



Contenido

2 Editorial

3 *Historia y psicoanálisis*
ÁNGEL RODRÍGUEZ KAUTH

13 *La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo*
LIGIA MAGDALENA SALES GARRIDO

35 *Herniorrafía incisional con duramadre*
CAMILO DEL RISCO, CARLOS SERRANO, ERNESTO CERVANTES Y ORLANDO BRUZÓN

45 *Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos*
ADRIANA DEL ROCÍO HERNÁNDEZ Y GLORIA ALVARADO

55 Últimas adquisiciones



Editorial

La Unión de Universidades de América Latina, a iniciativa de su Consejo Ejecutivo, acordó en 1999 crear el Premio Doctor Carlos Martínez Durán, en recuerdo de quien fuera el presidente fundador de nuestra unión. El Premio se destinó a galardonar a integrantes de nuestra comunidad universitaria latinoamericana cuya trayectoria de toda la vida hubiera contribuido, de manera sustancial, a promover la integración latinoamericana y el mejoramiento del quehacer universitario.

En virtud de su desempeño académico de alta calidad, las aportaciones relevantes al desarrollo de la educación superior latinoamericana y las contribuciones a la integración del subcontinente en las diferentes disciplinas de las ciencias y las humanidades, el jurado designó como merecedor del Premio Carlos Martínez Durán al doctor Jorge Brovetto Cruz, ex rector de la Universidad de la República, Uruguay, y ex presidente de la UDUAL. ¡Enhorabuena!

En el presente número aparecen trabajos de varias ramas del saber universitario, entre los que se encuentran «Historia y psicoanálisis» del argentino Ángel Rodríguez Kauth; «La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo», de la cubana Ligia Sales Garrido. De los también cubanos Camilo del Risco, Carlos Serrano, Ernesto Cervantes y Orlando Bruzón se incluye «Hemorrafia incisional con duramadre»; en este número también aparece «Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos», de las colombianas Adriana del Rocío Hernández y Gloria Alvarado.

Y como siempre La maga y las últimas adquisiciones de libros y revistas recibidos por la UDUAL, gracias.

HISTORIA Y PSICOANÁLISIS

Doctor Ángel Rodríguez Kauth(*)

Introducción

El siglo XX ha sido definido -entre otras muchas formas diversas- de manera rápida y alegre por los interesados en mirar solamente una parte de la realidad -la que les interesa- como la centuria en la que imperó el psicoanálisis. Es verdad que la presencia de esta forma de saber se hizo notar de manera destacada en el pensamiento del siglo que acabamos de dejar atrás, pero quienes así lo han caracterizado se olvidan que también fue el siglo de la cibernética, la bioingeniería, la genética, la relatividad, el Holocausto, del existencialismo, del postmodernismo, y muchos otros etcétera que cada especialista intentará destacar en su quehacer. Pero también es cierto que el psicoanálisis -dentro del espacio de la cultura¹ desempeñó un papel central en la misma, en tanto y cuanto marcó rumbos señeros en una manera original de concebir a los individuos y sus relaciones con los otros.

Más, así como el psicoanálisis tuvo su clímax en el mundo occidental durante la primera mitad del siglo XX desde una perspectiva psicoterapéutica, también es cierto que en la mayor parte del mundo fue perdiendo vigencia en esta práctica, para ser

reemplazado por otras metodologías.² Sin embargo, el papel central que ha desempeñado en el espacio de la cultura no lo ha perdido, más aún, es posible afirmar que el psicoanálisis cada vez abra novedosas y originales fuentes de lectura e interpretación de la realidad que nos toca vivir, como así también revela su capacidad para conocer con mayor profundidad y certeza el pasado inmediato e, inclusive, el pasado remoto que se esconde en las penumbras -a veces siniestras- de la dimensión temporoespacial.

Es que el psicoanálisis no se restringió al descubrimiento y conocimiento profundo del *alma* en sus dimensiones psicológicas y sus propuestas terapéuticas para el dolor individual (Rodríguez Kauth y Falcón, 1997), el del sujeto que lo padece, sino que, a pesar de que su creador no quiso dar un salto al vacío y considerarlo como una cosmovisión (Freud, 1933) de naturaleza filosófica -posiblemente para no caer en el dogmatismo de las cosmovisiones, aunque en última instancia terminó

por acercarse a ser una posición dogmática- sin embargo no pudo dejar de entrar él y muchos de sus continuadores en tal tentación especulativa.

(*) Profesor de Psicología Social y Director del Proyecto de Investigación «Psicología Política», en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Así, uno de los principales colaboradores de Freud en los inicios del psicoanálisis, E. Jung (1875-1961), fue -quizás- el que dio el primer paso hacia un sentido hemenéutico de la disciplina, al pretender desentrañar el inconsciente colectivo desde lo que él denominaba los *arquetipos*, lo que lo llevó en primer término a realizar una reinterpretación de la libido estableciendo una relación analógica entre los mitos y las fantasías que transitan las psicosis, para luego interesarse por el estudio de civilizaciones arcaicas (Jung, 1929), para lo cual debió contar con la colaboración de historiadores de la religión y la cultura, debiéndose destacar entre aquellos el nombre de M. Eliade. Sin embargo, ya unos años antes Freud había recurrido al auxilio de la mitología clásica -en especial la griega- para ejemplificar, entre otros, uno de los grandes pilares del psicoanálisis, el de Edipo Rey y, posteriormente, en 1913, poder afirmar en un artículo la relación entre la historia y el psicoanálisis cuando señaló que "... *el niño es el padre del hombre*", lo cual es interpretado como que de la infancia del hombre se deviene algo semejante a la prehistoria de los pueblos (Valade, 1996).

Para 1997/8 escribí textualmente que

... El primer hito formal [entre el psicoanálisis y la historia] puede ser encontrado cuando en 1910 Freud escribe un trabajo titulado "Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci". Sin embargo, desde los mismos inicios del psicoanálisis ha existido una estrecha relación entre la historia y éste. La relación viene marcada en la dirección que a ambos les interesa el conocimiento del pasado. Sin embargo, las diferencias entre ambas disciplinas son mucho más amplias que lo que superficialmente parecen ser. Mientras que a la historia le interesa conocer el pasado por: a) la verdad objetiva del conocimiento en sí misma, y b) ... al psicoanálisis le interesa el pasado no como verdad objetiva, sino -fundamental y de manera excluyente- como verdad subjetiva para quien lleva sus dolores y pesares al diván del analista.

A partir de estas dos premisas es que se podrán encontrar los lazos que unen a ambas disciplinas que, a mi juicio, se requieren mutuamente en sus afanes de conocimiento acerca de la naturaleza de ambos tipos de "verdades". Si bien las metodologías utilizadas por una y otra disciplina son diametralmente diferentes, ya que mientras los historiadores recurren a la objetividad de los documentos y datos que se conservan del pasado -incluyendo los arqueológicos, paleontológicos y antropológicos- los psicoanalistas recurren a los mecanismos subjetivos que hacen uso de las figuras retóricas, como son las metáforas, elipsis, actos fallidos, etcétera (Freud, 1900) con los cuales -debidamente interpretados por el analista- el sujeto descubre su condición e identidad como tal.

Pese a que en las personas el sentido de la fantasía reemplaza al sentido de la realidad (Freud, 1920), el historiador no puede ignorar el papel que aquéllas cumplen en la lectura e interpretación de los hechos históricos, ya que de hacerlo terminaría por desconocer una de las fuentes que han movilizad a tales procesos. Por ejemplo, no tener en cuenta las fantasías megalómanas de omnipotencia con las que abastecía su conducta cotidiana Napoleón Bonaparte impedirá reconocer una de las razones de su derrota en Waterloo. Al respecto, en otro lugar he hecho referencia a la participación del miedo en la derrota sufrida por Bonaparte en el campo de batalla de Bélgica (Rodríguez Kauth, 2002).

Mas no siempre el pensamiento y el lenguaje coinciden, como en el ejemplo anteriormente citado. Sobre el papel del lenguaje en el esclarecimiento de los hechos, el filósofo alemán H. G. Gadamer (1960) dejó impresos conceptos elocuentes al manifestar que

... es el lenguaje el que percibe nuestra esencia histórica finita. Esto vale para el lenguaje de los textos de la tradición y por esto se planteaba la tarea de una hermenéutica verdaderamente histórica. Pero vale también para la experiencia del arte como de la historia, los conceptos de 'arte' e 'historia' son a su

vez formas de acepción que sólo se desgajan del modo de ser universal del ser hermenéutico como formas de la experiencia hermenéutica.

La falta de coincidencia entre lo que se dice y lo que se deja de decir es el resultado de que la persona no es un monumento sólido y unitario como un bloque de granito,³ sino que es un objeto/sujeto escindido, fracturado, que se expresa básicamente a través de la simbolización que testimonia el deseo que lo moviliza en sus conductas, las que pueden parecer una lectura ingenua -por no decir ignorante de los hallazgos del psicoanálisis- irracionales, ya que son producto de los mandatos del inconsciente.

El psicoanálisis para la historia

De acuerdo con lo dicho anteriormente el psicoanálisis sirve de ayuda al historiador, debido a que le permite a éste contar con más amplios elementos para comprender e interpretar hechos que pueden aparentar ser fruto de la sinrazón. En términos generales se podría afirmar que los historiadores no se sienten cómodos en el espacio de la lectura de las fantasías que pudieron haber tenido los protagonistas de la historia que son estudiados por ellos, sino que prefieren los hechos tangibles -que solamente en apariencia son tan reales y objetivos como se pretende⁽⁴⁾ - tal como vienen relatados por los documentos de la época. Sin embargo, los historiadores no son afectos a recorrer los a veces amplios y otras estrechos senderos de los sentimientos escondidos y siempre contradictorios de los protagonistas de la historia y cuando lo hacen, suelen recurrir -con excepción de los historiadores contemporáneos que constituyen la "escuela francesa"- a los elementales reservorios que ofrece la psicología del sentido común, la cual no es precisamente la más apta para interpretar los fenómenos de que se trate ya que "el sentido común" es el menos común de los sentidos.⁵

Es verdad, muchos de los hechos históricos son objetivos y han tenido existencia como tales: que la batalla de Waterloo, que el Imperio Romano, que el genocidio del nazismo, etcétera. Pero no debe dejar de considerarse que detrás de ellos existieran hechos subjetivos que en más de una ocasión determinaron el destino y desarrollo de tales acontecimientos de realidad objetiva. Y en ese punto es preciso internarse por aquellos senderos oscuros, tenebrosos y hasta siniestros -en el sentido de ignotos (Falcón, 1997)- de las emociones e irracionalidades que movilizaron a los personajes intérpretes de los mismos, ya que en su elucidación será posible encontrar datos que amplíen y hasta contrapongan los conocimientos que hasta ahora se han tenido como certeros. Ésta es una forma de abrir la incertidumbre de lo ocurrido en el pasado, las interrogantes originales, tan necesarios para acrecentar el auténtico conocimiento científico de los hechos.

