levantados con un tenedor. El sustantivo **cuchara**, evoca así un modelo cognitivo idealizado y tanto el sustantivo como su modelo cognitivo no son idénticos en todos los hablantes sino que resultan de la construcción que cada hablante haya desarrollado en la adquisición (reiterada, anterior y futura) de ese signo. Cada signo tiene una carga connotativa, una carga de significado que cada hablante ha procesado y que no comparte con el resto de los hablantes. ¿Qué trae esto como consecuencia a la semántica, a la pragmática, y a la gramática en general? Algo que diferencia fuertemente la concepción del significado del Enfoque cognitivo de otros enfoques. Estamos diciendo que el nombre sustantivo es una predicación, no es ni la denominación de un objeto ni refiere a un objeto de la realidad que todos percibiríamos igual, sino que es la conceptualización más o menos convencionalizada, de un objeto según la particular y continua percepción de cada hablante y por esto es que decimos que el nombre sustantivo “predica” de ese objeto. O sea: el hablante está siempre presente, aun al enunciar un sustantivo y cuando usa un sustantivo (en un Nominal más o menos complejo) está predicando para llamar la atención del interlocutor sobre (su concepción de) ese objeto designado, el hablante construye un nominal para hacer foco en un objeto. En la Figura 2, siguiendo a Langacker (1991: 147, Fig.4.1) representamos la constitución del nominal. El nombre **cuchara** responde a un modelo cognitivo idealizado que refleja una práctica cultural de ciertas sociedades: se come con instrumentos, y en este caso ese instrumento tiene características propias (es cóncava, tiene mango). Es el objeto destacado contra el fondo que focaliza el hablante como un centro de atención momentáneo para su interlocutor y es, en consecuencia, el núcleo 1 de un futuro Nominal (n1 en la Figura 2). A partir de ese núcleo 1 (X) se van a ir agregando elementos a su izquierda o a su derecha para determinar, especificar el significado de ese nombre y dar al interlocutor los datos suficientes para la identificación del objeto en el mundo designado. Tenemos entonces dos lugares donde el hablante puede agregar elementos para especificar al núcleo 1: a su izquierda y a su derecha (XI). Si partimos de **cuchara**, podemos concebir un modificador que especifica ese concepto: **cóncava**; se constituye así un núcleo 2 (n2): **cóncava cuchara**, núcleo 2 que no está lo suficientemente determinado por lo que recibe otro elemento a su derecha: **marrón**, constituyéndose así un núcleo 3. Siguiendo la sintaxis jerárquica, tenemos un núcleo 1, **cuchara** y un segundo núcleo (n2), **cóncava cuchara**. Siguiendo la sintaxis posicional, tenemos un n2 donde

se agrega un elemento (**cóncava**) a la izquierda del n1 (**cuchara**). Ahora bien, dentro del n2 como dentro del n3, hay a su vez, entre esas unidades, una relación funcional: **cóncava** es un **especificador atributo** del núcleo 1, **cuchara** de la misma manera que **marrón** es un especificador atributo del n2 **cóncava cuchara**.

Se abre así un pregunta importante ¿qué nos aporta incorporar la función sintáctica (especificador atributo en este caso) a la descripción? Veamos un ejemplo para probar que nos permite diferenciar entre sí constituyentes que no quedan individualizados con la mera jerarquización en la ruta composicional ni con la descripción posicional en la linealidad. Si comparamos (1) **Esa casa amarilla, mal pintada, (terminó por derrumbarse)** con (2) **Esa casa amarilla, desocupada, (terminó por derrumbarse)**; encontramos que en ambos casos tenemos un atributo (**amarilla**) ubicado inmediatamente a la derecha del núcleo1 **casa**, con el que constituyen yb núcleo 2. Se presentan también segundos atributos tanto en (1) como en (2): **mal pintada y desocupada** respectivamente, participios adjetivos, que constituirían el núcleo 3 en cada una de las rutas composicionales. Éstos presentan unidad melódica propia en ambos casos (XII). Es decir que desde lo categorial, posicional y prosódico el núcleo 3 de (1) y de (2) está constituido de igual manera. Sin embargo desde el significado que aporta al mensaje evidentemente, en (2), **desocupada** favorece una lectura causal, {"Esa casa amarilla, como estaba desocupada terminó por derrumbarse"}, que no favorece **mal pintada** en (1): *{"Esa casa amarilla porque estaba recién pintada terminó por derrumbarse"}. ¿Cómo dar cuenta de esta diferencia? Incorporando la noción de función sintáctica a la descripción. En (1) tenemos meramente dos funciones idénticas: especificadores atributos (**amarilla y recién pintada**) que en tanto tales podrían coordinarse ((1') **Esa casa amarilla y mal pintada, (terminó por derrumbarse)**); mientras que en (6) tenemos un especificador atributo (**amarilla**) y otra función: un especificador (adjetivo) adjunto (XIII) (**desocupada**).

Recapitulando ahora, y volviendo a la Figura 2 en la descripción de la ruta composicional tenemos un n1 **cuchara** que entra en una relación sintáctica de especificador atributo con **cóncava** dentro del n2 y tenemos otro especificador atributo, **marrón**, que entra en relación sintáctica de especificador atributo dentro del n3. ¿Son dos especificadores atributos iguales? Evidentemente no porque están en niveles diferentes, en algún sentido **cóncava** es previo en la conceptualización del objeto porque está en el n2, mientras que **marrón** es posterior, porque está en el n3 en la ruta composicional. Esto es un ejemplo interesante para destacar la importancia de considerar, a diferencia de lo que hacen algunas gramáticas,

el reconocimiento de “núcleos sucesivos” cuyo orden está determinado por el orden de la conceptualización del objeto designado. Primero, se recorta **cuchara**, y después el hablante elige para su identificación un atributo que considera muy ligado a ese sustantivo y muy pertinente para la identificación de ese objeto en ese discurso, su forma: **cóncava**. Se constituye un núcleo 2 (tipo instanciado de alto nivel) sobre el que el hablante sigue operando. Ante ese nuevo núcleo, continúa precisando la conceptualización y agrega otro especificador atributo: **marrón**, constituyendo otro tipo instanciado de alto nivel, el núcleo 3: **cóncava cuchara marrón** (n3). ¿Por qué se lo llama “tipo”? Porque todavía ese núcleo no tiene designado, no perfila ningún objeto. Por su parte **marrón** es un especificador atributo del núcleo 2 **cóncava cuchara**. Los especificadores no siempre estarán directamente conectados con el núcleo, también puede haber modificadores que se conectan indirectamente con el núcleo anterior a través de una preposición como en **cóncava cuchara marrón de madera**, donde se construye el núcleo 4 (n4) en la Figura 2 con un especificador complemento preposicional con **de** o a través de un nexa comparativo tal como ocurre en **cóncava cuchara marrón como un arma espantaperros**.

Una vez que el hablante armó el núcleo último, se constituyó lo que denominamos la “predicación epistémica”, que perfila siempre un objeto. Constituida la predicación epistémica el hablante ancla esa predicación epistémica en una situación concreta de habla, la “basamenta”. El basamento (*grounding predication*) tiene siempre una carga deíctico-anafórica (y cuantitativa) e integra el Nominal a un discurso, en una situación dada. El hablante agrega un artículo, un demostrativo, un posesivo o un cuantificador (XIV). Por ejemplo, puede agregar **esta**: **esta** basamenta el núcleo 4 **cóncava cuchara marrón de madera** en un contexto determinado en el núcleo 5: **esta cóncava cuchara marrón de madera** (n5). Los pronombres demostrativos, **esta; esa o aquella** y sus variantes morfológicas, marcan cercanía o lejanía (espacial, temporal o afectiva) respecto del hablante que aparece en el centro de la enunciación. En este caso el hablante organiza con el basamento la distancia en relación con el objeto anclando la predicación epistémica. La flecha vertical dibujada a izquierda de la representación indica la orientación de la especificación: de lo menos determinado, el núcleo básico que recorta un objeto, hasta el grado mayor de determinación buscado en este Nominal para hacer foco en el objeto designado. La Figura 2 representa la ruta composicional previamente descrita.

el material una cuchara de madera de otras hechas con otros materiales. Primera conclusión respecto del Nominal en general: éste se constituye jerárquica y sucesivamente, como vemos, por acumulación de elementos a izquierda y/o a derecha de cada núcleo y el grado de relación más o menos intrínseca entre cada especificador y el núcleo al que modifica depende del contenido de cada núcleo y de cada adjetivo, y a su vez, el grado de intervención del hablante en cada modificador resulta de la comparación de los distintos modificadores con los distintos núcleos entre sí y en ese Nominal en especial. Este último concepto es importante, el orden de los núcleos sucesivos y la asignación de las funciones son dependientes de cada discurso en particular. Sobre esto volveremos en el apartado 3. Segunda conclusión: el grado de intervención del hablante en las especificaciones tiene, además, una consecuencia en la jerarquía de los núcleos. Hay un correlato sintáctico de esta diferenciación semántica: el modificador con alta aparición del hablante en el mensaje queda ubicado en el Nominal al final de la construcción en la linealidad. Volveremos sobre esto en el apartado 5, para mostrar que incluso las posiciones en la linealidad son relativas a cada Nominal y a cada discurso.

El Nominal se va constituyendo, se va instanciando, jerárquica y sucesivamente. En el pasaje del núcleo 1 al núcleo 4 la designación del objeto en el discurso ha ganado en complejidad y en especificidad y esa especificidad incluye la cuantificación de dicho objeto. El Nominal es una instanciación de un tipo con cantidad y basamento. Veamos brevemente la concepción de la cantidad para pasar, en el apartado siguiente al basamento.

La lengua cuenta con distintas estrategias para cuantificar una unidad: afectando al morfema raíz (que se aprecian por ejemplo en la oposición sustantivo contable versus incontable o sustantivo individual versus sustantivo colectivo) o a morfemas flexivos que manifiestan la categoría morfológica de número plural (los alomorfos *-l-s/*; */-es/* o */Ø/*); estrategias morfo-sintácticas como las conexiones de concordancia total o parcial que se establecen entre distintas palabras (como entre sustantivo y adjetivo en **cucharas marrones**) o estrategias léxicas (como los cuantificadores que establecen una diferencia más detallada en **tres cucharas**). Los cuantificadores designan el tamaño de la instancia, es decir, el número de los componentes, pero colectivamente vistos. Se reconocen cuantificadores relativos y cuantificadores absolutos. Los cuantificadores absolutos se asemejan a los adjetivos, y permiten identificar el tipo (un ejemplo sería **tres en (vio) las tres cucharas**). Por su parte, los relativos tienen naturaleza pronominal, como en **(vio) tres**.

4. Sustantivo común y propio y el momento de incorporación del basamento

Frente a un sustantivo como **cuchara**, que describe y designa una clase de objetos (personas, animales o cosas, entidades materiales o inmateriales de toda naturaleza o condición), un sustantivo común; tenemos otros sustantivos, los propios, **Juan** o **Juan Pérez** que no describen pero sí identifican de manera unívoca a su designado sin informar sobre sus atributos o propiedades de identificación. Es así que los sustantivos comunes, como no tienen capacidad para designar, deben recibir un basamento que los ancle a un mensaje específico. Por el contrario, los propios, que sí tienen capacidad para designar entidades, no necesitan basamento para identificar entidades en un mensaje (XV). ¿Cuál es la diferencia entonces entre un sustantivo propio y uno común? El común describe y designa una clase y debe ser anclado con un basamento; a diferencia de este, el propio, no describe y designa no una clase, sino un individuo y la gramática cognitiva explica esta diferencia diciendo que tiene el basamento incorporado. Se dice que tiene el basamento incorporado porque hay un presupuesto social, o una práctica cultural, un modelo cognitivo idealizado, por el cual el sustantivo propio se corresponde con un objeto en particular o con una entidad específica permitiendo de esa manera su identificación. El sustantivo propio designa de manera unívoca, tiene capacidad denominativa. Vivimos en una cultura en la que el nombre de pila, un sustantivo propio, es asignado a un miembro de esa comunidad una vez y para siempre y por esto permite que identifiquemos a esa persona a través de éste.

Sin embargo, a veces en la situación real de uso no ocurre lo que acabamos de decir, porque podemos tener más de una persona, en un ámbito determinado, que respondan a un mismo nombre de pila, como puede ocurrir en una clase de la escuela donde dos o más alumnos pueden llamarse **Juan**. Eso provoca que el hablante, por necesidad de identificación, o bien diferencie a estas dos personas construyendo un nominal más complejo al agregar el apellido, **Juan Pérez** versus **Juan González**, o que utilice otras estrategias para identificar a cada una de esas persona. ¿Qué otras estrategias? En la lengua surgen así construcciones como **Juan de La Plata**; o incluso **el Juan de la izquierda** o **el Juan Pérez que conociste en la fiesta** donde tenemos nominales de sustantivo propio basamentado con artículo definido además de otros elementos de determinación. Entonces, en la medida en que se modifica ese presupuesto cultural según el cual un nombre propio está en correlación unívoca con un objeto, la lengua va a

utilizar con un sustantivo, clasificado por las gramáticas como “propio”, las mismas estrategias que utiliza cuando tiene que especificar un sustantivo clasificado como “común”, que designa una clase. Concluimos entonces que el nominal **el Juan de la izquierda** muestra una construcción de la lengua que se ubica por sus características estructurales en un lugar intermedio entre los nominales más típicos con sustantivo común y los nominales más típicos con sustantivo propio. Y a su vez, concluimos que el sustantivo **Juan** es un sustantivo “más propio”, es un ejemplo mejor de la categoría de sustantivos propios en **Juan llegó** que en **el Juan de la izquierda**. Esto significa, entonces, que la categoría de los sustantivos no está dividida discretamente, tajantemente en sustantivos comunes y sustantivos propios, esperando que el sustantivo común **siempre** sea tal y que de la misma manera el sustantivo propio mantenga en todo discurso una relación unívoca con un objeto; sino que dependerá del contexto y de las posibilidades de identificación que cada situación de uso ofrezca al hablante. Es preferible entonces decir que la gramática tiene esquemas de sustantivos y que los sustantivos se comportan como comunes o como propios según el contexto. ‘Común’ y ‘propio’ no son características de cada sustantivo en sí, sino que son características que se concretan en mayor o menor medida según la conceptualización de cada objeto en cada discurso. Si bien en el desarrollo del presente trabajo en más de una oportunidad, por una cuestión de simplicidad en la expresión, vamos a hablar de **sustantivos**, es importante que se tenga en cuenta que las características que le estamos asignando a cada uno de los sustantivos están siendo consideradas como tales en cada contexto específico y no como características invariables e inmanentes de esa forma.

Decimos también que se “instanció” el nominal cuando constituimos el último núcleo y agregamos el basamento. Es decir que al agregar el basamento se completó la descripción del proceso de identificación de un objeto (**cuchara**) contra un fondo, que lleva de un esquema a una estructura que caracteriza la misma entidad con un grado mayor de especificidad en un discurso concreto.

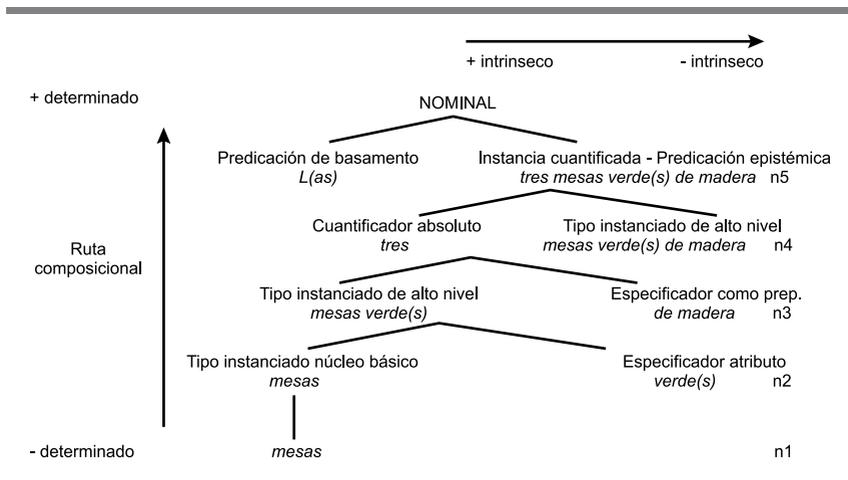
La oposición Nominal de sustantivo común versus de sustantivo propio permite ver dos instanciaciones con distinto grado de especificidad y de designación. El nominal **el florero rojo** designa de manera específica y designa una entidad en los hechos; pero a diferencia de este caso, el nominal **un departamento** en el contexto (3) **él necesita un departamento de 4 ambientes, aunque no haya ningún departamento de 4 ambientes disponible** evoca o perfila una instanciación aunque está explícitamente negada su existencia en los hechos. Esto nos permite sacar dos conclusio-

nes importantes: en primer lugar, se ve que lo que define a la instanciación es el dominio (XVI) (porque aunque no haya ninguna entidad identificada en los hechos -como ocurre con **departamento** en (3)- puedo, sin embargo, instanciar una predicación epistémica); y segundo, que la instanciación es previa a la cuantificación y al basamento y no puede igualarse a estos. Por lo tanto el basamento (y la cuantificación) constituyen, tal como se ve en la Figura 2 y en la Figura 3, el último núcleo del nominal. Como ocurría dentro de la predicación epistémica, hay un correlato sintáctico, a nivel de la oración, en la linealidad de esta diferenciación semántica: el basamento (y la cuantificación) anteceden posicionalmente al núcleo del Nominal: Ocupan la posición uno dentro del Nominal.

¿Cómo definimos entonces el basamento? En principio es una predicación, es decir constituye el polo semántico de una expresión. Evoca al hablante y al oyente como puntos de referencia y hace especificaciones respecto de cuándo establecieron contacto mental con la entidad basamentada (recortada por la predicación epistémica) (Langacker, 1991: 96).

¿Cuál es la función del basamento? Anclar el Nominal a la enunciación. La función de anclaje del basamento hace que éste tenga ciertas características. Las palabras que cumplen con esa función serán capaces de conectar la predicación epistémica, un nombre sustantivo (con todos sus sucesivos modificadores) a un contexto específico. Los tres recursos más típicos del basamento son: el pronombre demostrativo de distancia –espacial, temporal o metafórica entre un objeto y un punto de partida -(en todas sus variantes morfológicas), el pronombre posesivo (en todas sus variantes), el artículo determinado o definido (**el/la** y sus variantes) y el artículo indeterminado o indefinido (**un/una** y sus variantes). De los tres, el artículo es el que tiene una posición fija más fuerte, no se registra en español la combinación ***cuchara la**. El posesivo se muestra más dúctil, se registran **el sombrero mío/ este sombrero mío**; y así ocurre también con el demostrativo, registramos **el libro este** ubicando en los dos últimos casos el posesivo y el demostrativo en una posición diferente de la posición uno. Entonces, el artículo muestra una posición más fija, tanto el determinado **el / la** como el indeterminado **un / una**. Concluimos de esta manera, que también en este caso hay un correlato sintáctico en la linealidad, la función de anclar a la situación la predicación epistémica motiva la posición que ocupan de estos tres recursos: la posición uno.

Figura 3: Ruta composicional de un Nominal



En la Figura 3 se incorpora la ruta composicional de un Nominal que presenta un sustantivo en plural como núcleo básico, un complemento preposicional y un cuantificador absoluto. Es interesante que, en este caso, con el sustantivo plural **mesas** se conceptualiza un conjunto de objetos que comparten atributos; para el enfoque siempre se conceptualizan unidades que pueden ser simples o internamente complejas, como en este caso. Digamos, sin abundar en más detalles que el plural no se concibe como una derivación del singular (según entienden en general las gramáticas) sino como una conceptualización diferente del singular, en la que se identifica un conjunto como una unidad y dentro de ese conjunto una serie de entidades (XVII).

Ahora bien, no todos los Nominales responden a la ruta composicional más prototípica para el español que acabamos de describir en las Figuras 2 y 3. Mencionemos, a manera de ejemplo, Nominales con configuraciones que se alejan de las rutas descritas.

Cuando hablamos de una predicación epistémica con núcleo básico de nombre propio, dijimos que no solamente perfila un objeto, como hacen las predicaciones epistémicas con núcleo básico de nombre común, sino que también incluyen el basamento. Algo semejante ocurre, por ejemplo con los pronombres personales (los que, como el nombre propio orientan hacia un designado único -es decir que incluyen el basamento-, pero a diferencia de este indican su participación en un evento, los nominativos como sujeto y los objetivos como objetos). También incluyen el basamento

y se comportan como los nombres propios las cláusulas sustantivas que pueden funcionar como sujeto u objeto dentro de una oración (**Quienes llegaron preguntaron por alojamiento; Sabemos que vinieron**). La característica que comparten todos estos casos y que los aleja del prototipo es que las funciones semánticas del Nominal (mencionar, hacer foco de atención en un objeto, indicar la participación en un hecho, estar basamentado) están asociadas al nominal como un todo sin desdoblarse en predicación epistémica y predicación de basamento.

Meramente por mencionar otro caso que se aleja del prototipo, pensemos en los nominales sin basamento explícito que se presentan en español. Siguiendo el estudio de Bosque (1996), podemos decir que en español se dan nominales sin basamento en función de objeto, de sujeto (con verbos existenciales, en pasivas de frase verbal y en pasivas con 'se') y como término de preposición. En estas funciones aparecen los siguientes tipos de sustantivos: sustantivos concretos incontables en singular (**(quiere/busca) agua; (hay/sale) agua; (fue encontrado) oro; (se evaporó) agua; con agua**; sustantivos abstractos incontables en singular (**(quiere/busca) tiempo; (hace/sale) frío; (fue anunciado) frío; (aquí se siente) frío; con frío/manzana**) y sustantivos concretos contables en plural (**(compró/busca) libros; (hay/entran) soldados; (habían sido promulgadas) leyes; (se produjeron) libros/manzanas; con libros**). Evidentemente, estos sustantivos incontables en singular y contables en plural dan lugar a Nominales que se alejan del prototipo porque no presentan basamento explícito.

Para explicar estos nominales de sustantivo común contable en plural sin basamento expreso (como en **compró libros** por ejemplo), puede pensarse que la categoría de número plural (manifestada aquí por medio de alomorfos flexivos) marca una conceptualización de los objetos **libros, soldados o leyes** semejante a la de sustantivos incontables y que entonces unos y otros presentan una cuantificación equivalente a un cuantificador relativo (que, según dijimos, son los que basamentan). En ambos casos tanto estos sustantivos contables en plural como los incontables en singular, cuando no reciben basamento expreso adquieren significados particulares. Por ejemplo significan expresión genérica o de tipo: **quiere leche/libros**; o describen conjuntos como en **fueron promulgadas leyes**, o destacan algún atributo de estos objetos. Estos Nominales alejados del prototipo presentan significados diferentes de los Nominales prototípicos correspondientes (**quiere la leche/esos libros, o fueron promulgadas cuatro leyes**) (XVIII).

5. La posición del adjetivo y cómo dar cuenta de su relación semántica con el sustantivo

En la ruta composicional descrita se señaló que dentro de la predicción epistémica, de izquierda a derecha, se daba un movimiento desde lo más intrínseco para la identificación del sustantivo hacia lo menos intrínseco, de esa manera, según la tradición, el adjetivo antepuesto al sustantivo constituye un núcleo anterior al núcleo en el que se integra el adjetivo pospuesto y mostraría atributos más intrínsecos que el adjetivo pospuesto. A su vez, el Comentario del hablante muestra una participación relativamente mayor del hablante que cualquiera de los especificadores atributos posicionalmente previos en la linealidad y por eso constituirá un núcleo posterior al que constituyen los modificadores que responden a acuerdos más generalizados en la comunidad para la identificación de ese objeto. En lo que respecta a la relación semántica y a la posición de adjetivo y sustantivo en el Nominal, la distribución mencionada responde a los planteos que la mayor parte de los gramáticos del español ha hecho, con ciertos matices, desde Bello (XIX).

Bello ([1847] 1988: §47/48) diferencia adjetivos especificativos de adjetivos explicativos. Nos dice que mientras que los especificativos modifican al sustantivo agregando algo que necesaria o naturalmente no está comprendido en él, y distinguen, ocupando generalmente la posición pospuesta (**los animales mansos**), los explicativos modifican al sustantivo desarrollando su significación según la idea que nos hemos formado del objeto, no distinguen y son cortos. Éstos últimos se llaman “epítetos” y se anteponen al sustantivo como ocurre en **las mansas ovejas**. Este fenómeno hace que desde el punto de vista semántico, los epítetos se puedan deducir del contenido del sustantivo, que sean esperables, por tanto omisibles y que su presencia explícita, por estar presupuestos, conlleve evocaciones connotativas. Advertimos además que ya Bello busca establecer una correlación fija y discreta entre clase semántica de adjetivos (especificativo versus explicativo -epíteto-) y posición sintáctica (XX). En la misma línea se pronuncia, por ejemplo, Fernández Ramírez (1986: §83). Destacando que son los adjetivos calificativos (a diferencia de los determinantes) los que pueden ocupar ambas posiciones, la gramática de la Academia de 1931 (1931: 27) y el **Esbozo** (1973: §3.9.3) nos dicen que el calificativo pospuesto restringe el significado del sustantivo disminuyendo su extensión y aumentando su comprensión (**animales fieros**), mientras que el antepuesto marca una actitud valorativa o afectiva; tiene función explicativa y no define.

La NGLE (2009: 13.2.a) retoma estas descripciones de los adjetivos calificativos en la oposición restrictivo/no-restrictivo y ejemplifica respectivamente los casos restrictivos en posición pospuesta (**día claro**) y no-restrictivos en antepuesta (**misteriosos gatos; claro día**) describiendo el antepuesto como aquel que destaca, pondera o evalúa el sustantivo y da lugar al epíteto. Discute luego el alcance del término “epíteto” reconociendo que para algunos autores puede asignarse a adjetivos que marcan una propiedad no-inherente, pero percibida como tal (así en **desalentadas amapolas**) (2009: 13.2.e). La NGLE abre su espectro sin llegar, sin embargo a motivar la sintaxis. Si el adjetivo está antepuesto al sustantivo es un epíteto (porque marca propiedad inherente) o está percibido como tal: la sintaxis determina el epíteto. Señala además que puede haber epítetos pospuestos al sustantivo (**manjares exquisitos; rosas fragantes**). En este caso está partiendo de lo inherente al significado.

En suma, y sin intentar en absoluto reconstruir en su riqueza la discusión al respecto sino solamente para dar un ejemplo de la aplicación al español de las propuestas de la gramática cognitiva, digamos que, como ya señaló Bolinger (1954), la posición más frecuente del adjetivo en español es Nombre + Adjetivo. Los adjetivos no-descriptivos ocupan preferentemente posición fija antepuesta (XXI). Se dan, sin embargo, casos como los cardinales que ocupan distinta posición sin mostrar diferencia en el significado (**primer piso/piso primero**) y a su vez casos con posición fija pospuesta (**Carlos IV**). Los descriptivos admiten ambas posiciones generalmente (**blancas nubes - nubes blancas**), siendo contrastivos, es decir, estableciendo diferencias con otros sustantivos de la misma clase, solamente los pospuestos. Se destaca además que ciertos adjetivos descriptivos, si ocupan distinta posición, muestran cambio de significado. Así ocurre con **grande (gran hombre/hombre grande); viejo (viejo amigo/amigo viejo)** (XXII) y con otros como **varios; simple; triste; pobre; antiguo; nuevo; puro y medio** (XXIII) por ejemplo. Llegado el momento de justificar la distinta posición, según los gramáticos, la variación en la posición parece resultado del estilo del autor o del contenido léxico del adjetivo y su relación con la apreciación más convenida generalmente.

Ahora bien, llega el momento de las preguntas pertinentes al presente trabajo: ¿Qué aporta la gramática cognitiva a esta discusión? Y en particular, ¿qué aporta la descripción contextualizada del proceso de instanciación de un Nominal por medio de la ruta composicional?

Klein Andreu (1983), desde el cognitismo y siguiendo una metodología cualitativa y cuantitativa, entre otras cosas, agrega a los planteos previos que el hablante prefiere la posición antepuesta cuando su objetivo es

mostrar su opinión (hay un eco de este término en la NGLE aunque no lo suficientemente explícito) o su subjetividad, por eso a su juicio, por ejemplo, los adjetivos de color y nacionalidad raramente ocupan ese lugar (?? **verde casa**; ?? **uruguay orilla**). Y respecto de los pospuestos, dice que esa posición da lugar a inferencias de énfasis, como en **bóveda inmensa del firmamento o persona alguna** (XXIV). La autora destaca a su vez algo que no está de más recordar, que no es en realidad el adjetivo el que es epíteto, sino la combinación de cierto adjetivo con cierto sustantivo. Y esto último va en la línea del razonamiento general de Klein Andreu: lo que existen son discursos en situaciones concretas que persiguen objetivos comunicativos específicos y es cada discurso el que establece qué atributo es más o menos “inherente” a un sustantivo. El presente trabajo se guía por el mismo criterio y más adelante ejemplificaremos en esa dirección.