Es que el psicoanálisis funciona como una suerte de herramienta hermenéutica que permite abrir las puertas -aunque sea sólo parcialmente, ya que sería absurdo adjudicarle capacidades de omnipotencia como cerrajero- de las razones de los hechos y así tener un mejor conocimiento de ellos. Por ello es que Gadamer no pretende alcanzar una "teoría general de la interpretación", sino mostrar lo que es común a toda manera de comprender, de ahí deviene su universalidad. Para comprender los hechos históricos es necesaria la presencia de una conciencia histórica, la cual presupone una distinción entre el momento de los acontecimientos y su transmisión; esto es lo que facilita hacer consciente que la historia tiene efectos sobre la conciencia del sujeto que la estudia. Y aquí encontramos un punto indiscutible: el historiador no trabaja sobre cualquier hecho o personaje histórico de los múltiples que se encuentran desparramados dentro de los textos, sino que solamente lo hace sobre aquellos en que su conciencia encuentra un grado de compromiso afectivo o intelectual, de agrado o desagrado por los mis-

mos, nunca sobre los que le son indiferentes (Prygogine y Stengers, 1987; Rodríguez Kauth, 2001).

El ejercicio de la memoria

Asimismo, debe tenerse en cuenta que el estudio de la historia y el ejercicio de la memoria siempre se ejecutan en tiempo presente -aun dentro de la brevedad temporal de su existencia- pero se realiza sobre el tiempo pasado y -esto no es excepcional- pero con una proyección de futuro, sobre todo cuando existen intereses políticos o ideológicos que así lo alienten para ejercitarlo. Al incorporar el "ejercicio de la memoria" hemos puesto en juego una de las denominadas clásicas funciones en que, con criterio didáctico, se ha escotomizado la estructura unitaria de la mente, es de-

6



cir, entra a cumplir su papel la dimensión subjetiva con que cada individuo lee el decurso y el discurso que le ha legado el pasado, tanto el remoto como el inmediato según haya sido compartido por la tradición, por los textos, los archivos, etcétera, o la propia vivencia personal (Rodríguez Kauth, 2001b); con todo lo cual se les otorga un sentido a los mismos. La resignificación de los hechos vale tanto para la memoria individual de lo vivido, como para la memoria histórica propiamente dicha, la que -cualquiera sean los hechos de que se trate- se encuentra en permanente interpretación y reinterpretación por parte de los historiadores profesionales que, afortunadamente, nunca se conforman con lo ya dicho al respecto. En este punto valen un par de consideraciones de dos "sabios" que poco tienen que ver con las disciplinas que estamos tratando y que le otorgan el paradigma de científico al quehacer de los historiadores: Ch. Darwin (1882) y A. Einstein (Infeld, 1956). El primero señaló que "La ignorancia produce confianza más frecuentemente que el conocimiento: son aquéllos que saben poco, no los que saben mucho, los que con tanta seguridad afirman que tal o cual problema no será resuelto nunca por la ciencia"; mientras que el segundo reafirmó lo anterior al decir que "... lo más importante para el avance de la Ciencia es nunca dejar de cuestionar".

Sin embargo, al pretender tratar con absoluta objetividad el ejercicio de la memoria, se olvida que el psiquismo -al igual que lo hace la realidad palpable de la cotidianidad- trabaja con una suerte de filtro, el cual cumple el papel de censor, para con aquellos contenidos de la realidad que le son molestos a consecuencia de que no se adecúan a lo esperable por el sí mismo, como es en lo subjetivo o por los otros, como es en lo objetivo. Estos contenidos reprimidos -o censurados- afloran a través de los sueños, las fantasías, etcétera y -en los periodos de vigilia lúcida- actúan como verdaderos motores inconscientes -o, mejor aún, no conscientes- de la conducta debido a que es en la realidad "real" lo inconsciente también es "real", aunque de una

realidad no material pero que produce resultados, donde se busca e, inclusive a veces se encuentra, la satisfacción de aquellos deseos no conscientes.

Al respecto, Freud (1990) relata un caso paradigmático del temor inconsciente de los políticos a los sucesos que sobrevendrán, cuando al abrir las sesiones de la Cámara de Diputados en Viena señala que el Presidente de aquélla expresó textualmente: "Señores diputados. Habiéndose verificado el recuento de los diputados presentes, se levanta la sesión". A esto Freud lo interpreta como la intrusión de una idea accesoría que le permitía salvar una posible situación parlamentaria enojosa -por lo que preveía como tumultuosa- y a dicha acción la define como "acto fallido", es decir, resulta de la intención consciente de quien lo actúa y su deseo inconsciente en donde, sin duda alguna, ha primado este último sobre el primero. Precisamente el acto fallido llama la atención por lo poco frecuente con que se presenta, ya que si fuese al revés, estaríamos plagados de actos fallidos por lo cual no llamarían la atención y no serían objeto de estudio y análisis.

Pero cuidado, no siempre un error de dicción puede ser atribuido a un acto fallido cuando se hace una lectura histórica. Por ejemplo, cuando era aún presidente de la Argentina, Carlos S. Menem visitó El Vaticano y al término de su discurso final durante una cena con trece cardenales no tuvo mejor ocurrencia que decir "Yo los bendigo", ante la mirada atónita de los preladados. Este episodio no puede ser leído como un "fallido", ya que al seguir la trayectoria política del personaje en cuestión se observa que su megalomanía con pretensiones de divina se hizo evidente. Más aún, Menem en otra oportunidad no tuvo mejor ocurrencia que contar un chiste en rueda de amigos cuando dijo que en una de sus frecuentes visitas a la sede papal fue recibido por Juan Pablo II con un "buenos días, señor", a lo cual él respondió jocosamente con un "Decime Carlos, nomás". Esto solamente debe ser leído a la luz de lo que Freud (1905) describió cuando realizó el estudio de los chistes y las implicancias de los mismos con el inconsciente.



El ejemplo propuesto por Freud, demuestra que del mismo modo en que el psiquismo persigue a la realidad, ésta invade al psiquismo individual y colectivo con los temas y problemas que acucian a la cotidianidad. Se trata de fuerzas externas que se conjugan y a la vez entran en conflicto con necesidades internas no resueltas y que superan las barreras de la censura para testimoniarse de alguna forma poco ortodoxa e incluso, en algunas oportunidades hasta ridículas.

Así, Hollingshead y Redlich (1958) cuentan que al término de la Segunda Guerra Mundial, "... algunos pacientes japoneses cambiaron sus alucinaciones paranoicas de ser el Emperador Hiroito a ser el General MacArthur". Este hecho puede y debe ser leído como que los megalómanos japoneses optaran -como objeto de identificación de sus delirios- por el reemplazo de

una figura vencida por la de otra victoriosa, lo cual nos permite observar que los locos también "eligen" las formas con que expresarán sus síntomas.

Del mismo modo en la historia social o colectiva también opera la censura, aunque de una manera algo diferente; en este caso la analogía del Súper Yo puede ser hecha con el de los nombres de quienes escriben la historia en primera instancia: los triunfadores. Ellos no solamente reprimen violentamente a sus víctimas, también acallan -merced a la censura oficializada u oficiosa- las voces que se alzan por recuperar la historia perdida en los campos de batalla, en una elección o en una manifestación sindical. Pero siempre la represión está presente, en algunos casos como mecanismo defensivo individual, en otros casos como mecanismo defensivo social de lo instituido como la pretendida Verdad única y absoluta.

8

Historia individual e historia colectiva

Las diferencias entre la historia individual de cada uno de nosotros y la historia colectiva estriba -a mi entender- básicamente en una cuestión de diferencias de magnitudes del tiempo recorrido por una y otra. Mientras que la historia de cada persona -entendida como sus vivencias- dura lo que ella alcance a estar sobre el mundo, la historia colectiva va desde tiempos medibles, casi en términos geológicos, hasta el de un par de generaciones, o menos aún. Los efectos de la represión - como mecanismo psicológico de defensa- no han de ser iguales en uno y otro caso, por la sencilla razón de que la represión que yo sufro a instancias de mis mecanismos psíquicos será mucho más dolorosa -en mi interior- que la represión social sufrida por mis antecesores de hace tres siglos cuando fueron apaleados por un monarca que utilizaba metodologías tiránicas.

Valade (*op. cit.*) reconoce que Freud "... aborda entonces la historia como sociólogo, y no como historiador"; obvio que esto no es pecado alguno y no fue el primero ni el único en hacerlo, pero lo peligroso está

en que su abordaje pretendidamente sociológico también deja mucho que desear, si se tiene en cuenta nada más que los avances sobre el tema que por entonces ya había realizado E. Durkheim (1895). Pareciera ser que lo que Freud intentaba hacer es una asimilación lineal de la ontogenia con la filogenia, aunque no es este lugar para señalar lo equivocado de tal afirmación, ya que si bien ambos procesos marchan por caminos muchas veces paralelos y hasta superpuestos, también es cierto que hay lugares en que se cruzan y hasta se alejan, como lo demuestran las actuales polémicas por los experimentos sobre clonación humana, en las cuáles no solamente intervienen cuestiones éticas afectadas por lo ideológico, sino que en las mismas -las menos de las veces- aparece lo que se refiere a los componentes genotípicos y fenotípicos del individuo con el cual se experimenta en la actualidad.

Aportes de la historia para el psicoanálisis

Sin embargo, no todas son lecturas maliciosas de la relación entre lo histórico y la teoría psicológica que aquí me ocupa. Así como el primero puede resultar un buen auxiliar de la segunda, también puede ocurrir lo inverso. Pero esto se logrará solamente con la aplicación talentosa -cosa bastante difícil de encontrar- de los conocimientos de una y otra disciplina. El psicoanálisis puede aportar un desentrañamiento de los deseos y pulsiones que aparecen en los individuos y, estos conocimientos pueden ser útiles al historiador para leer con una visión amplificada los episodios históricos que esté estudiando. A la inversa, una lectura atenta de los hechos históricos -quiero decir, sin encorsetamientos teóricos por parte del psicólogo o psicoanalista- le podrá servir a éstos para tener una imagen más amplia acerca de lo que sucedía con las pulsiones y deseos en otras épocas, cosa que puede resultarle esclarecedora no sólo del pasado, sino también de lo que está ocurriendo en su entorno del aquí y ahora.

Para lograr eso es preciso que los primeros -los historiadores- alcancen a comprender la diferencia que existe entre el tiempo psíquico y el tiempo social, entre las verdades "objetivas" y las verdades "subjetivas", lo cual les permitirá tener una mayor posibilidad de leer los testimonios de épocas pretéritas; a la vez que los segundos tendrán que abandonar el sentido escolástico que le dan a los textos del "maestro" y reinterpretarlos en función de los datos que generosamente aporta la disciplina que se encarga de relatar y analizar -con su particular metodología- los hechos históricos. El "talento" al cual me refería anteriormente está ubicado en saber cuáles episodios pueden ser leídos analógicamente y cuáles deben ser leídos sin intento de analogía alguna. Debo recordar que a finales de 1957 el presidente de la Asociación (Norte) Americana de Historia -W. Langer- se dirigió a los miembros de la misma solicitándoles prestaran mayor atención a los aportes del psicoanálisis, ya que con los mismos se podía renovar la lectura de los hechos del pasado.

Existen hechos que podrían dar la razón a quienes hablan del rastro histórico que dejó marcas indelebles en el inconsciente de un pueblo que -dadas las condiciones sociopolíticas que atraviesa- retoma del fondo del mismo los orígenes rebeldes. Sin embargo, si se observa con un poco más de atención y sutileza, se verá que dicha razón es negada por otros hechos semejantes. Las décadas de los años 60 y 70 fueron el periodo floreciente de los movimientos guerrilleros en América Latina, los que se extendieron desde Argentina hasta Nicaragua. En el primero de ellos, ni el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), ni las distintas organizaciones combatientes peronistas hicieron apelación al pasado, salvo parte de estas últimas cuando convergen en el Movimiento Nacional Montoneros, el que recogió un nombre de la vieja historia del caudillismo vernáculo. Pero en Cuba, la por entonces exitosa revolución política y social encabezada por Castro y Guevara no tuvo nombre histórico alguno. En Chile ocurrió otro tanto, al igual que en Bolivia cuando el Che Guevara organiza un mo-

vimiento rebelde. En Perú, el grupo Sendero Luminoso tiene más reminiscencias maoístas que autóctonas,⁶ al igual que en Ecuador, Colombia y Venezuela, lugares donde los movimientos se autodenominaban -en general- como Fuerzas Armadas Revolucionarias. Sin embargo, en Nicaragua el Frente Sandinista de Liberación Nacional llevaba un nombre del pasado, pero se trató de un movimiento -al igual que en Argentina ocurre con el peronismo- que no perdió actualidad después de la muerte del General Sandino, aunque en ambos casos sus herederos -a la postre luego de la muerte de aquellos- desvirtuaron los objetivos fundantes de esos movimientos políticos y sociales.

Pese a ello, si se observa con atención -y alguna ingenuidad contenida- los dos movimientos guerrilleros que actuaron con mayor notoriedad en los años 90 han sido el Ejército Zapatista en Chiapas y el Tupac-Amarú en Perú, los que apelaron a los nombres de caudillos heroicos del pasado. Para que el caso mexicano - la figura de Emiliano Zapata se ubica como la de un caudillo de principios de siglo XX-; en tanto que en el caso peruano se apela al nombre de un dirigente indígena que encabezó una rebelión guerrillera contra la monarquía hispana en "nuestra" América andina, de esto hace ya más de doscientos años.

Después de este *racconto* a vuelo de pájaro, es posible afirmar que tanto hay argumentos para avalar una y otra posición. Pero lo que es cierto es que si un fenómeno aparece diversificado en sus testimonios, lo único que nos puede decir es que no hay razones valederas para afirmar la aparición de aquel inconsciente colectivo al cual recurrió C. G. Jung en más de una oportunidad para explicar los hechos del presente, a partir de una suerte de condena a la que nos somete el pasado.

Es cierto, el pasado marca los senderos del futuro -en este momento los de la actualidad que dejó de ser futuro para convertirse inmediatamente en pasado- pero eso no significa que el pasado sea una condena definitiva e irreversible para el futuro. Sin lugar a dudas que la historia no tiene "marcha atrás", es un proceso irre-

versible, del mismo modo que sucede con algunos procesos físico-químicos que ya han sido descritos acertadamente (Prygogine y Stengers, 1980). Pero, del mismo modo en que lo que ocurre no volverá a ocurrir de idéntica manera, tampoco lo que ha sucedido va a reproducirse exactamente igual a como fue en el original histórico.⁷ Salvo en las metaciencias, el destino no está escrito en parte alguna.

Las psicobiografías

Las psicobiografías no son otra cosa que las biografías hechas teniendo como referencia -por parte del psicobiógrafo- un encuadre de lectura psicológico del individuo sobre el cual se hacen. Es decir, lo que interesa es añadir a los datos más o menos objetivos que circulan -teniendo la precaución de ilustrarse acerca de tal sujeto tanto las versiones "positivas" como "negativas" de aquel⁸- los elementos subjetivos en combinación con los objetivos que contengan a la personalidad del sujeto objeto de estudio. De tal suerte se han de inferir de sus conductas relatadas por los biógrafos -e inclusive de la autobiografía si es que existe- el complejo sistema de pulsiones, frustraciones, deseos, motivaciones, etcétera, que son los que lo llevaron a ser una figura interesante como para haberse hecho acreedor de un lugar en la historia de entre los billones de seres que la han transitado en todo su largo recorrido. Es decir, no se trata de una tarea baladí que pueda ser realizada con facilidad y sin necesidad de largos estudios no solamente acerca del personaje en cuestión, sino también de quienes lo rodearon, de quienes se alejaron de él y de las condiciones de la época en que vivió.

Para que los psicobiógrafos puedan hacer un trabajo útil -tanto para la historia como para el psicoanálisis- es necesario que ellos no dejen espacios abiertos a sus deseos de acostar en el diván de su profesión al personaje al cual está estudiando. Sin dudas que puede resultar muy divertido dar lugar al paso de las fantasías de hacer lecturas de diván (Rodríguez Kauth, 1997)

acerca de las angustias -y hasta locuras disimuladas o simuladas (Ingenieros, 1900)⁹ que padecían los sujetos que son objeto de este tipo de análisis; sin embargo, si se pretende trabajar seriamente con lecturas¹⁰ psicobiográficas, es preciso tener en cuenta la rigurosidad del análisis por encima del *principio del placer* (Freud, 1920), es decir, el principio de realidad que debe animar a todo pretendido buen científico y por encima no ya de sus deseos personales sino, fundamentalmente, por encima de los compromisos políticos o ideológicos (Weber, 1929) que suscriba pública o privadamente. Las fuentes del trabajo psicobiográfico son las mismas que las que se utilizan en la lectura histórica de cualquier sujeto-objeto de estudio: las cartas, los comentarios de quienes lo conocieron tanto en sus facetas privadas como públicas, los datos aportados por familiares y amigos y la lectura de lo dicho y de lo no dicho por el personaje en cuestión. Más allá de lo que aquí se pueda señalar, como se observará las fuentes documentales, son variadas y semejantes a los que utiliza habitualmente un historiador profesional.

La diferencia entre el psicólogo psicoanalista puesto a historiar la vida de un personaje y el historiador profesional estriba en que el primero apelará a los recursos que surgen básicamente de su disciplina de origen, es decir, tratará de interpretar y reinterpretar los dichos y las conductas de alguien a partir de sus propios marcos referenciales de trabajo; para lo cual es preciso que tenga el talento suficiente como para encuadrar al personaje dentro de la época en que se sucedieron los acontecimientos a que pretende aludir, lo cual significa tomarse la molestia de conocer el ambiente histórico, político, filosófico y económico-social en que tuvieron lugar tales hechos. Ilustrarse alrededor de los mismos es la primera "gran obligación" que se tendrá, para luego, pasar a ver si encajan los cuadros preconcebidos de análisis que se traen en el bagaje cognoscitivo. Esto servirá para no "encajar" forzosamente los datos recogidos dentro de los esquemas de referencia sino a la inversa, poner los esque-

mas conceptuales teóricos al servicio de la investigación histórica.

Antes de terminar con este punto quiero recordar que en Argentina fue José Ingenieros uno de los primeros en haber incursionado en el tema de los análisis psicológicos de artistas y autores célebres, en *La Psicopatología en el Arte* (1910). El texto fue el fruto de una serie de escritos y discursos hechos y dichos por el autor cuando aún era muy joven. El primero de ellos data de 1899, fecha para la cual todavía no se había diplomado de médico. Como dice en la "Advertencia de aquella publicación, esos diez ensayos fueron escritos en su primera juventud", "... circunstancia que obliga a juzgarlos sin adusta severidad". Pese al comentario citado de Ingenieros, me veo obligado a señalar que de dichos textos se desprende precisamente su ingenuidad juvenil de aprendiz, donde pretende encontrar características psicopatológicas en algunas obras de arte; lo cual realiza en particular con Shakespeare y Cervantes. A más de 100 años de producidos estos escritos y con muchas canas en la profesión de psicólogo, me atrevo a juzgar una temeridad tal tipo de análisis. Si bien es cierto que ya Ingenieros -desconociendo a Freud- se introducía por los caminos siempre fértiles de la actividad onírica a través de los que el vienés denominó la psicopatología de los sueños (1900), sin embargo, no tuvo la prudencia suficiente como para tomar la distancia necesaria para con la obra de arte como testimonio de un individuo que representa -a través de su expresión artística- el sentir y el pensar de un imaginario social por el cual aquél transitaba y por el que se hallaba contaminado.

Al respecto creo prudente reproducir las palabras de uno de los plásticos mas destacados del Siglo XX - René Magritte- quien siendo un exponente destacado del surrealismo contemporáneo advierte: "No creo en lo inconsciente, ni tampoco en que el mundo se nos represente como un sueño, excepto cuando dormimos" (Meuris, 1992). Si bien es cierto que no me puedo adherir de manera absoluta con el decir de Magritte

-a quien admiro en casi toda su obra pictórica¹¹ pienso que en la expresión de su pensamiento -el cual ha sido, por otra parte, siempre cínico, mordaz y doliente- existe una pizca de realidad que nos debe hacer tomar distancia de las interpretaciones fáciles y ligeras acerca del diagnóstico que alegremente se pueda hacer de un autor a partir de su obra de arte. Y estimo que, precisamente, en esto último está la clave, es una obra de arte (Rodríguez Kauth, 1999 y 2001). Un dibujo, una pintura, un cuento, etcétera, de un interno en un hospital psiquiátrico o en una consulta psicológica, puede servir como elemento diagnóstico para el quehacer profesional. Una obra de arte no. Y justamente por eso, porque su autor con ella no está solamente reflejando lo que le pasa¹², sino que está representando una fantasía incalculable e inabarcable aún para el diagnóstico diferencial en psiquiatría o en psicología. En todo caso, me permito sostener que son de mayor validez científica las lecturas integradas que se hagan de la *obra artística*; es decir, desde lo sociológico, lo histórico, lo filosófico y lo psicológico.