Describir la constitución del Nominal como una sucesión de núcleos, y no como un núcleo sustantivo que establece relaciones con cada uno de los modificadores por separado, permite dar cuenta de la relación más o menos “inherente” (intrínseca o más o menos generalizada) de cada adjetivo del Nominal con el sustantivo y los núcleos anteriores (XXV). De esa manera, el epíteto (no-restrictivo) constituirá núcleo con el sustantivo antes que cualquier adjetivo calificativo restrictivo o que cualquier complemento preposicional. En este caso se estará respondiendo al significado del adjetivo, según aclararon los gramáticos. La sucesión de núcleos en (4) **mansa oveja perdida** será: **oveja** n1 > **mansa oveja** n2 > **mansa oveja perdida** n3. Se podrá a su vez, y en la misma línea de razonamiento, describir adecuadamente (5) **manjares exquisitos de Estambul** (**manjares** n1 > **manjares exquisitos** n2 > **manjares exquisitos de Estambul** n3). Y tanto en (4) como en (5) se estará respetando el orden de izquierda a derecha según la escala [+inherente] > [- inherente].

La sucesión de núcleos en (6) **nuevos manjares exquisitos** ya no respetará el orden [+/- inherente] de izquierda a derecha en la linealidad sino la relación del significado de cada adjetivo con ese sustantivo y en consecuencia el análisis será **manjares** n1 > **manjares exquisitos** n2 > **nuevos manjares exquisitos** n3.

Este análisis también será descriptivamente adecuado en los casos en que la relación más estrecha del adjetivo con el sustantivo sea resultado no del significado del adjetivo que marca una propiedad considerada “inherente” del sustantivo, como en (4), y en (5), sino que sea resultado de lo que la NGLE caracterizó como un modificador epíteto por la percepción del autor. En el ejemplo de la NGLE, que retoma a Miguel Hernández, **a las desalentadas amapolas daré tu corazón por alimento**, el nominal citado,

(7) **desalentadas amapolas**, muestra solamente un adjetivo por lo que la sucesión de núcleos será **amapolas** n1 > **desalentadas amapolas** n2. Sin embargo, si construimos un nominal como (8) **desalentadas amapolas campestres**, donde se presenta un adjetivo pospuesto compitiendo con el antepuesto, encontramos que si bien podemos aceptar la secuencia **amapolas** n1 > **desalentadas amapolas** n2 > **desalentadas amapolas campestres** n3. Hay otra posibilidad más convincente atendiendo a la mayor participación del hablante en **desalentadas** si se compara con su participación en **campestre: amapolas** n1 > **amapolas campestres** n2 > **desalentadas amapolas campestres** n3. ¿Cómo decidirse por una o por otra ruta composicional? Cada análisis provee un significado diferente, una jerarquía diferente y el contexto decidirá cuál es el más adecuado en cada caso. La posibilidad que brinda (8) nos lleva a pensar que la propuesta de la Academia más que atender a una relación epíteta se vio influenciada por la posición del adjetivo **desalentadas**, haciendo así un razonamiento inverso al que sustenta su descripción del epíteto: si **desalentadas** está antepuesto al sustantivo, será un epíteto. Nosotros nos inclinamos por hacer un análisis contextualmente fundamentado y creemos que tanto en (8) como en el ejemplo que analizaremos seguidamente ocurre lo que Klein Andreu sostiene: el adjetivo antepuesto tiende a mostrar una opinión o una evaluación del hablante (no un epíteto) respecto de un núcleo ya diferenciado de otros. Es decir, adherimos a los resultados cuantitativos de Klein Andreu y pensamos que el hablante tiende a explotar la posición antepuesta para modificar un núcleo que ya está diferenciado de otros del mismo tipo.

Veamos otros casos para defender esta propuesta. En (9) [**brinda**] **una aguda visión política**, encontramos que el Nominal presenta un adjetivo antepuesto evaluativo que ingresa a la predicación epistémica. A nuestro juicio, la sucesión de núcleos más fiel al contenido del mensaje sería: **visión** n1 > **visión política** n2 > **aguda visión política** n3. El núcleo 2 diferencia el objeto designado de otros objetos del conjunto y es entonces cuando el hablante evalúa como **agudo** al designado. Así ocurre también en (10) [**organizaban**] **el monumental y merecido homenaje final a Manuel Dorrego** donde el núcleo instanciado de alto nivel **homenaje final a Manuel Dorrego** recibe una modificación de opinión del autor (Brienza), que puntualmente compartimos pero que no podría considerarse epíteta, **monumental y merecido**.

Otros casos más sujetos a discusión, permiten que cada analista, en virtud de su comprensión del contexto discursivo decida el orden de los núcleos: lo contextualmente en relación más estrecha o previa con

el sustantivo constituirá núcleo con este antes que lo contextualmente más extrínseco. Así ocurre por ejemplo en (11) [**Dorrego fue víctima de la ambición.**] **ese funesto monstruo sangriento**. ¿Cuál de los dos adjetivos del nominal (11) **ese funesto monstruo sangriento** especifica primero al sustantivo n1 **monstruo**? ¿Alguno de esos adjetivos es eco de una caracterización social del objeto o manifiesta en particular la opinión del hablante? ¿Alguno es epíteto en el sentido clásico? Puede pensarse que hay mayor consenso entre los miembros de nuestra comunidad en considerar a la ambición (**ese monstruo**) como aciaga, como origen de pesares y de ruinas, como **funesta**, antes que como **sangrienta**. Es más probable que la ambición origine pesares antes que asesinatos. Si así fuera y como se está hablando de la ambición del poder de Buenos Aires que motivó el asesinato de Dorrego, **sangriento** sería el adjetivo que diferencia a este monstruo de otros monstruos (**ambición =monstruo sangriento** porque lleva a asesinar), esto coincidiría con la expectativa de que el adjetivo pospuesto sea restrictivo, diferencia una instancia de otra del mismo tipo. Es decir, (11) sigue lo que plantea la tradición: adjetivo epíteto, consensuado, no-restrictivo antepuesto; adjetivo restrictivo, pospuesto. Pero en (11), **sangriento** es a su vez el adjetivo que cierra la opinión del autor: el asesinato de Dorrego se cometió por la ambición de Buenos Aires. Pero entonces, ¿qué pasa? ¿Aquí el autor manifiesta su opinión con un adjetivo pospuesto? ¿Pero no decía Klein Andreu que no era así? ¿O es que no hay un sistema? ¿O es que no hay gramática y cada hablante hace lo que le parece? Hay que quedarse tranquilo, hay gramática, pero esa gramática emerge del discurso como un sistema de rutinas exitosas que se descubre, porque cuantitativamente hay tendencias que prevalecen más que otras. Lo que no quiere decir, que no exista ningún caso en el que uno o más hablantes (no la mayoría, se entiende) dado el contexto explote las posiciones de manera diferente. Sea cual sea el orden más adecuado en cada contexto, la sucesión de núcleos nos permite ser fieles en la descripción.

De lo descrito en relación con el orden del análisis y la posición del adjetivo se pueden sacar dos conclusiones muy importantes para comprender las propuestas de la gramática cognitiva. Primero, no hay reglas fijas inmanentes, sino discursos, el hablante explota, según su objetivo comunicativo y el contexto, las dos posiciones; y el orden de los núcleos responde, en cada caso, a la relación entre sustantivo y adjetivo en ese contexto. Pero, segundo, sí hay tendencias (reglas) cuantitativamente identificadas y sistemáticamente organizadas.

6. Comentarios finales

El presente trabajo tuvo como intención primaria revisar un tema en particular, el nominal, para abrir la discusión respecto de la capacidad descriptiva (y en algún sentido explicativa) de la Gramática Cognitiva en comparación con la capacidad de otras gramáticas para el análisis de los nominales.

Se rescataron ciertos elementos de los principios generales el enfoque que resultaban importantes para el desarrollo del tema. Así se diferenció la estructura oracional (foco de nuestra descripción) del evento cognitivo que sostiene a las categorías gramaticales entendidas como entidades esquemáticas que se instancian o realizan en un discurso concreto, en el seno de oraciones concretas. Se caracterizó luego la unidad central del presente trabajo, el sustantivo. Primero, en su polo semántico, que se identifica siempre contra un fondo y dentro de un modelo cognitivo idealizado construido a partir de experiencias individuales y sociales con el objeto designado y luego como parte integrante de un modelo cognitivo idealizado, desarrollando en particular el MCI de bola de billar.

Luego se pasó a la descripción de la construcción a que da lugar un núcleo básico sustantivo: el nominal; y se describió la ruta composicional de dicha construcción, ruta jerárquicamente organizada que fundamenta el análisis y que se espera sea no una desarticulada e individual asociación de especificadores con el núcleo sustantivo sino una ordenada y jerárquica sucesión de núcleos que reflejan el proceso de conceptualización de dicho nominal de un hablante en un discurso concreto en un contexto situacional determinado. Con el objetivo de discutir el poder explicativo de la propuesta se trataron, sin intención de ser exhaustivos, dos problemas, sustantivo común versus sustantivo propio para fundamentar el momento de incorporación del basamento y posición del adjetivo.

Buenos Aires (Argentina), 23 de febrero de 2012.

Notas

I- Langacker (1987: 187, Nota 3) advierte que 'designar' es absolutamente diferente de 'referir'. No está relacionado con la realidad externa, sino que queda en el plano de la conceptualización, y además no identifica un miembro de una clase sino que su especificación es típicamente general.

II- Algunos de los esquemas de imágenes que menciona Langacker son los siguientes: 'contenedor': Una unión que diferencia un interior de un exterior; 'parte todo': un todo, partes y una configuración; 'unión': dos entidades A y B y un lazo que las conecta; 'centro-periferia':

una entidad, un centro y una periferia; y 'origen-vía-objetivo' que está en la base del modelo cognitivo idealizado más prototípico al que nos referimos seguidamente.

III- Las unidades de información convencional sobre determinadas situaciones y acontecimientos típicos se llaman "marcos". Estos marcos especifican por ejemplo cuando una cosa es parte integrante de una circunstancia como "pagar" lo es de "ir a la taberna" (Cf. van Dijk, 1978: 44-45).

IV- Retomando la denominación que Shank y Abelson (1977) dieron a este tipo de construcciones mentales.

V- En la línea de Fillmore (1968) cuando propuso para cada verbo una matriz de casos.

VI- Para la definición del modelo de bola de billar véase Langacker (1991: 283).

VII- La característica 'compacta' del objeto designado, se entiende quizás mejor si se piensa que Langacker describe el nombre sustantivo como una categoría cuyo polo semántico designa una región (una figura) en un dominio (un fondo), entendiendo la región como un conjunto de entidades o fenómenos interconectados (Langacker, 1991: Cap I).

VIII- En Nota 14 Barrenechea aclara "En el caso de los modificadores verbales, salvo el predicativo, no interesan las diferencias de conexión para la caracterización de las clases funcionales de palabras. Cualquiera que sea la conexión, sólo el sustantivo puede desempeñar las funciones de objeto directo, indirecto y agente" (1984: 16) y cuando ejemplifica el Objeto indirecto al referirse a las funciones del sustantivo cita **Me gustan los dulces**.

IX- Para los autores " 'objetos' quiere decir los seres vivos y las cosas con existencia independiente, pero también cualquier aspecto de la realidad que no sea independiente, cuando lo consideramos en sí mismo (**la blancura, la delgadez**)" (1939: §39).

X- El **núcleo básico** desde un punto de vista semántico y sintáctico es aquel: componente cuyo designado coincide con el designado de toda la construcción y que da la categoría a toda la construcción, en este caso a todo el Nominal, posicionalmente ocupa el centro y orienta las conexiones sintácticas o semológicas dentro del nominal (de género y de número) y del nominal en su conjunto hacia la oración (de persona, número y género eventualmente).

XI- Puede usar el hablante en ciertos casos una tercera posición, la que queda entre dos o más palabras que forman una unidad. En la morfología se habla del infijo que es un afixo que rompe la raíz, también se da en la sintaxis por ejemplo en ciertas frases o perífrasis verbales se admite actualmente la intercalación de un modificador, así decimos: **los panfletos fueron, finalmente, quemados**, donde **finalmente** rompe la perífrasis verbal **fueron quemados**.

XII- Se llama "unidad melódica" a la secuencia de tonos encerrada entre silencio inicial y juntura interna, entre junturas internas (como en (5)) o entre juntura interna y juntura terminal.

XIII- Entre otras denominaciones estos adjetivos han sido caracterizados como construcciones parentéticas, incidentales o de inciso predicativo (NGLE 2009: 38.11.e).

XIV- Un cuantificador es una unidad que otorga cantidad más allá de la pluralidad.

XV- Para más detalles respecto de la oposición sustantivo común /propio véase NGLÉ 2009: 12.1.c y d y 12.8. Téngase presente también que dado que el sustantivo común no identifica unívocamente es pasible de recibir especificadores (adjetivos, complementos preposicionales, comparativos o cláusulas relativas) que ayudan, en la combinación que integran dentro del nominal, a identificar el objeto. Lo sustantivos propios en su uso más prototípico no requieren de dichos especificadores para permitir una identificación unívoca de un objeto (*Juan simpático o *Juan como nosotros, etc.).

XVI- El domino debe entenderse como un área coherente de conceptualización en relación con la cual se puede caracterizar una estructura semántica, por ejemplo **trabajo**, como instancia de un tipo, por ejemplo **actividad** y puede a su vez ser diferenciada de otras instancias del mismo tipo, por ejemplo **juego**; de la misma manera que **Michi** y **Gaturro** pueden ser diferentes instancias del tipo **gato**.

XVII- Para la interpretación que la gramática cognitiva hace de la categoría de número véase Langacker (1991: 74-8).

XVIII- Si se construye una hendidura a partir de oraciones con estos nominales se advierte que solamente puede usarse el relativo 'lo que' y no otro, hecho que confirmaría la conceptualización diferente a la que acabamos de aludir. Así decimos: **sillas es lo que quiere** (objetos para sentarse, no importa de qué estilo) y no decimos ***sillas son las que quiere** (usando el relativo femenino plural concordante con el género y número del sustantivo escindido).

XIX- Corresponde decir que hay también autores, como Demonte (1982), que quitan importancia a la discusión respecto de la posición del adjetivo.