Finalmente, respecto a las psicobiografías es preciso tener en cuenta que desde Wittgenstein (1976) -en la corriente angloparlante- como desde Ortega y Gasset (1959) para los hispanos, ya se sabe que las ideas y creencias anclan en juegos lingüísticos y en estilos de vida socialmente operantes, lo que equivale a decir que las diferentes formas de relación entre lo individual y lo social tienen que ser comprendidas a partir de su expresión lingüística en los marcos sociales y políticos en que históricamente se hayan producido o se estén manifestando.

A modo de conclusión

Para cerrar estas líneas, debo añadir que ambas disciplinas se necesitan mutuamente para desarrollar de manera más fecunda su quehacer investigativo e intelectual. Estimo necesario insistir sobre los conceptos de *talento* y *prudencia* siempre recomendables y necesari-

rios a tener en cuenta para aquél o aquéllos que incursionen por los interesantes vericuetos del psicoanálisis aplicado a la historia y, en particular, el de las psicobiografías.

Notas

- (1) Y durante los últimos cincuenta años en los francófonos.
- (2) Algo que no ocurrió en Argentina -país paradójico si los hay- en donde la práctica psicoanalítica continúa con múltiples adeptos, al punto que es donde existen mayor número de psicoanalistas por habitante, especialmente en la ciudad de Buenos Aires.
- (3) Que tampoco lo es, ya que la geología ha sido capaz de demostrar que pese a su apariencia de solidez, está compuesto de múltiples partes (Lacreu, 1992).
- (4) No se debe olvidar que las fantasías, los sueños, las alucinaciones, etcétera, son partes que conforman la realidad aunque no tengan la condición objetiva de tales, para esto tanto la filosofía como la poesía y la propia sociología nos enseñan que para aquellos que las viven son una realidad que los condicionan.
- (5) Al efecto, obsérvese que normalmente decimos que «el sol sale por occidente», lo cual es una insensatez total -fruto del sentido común- ya que el sol nunca sale, la que gira es la Tierra.
- (6) No faltará algún lector con la fantasía de aventuras aguzada que pretenderá con esto argüir acerca del origen asiático de los primeros habitantes de la zona de El Callao.
- (7) Vale preguntarse -a título de curiosidad, simplemente- cuándo ha habido algún episodio original que no sea remedo de otro. Solamente si transitamos la historia de los procesos tecnológicos podríamos hallar respuestas originales o novedosas.
- (8) Nadie es totalmente «bueno» o «malo» para las distintas versiones que se escriben de la historia.
- (9) Al respecto, cabe recordar que Dalí fue un experto en simular y disimular sus estados mentales a punto tal que la confusión le llegó a él mismo (Romero, 1989).
- (10) En el sentido de análisis e interpretación de los textos.
- (11) Lo cual me llevó a ilustrar la tapa de dos mis últimos libros con sus imágenes desconcertantes en cuanto a que rompen con las hipótesis perceptivas.
- (12) Aunque a veces pueda ser un elemento de diagnóstico útil.

Bibliografía

- DARWIN, C. (1882) *Autobiografía*. Alianza, Madrid, 1993.
- FALCON, M. I. (1997) «El Psicoanálisis y lo siniestro», en *Intercontinental de Psicoanálisis Contemporáneo, México*, vol. 2, n. 1.
- FREUD, S. (1900) *La Interpretación de los Sueños*, Amorrortu, Bs. Aires, 1991.
- (1905) *El Chiste y su relación con el Inconsciente*, Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
- (1920) *Más Allá del Principio del Placer*, Amorrortu, Buenos Aires, 1986.
- (1933) *En torno de una Cosmovisión*. Amorrortu, Buenos Aires, 1986.
- GADAMER, H. G. (1960) *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1975.
- HOLLINGSHEAD, A. B., y REDLICH, F. C. (1958) *Clase social y enfermedad mental*, Siglo XXI, México, 1969.
- INFELD, L. (1956) *Einstein. Su obra y su influencia en el mundo de hoy*, Leviatán, Buenos Aires, 1983.
- INGENIEROS, J. (1900) *Simulación de la Locura*, J. L. Rosso, Buenos Aires, 1918.
- (1910) *La Psicopatología en el Arte*. Losada, Buenos Aires, 1961.
- JUNG, C. G. (1929) *El secreto de la flor de oro*. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- KAUFMANN, P. (ed.): (1993). *Elementos para una Enciclopedia del Psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 1996.
- LACREU, H. L.: (1992). *Costos sociales y riesgos políticos de la indiferencia geológica*, Universitaria, San Luis.
- MEURIS, J.: (1992) *Magritte*, B. Taschen, Colonia.
- PRYGOGINE, I. y STENGERS, I.: (1987) *La Nueva Alianza (metamorfosis de la ciencia)*, Alianza, Madrid, 1990.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (1997/8) «Psicobiografía: un modo de Lectura Histórica», en *Historia*, Buenos Aires, n. 68.
- (1999) «Magritte: en tänkare som kommuniserade genom målningen», *Heterogenesis, Lund*, n. 29.
- (2001) *La Peluca de la Calvicie Moral. Semblanzas de la Vida y Obra de José Ingenieros*, Amertown International, Miami.
- (2001b). *Vida Cotidiana: psiquismo, sociedad y política*. Tórculo Ediciones, Santiago de Compostela.
- (2001c) «La Ruptura de la Percepción Visual en el Arte Pictórico: R. Magritte», en *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, n. 13.
- RODRIGUEZ KAUTH, A. y FALCON, M.: (1997) «Helplessness and power in health care», en *World Health Forum*, Ginebra, v. 18, n. 3/4.
- ROMERO, L. (1989) *Dedálico Dalí*, Ediciones B, Barcelona.
- VALADE, B. «Psicoanálisis e historia», en Kaufmann, 1996.

LA COMPRENSIÓN, EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Ligia Magdalena Sales Garrido

Nivel del texto

La lingüística es la ciencia que se ha ocupado de la explicación del origen y desarrollo del lenguaje, del conocimiento de los cambios en la evolución de las palabras y las estructuras gramaticales, o sea, ha estudiado la lengua, su estructura, sus relaciones con el pensamiento y la sociedad, desde la antigüedad hasta los tiempos más cercanos.

Actualmente numerosas son las ciencias que tratan el texto y se sirven de él para sus estudios. Entre ellas, por ejemplo, la semiología, la semiótica, la psicolingüística y la sociolingüística.

La semiótica es una ciencia general que estudia los signos y los diferentes sistemas de signos en la sociedad y la semiología es una ciencia particular que se ocupa sólo de los signos lingüísticos; la psicolingüística enfoca el estudio del texto a partir de un basamento psicológico y la sociolingüística como medio de comunicación social. Por otra parte la semántica lo aborda a partir de la significación de los vocablos y la poética y la estilística atienden a los diferentes tipos de discursos.

En nuestros días se ha desarrollado la lingüística textual que según

Morris y la colombiana Marina Parra, relaciona la sintaxis, la semántica y la pragmática. Su desarrollo de acuerdo con los criterios de Enrique Bernardez se ha debido a:

- a) "Necesidad de realizar aportaciones de carácter lingüístico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como poética y estilística.
- b) Necesidad de explicar por el recurso del texto coherente, una serie de fenómenos que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas.
- c) Necesidad de integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales.
- d) Necesidad de seguir las directrices científicas generales entre las que se encuentran realizar estudios integradores, escapando del reduccionismo de otras tendencias lingüísticas."¹

Por su parte, Casado Velarde señala que esta nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje vio la luz durante las décadas del 60 y 70 y que no obstante, a la gran cantidad de bibliografía, aún existen dificultades conceptuales y metodológicas en torno a su objeto, y bajo el nombre de

Universidad Pedagógica.
Cuba

lingüística del texto se agrupan criterios heterogéneos e incluso disciplinas científicas diferentes.

Según este autor existen al menos tres formas de lingüística del texto: la lingüística del texto propiamente dicha, la gramática del texto y la mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista.

La lingüística del texto propiamente dicha se ocupa del ámbito lingüístico constituido por los actos del habla o el entramado de los actos de habla, que realiza un determinado hablante en una situación determinada y que pueden estar integrado por manifestaciones habladas o escritas. Esta lingüística tiene por objeto el estudio de los textos en cuanto tales independientemente del o de los idiomas históricos en que los textos se presentan.

La gramática del texto. Esta segunda forma se ocupa del texto como nivel de la estructuración de un determinado idioma. Recibe diversas denominaciones: gramática transoracional, análisis transoracional. Su objeto es la constitución de textos en determinadas lenguas. Se trata en realidad de una parte de una gramática de un idioma aquella que describe los hechos idiomáticos que exceden el ámbito oracional tales como la "topicalización" o "tematización" el orden de las palabras, la elipsis, la sustitución, la enumeración, etcétera.

La mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista. Identifica y mezcla injustificadamente la función textual comprobada en un determinado texto, con la función idiomática que se trata de elucidar.²

Como puede verse el texto es abordado desde diferentes perspectivas, es incidente y es incidido por ellas, por lo tanto resulta categoría rectora.

Su definición es diversa, no obstante la mayoría de los autores enfatizan en su esencia comunicativa,

así para Marina Parra es " la unidad comunicativa fundamental" y " encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados "³; para Halliday es la unidad básica del proceso de significación y según refiere Casado Velarde la argumentación que ofrecen la lingüística del texto y la gramática del texto en torno a esta categoría es diversa. De acuerdo con la primera "el texto representa el nivel individual del lenguaje en cuanto a manifestación concreta del habla en general y de la lengua histórica,"⁴ y de acuerdo con la segunda "representa uno de los varios niveles con que opera la gramática de un idioma."⁵

Argumentaciones éstas que se circunscriben a una de las funciones del texto: textual e idiomática respectivamente pero obvian su función sine qua non: la función comunicativa.

Criterio más abarcador y completo lo ofrece la doctora Angelina Romeu para quien " el texto es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos."⁶

Si se observan las diferentes categorías relacionadas con el término en cuestión puede apreciarse que todo texto posee un significado: el resultado de lo que significa el emisor y su uso está de acuerdo con el tipo de texto.

Si se retoma la última definición se encuentran implícitas sus funciones: comunicativa, representativa, expresiva y artística, a la que pudiera añadirse la función psicosocial si se tiene en cuenta que " la producción y recepción de expresiones lingüísticas es una actividad técnico espiritual que existe sólo en relación con otras actividades humanas, tiene la función de influir en el comportamiento social, - de iniciar y regularla - y

la finalidad de reflejar la realidad objetiva para crear y acumular imágenes de ella."⁷

Resulta evidente que se destaca en primer lugar la función social del lenguaje (base del texto) y en segundo lugar el aspecto psicológico donde se infiere la relación pensamiento - lenguaje.

Al hablar de funciones han de tenerse presentes los criterios de Román Jakobson, quien establece seis factores obligatoriamente presentes en los actos de comunicación, o sea, las funciones: referencial (denotativa), emotiva (expresiva), poética (estética), las que se han tenido en cuenta en los párrafos anteriores. Además aborda las funciones, conativa, fática y metalingüística. Señala que una de ellas será la dominante de acuerdo con las necesidades comunicativas.

Si se analizan éstas tres últimas puede decirse que el emisor no transmite sólo conocimientos sino sentimientos, emociones, lo que le da a la tipología textual diferencias en el texto. Por ejemplo: cuando alguien se dirige a ustedes y les pregunta ¿entienden? u otra expresión con la que se pretenda comprobar si se comprendió el mensaje, están en presencia de la función fática; si se reclama la atención del receptor, la función será conativa o apelativa; la función metalingüística es capaz de explicar y describir el propio hecho del lenguaje. Además, el texto *per se* tiene dos funciones: la textual que designa el contenido propio y la idiomática o significado que designa el contenido proporcionado por las unidades que lo forman. Si se retoma nuevamente la definición de texto de la doctora Roméu se aprecia que siempre tiene una intención y una finalidad, las que se producen en una situación comunicativa.

Según Dorothea Callejas "la intención comunicativa comprende el aspecto volitivo del resultado que pretende alcanzar con la realización de una acción linguocomunicativa dada."⁸ En tanto que "la finalidad comunicativa se refiere a la anticipación mental del resultado de esta acción".⁹

Veamos por ejemplo una situación comunicativa de un diálogo entre dos vecinas:

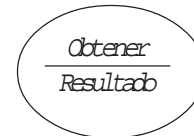
- Buenos días María.
- Buenos días Esther.
- ¿Viste que atareada está Nilda?
- Sí, dicen que se casa.
- ¿Podieras prestame la olla de presión?
- Estoy ablandando frijoles, ven a buscarla más tarde.

- Está bien, después nos vemos.

¿Cuál será la intención comunicativa de Esther?

¿Es acaso comentar que Nilda se casa?. No, su intención es la olla de presión.

¿Con qué finalidad comunicativa se dirigió a María? Con la de pedir la olla de presión.



Ambos términos abarcan aspectos diferentes del fenómeno y para su ejecución requieren de los procedimientos comunicativos quienes "determinan la configuración lingüística arquitectónica y de composición de los textos y constituyen la base para la selección de los medios lingüísticos y paralingüísticos. Son operaciones lingüístico mentales como modelos y debido a ello poseen carácter normativo."¹⁰

Desde el punto de vista comunicativo funcional se diferencian cuatro tipos básicos de procedimientos comunicativos, según Dorothea Callejas:

1- Descriptivos: comunicar, hacer constar, afirmar, aseverar, narrar, relatar, informar, describir, referir, citar, etcétera.

2- Incitativos: animar, pedir, invitar, apelar, exigir, encargar, ordenar, alabar, censurar, permitir, prohibir, etcétera.

3- Inventivos: comparar, fundamentar, sacar conclusiones, generalizar, explicitar, resumir, responder,

clasificar, definir, demostrar, refutar, juzgar, argumentar, debatir, discutir, etcétera.

4- Contactivos: saludar, despedirse, presentar, invitar, piropear, felicitar, disculparse, expresar el pésame, agradecer, etcétera.

De acuerdo con los criterios de Akmajian, Deners y Harris, éstos constituyen actos de habla que pueden ser: locutivos, inlocutivos, perlocutivos y proposicionales. Los locutivos no son comunicativos. Los inlocutivos al enunciar son explícitos, como: prometer, informar, preguntar, tienen un papel fundamental en la comunicación lingüística. Los perlocutivos implican producir efectos en el oyente, ese es su objetivo, como: intimidar, persuadir, engañar, inspirar, impresionar, etcétera. Y los proposicionales que pueden ser de referencia y de predicción. Los actos perlocutivos parten de los actos locutivos e inlocutivos.

16

Cada uno de los procedimientos comunicativos se caracteriza por determinados rasgos o medios comunicativos funcionales que se observan a través de recursos lingüísticos y paralingüísticos o sea, verbales y no verbales.

No puede concluirse el estudio de la categoría texto sin hacer referencia a que contenido y forma constituyen en él una unidad dialéctica. El contenido necesita de un recurso o vía para ser expresado; la forma,

estructuras sintáctico gramaticales que por sí solas no tienen significación, ambos interactúan y se complementan.

Renato Prada Oropeza al analizar los criterios de Tinianov sobre el sistema literario se refiere a que existe un plano de la expresión y un plano del contenido y que la significación coincide con la relación de los dos planos. Considera la significación producto de un esquema básico E. R. C. (La expresión, el contenido y la relación entre ambos).

Marina Parra habla de un plano del contenido y un plano de la expresión o sea, una estructura semántica y una estructura formal. Estas estructuras interactúan a partir de la relación pensamiento lenguaje mediante ella los contenidos conceptuales se enuncian y relacionan entre sí, organizados jerárquicamente desde el tema lo más general, hasta los conceptos o más particular, pasando por los subtemas y las proposiciones temáticas en el contenido; lo que en la forma se corresponderían con los discursos (lo general) y los sintagmas (lo particular) pasando por los segmentos o párrafos y las oraciones. Asimismo, aunque enunciado con otra terminología T. A. Van Dijk afirma que los niveles constructivos del texto descansan en una superestructura y habla de una macroestructura semántica y una macroestructura formal, visto de la siguiente forma:

SUPERESTRUCTURA

<i>Macroestructura semántica</i>	<i>Macroestructura formal</i>
Tema	Discurso
Subtemas	Segmentos o párrafos
Proposiciones temáticas	Oraciones
Conceptos	Sintagmas
Coherencia	Cohesión

O sea, que en ambos casos se va de lo general a lo particular o viceversa de acuerdo con la relación pensamiento-lenguaje.

Hasta aquí puede resumirse que:

*Diversas son las ciencias que se ocupan del estudio del texto o se sirven de él para sus fines:

- Semiología y Semiótica: como sistema de signos. (General y particular).
- Psicolingüística: sobre las bases de la psicología.
- Sociolingüística: como medio de comunicación social.
- Semántica: su significación.
- La poética y la estilística: diferentes tipos de discursos.
- Lingüística textual: relaciona la sintaxis, la semántica y la pragmática.

*El texto es una categoría rectora y la mayoría de los autores enfatizan en su esencia comunicativa.

*Entre las categorías relacionadas estrechamente con el texto se ha de hacer referencia a:

- La intención comunicativa.
- La finalidad comunicativa.
- La situación comunicativa.
- El significado.
- El uso.
- La función.

*El texto constituye una unidad dialéctica de contenido y forma donde se puede transitar de lo general a lo particular o viceversa de acuerdo con la relación pensamiento lenguaje.

La diversidad textual

Para adentrarse en el complejo mundo de la diversidad textual es necesario hacer referencia a que los criterios de clasificación resultan diversos, así los textos pueden clasificarse de acuerdo con los llamados géneros en: narrativos, poéticos y dramáticos; según las líneas de composición en: progresivos, enumerativos y asociativos.

En la línea de composición progresiva narrativa se encuentran los textos narrativos aunque en estos pueden aparecer momentos descriptivos, dialogados o expositivos. En la línea de composición progresiva consecutiva están los textos expositivos, los que pueden estar apoyados muchas veces por descripciones. Por su parte en la línea de composición enumerativa descriptiva, como lo indica su nombre, se encuentran los textos descriptivos y los dialogados en la línea de composición asociativa.

Los textos también se clasifican según la función comunicativa que le es esencial. De ello se ocupa la estilística funcional. Hablar de ésta implica definir aunque sea brevemente los conceptos de estilo, estilística y estilística funcional.

Estilo (del griego *stylos*) era el punzón, agudo por un extremo y plano por el otro, con el que los antiguos escribían y borraban en tablillas enceradas. "Modernamente se entiende por estilo el carácter propio que da a sus obras el artista o literato, por virtud de sus facultades y medios de expresión.

"La literatura actual tiende a resaltar el aspecto de la estilística, sujeta a los sucesivos cambios de la cultura a que pertenece. El factor individual pesa en la balanza del proceso literario tanto como el histórico colectivo."¹²

Resulta hasta cierto punto coincidente el criterio de Fernández Pelayo "la estilística se define como la ciencia del estilo, es decir, el estudio crítico y analítico del estilo."¹³ A lo que añade "el estilo se caracteriza por su unicidad, es la manera peculiar de expresarse un escritor. El modo de ser, la psicología y la sensibilidad, el sentido de los valores, gustos y aficiones, los conocimientos y la educación recibida, el mundo circundante forman un concepto único que habrá de manifestarse en la expresión individual, en el estilo."¹⁴ Se apoya en criterios de Ortega Gasset y Dámaso Alonso que apuntan: el estilo " es la peculiar manera que en cada poeta hay de desrealizar las cosas(...) Es todo lo que individualizan un ente literario, a una obra, a una época o una literatura."¹⁵

No obstante a que coincide de forma general, el primero la considera sólo desde el punto de vista literario y el segundo atiende a la lengua escrita, a la manera de expresarse el escritor.