XX- No todos los gramáticos que consideran que la posición del adjetivo puede conllevar cambio de significado en la construcción sustantiva siguen la línea de Bello. Mencionemos por ejemplo a Alcina Franch y Blecua (1975: §3.1.7.1), quienes, aunque reseñan la oposición especificativo/explicativo siguiendo a Bello, sugieren también una correlación opuesta a la descrita entre posición y significado. Nos dicen así que el adjetivo 'antepuesto' da una nota 'extrínseca' del significado del sustantivo, que es 'más vago e inmaterial' y que marca una 'cualidad subjetiva' o explicativa. Marcamos con cursiva los conceptos que pueden interpretarse como que están en franca oposición a lo sostenido por Bello. Por el contrario, el adjetivo 'pospuesto' al sustantivo da una cualidad más precisa; determina o distingue a ese sustantivo de otros y es más 'objetivo'.

XXI- Se alude a casos como **mucho/poco/tanto/otro/cada**, posesivos y demostrativos, aunque hay casos que presentan diferencia de significado según la posición: **dos pisos/piso dos; alguna persona/persona alguna**.

XXII- Recuérdese el trabajo de Taylor (1992).

XXIII- Klein-Andreu incluye este caso: **medio sueldo/sueldo medio**.

XXIV- Los cuantificadores que aparecen pospuestos enfatizan: **gracias mil; gracias infinitas**.

XXV- Para el Enfoque cognitivo, puede hablarse de un adjetivo epíteto o de una relación más o menos inherente de un adjetivo con un sustantivo si la consideramos a partir de los atributos que esa comunidad reconoce como más salientes de un objeto frente a otros que serían, para esa comunidad, menos salientes (Cf. Wierzbicka, 1988).

Referencias bibliográficas

- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938/1939). *Gramática Castellana*, Tomos 1 y 2. Buenos Aires: Losada.
- Barrenechea, A. M. (1984). Las clases de palabras como clases funcionales. En A. M. Barrenechea y M. M. de Rosetti, *Estudios de Gramática Estructural* (pp. 9-26). Buenos Aires: Paidós.
- Bello, A. ([1847] 1988). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco/ Libros.
- Bolinger, W. (1954). Meaningful word order in Spanish. *Boletín de Filología* (Universidad de Chile) 7, 45-56.
- Bosque, I. (1996). ¿Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados? Repaso y balance. En I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española* (pp. 13-119). Madrid: Visor Libros,
- Brienza, H. (2007). *El Loco Dorrego. El último revolucionario*. Buenos Aires: Marea.
- Demonte Barreto, V. (1982). El falso problema de la posición del adjetivo: dos análisis semánticos. *Boletín de la Real Academia Española*, 62/227, 453-485.
- Fernández Ramírez, S. (1986) *Gramática española. 3.1. El Nombre*. Madrid: Revista de Occidente.
- Fillmore, Ch. (1968). The Case for Case. En E. Bach y R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory* (pp. 1-90). New York: Rinehart & Winston.
- Fogsgaard, L. (1999). Las clases de palabras. En *Estudios de Lingüística Cognitiva II* (pp. 575-592). Alicante: Universidad de Alicante.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen (ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (pp. 117-134). Ablex: Norwood N° 5.
- Klein Andreu, F. (1983) Grammar in Style: Spanish Adjective Placement. En F. Klein- Andreu (ed.), *Discourse Perspectives on Syntax* (pp.43-79). New York: Academic Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical*

fundamentos en humanidades

Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application.* Stanford: Stanford University Press.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1931). *Gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Shank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Taylor, J. R. (1992). Old problems: adjectives in cognitive grammar. *Cognitive linguistics*, 3/1, 1-35.

van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto.* Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of Grammar.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XIII – Número I (25/2012) 127/134 pp.

Carta de un general de EE.UU.: El vaticano como subversivo y el macartismo estadounidense

**Letter from an American General: The Vatican as subversive
and the American McCarthyism**

Ángel Rodríguez Kauth¹
Universidad Nacional de San Luis
akauth@unsl.edu.ar

(Recibido: 10/12/12 – Aceptado: 10/06/13)

Resumen

El sentido de esta presentación es ofrecer a los lectores la posibilidad de acceder a un texto desopilante escrito en 1954 por el General Brigadier (retirado) del Ejército de los EE.UU. Herbert C. Holdridge. El mismo, igualmente, fue un personaje divertido de la política estadounidense y en el texto que aquí se reproduce se dejan ver las características señaladas. La primera parte fueron repasadas para observar su odio ancestral contra El Vaticano, aunque con muchos visos razonables en su denuncia contra la jerarquía vaticana en su país, como así también contra la casa central en Roma. La segunda parte está dedicada a relatar la supervivencia del macartismo en los EE.UU.

Abstract

This work is aimed at presenting a hilarious text written in 1954 by Herbert C. Holdridge, Brigadier General (ret.) U.S. Army. He was a funny figure of American politics. Some of his characteristics are shown in this text. In the first part, his ancestral hatred against the Vatican is highlighted, but with many reasonable overtones in his denunciation against the Vatican hierar-

¹ Profesor Extraordinario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

chy in his country and in Rome. The second part is devoted to recounting the survival of McCarthyism in the U.S.

Palabras clave

vaticano - odio - veracidad - macartismo - actualidad

Key words

vatican - hate - truth - McCarthyism - today

El 4 de julio de 1954 el General Brigadier (retirado) del Ejército de los EE.UU. Herbert C. Holdridge (1984) les envió respectivamente cartas al Presidente, a la Suprema Corte y al Congreso de su país. La misma la tomé del Boletín Laicismo en su N° 1 de 1984. Deseo excusarme por los graves errores gramaticales que presenta la correspondencia del General (R) -quizá por su condición de militar- en cuestión, pero los mismos no son de mi responsabilidad, sino que son del autor o del traductor, cuyo nombre no figura en el texto que tuve a mi alcance. Hecha esta salvedad, estimo que la reproducción de la misiva no tiene desperdicio y vale la pena reproducirla para continuar comprendiendo el papel del Estado Vaticano en su relación con otros países y, asimismo, que la búsqueda y persecución de presuntos "subversivos" en los Estados Unidos tiene más tela para cortar que la que conocemos, ya que los dichos del General Holdridge no han tenido mayor difusión en español y puede ser interesante recogerlos con tal fin. El texto de la misiva dice lo siguiente:

"En cumplimiento de mi juramento de defensa de la Constitución de los EE.UU., y dentro de mis deberes como ciudadano responsable, presento estas acusaciones contra la jerarquía secular y política del Vaticano en Roma, y contra sus representantes en los Estados Unidos, como subversivos de nuestra Constitución y como un grave peligro para nuestra República y nuestras instituciones liberales. No critico a la Religión Católica y estoy dispuesto a defender su libertad de expresión como la garantiza nuestra Constitución."

fundamentos en humanidades

“1. La jerarquía Católica y Romana y el Vaticano se presentan ante el mundo como un Estado secular, político, regido como dictadura por un regente secular, un político, el Papa, en Roma.

Comprende una Jefatura y una población organizada que se extiende por todo el mundo. Dentro de los Estados Unidos constituye un “estado dentro de otro Estado” pues sus doctrinas se oponen diametralmente a los conceptos Americanos de democracia y libertad.”

“2. Esta Jefatura extranjera y dominada, incluyendo sus miembros en los EE.UU. (Cardenales, Arzobispos, Obispos y Sacerdotes) está atada por un juramento de lealtad personal, a la cabeza de dicha dictadura política, el Papa en Roma, y debe obedecer sus órdenes absolutas, aunque tales órdenes se opongan a la Constitución de los EE.UU.”

“3. Esta Dictadura dominada por un extranjero ha declarado abiertamente la guerra a la Constitución de los EE.UU. y las garantías de libertad que ella establece. En dos declaraciones que constituyen el ‘Programa de partido’ de este Estado secular y político (el ‘*silabus de errores*’, por Pío Nono y las Encíclicas del Papa León XIII) se hallan condenadas punto por punto cada una de las libertades escritas en nuestra Declaración de Independencia y el Preámbulo y Código de Derechos de nuestra Constitución. Cada miembro de la jerarquía, incluyendo a los de EE.UU., se encuentra atado por un juramento al Vaticano, a una igual condenación de nuestra Constitución, alineándose así como un enemigo de nuestra nación”.

“4. Mediante la jerarquía, llegan hasta cada uno de los Católicos Romanos en los EE.UU. las órdenes de ese Jefe extranjero secular y ellos deben, sabiéndolo o no, tomar parte en la subversión de nuestra Constitución.

Nuestros hermanos católico-romanos, acostumbrados desde la infancia a la filosofía del Dictador espiritual e intelectual, encuentran fácil aceptar la dictadura política”.

“5. Cada miembro de la Jerarquía, incluyendo los residentes en EE.UU., ha jurado además, enemistad eterna para todos los “herejes” incluyendo a cada individuo y cada gobierno “no católico” considerados en las declaraciones del Vaticano, desde hace mucho tiempo, como “herejes”. Esto se aplica a cada oficial o servidor público en los EE.UU., del Presidente abajo.

Estos llamados “herejes”, según la práctica tradicional de la Inquisición Española, deben ser extirpados por la fuerza y la violencia, técnica aceptada por el Vaticano”.

fundamentos en humanidades

“6. El Vaticano, y su jerarquía en los EE.UU. dominada por un extranjero, ha establecido, dentro de sus límites, organizaciones hostiles, militares y aún semimilitares, que igualmente juran lealtad personal al Papa en Roma, cayendo así bajo el dominio de este extranjero, o dictador político, y comprometidos a socavar nuestras instituciones. Son los caballeros de Colón, los jesuitas, etc. Para minar nuestras instituciones desde adentro han infiltrado en los puestos públicos, desde los superiores hasta los inferiores, miembros de estas organizaciones subversivas y otros colaboradores adoctrinados en sus ideologías anti-Americanas. Funcionan ellos de acuerdo con su propia ley canónica que cuando disiente con nuestra ley pública, la ignora”.

“7. Esa jerarquía secular, política, se infiltra en los asuntos *domésticos* y externos de los Estados Unidos, como durante siglos ha interferido con los asuntos externos e internos de otras naciones, muy recientes con Hitler en Alemania; Mussolini en Italia y Franco en España. Fue una influencia importante tras la guerra brutal y fútil en Corea. Existe evidencia de que ha sido un poderoso provocador en los Estados Unidos para guerra en Indo-China. Participa agresivamente en asuntos de los países Latino-Americanos; fue y es una de las fuerzas de reacción tras la violencia en Guatemala. Mediante el Cardenal Sepplman [sic, seguramente ha querido referirse al Cardenal F. J. Spellman (1889-1967)], portavoz del Vaticano en EE.UU. y del senador Mc Carthy, miembro de los Caballeros de Colón y entrenado en escuelas jesuíticas (que reciben influencia Vaticana más bien que de nuestra Constitución) dicha jerarquía crea disenso y falta de unidad en un extremo a otro de los EE.UU., obteniendo privilegios especiales para sus escuelas parroquiales que atentan contra nuestra Constitución, ello a base de repetidas decisiones de la Suprema Corte, habiendo sido cada instancia otro acto manifiesto en contra de nuestra Constitución”.

“8. El Vaticano y su Jerarquía en los Estados Unidos se mantienen en abierta enemistad hacia nuestros conceptos constitucionales de Libertad de religión pues niegan la tolerancia religiosa en países en que el Catolicismo Romano es aceptado como Religión de Estado (por ejemplo en España, Colombia y otras partes de Latino-América) y ejercen represalias contra miembros de otras fe o contra los que no profesan fe alguna. La antigua ambición del Vaticano, abiertamente declarada y vigorosamente promovida, es la de convertir a los EE.UU. en Nación católica romana; y así, sus ambiciones constituyen una continua y peligrosa amenaza contra la Libertad de Religión que establece nuestra Constitución. Cada vez

que son denunciados sus actos políticos subversivos se refugian bajo el escudo protector de nuestra libertad constitucional de religión, Libertad que el Vaticano niega a otros”.

“9. Esta jerarquía política secular, del Vaticano, posee fabulosas riquezas en los Estados Unidos. (Diez billones de dólares desde 1946 tan solo para las escuelas) pero no permite escrutinio alguno de sus recursos financieros por la autoridad pública. Anualmente obtiene fuertes sumas de las arcas que los americanos nutren con sus impuestos, impuestos que pagan los que profesan las más diferentes religiones en nuestro país. Esta riqueza se usa para mantener el lujo de un Jefe político extranjero también localmente para enseñar en sus escuelas parroquiales y otras instituciones ciertas filosofías contrarias a nuestra Constitución. Bajo el hipócrita disfraz de servir a propósitos humanitarios, no pagan un solo centavo de impuestos sobre grandes sumas de esta riqueza ni sobre la renta, agregando así el peso de ese impuesto a los que pagan los no-católicos y de otras confesiones, ¡situación en verdad sorprendente!”.

La carta a las autoridades de los EE.UU. continúa con algo que él titula “Resumen”, pero que no es otra cosa más que abundar y reabundar sobre el texto anterior.

Herbert C. Holdridge (1892-1974) fue un personaje pintoresco, más allá de cualquier tipificación psiquiátrica o psicológica que se le quiera hacer a partir de los dichos expuestos; sin dudas que de los mismos y transcritos más arriba le caben todas las categorías psicopatológicas y psiquiátricas que se encuentren en cualquier texto sobre esos temas. Si se quiere anotar algo más sobre este individuo vale anotar que -aunque parezca mentira- en algún momento -en 1944- ¡apoyó al Partido Socialista estadounidense! Y, si esto fuera poco, también fundó al inexistente Partido Vegetariano y -con ese partidito- quería obligar a que si llegaba a la Casa Blanca todo su séquito imperial comiese verduras para que esto sirviese de ejemplo al resto de sus conciudadanos. Con humor -y pidiendo perdón a los vegetarianos- se podría pensar que de sólo comer verduras en su vida, le quedó la cabeza con el contenido de un zapallo.

Más allá de las consideraciones que se puedan hacer sobre la estabilidad psíquica del autor -y de las humoradas a que puedan dar lugar- hay que tener en cuenta que su inestabilidad emocional lo convierte en un individuo con impunidad, a la par que vale anotar dos cuestiones que se desprenden de la misiva.

1) El encono que el General siente por la Iglesia Católica Romana se destila por todo su escrito. Pero no nos llamemos a engaño, buena parte de sus dichos son verdaderos. Veamos:

Cuando habla del Vaticano como una dictadura -con un regente secular y añadiendo que el Papa romano no es otra cosa que un político- es un juicio absolutamente certero que es necesario desglosarlo. En cuanto a que es una dictadura, piénsese solamente que los fieles católicos desparrramados alrededor del mundo se calculan estimativamente en alrededor de 1200 millones de personas ¡y solamente menos de 200 de ellos eligen a un Presidente de por vida! No seamos ingenuos y tengamos en cuenta que por mucho menos que eso -sólo en los últimos años- se derrocó a varios gobernantes musulmanes. Pero a su vez hay que considerar que no todos los católicos registrados como tales por la Iglesia no se reconocen a sí mismos como fieles, ya sea por no respetar los rituales del culto, o bien porque hayan hecho uso del derecho -previsto por el código canónico- a la apostasía. De cualquier manera, si se hace un cálculo estimado de 800 millones de fieles, la cifra de sólo 200 representantes no es precisamente lo que puede considerarse una representación democrática.