Para Wund y Schuchardt, representantes de la escuela idealista (1842-1927), " el lenguaje constituye una reacción del individuo generalizada por la interacción de una colectividad que la adopta, y sometida por tanto a las leyes de la psicología y la sociología y a los efectos de tales leyes sobre los individuos que la crean y utilizan(...) el estilo es el hombre."¹⁶

La escuela saussureana dice: " el estilo individual(...) se le aparece como un acto libre y aislado, original e incommensurable que escapa a la observación, al análisis y la clasificación."¹⁷

Más abarcadores resultan los criterios de Pierre Giraud, Fernández Retamar y Josep Dubsky. Según el primero "la estilística es una retórica moderna en su doble forma de ciencia de la expresión y crítica de los estilos individuales. La estilística tal como se la concibe y conforme la describimos en esta obra, constituye un estudio de la expresión lingüística. Y la palabra estilo reducida a su definición básica, constituye una manera de expresar el pensamiento por intermedio del lenguaje."¹⁸

El segundo expresa: "la estilística es el estudio de lo que haya de extralógico en el lenguaje. Por lo tanto es rama de la lingüística."¹⁹

Por último Dubsky señala: "la selección de los medios de expresión y su composición constituyen el estilo, y éste a su vez está determinado por los factores estilísticos individuales o subjetivos y objetivos."²⁰

De acuerdo con los criterios analizados puede decirse que la estilística como rama de la lingüística se ocupa del estudio de los medios y recursos que proporciona la lengua y su realización concreta en el habla de los individuos de acuerdo con su estilo particular de expresión.

La estilística funcional, rama más joven de la estilística con un poco más de 30 años de existencia, "es

una escuela lingüística que estudia las particularidades y regularidades del funcionamiento del idioma en distintas variedades del habla, correspondientes a determinadas esferas de la comunicación y actividades humanas, y analiza también la estructura de los estilos funcionales, las normas de elección y combinación de los medios idiomáticos."²¹

La estilística funcional atiende a los medios y recursos lingüísticos en la diversidad textual según la función o intención comunicativas que le sean inherentes.

La clasificación de los textos de acuerdo con los criterios estilísticos también resulta diversa. Autores como Martín Alonso, B. Stell, Josep Dubsky y T. H. Shishkova, proponen las siguientes clasificaciones:



Martín Alonso:

- La estilística del investigador
- La estilística del filósofo
- La oratoria
 - . política
 - . leída, ateneísta o académica
- La carta (privadas, comerciales, eruditas)
- El teatro
- El periodismo
 - . la noticia
 - . crónicas de información
 - . interview y reportaje
 - . artículo
- El humorismo
- La traducción
- La estilística lexicográfica
- El guión de cine.

B.Stell:

- Coloquial familiar.
- Coloquial formal.
- Escrito formal.

J. Dubsky:

- El método psicológico.
- El método estadístico.
- El método funcional (conversacional o coloquial, de trabajo o profesional, artístico o poético).
- La estilística comparada.

En el método funcional apunta al " hecho lingüístico considerado desde el punto de vista de su utilización en una obra literaria. "22 afirma más adelante que desde el punto de vista de la función comunicativa distingue tres formaciones funcionales estilísticas: conversacional o coloquial, de trabajo o profesional y artístico o poética. Resulta esta última la idónea para la lengua literaria o culta, independientemente de que en ocasiones aún lo conversacional y de trabajo la utilicen, por ejemplo, los textos de José Martí.

T. H. Shiskova y J. K. L. Popok en su trabajo sobre estilística funcional consideran a los siguientes estilos: científico, oficial, publicista, literario y coloquial.

De acuerdo con los criterios anteriores y desde el punto de vista metodológico y atendiendo a la función comunicativa que le es esencial, los textos pudieran clasificarse de la siguiente forma:

Estilo funcional- coloquial {conversación, discusión, debate, la carta familiar y privada, el comentario oral informal.

Estilo funcional- profesional {sub-estilo científico y científico popular: notas, resumen, ponencia, informe, artículo, libros de textos.

{sub-estilo oficial: acta, carta oficial y comercial, circular, informe, hago constar, certificaciones, oratoria, notas.

{sub-estilo publicista: noticia, crónica informativa, entrevista, reportaje, artículo, comentario, avisos. Estilo funcional artístico {narrativa, lírica, dramática (teatro y guión de radio, televisión y cine), humorismo, artículo de crítica artística.

De acuerdo con las ideas anteriores puede concretarse que:

Los criterios de clasificación entorno a la diversidad textual son variados, algunos autores los agrupan de acuerdo con los géneros, con la línea de composición que siguen y de acuerdo con la función comunicativa que desempeñan. Esta última según los criterios estilísticos considera tres estilos funcionales: el coloquial, el profesional y el artístico. Dentro del profesional, los subestilos científicos, oficial y publicístico.

Teniendo en cuenta que el niño en su vida cotidiana ha de enfrentarse a la diversidad textual, ésta también debe de estar presente en la selección de textos, independientemente, de que en cierta medida se priorice el texto artístico literario por su carácter axiológico que redundará en beneficio de la formación de valores.

El enfoque comunicativo

Como puede verse la ciencia del texto comienza a ocupar un lugar relevante, el texto es abordado desde dife-

rentes ángulos; es incidente y es incidido por ellas. Esta nueva perspectiva de análisis aborda los problemas teóricos y metodológicos que no habían podido ser dilucidados por la lingüística tradicional.

Los diferentes enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua han estado condicionados por la época, influidos por situaciones históricas, económicas, sociales, científicas y filosóficas. Estos enfoques han sido el normativo, el productivo y el descriptivo, según Halliday. (Aspectos sobre los que se ha abundado en trabajos anteriores y que pudieran resumirse de la siguiente forma)

El enfoque normativo surge desde la antigüedad, con el propósito de ofrecer normas para el uso de la lengua, fundamentalmente para la actividad política. Posteriormente, con el proceso de unificación de los estados de Europa y la declaración de las lenguas nacionales surgen las gramáticas de éstas, las que siguieron los mismos patrones de las anteriores. Este proceso influye en la enseñanza y se introduce el estudio de la lengua materna en la escuela con un enfoque normativo.

Las condiciones económicas sociales de los siglos XVII y XVIII son diferentes; permeadas por las influencias renacentistas y humanistas de los siglos anteriores, por el desarrollo de la ciencia lingüística y sobre todo los trabajos de Pestalozzi que propician el surgimiento del enfoque productivo que aborda una nueva arista del problema. Se rompe con las normas y se enfatiza en la práctica de la lengua oral y en el desarrollo de habilidades.

El enfoque descriptivo predomina durante la primera mitad del siglo XX, no obstante sus bases se han ido asentando, incluso desde finales del siglo XVIII con el descubrimiento del Sánscrito y en el siglo XIX, por los aportes de Jakob Grimm con el método histórico comparativo; pero fundamentalmente con las ideas de Saussure sobre el sistema de la lengua, quien aporta el método descriptivo de carácter sincrónico que representa un salto cualitativo y cuantitativo desde el punto de

vista científico, pues concibe la lengua como un sistema de signos, además, se considera importante la lingüística post saussureana de carácter descriptivista y el desarrollo de diversas ciencias, tales como la neurología, la psicología, la lingüística, la pedagogía. También en el enfoque descriptivo, tanto en la ciencia lingüística como en la enseñanza de la lengua ejercen una gran influencia las diversas teorías filosóficas existentes en esos momentos, fundamentalmente las de carácter idealista como las de Augusto Comte que conllevan a la limitación de la visión del fenómeno de la lengua, no se ve la relación dialéctica entre ésta y el habla, por lo que se describe, pero con un fin en sí misma.

Como puede apreciarse entre los enfoques se revelan diferencias cualitativas y cuantitativas, cada uno aborda un aspecto para el estudio y la enseñanza de la lengua pero estos enfoques no se superan entre sí, cada aspecto resulta igualmente importante, es por ello que han coexistido hasta nuestros días.

Cada uno de estos enfoques tiene sus ventajas. El normativo en función de la comunicación; enseña a escoger dentro de las diferentes posibilidades que brinda la lengua. Se debe dominar un estilo propio en la exposición, ya sea social, literaria, comunicarse en cada situación en que se encuentren, enseña a escoger el código adecuado. El productivo está en función del desarrollo de las habilidades comunicativas. El descriptivo describe el sistema de la lengua con un fin en sí mismo. Actualmente, el descriptivo ha transitado de una descripción immanente hacia una descripción comunicativo funcional.

Los estudios lingüísticos actuales señalan el papel que desempeña la lengua en la comunicación social como sistema de signos, que no sólo la integran sino que participan en el habla. Se transita de una lingüística de la lengua a una lingüística del habla y en consecuencia de una didáctica de la lengua, se centra la atención en una didáctica del habla

En esta nueva perspectiva se encuentran el denominado enfoque comunicativo, que se basa en teo-



rías lingüísticas y en teorías didácticas. Las teorías lingüísticas toman como base la ciencia del texto, la lingüística textual, la semántica, la semiótica, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. Además se rige por las teorías didácticas más avanzadas desde el punto de vista psicológico y pedagógico, el aprendizaje significativo, la didáctica constructivista y la psicología cognitiva, pone así en práctica ideas de Vigotsky, Piaget, Bruner y otros.

El objetivo fundamental es desarrollar la competencia cognitiva comunicativa. La competencia cognitiva se refiere a cómo construye el individuo su conocimiento de la realidad, en qué medida su mapa conceptual resulta lógico, coherente, cómo conceptualiza la realidad. La competencia comunicativa es mucho más compleja, implica dominar determinadas competencias: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, relacionadas estrechamente con el marco referencial. Cada una de ellas centra su atención en el desarrollo de diferentes habilidades, a saber:

Competencia lingüística: habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos. Permite captar lo

que otros significan de forma oral o escrita.

Competencia sociolingüística: habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto. Permite decodificar diferentes tipos de discursos e interactuar con ellos.

Competencia discursiva: habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo. Permite su

construcción.

Competencia estratégica: habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.

La competencia comunicativa se logra en la medida en que el alumno llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Lo anterior supone:

- a) Comprender lo que otros tratan de significar. (...)
- b) Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en la funcionalidad de recursos lingüísticos (...).
- c) Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa. (...) ²³

Según Angelina Roméu la aplicación de este enfoque se basa en tres principios teóricos:

- * El lenguaje como sistema de signos que participa en la comunicación humana.
- * La relación pensamiento-lenguaje.
- * La unidad del contenido y la forma en dependencia del contexto en el que se significa.

Su materialización se realiza en la clase. En ella han de aparecer estrechamente relacionados los com-

ponentes del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación. Además, la clase comunicativa centra su atención en el alumno, no sólo como objeto, sino también como sujeto interactivo, prioriza la significación, el aprendizaje resulta significativo y vivencial, o sea, que compromete la estructura con la significación, da orientación comunicativa a los componentes metodológicos y propicia el tratamiento integral de la personalidad.

La clase comunicativa se sustenta en tres principios metodológicos básicos:

- *Orientación hacia el objetivo
- *Selectividad de los textos
- *Enseñanza del análisis.

Hacer realidad dichos principios implica una selección rigurosa de los textos, de forma tal que se proporcione el manejo de la diversidad textual de acuerdo con los objetivos propuestos y mostrar las vías más apropiadas para la realización del análisis que lleve a la comprensión y construcción de textos coherentes en diversos estilos funcionales.

A todo esto puede añadirse que las categorías contenido-forma se manifiestan en su indisolubilidad en los procesos de comprender y construir textos, a partir de los cuales se lleva al alumno a hacer el análisis reflexivo de determinadas estructuras que están contenidas en ese texto, para descubrir su funcionalidad. El análisis formal y reflexivo se subordina a la significación, cómo se capta y cómo se construye a partir de una situación comunicativa.

Su tratamiento metodológico se basa en tres componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción que han de manifestarse en estrecha relación en cada clase, no obstante, uno de ellos ejerce un papel rector según sea el objetivo que se desee alcanzar. Por ejemplo, si se desea que el estudiante sea capaz de leer e interpretar un texto, el componente rector será la comprensión, si por el contrario se desea que caracterice textos, recursos, estructuras, en este caso el componente rector será el análisis y se subordinarán a él la

comprensión y la construcción y primará esta última si se pretende narrar, exponer, describir, etcétera en estrecha relación con la comprensión y el análisis.

La presencia de estos tres componentes comprensión, análisis y construcción fundamenta el carácter comunicativo del método y como puede apreciarse se encuentran estrechamente relacionados de forma tal que para el logro de uno resultan imprescindible los dos restantes, lo que muestra la unidad dialéctica de las categorías contenido-forma en la propia relación entre los componentes y en cada uno de ellos.

La comprensión es un proceso complejo estrechamente relacionado con el universo del saber del receptor, quien reconstruye su propio texto.

La audición y la lectura son las vías mediante las cuales llega el texto al receptor y se produce un proceso de captación que transita por diferentes ciclos: sensoperceptual, sintáctico y semántico, así puede llegar a los diferentes niveles de lectura que, según la doctora Roméu, son un primer nivel de traducción o lectura inteligente, donde debe interactuar con los significados del texto, literal, implícito y complementario, con énfasis en uno u otro en dependencia de la tipología textual, un segundo nivel de interpretación o lectura crítica y un tercer nivel de lectura de extrapolación o lectura creadora.

Resulta evidente para el trabajo con la comprensión que los elementos de la forma, el código con su estructura sintáctico gramatical no pueden verse aislados sino fundidos al diálogo intratextual semántico y pragmático. Han de ser recibidos, identificados y decodificados por el receptor, quien pone de manifiesto una actitud ante el mensaje (comprende el mensaje). Decodifica según las estructuras y recursos utilizados y emite, elabora, comenta sus criterios, sus valoraciones en un nuevo proceso de reconstrucción

La recepción de un texto literario o no, implica múltiples y complejos procesos en cada una de sus realizaciones. "El lector (receptor) es el *partenaire* de la obra (...) que actualiza el potencial semántico encerra-

do en ella, y esto ocurre gradualmente en el curso histórico -multicecular en más de una ocasión de la recepción.²⁴

El sujeto receptor realiza la decodificación semántico pragmática sobre una base de actualización determinada e intenta decodificar los diálogos que previamente han establecido el autor con el texto creado y el que establece el propio texto con él mismo.

Según la colombiana Marina Parra en su texto *Español Comunicativo* " el texto es la unidad comunicativa fundamental".²⁵ También afirma que "para que el proceso se realice son imprescindibles los siguientes elementos: un referente, un emisor, un código, un mensaje, un canal y un receptor ."²⁶

Aspectos que también ha abordado Jakobson, quien destaca la necesidad de un locutor remitente y un locutor destinatario, entre los que se encuentran el contexto mensaje y el contacto código.

De hecho, la captación de significados se concreta en dos componentes esenciales: audición y lectura de acuerdo con la situación comunicativa.

En la vía oral el emisor es el hablante, el receptor escucha al hablante e interactúa con él. Su objeto de comunicación es el texto oral y el canal la lengua oral, en la lectura el emisor es el autor (puede valorarse el criterio de que en caso de obras artísticas pueden ser el narrador o el sujeto lírico) el lector (receptor) decodifica el objeto de transmisión o texto escrito que percibe mediante el canal de la lengua escrita.

El proceso de captación de significados se realiza mediante ciclos: un primer ciclo perceptual la percepción auditiva u óptica que está en dependencia del entrenamiento que se tenga, es un nivel de configuración fonológica, se perciben las palabras que conocemos y las que no conocemos.

Un segundo ciclo sintáctico permite captar las unidades de comunicación, este nivel de configuración sintáctica se asume con el enfrentamiento oracional y un tercer ciclo semántico que proporciona la captación global del significado, deviene configuración semánti-

ca y lógica que resulta la unidad de la representación conceptual más la práctica teórica, no es una suma de palabras u oraciones para llegar a lo que el texto expresa, sino que se integra mediante sucesivas decantaciones de lo que es o no esencial.

Liliana Morenza considera la lectura como un proceso complejo que puede descomponerse en unidades o niveles más simples, donde se transita por los niveles de arriba y de abajo. En los niveles de abajo (que podemos llamar también ciclo sensorial) se produce la activación de los significados y la decodificación, que según esta autora es el reconocimiento de rasgos; de éstos a fonemas y grafemas, en este caso añadiríamos que este nivel es de configuración sintáctica y se asume con el enfrentamiento oracional.

La autora de referencia señala como nivel de arriba la comprensión, activación de los significados del proceso semántico, construcción de proposiciones y de significados globales mediante la activación del sistema retórico. Con ellos coinciden los criterios de la doctora Angelina Roméu que lo señala como un tercer ciclo semántico. Este último es fundamental en la metacomprensión y donde la memoria semántica decide en muchos casos la comprensión del texto, por lo que se puede establecer estrecha relación entre los conceptos de marco referencial, universo del saber y memoria semántica, ya que todos ellos tienen que ver con representaciones del mundo que permanecen en latencia y se activan en función de las exigencias que la información textual plantea, o sea, conocimientos acumulados según las necesidades del lector.

El proceso se inicia por la vía metauditiva de las letras y sonidos a la palabra por vía oral, vía de acceso al significado con el reconocimiento de la palabra y por último, las claves contextuales.

Las claves contextuales serán usadas cuando nos encontremos con una palabra desconocida, tanto en el ámbito oral como en el escrito y permitirá crear una presentación ortográfica y semántica que no se poseía.

Esto no es posible hacerlo por los otras dos vías, al no ser que se unan fuentes externas como la consulta de un diccionario. Un sujeto para decodificar utilizará las vías de acceso léxico y claves contextuales de forma interactiva y paralela.

Con respecto a este proceso para la comprensión Francisco Galera y otros proponen lo que ellos consideran pudiera llamarse método semántico, cuya concepción está muy cercana al enfoque comunicativo ya que las bases o teorías que las sustentan están, al igual que éste, en la Didáctica y la Lingüística: la Semántica, la Psicolingüística, la ciencia del texto y las teorías constructivistas. Afirman que "el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético",²⁷ y proponen sus argumentos psicolingüísticos y evaluativos para la constatación constructivista del lenguaje mediante diferentes vías.

Entre las vías para el primer ciclo de captación de significados destacan la percepción auditiva para captar las unidades de significación, para la aplicación de la segunda vía de acceso al significado aplican las claves contextuales.

Para Javier Burón existen tres niveles de comprensión: el nivel literal que decodifica lo explícito, el nivel interpretativo que decodifica lo implícito y el nivel aplicado donde relaciona el texto con sus conocimientos extratextuales. Tal criterio se considera erróneo en la actualidad.

En principio estamos de acuerdo con que la comprensión opera en tres niveles; no obstante, nos adherimos a los criterios de Ernesto García Alzola y Angelina Roméu ya que en el primer nivel interesa no sólo lo explícito sino también lo implícito, el receptor centra su atención en el que resulte más importante; por ejemplo en el texto literario el implícito y el complementario, en un texto científico el literal y el complementario. Sólo después de interactuar con ellos será capaz de llevar a su propio código lo que ha expresado el código del autor.

García Alzola considera que para la comprensión del mensaje ha de penetrarse en sus significados literal o explícito, intencional o implícito y complementario. Pero esto corresponde a lo que puede llamarse el primer nivel de comprensión lectora. Marina Parra afirma que la lingüística textual relaciona la sintaxis, la semántica y la pragmática. Ambos criterios tienen puntos de contacto. No obstante, no podemos olvidar que según Angelina Roméu existen tres niveles fundamentales dentro de la comprensión: un primer nivel de traducción o lectura inteligente, que permite obtener información al decodificar los significados literal o explícito, intencional o implícito y complementario según sea el universo del saber del receptor, un segundo nivel de interpretación que permite evaluar la información producto de una lectura crítica, en la cual el lector opina, valora, evalúa; y un tercer nivel que permite la extrapolación, lectura creadora en la que se aplica, se descubre la vigencia, se ejemplifica, se crea.

El receptor en contacto con los diálogos intratextuales traduce el mensaje que porta su significado implícito, transmitido a través de un código lingüístico, (semántica) cuyo canal es la letra impresa donde resulta evidente el significado literal que responde a determinadas estructuras sintácticas - gramaticales.

El emisor (texto) se basa en un referente que deviene aspecto pragmático que enmarca el significado complementario o sector de la realidad, recreado en el literario y real en el no literario. Todos estos procesos llevan al receptor al primer nivel de comprensión del mensaje, el nivel de traducción, como punto de partida para continuar profundizando en los niveles de interpretación y extrapolación.