En cambio lo que resulta ridículo es que considere a que las doctrinas católicas se oponen diametralmente a los conceptos Americanos de democracia y libertad. Si se repasa mentalmente la historia de los EE.UU. se podrá tomar en cuenta que sus conceptos de democracia y libertad son bastante pobres y no se alejan en mucho a los del Vaticano.

Y en cuanto a que el Papa es un personaje político, hasta al lector más desprevenido podrá comprobarlo fácilmente con sólo recorrer los itinerarios de las visitas papales en los últimos cuarenta años. Solamente tomaré un ejemplo: la visita del Papa polaco a la Argentina en medio del conflicto bélico por las Islas Malvinas con que el temulento Presidente Galtieri enfrentó a Gran Bretaña para tratar de salvar las papas que se le quemaban al interior de Argentina. El Papa vino a nuestro país a cumplir un papel político, cual es el de mediador. Pero a la vez cabe agregar que para la fecha de su arribo a la Argentina tenía prevista una visita al Reino Unido y tuvo que suspenderla para gestionar -tras bambalinas- la rendición de las ya diezmadas tropas argentinas. Más esto no es todo, el aplazamiento de la visita a Londres y a otras ciudades británicas de Irlanda y Gales hicieron que el Papa pidiera disculpas a sus frustrados anfitriones británicos con los que había comprometido anteriormente su visita.

Tampoco Holdridge tiene reparos en denunciar a un tipo tan duro como él, cual fuera el “senador Mc Carthy, miembro de los Caballeros de Colón

y entrenado en escuelas jesuíticas (que reciben influencia Vaticana más bien que de nuestra Constitución)". Esta embestida contra tan tristemente célebre congresista estadounidense es un disparate, ya que el Senador en cuestión también era un "cazador de brujas", como el firmante de la carta que nos ocupa. Y solamente lo ataca por ser católico, aunque Mc Carthy se ocupó de perseguir comunistas -y a todos los que tuvieran un tinte rojillo- en los EE.UU., aún debajo de las camas, haciendo tal persecución bajo el pretexto de defender "la forma americana de vida" protegida por la Constitución.

En cambio, el texto en cuestión acierta en su acusación a la religión católica en el punto 8 cuando recuerda que ella está de acuerdo con los principios de libertad religiosa en los Estados en que es minoría y tal libertad le resulta favorable, sin embargo El Vaticano no sostiene semejante política en aquellos países en que la población es mayoritariamente católica y ahí pretende imponer su creencia como religión de Estado.

Y, en el último punto, también acierta al denunciar las fabulosas riquezas que posee la "jerarquía" de los curas en su país, sobre la que no pagan impuestos y que buena parte de ellas las giran a su "casa central" (cuya sede es El Vaticano) para que siga acumulando tesoros, tal como lo denunció en su momento el francés André Gidé (1974) en *Los sótanos del Vaticano*.

2) La misiva permite advertir la presencia constante del macartismo, aún en episodios desconocidos para el gran público latinoamericano. Es que en los EEUU si no tienen a quien perseguir, entonces nunca va a faltar un emisario que lo va a descubrir, aunque más no sea en una jaula de monos tití. Resulta que los estadounidenses siempre han tenido como objeto para consolidar la unión de sus ciudadanos a los comunistas, o a cualquiera que pudiera tener un color rojillo. Pero en el caso que nos ocupa de este delirante General lo curioso es que busca como enemigo precisamente a un Estado que también siempre han estado embanderados en el mismo campo de lucha y con quien han compartido la búsqueda de derrocar al mismo enemigo.

No hacen falta más palabras para explicar lo que para todos es por demás conocido.

Referencias Bibliográficas

Pío Nono (1984). Silabus de errores. *Boletín Laicismo*, N° 1.

Gidé, André (1974). *Los sótanos del Vaticano*. Madrid: Alianza Editorial

Holdridge, Herbert C. (1984). Carta al Presidente de EE.UU. *Boletín Laicismo*, N° 1.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XIII – Número I (25/2012) 135/151 pp.

Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología

**Guide of Ethical Commitment to pre-professional practices
in Psychology**

Andrea Ferrero¹

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

(Recibido: 16/04/12 – Aceptado: 24/06/13)

Resumen

Este artículo plantea la importancia de la ética profesional en la formación en psicología, con especial interés en las condiciones éticas de las prácticas preprofesionales que se llevan a cabo como parte de dicha formación. Se destaca que toda generación y aplicación de conocimiento conlleva una posición valorativa, y ésta se construye a lo largo de las diversas etapas de formación, incluida la universitaria. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de enmarcar éticamente las prácticas preprofesionales en la formación de grado en carreras de psicología, toda vez que las mismas comprometen el bienestar de personas y comunidades. Finalmente, se presenta un instrumento diseñado específicamente para promover la reflexión ética durante las prácticas preprofesionales en dichas carreras, la Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en Psicología. El mismo está basado en la estructura de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos, y propone superar la inadecuada aplicación de códigos de ética profesional para la regulación directa de dichas prácticas.

Abstract

¹ Doctora en Psicología. Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

fundamentos en humanidades

This article deals with the importance of professional ethics in psychology training, with special emphasis in ethical conditions of pre-professional practices carried out as part of such program. Every development and application of knowledge entail a valuative position which is constructed throughout several educational stages, including university level. At the same time, the need to frame ethically the pre-professional practices in undergraduate psychology programs, since they involve the well-being of individuals and communities is highlighted. Finally, this work presents a tool specifically developed to promote ethical reflection during pre-professional practices called Guide of Ethical Commitment to pre-professional practices in psychology. This instrument is based on the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists, and it intends to overcome the inadequate application of professional ethical codes in the regulation of such practices.

Palabras clave

psicología - ética - formación - prácticas preprofesionales - guía de compromiso ético

Key words

psychology - ethics - training - pre-professional practices - guide of ethical commitment

Las prácticas preprofesionales en psicología constituyen un aspecto fundamental de la formación de grado en esta disciplina. Las mismas propician el desarrollo de competencias prácticas específicas que preparan al alumnado para su futuro rol científico-profesional, aspecto éste que fuera refrendado por los diversos modelos de formación en psicología (Ardila, 1986; Baker y Benjamin, 2000).

Al mismo tiempo, existe suficiente consenso acerca de la importancia que la formación en ética profesional adquiere dentro de las carreras de psicología, y su enseñanza forma parte de la gran mayoría de las mallas curriculares en psicología. En algunos casos el acento estará puesto en la reflexión ética filosófica subyacente, y en otros en el carácter regulatorio de la deontología profesional, o en una combinación de ambos aspectos, pero cada vez más los programas de estudio de psicología incluyen temáticas referidas a contextualizar éticamente el conocimiento teórico y técnico adquirido a lo largo de la formación de pregrado.

Es necesario recordar que a lo largo del tiempo se han ido sucediendo cambios en el modo de concebir el fundamento de la ética profesional. Con anterioridad a 1975, y acorde a la tradición imperante vinculada a la ciencia normal, la ética profesional era considerada como un agregado moral

post facto e incluso un cuestionamiento de carácter secundario al hecho científico o profesional. Entre 1975 y 1990 las consideraciones acerca de la ética profesional ya no se construyeron como elementos adicionados a los desarrollos científicos y profesionales, sino que comenzó a determinarse la íntima relación existente entre ambos campos. Dentro de este nuevo contexto, el acento predominante estuvo primeramente puesto en la prevención de la inconducta científica y profesional. A partir de los años 90 comenzó a visualizarse crecientemente a la ética profesional como un elemento tendiente a la promoción del buen desempeño ético en la ciencia y la profesión. Actualmente existe suficiente consenso con respecto a que un adecuado desempeño científico y profesional estará apoyado en dos elementos básicos: la rigurosidad teórica y la eficacia técnica del conocimiento generado o aplicado, por una parte; y la posición ética desde donde ese conocimiento es generado o aplicado en forma concreta.

Una posición ética responsable debe, ante todo, preservar el bienestar de las personas y comunidades involucradas en el acto científico y profesional, ser producto de un consenso social y culturalmente situado, -reflejado incluso en los códigos de ética-, y promover de la responsabilidad social de la ciencia y de la disciplina de la que se trate.

Es a partir de estas consideraciones que la ética profesional es concebida como uno de los pilares de la formación en psicología, dado que no implica un juicio moral secundariamente adosado al saber teórico y técnico instrumental que se adquiere, sino que forma parte intrínseca de la misma construcción del proceso de conocimiento. Por tanto, la adquisición de conocimientos propia de la etapa de formación universitaria no será ajena a lo que el estudiantado considere como bueno o malo en relación a sus futuras acciones profesionales. Esta relación intrínseca entre ética y formación en psicología suele estar incluso avalada por diversos documentos referidos a educación superior, especialmente aquellos que realizan recomendaciones con respecto a los requerimientos curriculares y que indican la necesidad de incorporar contenidos de ética y deontología profesional en las correspondientes mallas. De este modo se pretenden propiciar elevados niveles de esclarecimiento con respecto a la responsabilidad social del futuro ejercicio profesional. Por otra parte, es importante señalar que la formación en ética profesional en carreras de psicología no debe ser entendida como una mera transmisión de las normas de conducta que regirían el futuro ejercicio profesional. Por el contrario, debe promoverse la construcción compartida de una actitud reflexiva y responsable, comprendiendo el valor de la norma no en un sentido heterónimo, ya que ello sólo promovería un deontologismo carente de sentido. Se tratará de

propiciar la articulación de los fundamentos morales, los valores éticos que de ellos se desprenden, y poder comprender cómo ambos aspectos sirven de basamento para las normas de conducta que finalmente se vuelcan en los códigos deontológicos para el futuro ejercicio profesional.

Tomando en consideración estos aspectos, diversas investigaciones han planteado la importancia que adquiere la formación en ética profesional en carreras de psicología y la conveniencia de su profundización (Bolívar, 2005; Caldwell y otros, 2000; Del Río y Miró, 2002; Del Río Sánchez, 2009; Ferrero y Andrade, 2007; Guitart, 2007; Hermosilla, 2002; Hirsch Adler, 2009; Pasmanik y Winkler, 2009; Pettifor, Estay y Paquet, 2002; Winkler y otros, 2007). Una de las preocupaciones emergentes en gran parte de estas investigaciones está referida al marco ético de las prácticas preprofesionales que alumnas y alumnos realizan como parte de su formación, sean éstas las prácticas que se realizan en un curso de grado, o como trabajo final tendiente a la obtención del grado académico. En algunos códigos de ética se homologa en algunos aspectos la figura del estudiante con la del profesional, sin embargo es necesario realizar algunas especificaciones al respecto. En primer lugar, los códigos de ética son una herramienta regulatoria emanada de una asociación profesional cuyo alcance es exclusivo al ámbito profesional. Ello implica que los códigos de ética tienen un valor orientativo para el estudiantado, el que debe conocer y comprender reflexiva y críticamente sus principios y normas, y por eso los códigos son parte de los contenidos de las asignaturas de ética profesional. Pero estos instrumentos no son directamente vinculantes para el estudiantado, lo cual implica que no son de cumplimiento obligatorio por parte de alumnas y alumnos, por más que algunos códigos de ética incluso así lo enuncien. No debe confundirse entonces la utilización de los códigos de ética profesional como herramientas didácticas y el valor moral, ético y normativo que conllevan y que el estudiantado debe apreciar, por un lado, con su lugar como herramienta legal de cumplimiento obligatorio, bajo la posibilidad de apercibimientos por incumplimiento, por el otro. En segundo lugar, es posible pensar que la mención a estudiantes en códigos deontológicos indica interés por parte de la comunidad profesional en determinar pautas éticas que regulen la formación de grado, incluidas las prácticas. Pero, nuevamente, no es posible homologar el lugar del estudiantado con el ámbito profesional en los códigos de ética, y por lo tanto utilizar el mismo instrumento regulatorio. Las referencias a estudiantes en los códigos de ética de la psicología sólo adquieren sentido en tanto un código esté refiriéndose a psicólogas y psicólogos que actúan como docentes, tutores/as o supervisores/as. Es a ellas y

ellos a quienes puede referirse el código, e indirectamente a los recursos humanos en formación bajo su responsabilidad. Pero si estos recursos humanos no son profesionales aún, no corresponde la aplicación directa de un código de ética profesional para la consideración de su conducta cuando realizan sus prácticas preprofesionales, más que en un sentido moral orientativo, pero no legal. En tercer lugar, si bien las prácticas preprofesionales tienen un objetivo fundamentalmente académico centrado en la generación de capacidades y destrezas referidas a la aplicación del conocimiento adquirido, no debe olvidarse que dicha aplicación está mayoritariamente dirigida a personas. En ese sentido, más allá de sus fines académicos, toda práctica preprofesional debe resguardar, e incluso promover, el bienestar de las personas y comunidades involucradas en la misma, al mismo tiempo que preservar la integridad del estudiantado y sus supervisores (Ferrero y Andrade, 2008).

En base a estos aspectos y producto de los sucesivos análisis que ameritaron, se estimó conveniente el diseño de una herramienta específica para regular las prácticas preprofesionales que realiza el alumnado como parte de su formación de grado. Luego de dos años de investigación basada tanto en la bibliografía específica como en el estudio de los propios códigos y declaraciones de ética de la psicología, se diseñó la “Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología”, y fue sometida a sucesivas pruebas de aplicación piloto, tanto como a la evaluación de expertos (Ferrero, 2011). Desde el punto de vista metodológico, esta Guía fue construida sobre la base de los parámetros desarrollados por la Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos (DU), aprobada en Berlín en 2008, promoviendo una sólida reflexión acerca de los derechos y responsabilidades de todos los sujetos involucrados en las prácticas preprofesionales en psicología (Ad Hoc Joint Committee, 2008).

Recordemos que la DU fue construida con el ánimo de ser una guía para el desarrollo de códigos de ética o para la revisión de los códigos ya existentes, y presenta una notable articulación entre cuatro principios morales generales y los valores éticos asociados que de cada uno de ellos se desprenden. A partir de allí, cada comunidad profesional de la psicología deberá construir sus propias normas de conducta profesional, ya que éstas deben ser elaboradas acorde a cada realidad sociohistórica y cultural. Las normas de conducta profesional representarían entonces un tercer nivel de desarrollo, que no está presente en la DU, sino que se reflejará en los códigos de ética profesional que cada país o región desarrolle bajo sus lineamientos, dando cuenta además de la dialéctica

y tensiones existentes entre lo regional y lo global (Gauthier, Pettifor y Ferrero, 2010; Stevens, 2010).

Este entramado de principios morales y valores éticos vinculados a la psicología como ciencia y como profesión, y de los cuales eventualmente cada comunidad desprenderá sus propias normas éticas, fue el elemento más adecuado para pensar en un modelo que pudiera enmarcar las acciones que el estudiantado lleva adelante como parte de su formación. Es de suma importancia que el alumnado comprenda el fundamento ético de lo que se puede o no hacer cuando realiza una práctica. Para ello debe advertir que cada norma que cumple está basada en un valor ético que le da sentido a la misma, y este valor ético, a su vez, se apoya en un principio moral general que sirve de fundamento último para sus actos. Así como la DU incluía los dos primeros niveles referidos a los principios morales y los valores éticos, y los códigos de ética profesional desarrollan en forma culturalmente situada el tercer nivel referido a las normas, la “Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología” incluye estos tres niveles. Por supuesto que el acento de este documento no será el de la aplicación del conocimiento con un fin profesional, sino educativo. Así, esta Guía incluye principios morales, valores éticos, y normas de conducta concreta que permiten no sólo enmarcar éticamente el proceder del estudiantado en las prácticas, sino al mismo tiempo colabora en la formación en ética profesional en psicología y en la formación en psicología en general.

En tanto la DU propone cuatro principios generales: Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos; Cuidado competente del Bienestar de los Otros; Integridad; y Responsabilidades Profesionales y Científicas con la Sociedad, la Guía está articulada alrededor de tres principios: Respeto por la Dignidad y los Derechos de las Personas y los Pueblos; Integridad; y Responsabilidad académica y científica. Luego de varias pruebas y consultas, se decidió circunscribir la Guía a estos tres principios generales con el objetivo de lograr una herramienta más ágil y de más práctica utilización por parte del alumnado. De todos modos, su construcción retoma el principio que no aparece explícitamente, habiéndoselo incluido de modo tal que permea a los tres principios que conforman la Guía.

De esta forma, esta Guía constituye la primera aplicación académica de la DU, aspecto por demás novedoso ya que esta última fue inicialmente diseñada para su aplicación al ámbito profesional. Sin embargo, la amplitud de horizontes que plantea y al mismo tiempo el nivel de minuciosidad que se desprende de los valores enunciados, han demostrado que la DU es una herramienta versátil y sumamente propicia para fundamentar el

proceder ético desde los mismos inicios de la práctica en psicología: las prácticas preprofesionales.

Es necesario destacar que esta Guía no reemplaza los cursos o asignaturas de ética profesional que habitualmente se imparten en las carreras de psicología, sino que, en todo caso la complementarían, al servir de marco ético para las prácticas que se realizan tanto en asignaturas como en instancias tendientes a la obtención del Grado académico.

Dado que la Guía fue concebida como un instrumento para promover la reflexión ética en el alumnado, en colaboración de sus docentes supervisores de prácticas, es deseable que la misma no sea visualizada como una mera obligación a ser cumplida. Por el contrario, debería ser transmitida estimulando una apropiación reflexiva acerca del valor de la ética en las prácticas preprofesionales, modelo de la futura práctica profesional. Finalmente, este instrumento cumpliría varios fines:

- cumple y pone en acto lo establecido por diversas normativas referidas al ámbito educativo que propician elevados estándares de formación en ética y deontología en carreras de psicología;

- permitiría limitar las futuras referencias a estudiantes en los códigos de ética sólo a aquellos artículos en los cuales se hace mención a profesionales que forman recursos humanos;

- aportaría mayor esclarecimiento en docentes y estudiantes respecto del marco ético de las prácticas preprofesionales, colaborando con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje;

- colaboraría en lograr mejores condiciones de bienestar para todas las personas involucradas en las prácticas, incluida la propia comunidad académica.

La Guía se acompaña de un modelo de aplicación para las prácticas que debe ser llenado y firmado por estudiantes y docentes, luego de la comprensión reflexiva de la Guía. Este modelo de aplicación consiste en un acuerdo escrito de cumplimiento de la Guía, que oficia como consentimiento informado tanto para docentes como para estudiantes, y en donde consta que sus términos han sido suficientemente reflexionados y comprendidos con anterioridad a la realización de las prácticas. Este protocolo no debe confundirse con el consentimiento informado que el estudiantado, junto con sus docentes supervisores, obtienen de los integrantes de la comunidad con quienes realizan sus prácticas, sean éstas de carácter individual o grupal, personal o institucional.

fundamentos en humanidades

El Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, órgano de máxima autoridad dentro de la misma, luego del análisis correspondiente, indicó la utilización de la “Guía de Compromiso Ético para prácticas preprofesionales en psicología” para todas las prácticas preprofesionales que se llevan a cabo en la Carrera de Licenciatura en Psicología (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, 2011). Actualmente, y a través de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, y del Foro de Cátedras de Ética de Universidades Nacionales, la Guía se encuentra en proceso de socialización en otras unidades académicas que cuentan con carrera de psicología en Argentina. En esta oportunidad, se pone a disposición de la comunidad académica de la psicología un instrumento específico para enmarcar éticamente las prácticas preprofesionales, con la intención de aportar a una mejor formación de grado en psicología al mismo tiempo que colaborar en la preservación del bienestar de las personas y comunidades involucradas en dichas prácticas. Si bien está diseñado como un instrumento suficientemente general y versátil, se estima conveniente que para su utilización, diversas unidades académicas de la psicología lo adapten a la propia realidad de sus prácticas en caso de considerarlo necesario. Lo mismo ocurre con los modelos de aplicación aquí incluidos como Anexos, que deberán adecuarse y reflejar las diversas circunstancias institucionales.

Finalmente, se destaca la importancia de que nuevas investigaciones sigan aportando a la formación en ética profesional de la psicología desde un marco reflexivo y culturalmente situado, y entendiendo que la futura posición ética de las y los profesionales es tributaria en gran medida de los procesos previos de formación en valores que hayan ido atravesado.

San Luis, 16 de abril de 2012

Referencias bibliográficas

Ad Hoc Joint Committee (2008). *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos - Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008). Disponible en <http://www.sipsych.org/oldsipsych/DeclaracioUniversaldeprincipiosEticos.pdf> y en <http://www.iupsys.org/ethics/univdecl2008.html>

Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.

Baker, D. y Benjamin, L. (2000). The Affirmation of the Scientist-Practitioner. A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55 (2), 241-247.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.

Caldwell, K., Domahidy, M., Gilsinan, J. F., y Penick, M. (2000). Applied ethics for preparing interprofessional practitioners in community settings. *Ethics and Behavior*, 10 (3), 257-269.

Del Río, C. y Miró, J. (2002). La docencia de la Ética profesional para psicólogos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 24, 9-19.

Del Río Sánchez, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 210-219.

Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (2011). *Ordenanza N° 009/11*. Disponible http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201111/20111118171622_10736.pdf

Ferrero, A. (2011). *Guía para prácticas preprofesionales en psicología*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?fch=guia_compromiso

Ferrero, A. y Andrade, E. (2007). Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso Argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 8 (15), 163-178.

Ferrero, A. y Andrade, E. (2008). Referencias a prácticas de pregrado en Psicología en Códigos Deontológicos de Países del Mercosur y Norteamérica. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (3), 407-414.

Gauthier, J., Pettifor, J. y Ferrero, A. (2010). The Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists: A culture-sensitive model for creating and reviewing a code of ethics. *Ethics & Behavior*, 20 (3&4), 1-18.

Guitart, M. E. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 58-65.

fundamentos en humanidades

Hermosilla, A. M. (2002). La Enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social. *Fundamentos en Humanidades*, Año 3, vol. 1 y 2, (5-6), 147-156.

Hirsch Adler, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica - Revista Electrónica de Educación*, 32, enero-junio 2009, s/p.

Pasmanik, D. y Winkler, M.I. (2009). Buscando Orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18, (2), 37-49.

Pettifor, J., Estay, I. y Paquet, S. (2002). Preferred strategies for learning ethics in the practice of a discipline. *Canadian Psychology*, 43 (4), 260-269.

Stevens, M. (2010). Etic and emic in contemporary psychological ethics. *Europe's Journal of Psychology*, 6 (4), 1-7.

Winkler, M., Pasmanik D., Alvear K., y Reyes M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*. 25 (1), 5-24.

ANEXO I

Guía de compromiso ético para prácticas preprofesionales en psicología

A) Introducción

- Quiénes son los destinatarios del documento.
- Qué se entiende por prácticas preprofesionales.
- Por qué las prácticas profesionales deben realizarse dentro de un marco ético adecuado.

B) Principios éticos, valores asociados y pautas de conducta

Principio I: Respeto por la Dignidad y los Derechos de las Personas y los Pueblos

Principio II: Integridad

Principio III: Responsabilidad académica y científica.

Principio I: Respeto por la Dignidad y los Derechos de las Personas y los Pueblos

Es el principio fundamental, en el que se asientan los demás, ya que reconoce que todos los seres humanos, en forma individual y colectiva, son merecedores de igual consideración moral y de respeto por su dignidad y sus derechos. Es importante reconocer y respetar las diferentes formas en que este respeto se expresa en diferentes comunidades y culturas.

- **Valores asociados:** respeto por la dignidad y derechos de los seres humanos; la diversidad de personas y pueblos, y sus costumbres y creencias; la autonomía y la libre capacidad de decisión de personas y comunidades, su integridad e intimidad; y por la equidad y justicia en el trato de los seres humanos.
- **Pautas de conducta:**
 - **No realizar juicios discriminatorios** en base a raza, religión, sexo, edad, educación, nivel social, u otra circunstancia, al seleccionar, aceptar realizar o realizar una práctica, incluidas devoluciones a los consultantes e informes a cátedras o instituciones.
 - **Respetar la libre decisión de los sujetos de la práctica de participar en ella o no.** Para ello es indispensable que sepan que se trata de una práctica preprofesional supervisada y que conozcan la condición de alumno/a de quien la lleva a cabo.
 - **Brindar adecuadamente el consentimiento informado a los sujetos de la práctica,** aclarándoles los siguientes aspectos:
 - * que se trata de una práctica supervisada realizada por alumnas y

fundamentos en humanidades

alumnos,

- * las características de la práctica: objetivo -lo más fidedigno posible-, duración estimada, utilización de los resultados, si habrá algún tipo de devolución de los mismos, beneficios y riesgos posibles -en caso de haberlos-. Se recuerda aquí que en las prácticas preprofesionales las alumnas y alumnos no deben involucrarse en situaciones de aprendizaje que previsiblemente pudieran devenir en riesgo para los sujetos de las prácticas o para sí mismos.
 - * que la participación por parte de los sujetos en la práctica es voluntaria y que los mismos pueden retirarse de la misma en cualquier momento.
 - * Si las prácticas se realizan con menores se debe obtener el consentimiento informado de madres, padres o tutores legales, salvo en observaciones no participantes.
- **Preservar la confidencialidad de los datos obtenidos**, omitiendo cualquier dato que permita la identificación de sujetos o grupos participantes de las prácticas, tanto en los informes orales como escritos, supervisiones individuales o grupales, presentaciones de casos o publicaciones. El levantamiento del secreto es responsabilidad del supervisor/a.

Principio II: Integridad

La integridad es fundamental para la adquisición y producción del conocimiento vinculado a la formación en psicología, incluidas las prácticas preprofesionales. La integridad está basada en el desarrollo de comunicaciones y actitudes honestas, abiertas y precisas. Incluye reconocer y evitar involucrarse en situaciones de deshonestidad académica, incluso en la realización de las prácticas preprofesionales, que impliquen un crédito o beneficio inmerecido o un perjuicio para terceras personas, o que se asocien a conflictos de intereses y relaciones múltiples. Existen diferencias culturales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de considerar el desarrollo de prácticas preprofesionales.

- **Valores asociados a este principio:** veracidad, honestidad y exactitud en comunicaciones y actitudes; manejo adecuado de la confidencialidad en estudiantes y supervisores docentes; maximizar la objetividad y minimizar sesgos de cualquier índole; no utilizar situaciones para inmerecido beneficio personal o académico; evitar conflictos de interés y expresarlos cuando no puedan ser evitados.

- Pautas de conducta:

- **Presentar como resultado de las prácticas sólo los datos y re-**

- **sultados efectivamente obtenidos** como producto de las mismas.
- **Manifiestar los resultados de las prácticas con exactitud** a sus docentes supervisores y sin realizar alteraciones en los resultados obtenidos.
- **No realizar las prácticas con personas o grupos de personas con los cuales se compartan otros intereses** que pudieran generar un conflicto con los intereses de las prácticas.
- **No realizar las prácticas con personas o grupos de personas con las cuales se esté manteniendo o se haya mantenido algún tipo de relación** que pudiera alterar el desarrollo o los resultados de las prácticas.
- **Evaluar las diferencias culturales de las personas o grupos de personas con los que se desarrolla la práctica**, conjuntamente con las y los docentes supervisores, a fin de tomarlas en consideración para el adecuado desarrollo de las mismas.
- **Manifiestar al/la docente supervisor/a con libertad y honestidad cualquier circunstancia de índole personal que el alumno/a considere un severo obstáculo** para la realización de las prácticas.

Principio III: Responsabilidades científicas y académicas con la Sociedad

La psicología, como ciencia y como profesión, tiene responsabilidades con la sociedad, relacionadas con contribuir a la comprensión que las personas poseen sobre sí mismas y sobre los demás, al cuidado competente de los sujetos involucrados en su quehacer, y a la utilización de su conocimiento para mejorar la condición de individuos, familias, grupos, comunidades, y de la sociedad. Ello debe hacerse dentro de las más elevadas normas éticas, de un modo culturalmente sensible y estimulando el desarrollo de estructuras y políticas sociales que beneficien a todas las personas y pueblos. La percepción de esta responsabilidad de la psicología se inicia en la etapa de formación, en la cual las y los estudiantes comienzan a generar destrezas y capacidades preparatorias para su futuro rol científico y profesional.

- **Valores asociados a este principio:** la responsabilidad de la disciplina de: incrementar el conocimiento científico y profesional desde la formación universitaria, incluidas las prácticas preprofesionales, de manera que, además de sus fines didácticos, promueva el bienestar de la sociedad y de todos sus miembros; y la responsabilidad de la disciplina de formar adecuadamente a las y los estudiantes universitarios en sus responsabilidades éticas y en las competencias requeridas, con con-

ciencia y sensibilidad ética desde la etapa de formación universitaria.

- **Pautas de conducta:**

- **Respetar las pautas que la psicología establece para desarrollar diversas actividades prácticas de formación preprofesional**, en un marco de actualización científica y académica.
- **Respetar las pautas establecidas por las y los docentes supervisores para la realización de dichas prácticas**, acorde a estándares científicamente establecidos y avalados por la comunidad académica y profesional.
- **Evaluar con seriedad los beneficios y posibles riesgos de las prácticas**, junto a las y los docentes supervisores.
- **No iniciar o continuar una práctica que pueda entrañar algún riesgo real** para las alumnas y alumnos o para las personas y comunidades involucradas en las mismas.
- **Comunicar siempre a las y los docentes supervisores cuando producto de las prácticas se presuma la comisión de daño o abuso a menores, o la comisión de cualquier otro delito**. Sólo las y los docentes supervisores serán responsables del levantamiento del secreto profesional cuando lo juzguen conveniente acorde a lo establecido en los códigos deontológicos.
- **En caso de que por cuestiones de índole personal suficientemente justificada el/la alumno/a no pudiera realizar determinada práctica, los docentes supervisores/as podrán suplir esa actividad** por una que consideren equivalente.
- **Mantener presente el nivel de responsabilidad** que implican las prácticas preprofesionales con personas y comunidades, tanto como que **la responsabilidad legal de las mismas recae sobre las y los docentes supervisores a cargo**.

ANEXO II

Guía de compromiso ético para prácticas preprofesionales en psicología

Metodología de difusión

- La Guía forma parte de la formación del alumnado, y por tanto se valora especialmente el lugar de la docencia para su transmisión y reflexión.
- Se propone la socialización de la Guía de forma reflexiva, y no como un simple requisito u obligación a cumplir.
- Se propone también una instancia de compromiso formal para con la Guía por parte del alumnado, a partir de la inclusión del instrumento en una estructura similar a la de un consentimiento informado.

ANEXO III

Guía de compromiso ético para prácticas preprofesionales en psicología Modelos de aplicación

A- Modelo para ser utilizado en las prácticas de asignaturas

PARA ESTUDIANTES:

Asignatura:

Fecha:

“Declaro conocer, comprender y aceptar los términos establecidos por la *Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología*, y me comprometo a llevar adelante mis prácticas preprofesionales bajo sus lineamientos”.

NOMBRE DEL/LA ALUMNO/A	NÚMERO DE REGISTRO / DNI	FIRMA

PARA DOCENTES:

“Declaro conocer, comprender y aceptar los términos establecidos por la *Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología*, y me comprometo a dirigir y supervisar las prácticas preprofesionales de las/los alumnos arriba firmantes bajo sus lineamientos”.

Nombre del/la Docente Supervisor/a de la práctica:

.....

DNI:

Firma:.....

Nota: En caso de haber más de un/a docente supervisor/a en la asignatura, deberán incluirse sus datos y firma.

B- Modelo para ser utilizado en Trabajos Finales y Residencias tendientes a la obtención del título de Licenciado/a en Psicología.

PARA ESTUDIANTES:

Título del Trabajo Final o Residencia:

.....

Nombre del/la alumno/a:

.....

Número de Registro y DNI:

.....

Fecha:

“Declaro conocer, comprender y aceptar los términos establecidos por la *Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología*, y me comprometo a llevar adelante mi Trabajo Final/Residencia bajo sus lineamientos”.

Firma:

PARA DOCENTES:

“Declaro conocer, comprender y aceptar los términos establecidos por la *Guía de compromiso ético para las prácticas preprofesionales en psicología*, y me comprometo a dirigir/co-dirigir/ y/o asesorar el presente Trabajo Final/Residencia bajo sus lineamientos”.

Nombre del/la Docente Supervisor/a de la práctica:

.....

DNI:

Firma:.....

Índices 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 Comunicology. 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 standpoint of Pierre Bourdieu

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

fundamentos en humanidades

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13

La etica en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La etica en psicologia y su relacion con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicologia como “ideologia exotica” en los oscuros años del proceso de desorganizacion nacional: 1975 –1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicologia y Mercosur: la dimension etica de la integracion y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socializacion e integracion 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 pregnanat 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

fundamentos en humanidades

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 postmoderna
Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

fundamentos en humanidades

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 traves del psicodiagnostico 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.

fundamentos en humanidades

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 degradado 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 freudolacanianiana 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.

fundamentos en humanidades

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.

Fabricio 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.

fundamentos en humanidades

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 psicosocial del aprendizaje normativo.

fundamentos en humanidades

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.

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número I (11)

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

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

Comparación de la evolución clínica de la depresión en dos tipos de abordaje terapéutico grupal para pacientes con trastornos de alimentación
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

fundamentos en humanidades

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 – Ar-
gentina) • 185
Construcción del erotismo y la femineidad 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

Fundamentos en Humanidades Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA -Argentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad
pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection
process in argentinian public universities.

fundamentos en humanidades

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL-Argentina) • 79
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95
Fundamentos didácticos en la construcción del currículum de lengua del primer ciclo de EGB.
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.
Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL-Argentina) • 155
El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.
The enigma of emotionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173
La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.
The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP-Brasil) • 195
Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño
Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

Fundamentos en Humanidades

Año VII – Número I - II (13-14)

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguissardi (UMP – Brasil) • 9
La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?
The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47
Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo
University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) -María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63
Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético
Social representations of chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91
Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación
Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107
El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar
Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127
Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu
Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147
Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157
Una aproximación a la psicología ambiental
An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana Garcia - Sara Fasulo - María Pedemera (UNSL – Argentina) • 169
Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias
University female students' homosexuality

fundamentos en humanidades

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183
Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193
El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201
Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213
Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231
Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239
La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257
Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico
Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) • 271
Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo
The relation between woman and work

Libros / Books • 304

Fundamentos en Humanidades año VIII - número I (15) 2007

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia – España) • 7
Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos
“Liquefaction” of academic knowledge

fundamentos en humanidades

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) · 25

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales

Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) · 57

De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos

From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez – Leticia Marín – María Elena Yuli (UNSL – Argentina) · 89

El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales

The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

María Cristina Marrau – Teresita Archiva – Silvia Lúquez – Patricio Godoy Ponce (UNSL – Argentina) · 119

El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección

Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133

Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina

Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147

Hume, Kant y el origen del universo autosuficiente

Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163

Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino

Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179

Ética e infancia: el niño como sujeto moral

Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

fundamentos en humanidades
año VIII - número II (16) 2007

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA – Argentina) · 9

El retorno de la teoría del capital humano
The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA – CONICET – Argentina) - Raúl Omar Ferrero (UTN – Argentina) · 27

La militancia con compromiso. La universidad nacional entre 1966 y 1976
A committed political affiliation at national universities between 1966 and 1976

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET – Argentina) · 43
Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad
Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Fernando Pablo Napoli (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina) · 53
Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la gestión académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional

Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Saada Bentolilla - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural

University education: features of curriculum changes in a context of structural crisis

Ana I. Medina (UNSL – Argentina) - Elena C. Mazzola (UARG – Argentina) · 97
Comités de ética – bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis.

University ethics/bioethics committees: a case study at San Luis National University

Carlos Francisco Mazzola (UNSL – Argentina) · 113

La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?

Direct Election at National University of Buenos Aires (UBA). May it provide any solution to the university administration crisis?

Psicología

Susana Quiroga (UBA – Argentina) - Glenda Cryan (UBA – Argentina) · 127

fundamentos en humanidades

Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos
Outcomes of the eating disorder inventory EDI-II in late female adolescents with eating disorders. A comparative therapeutic study

María Paula Perarnau - Sara Verónica Fasulo - Adriana Alejandra García - Roberto Daniel Doña (UNSL – Argentina) · 153
Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes
Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD) in University Students

María Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165
La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis
Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Sergio Mosconi - María Susana Correche - María Fernanda Rivarola - Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) · 183
Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento.
Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) · 199
Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos.
Theory of social discursivity. The constitution of the field and epistemological shifts.

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazzo (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) · 223
La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down
Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books · 235

fundamentos en humanidades año IX - número I (17) 2008

Claudia Beatriz Borzi (CONICET - UBA - Argentina) · 9
Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure
The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

fundamentos en humanidades

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) • 27

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales
Linguistic variation in social exchanges

María Estela López - Ana María Tello (UNSL - Argentina) • 43

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Alvori Ahlert (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil) • 71

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann
Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

Daniela Atairo (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • 85

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria
Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) • 111

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos
Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • 145

Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología
Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence. The psychology case

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina) • 163

Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - Manuel González Rodríguez (Universidad de La Laguna - España) • 179

Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional de Tucumán - Argentina) • 195

¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza
Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

fundamentos en humanidades

Marisa Viviana Ruiz - Ana Maria Scipioni - Daniel Fernando Lentini (UNSL - Argentina) • 221

Aprendizaje en la vejez e imaginario social
Learning in old age and social imaginary

Graciela Elena Flores - Claudia Inés Campo - Silvina Alejandra Marchisio - María Elena Yuli (UNSL – Argentina) • 235

Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en relación a la incidencia del vínculo madre-hija en la modalidad de transitar esta turbulenta experiencia emocional
The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent emotional experience

Libros / Books • 253

fundamentos en humanidades año IX - número II (18) 2008

Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7

Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25

Manuel Riquelme y la historia de la psicología
Manuel Riquelme and the history of psychology

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55

Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia
Positive psychology and integrative models in psychotherapy

Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71

A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91

La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas en el conflicto campo - gobierno
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doctrines in the farm-producers/government conflict

Neylise Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo - Venezuela) • 111

Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137

fundamentos en humanidades

Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del dicho al hecho...

Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise is one thing, to keep it another"

María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155

Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Universidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad Latinoamericano?

A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American University Project?

Libros / Books • 173

fundamentos en humanidades año X - número I (19) 2009

Emilio José Seveso Zanin. CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • 9

Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación

Images of the difference. Subjective construction of the otherness and the media

Brinia Guaycochea e Ivana Hodara. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25

Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico

Implications for teaching and learning of oral communication as a pedagogical object

Jorge Sarquís y Jacob Buganza. Universidad Veracruzana, México • 43

La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu

The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu

Ana Paula Hey y Afrânio Mendes Catani. Universidad de San Pablo, Brasil • 57

La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes.

The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff

Denise Valduga Batalha. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil • 77

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira

Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusora brasileña

National policy of special education from Brazilian inclusive education perspective

João dos Reis Silva Júnior y Eduardo Pinto e Silva. Universidad Federal de São Carlos, Brasil • 91

A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?

La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?

The Conception of University in Lyotard: crisis or erosion of science?

fundamentos en humanidades

Viviana Edith Reta. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 119
Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo
Types of organizations of work and their influence on the educational field

Susana Albanesi de Nasetta, Valentina Garelli y Leandro Casari. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 139
Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología
Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

María Fernanda Galarsi, Carina Ledezma, Miguel Angel De Bortoli y María Susana Correche. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 157
Rasgos de Personalidad y Trastornos de la Conducta Alimentaria en Estudiantes Universitarias
Traits of personality and eating disorders in female university students
María Cristina Marrau. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 167
El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral
The Burnout Syndrome in the context of working stress

Claudia Rodríguez García, Ana María Oviedo Zúñiga, María de Lourdes Vargas Santillán, Violeta Hernández Velázquez y María del Socorro Pérez Fiesco. Universidad Autónoma, Hospital General Tecamac, Hospital General Atizapan, México • 179
Prevalencia del Síndrome de Burnout en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México.
Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals

Erika Valdebenito, Juana Mercedes Loizo y Olga García. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 195
Resiliencia desde una metodología cualitativa
Resilience: a qualitative perspective

fundamentos en humanidades

año X - número 2 (20) 2009

Al lector • 9

Regulaciones y Trabajo Docente

Silvina Baigorria, Sandra Ortiz y Claudio Acosta. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 13
Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas
Report on the tragedy at Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), symbol of public universities decay

María Estela López y Ana María Tello. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25

fundamentos en humanidades

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Regulations of Teacher's Work in the Foreign Languages Center at Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Luis Manuel Tiscornia. Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 45
El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente la Autonomía Universitaria
The Accreditation System at National Universities by CONEAU before, in the presence of as regards University Autonomy

Ana Laura Cordero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 55
Regulaciones del trabajo en la docencia universitaria en la carrera de psicología desde la perspectiva de los Derechos Humanos
Regulations on University Teacher's Work in Psychology Studies. Analysis from a Human Rights perspective

Inés Rubio, Norma Romero, Silvia Claudia Rosa Somaré y Andrea Ferrero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 67
El placer en la tarea docente
Pleasure in Academic Work

Natalia Savio y Mónica Emilia Cuello. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - San Luis, Argentina • 77
Mudanzas Epocales en los Posicionamientos Subjetivos. Aportes del Psicoanálisis para abordar el Malestar docente
Epochal Changes in the Subjective Positioning. Contributions from Psychoanalysis to approaching the teacher's malaise

José Luis Jofré. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - Villa Mercedes, Argentina • 87
El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior no Universitaria
Teachers' job in Superior Non-University Education

Patricia Anahí Avaca, Emilia Castagno y Lorena Di Lorenzo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 105
El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica
Teacher's work and its impact on the loss of Utopias. A theoretical approach

María Luz Escobar, María Virginia Mariojouis Margall y Valeria Noemí Toledo. Centro Educativo N° 5 "Senador Alfredo Bertin", Escuela N° 23 "Umberto Rodriguez Saa", Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 117
Amaneciendo en el Tren del Ocaso
Dawning during the Sunset Train Journey

Subjetividad y Trabajo Docente

Deolidia Martínez, Rita Amieva, Silvia Gretter, Silvana Lagatta y Dora Vai. Escuela "Marina Vilte" de CTERA, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Nacio-

fundamentos en humanidades

nal de Rosario, Sindicato docente de Sta. Fe (AMSAFE-Rosario), Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 135

Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad
Subjectivity and teacher's work at University

Rita Lilian Amieva. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 161

Subjetividades anestesiadas
Anaesthetized Subjectivities

Gloria Lanati, Gustavo Terés y Silvana Cadahia. Instituto Superior de Educación Técnica N° 18 de Rosario, Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini" de Rosario, Seccional de AMSAFE Rosario, Instituto Superior de Educación Física N° 11 de Rosario, Argentina • 169

Una Aproximación a los Procesos de Trabajo Docente en el Nivel Superior
An Approach to the Processes of Teacher's Work in the Superior Level

Investigaciones sobre el Trabajo Docente (Red Latinoamericana de Estudio sobre Trabajo Docente)

Dalila Andrade Oliveira y Savana Diniz Gomes Melo. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil • 181

Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil
Changes in Teacher's Work and Struggle: reflections on recent experiences in Argentina and Brazil

Márcia Ondina Vieira Ferreira y Paulo Ricardo Tavares da Silveira. Universidade Federal de Pelotas, Universidade Luterana do Brasil, Brasil • 201

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância
Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia
Teacher's Identity in Times of Distance Education

Lívia Maria Fraga Vieira. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil • 221

Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades
Work and Employment in Infant Education in Brazil: Segmentations and Inequalities

Ana María S. Tello, María Cristina Dequino, Horacio Daniel Delbueno, Carlos Alberto Silvage, Isidoro Eduardo Benegas, Marcelo Fabián Romero, José Luis Jofré y María Rosa Berraondo Marcos. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 241

Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación
Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and Senses revealed in the Cycles of an Investigation

fundamentos en humanidades

año XI - número I (21) 2010

Silvina Andrea Sturniolo. CONICET, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina • 9

Diferenciación de las universidades públicas argentinas y diversificación en la oferta académica

Distinction among Argentine public universities and the diversification in their academic offer

Arturo Torres Bugdud, Nivia Álvarez Aguilar y María del Roble Obando Rodríguez. Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universidad de Camagüey, Cuba • 21

Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual

The strengthening of a socio-humanist education at university as a current need

Corina Calabresi. CONICET, Argentina • 37

Consideraciones epistemológicas en las Publicaciones del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad Nacional de Cuyo (1943-1947)

Epistemological considerations on the publications of the Institute of Experimental Psychology, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (1943-1947)

Nidia Georgina De Andrea. CONICET, Argentina • 53

Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿incommensurables?

Qualitative and quantitative perspectives in research. Are they immeasurable?

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 67

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir creencias epistemológicas

Psychometric properties of an instrument to measure epistemological beliefs

Carlos Enrique Zerpa. Universidad Simón Bolívar, Venezuela • 81

Sobre unidad y especialización múltiple en Psicología: status disciplinar y ética profesional

About unity and multiple specialization in Psychology: disciplinary status and professional ethics

Alejandro Paredes. CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina • 101

Los escritos de Mauricio López en el extranjero (1955 y 1969)

The writings of Mauricio López (1955 - 1969)

Cruz García Lirios. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, México • 121

La estructura de la actitud hacia la atención tanatológica

The structure of attitude toward the tanatological attention

Leticia Cecilia Cagnina. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 133

Un nuevo paradigma computacional basado en una antigua investigación biológica

A new computational paradigm based on an ancient biological research

fundamentos en humanidades

Ana Gabriela Garis. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 151
Lógica temporal en verificación de modelos de software. Origen y evolución hasta tiempos actuales
Temporal logic in the verification of software models. Origin and evolution up to current times

Hugo Alejandro Garro. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 163
Dialéctica de paradigmas dentro de la teoría evolutiva. ¿Pudo acaso la vida tener origen en un universo holístico?
Paradigm dialectics of the theory of evolution. Could life have originated in a holistic universe?

Verónica Garro Andrada, Brinia Guaycochea y Jackeline N. Miazso. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 177
Diminutivos y variedades lingüísticas: Análisis de su inclusión en la reeducación fonoaudiológica
Diminutives and linguistic varieties: An analysis of their inclusion in the speech therapy tests

Maria Fernanda Galarsi, Maria Susana Correche y Carina Ledezma. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 193
Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra de mujeres jóvenes
Behaviors and attitudes toward food in a sample of young females

Laura Zanin, Carina Ledezma, Fernanda Galarsi y Miguel Ángel De Bortoli. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 207
Fluidez verbal en una muestra de 227 sujetos de la región Cuyo (Argentina)
Verbal fluency in a sample of 227 subjects in Cuyo region (Argentina)

Libros / Books • 221

fundamentos en humanidades año XI - número 11 (22) 2010

Verónica Tobeña. CONICET, FLACSO, Argentina • 9
La Escuela de Frankfurt ante la revolución cultural moderna. Tensiones entre el posicionamiento de Walter Benjamin y el de Theodor Adorno
The Frankfurt School and modern cultural revolution. Tensions between Walter Benjamin and Theodor Adorno's positions

Horacio Daniel Delbueno. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 33
Walter Benjamin, redimiendo el materialismo histórico para una praxis revolucionaria
Walter Benjamin, redeeming historical materialism for a revolutionary praxis

Moisés Esteban Guitart. Universidad de Girona, España • 45
Los diez principios de la psicología histórico-cultural
The ten principles of historical-cultural psychology

fundamentos en humanidades

Roxana Vuanello, María Fernanda Rivarola, Teresita Archina, Malena Masramón, Marta Fourcade, María del Rosario Solar y Valeria Furgiuele. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 61

Difusión y denuncia de la criminalidad en un medio oficial de la provincia de San Luis

Spreading and reporting crime in an official communication media from San Luis province

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 75

Del análisis textual al análisis multidimensional

From textual to multidimensional analysis

Fabrizio Penna. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 89

La utilización de variables indicadoras en un Modelo de Regresión Múltiple

Indicator variables in a multiple-regression model

Héctor Blas Lahitte, María José Sánchez Vazquez y María Paula Tujague. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 101

El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas

The Descriptive Analysis as a necessary resource in Social and Human Sciences

José Daniel Benclowicz y Matías Artese. Universidad Nacional de Río Negro, Universidad de Buenos Aires y CONICET • 115

Legitimidades enfrentadas: orden político imperante y puebladas en el norte de Salta a comienzos del nuevo milenio

Legitimacies in conflict: prevailing political order and popular uprisings in northern Salta at the beginning of the new millennium

Alicia María Lenzi, Sonia Borzi y Ramiro Tau. CONICET. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 137

El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia

The concept of development in psychology: between the evolution and the emergence

Sonia Tifner y Miguel Angel De Bortoli. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 163

Comunicación química en humanos: la influencia en mujeres de la feromona androstenona en la percepción de fotografías de personas

Chemical Communication in human beings: the influence of androstenone pheromone on women in the perception of photographed persons

Graciela Baldi López. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 177

Percepción de la calidad de vida en una muestra de individuos residentes en la región de Cuyo, Argentina

Perception of quality of life in a sample of subjects resident in Cuyo region, Argentina

fundamentos en humanidades

María Paula Perarnau, S. Verónica Fasulo, Adriana García y Roberto Doña.
Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 193

Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de mujeres universitarias

Premenstrual symptoms, syndrome, and dysphoric disorder in a sample of university women

Libros / Books • 209

fundamentos en humanidades

año XII - número I (23) 2011

Mauro Benente (UBA, CONICET, Instituto Gioja, Argentina) • 9

Las fuentes de la protesta social. Teoría crítica y hermenéutica

The sources of social demonstrations. Critical theory and hermeneutics

Diego L. Valladares y Ramón Sanz Ferramola (UNSL, Argentina) • 25

Interpretación de Copenhague: de la explicación al instrumento predictivo

Interpretation of Copenhagen: from the explanation to the predictive instrument

Daniel Gustavo Gorra. (Universidad Católica de Cuyo, Argentina) • 37

Positivismo jurídico: una opción epistemológica para la interpretación y justificación del Derecho

Juridical positivism: an epistemological option for the interpretation and justification of law

Afrânio Mendes Catani (Universidade de São Paulo, Brasil), João Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Goiás, Brasil) y Regina Maria Michelotto (Universidade Federal do Paraná, Brasil) • 47

As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento

Las políticas de expansión de la educación superior en Brasil y la producción del conocimiento

The policies of expansion of Brazilian Higher Education and the production of knowledge

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL, Argentina) y José Luis Jofré (UNSL, IFDC, Argentina) • 65

Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del "pensamiento único"

Popular Education and subjectivity construction in the framework of "Hegemonic Thinking"

Gabriela Luciano y Leticia Marin (UNSL, Argentina) • 93

Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares

Expressions of violence in outskirts schools of San Luis. An extensive study from the point of view of school actors

fundamentos en humanidades

José E. García (Universidad Católica, Asunción, Paraguay) • 111
Historia de la psicología clínica en el Paraguay
A history of clinical psychology in Paraguay

Graciela A. Leguizamón y Luisa A. González Pena (UNSL, Argentina) • 149
La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?
What kind of subjects will children become in the socio-cultural context of the 21st century?

Ana Betina Lacunza (CONICET, UNT, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina) y Norma Contini de González (UNT, Argentina) • 159
Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos
Social abilities in children and adolescents. Their importance in preventing psychopathological disorders

Silvina Marchisio, Claudia Campo y María Elena Yuli (UNSL, Argentina) • 183
Un estudio sobre el climaterio femenino a través de un cuestionario autoadministrado
A study on the female climacteric through a self-administered questionnaire

Guido P. Korman (CONICET, UBA, Argentina), Mercedes Sarudiansky (CONICET, Universidad Favaloro, Argentina), María Guadalupe Rosales (UBA, Argentina), Hugo Simkin (UBA, Argentina), Federico Schinelli (UBA, Argentina), Carolina P. Pinto (Hospital Elizalde, Argentina), Diego Cermesoni (UBA, Argentina), Martín J. Etchevers (UBA, Argentina) y Cristian J. Garay (UBA, Argentina) • 199
Psicología, psiquiatría y religiosidad. Exploración en profesionales de la salud mental del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina
Psychology, psychiatry, and religiosity. A survey on mental health professionals of the metropolitan area of Buenos Aires, Argentina

Natalia Krahn, Adriana García, Liliana Gómez y Fabiana Astié (UNSL, Argentina) • 213
Fobia al tratamiento odontológico y su relación con ansiedad y depresión
Dental phobia and its relation to anxiety and depression

fundamentos en humanidades año XII - número II (24) 2011

José Luis Jofré (UNSL - IFDC, Argentina) • 7
Ensayo sobre la producción de marcas y cicatrices corporales en occidente
Essay on the production of body marks and scars in the Western world

José E. García (Universidad Católica, Paraguay) • 37
Historia y estado actual de la psicología en la ciudad de Encarnación, Paraguay
History and present situation of psychology in Encarnación (Paraguay)

fundamentos en humanidades

María Fernanda Galarsi, Ana Medina, Carina Ledezma y Laura Zanin (UNSL, Argentina) • 89

Comportamiento, historia y evolución

Behavior, history and evolution

Laura Zanin, Amelia Paez, Cristian Correa y Miguel De Bortoli (UNSL, Argentina) • 103

Ciclo menstrual: sintomatología y regularidad del estilo de vida diario

Menstrual cycle: symptomatology and regularity of everyday lifestyle

Graciela María Carletti (UNSL, Argentina) • 125

Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis

Social representations about participation in the centennial schools of San Luis city

Juan Carlos Zavala Olalde (FFyL-IIA - UNAM, México) • 151

La noción de persona para los mayas

Mayan notion of person

Julián Alberto Vanegas López (Universidad de Antioquia - Universidad Surcolombiana, Colombia), Carlos Bolívar Bonilla Baquero (Universidad Surcolombiana - Universidad de Manizales, Colombia) y Leidy Bibiana Camacho Ordóñez (Universidad Surcolombiana, Colombia - UBA, Argentina) • 163

Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas

Meaning of forced displacement due to armed conflict for boys and girls

Juan Pablo Gonnet (CEA-CONICET, Argentina) • 191

¿Riesgos sociales o riesgos organizacionales?

Social or organizational risks?

Carlos Francisco Arias (UNSL, Argentina) • 205

Jornadas de trabajo extenso y guardias nocturnas de médicos residentes. Consecuencias para la salud y afrontamiento

Extended working day and night duty of Medical Residents. Consequences for health and coping

Marqueza Cornejo y María Lourdes Tapia (UNSL, Argentina) • 219

Redes sociales y relaciones interpersonales en internet

Social networks and interpersonal relationships in internet

Fe de erratas • 231

Instrucciones para la admisión de trabajos

Fundamentos en Humanidades publica artículos originales y reseñas de libros en castellano y portugués, 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.

En cuanto publicación científica, Fundamentos en Humanidades selecciona sus artículos mediante evaluación por el sistema “doble ciego”.

El trabajo será sometido a la consideración de uno o dos árbitros anónimos. Los mismos podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del mismo.

Los trabajos deberán remitirse al Editor, en formato impreso por triplicado, y en formato digital por e-mail a: fundamen@unsl.edu.ar

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/los/las autor/a/es/as, la/s filiación/ones y las direcciones postal/es y electrónica/s del/de la/los/las mismo/a/os/as.

El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.

El trabajo debe contener 5 palabras clave que lo identifiquen, y su correspondiente traducción al inglés (key words).

El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, palabras clave, key words, notas y referencias bibliográficas).

Su edición debe ser en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word; con interlineado sencillo; sin ningún tipo de mar-

fundamentos en humanidades

gen, sangría o subrayado; con letra Times New Roman, tamaño 12; y con numeración de las páginas. La negrita podrá utilizarse sólo para resaltar títulos y subtítulos, y la cursiva en palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto al castellano o portugués y en la consignación de títulos de obras o libros.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su lugar, elaborar notas finales, numeradas manualmente.

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, 4 th edition. Por ejemplo:

Libros:

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 59-62). Buenos Aires: Paidós.

Artículos de revistas:

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, N° 13/14, pp. 47-61.

Artículos en internet:

Ziccardi, A. (2000). Pobreza urbana y exclusión social. Las políticas sociales de la Ciudad de la Esperanza. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/pobreza/textos/Ziccardi.doc>

Citas textuales:

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales se debe aclarar el los número/s de página con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agamben, 2007: 81-82).

fundamentos en humanidades

En las referencias bibliográficas debe incluirse aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo. Debe haber correspondencia entre las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales.

Los gráficos incluidos en el trabajo deberán ser enviados como archivos separados del texto. Su edición debe estar en formato eps o jpg; en tamaño real con un máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto; preparados para su impresión a una tinta; y usando para ellos tipografía Arial Normal con tamaño 10 como máximo.

Al final del texto deberá figurar la fecha de elaboración del artículo, acompañada del lugar en donde fue escrito; por ejemplo, San Luis, 15 de mayo de 2009.

El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.

Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede/n los derechos de autor a Fundamentos en Humanidades. Dichos derechos cobrarán vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

Los originales enviados no serán devueltos.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente a cada uno de los autores un ejemplar de la revista.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a..

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA

- 1 número: u\$s 10
- 2 números (suscripción anual): u\$s 20

RESTO DEL MUNDO

- 1 número: u\$s 15
- 2 números (suscripción anual): u\$s 30

FORMAS DE PAGO

- Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

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 - 0266-4435512 (interno 131)

Fax: +54 - 0266 - 44302240

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración