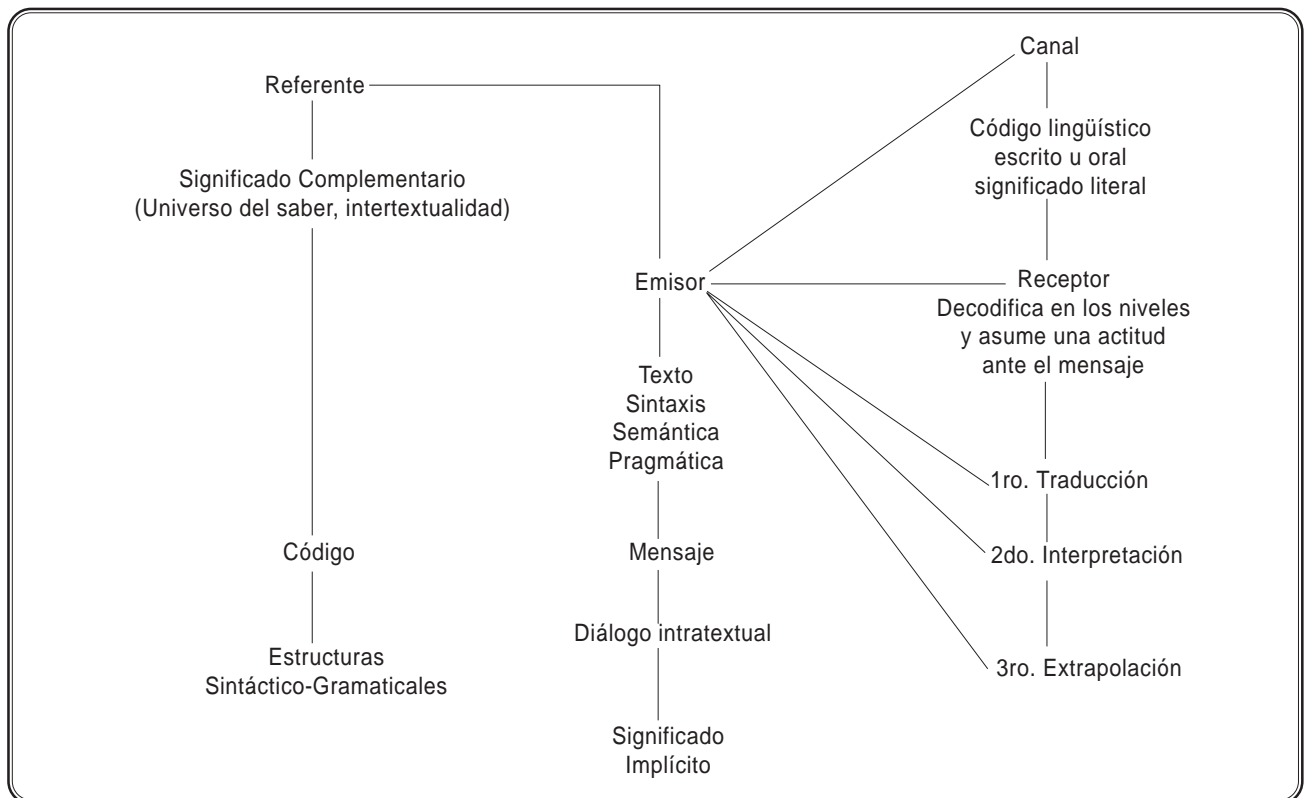
De esta forma se tienen en cuenta las dimensiones de la semiótica: semántica, sintáctica y pragmática, de acuerdo con los elementos que intervienen en la conducta semiótica. Según Morris quien analiza y denomina cada una de estas dimensiones. A la relación sintáctica signo/signo le llama implicación, a la que se establece desde el punto de vista semántico entre signo

y objeto: designación y denotación y la relación pragmática entre signo e intérprete le denomina expresión. Los que se relacionan, evidentemente, con los planos del contenido y la expresión.

De esta forma la comprensión como proceso integrador ha de tener en cuenta las llamadas por V.

Dijk macrorreglas de proyección semántica: la supresión, proceso de decantación de lo esencial y lo superfluo; la generalización, resume de forma abarcadora la idea general; la construcción, reconstruye la secuencia original en su propio código.

Podemos representarlo de la siguiente forma.



El proceso de comprensión implica la utilización de estrategias que lo faciliten: estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, estrategias con el léxico de autocontrol, de autocorrección.

Resulta imprescindible propiciar un trabajo sistemático con la utilización de las diferentes estrategias para el desarrollo de habilidades en la decodificación textual.

El tratamiento metodológico de la comprensión ha de seguir una secuencia básica. Según la doctora Angelina Roméu:

- a- Percepción del texto (lectura o audición)
- b- "El reconocimiento de palabras - claves.
- c- Determinación de los núcleos de significación o ideas principales (proposiciones temáticas)
- d- Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol, y de autocorrección.
- e- Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles de traducción, interpretación y extrapolación.
- f- Determinación del tema o asunto.
- g- Resumen de la significación del texto mediante dife-

rentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, resumen o esquema.

h- Proposición de un título."²⁸

"La comprensión es un proceso activo para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual, la información y sus conocimientos previos. Realiza inferencias e interpretaciones, selecciona, codifica y valora (...) requiere un receptor activo."²⁹

Si la metacognición es el conocimiento y regulación de los procesos cognoscitivos por el propio sujeto, la madurez metacognitiva radica en saber qué se quiere alcanzar (objetivos) y saber cómo (utilización de las estrategias autorregulación). Para lograr un óptimo proceso de aprendizaje debemos saber qué deseamos conseguir y cómo se consigue.

Javier Burón destaca los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura apuntados por Flavell.

1. Conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
2. Elección de las estrategias para conseguirlo.
3. Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son adecuadas.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Lo que supone que en la metacomprensión para que un estudiante se considere metacognitivamente maduro debe saber qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para comprender, por lo que la metacomprensión es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales para conseguirlo.

Éste es uno de los aspectos más importantes del aprendizaje ya que el alumno pasa de aprender a leer a leer para aprender.

También este autor ofrece una guía general para comprobar si en realidad el estudiante ha comprendido. Burón dice:

Un alumno ha entendido una idea si sabe realizar al menos algunas de estas operaciones:

- Explicarla con sus propias palabras.
- Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- Buscar ejemplos o argumentos en contra.
- Reconocerla en circunstancias distintas.
- Reconocerla aunque esté expresada con otras palabras.
- Ver relaciones entre esa idea y otras ideas conocidas.
- Usarla de distintas formas.
- Prever algunas de sus consecuencias.
- Decir su opuesta o contraria.
- Sacar deducciones personales.
- Usarla para explicar otros hechos .³⁰

La comprensión textual se manifiesta a través del desarrollo de habilidades y hábitos para cada tipo de texto, ya sean descriptivos, narrativos o expositivos.

Según la psicología cognitiva, para el desarrollo de la metacomprensión deben tenerse en cuenta las estrategias como habilidades del lector al interactuar con el texto, para obtener, evaluar y utilizar la información.

Entre las estrategias para la comprensión se encuentran las inferencias. Su aplicación requiere de la activación de los conocimientos previos que posee el lector antes de la lectura que faciliten la selección de la información relevante, la generación de expectativas sobre el significado del texto, la utilización de inferencias sobre la información no explícita, la organización de la información obtenida y su asimilación a los esquemas del lector.

Para ello se ha de propiciar la focalización de la atención sobre las ideas principales y el uso de las claves del texto para generar inferencias porque ellas son el núcleo del proceso de la comprensión, son un medio poderoso mediante el cual las personas complementan la información utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya poseen que corroboran la información explícita.

Si leer es inferir se ha de dotar al alumno de estrategias para hacerlo.

El análisis resulta medular para lograr la comprensión más profunda y su enseñanza necesita de un tratamiento metodológico particular, de modo que facilite la decodificación de las estructuras lingüísticas en el proceso de comprensión y el estudiante se percate de su funcionalidad en el texto.

El análisis implica preparación, estudio del texto por partes lógicas y conclusiones.

En los procesos de análisis y comprensión, el receptor se relaciona con diferentes modelos constructivos y penetra en las particularidades de cada uno de ellos, según la función comunicativa que desempeñe, lo que ha de facilitarle la construcción textual coherente donde se manifiesta el carácter comunicativo, el social, el pragmático, el estructurado y el cierre semántico.

La enseñanza de la construcción no puede obviar las etapas fundamentales: orientación, ejecución y control. La primera es de gran importancia, sienta las bases mediante la motivación y planificación.

Es muy importante para la construcción que haya dominio de las características fundamentales de cada tipo de texto, lo que facilita el orden lógico, la coherencia y la suficiencia. Un texto que posibilite el desarrollo de las habilidades para comprender, analizar y construir textos, debe concebirse sobre la base de una nueva concepción sobre la enseñanza de la lengua.

Según nuestro criterio, las ventajas del enfoque comunicativo y de otras tendencias actuales radican precisamente en el carácter integrador de los diferentes componentes a tener en cuenta tanto en la enseñanza de la lengua como en la interrelación dialéctica de la lengua y el habla y en su orientación comunicativa funcional. Lo que conlleva indiscutiblemente al logro de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Reiteramos que en los procesos de análisis y comprensión el estudiante se relaciona con diferentes modelos constructivos y penetra en las particularidades de cada uno de sus niveles, lo que ha de facilitarle la cons-

trucción de textos de acuerdo con las características que le son inherentes: "Carácter comunicativo, carácter social, carácter pragmático, cierre semántico, carácter estructurado y coherencia".³¹ Así como una correcta progresión temática en la que sea capaz de introducir, desarrollar y concluir una idea.

El docente ha de organizar el proceso de construcción de textos de acuerdo con tres momentos fundamentales relacionados estrechamente con las etapas de enseñanza de la construcción.

En la primera etapa de orientación se ha de tener en cuenta la motivación y planificación. En la segunda etapa de ejecución se ha de llegar a la realización, se elabora el mensaje y en la tercera etapa, de control, se llega a la consecución de la finalidad, se comprueba si se han logrado los objetivos propuestos.

La comprensión, el análisis, y la construcción de textos en la educación infantil

27

Entre los aspectos tratados en la primera parte del tema hay algunos que adquieren una singular importancia en la educación infantil, por ejemplo, en el trabajo para la comprensión el reconocimiento de palabras claves ha de ser guiada mediante preguntas de apoyo y en la medida de las necesidades éstas pueden ocupar un lugar preferente en las series de palabras para el tratamiento ortográfico, así como las preguntas de apoyo también han de utilizarse para la determinación de los núcleos de significación. Para la doctora Delfina García la lectura cumple tres propósitos primordiales: Comprender, sentir y apreciar, como acto de inteligencia y educación estética y moral.

Es fundamental también la utilización de estrategias para el tratamiento de la comprensión mediante el análisis. Entre ellas, las anticipatorias del tema tienen un lugar relevante por establecer la relación texto contexto lo que amplía el universo del saber del niño y las estrategias con el léxico que constituyen punto de apoyo fundamental para el análisis en el estudio de las

macroestructuras o para la fragmentación del texto en lexías o núcleos de significación.

Además, en el análisis, en dependencia de los objetivos del grado, se han de tener presente los aspectos siguientes:

- * Caracterización de las clases de palabras.
- * Caracterización de la oración.
- * La coherencia (en este caso se ha de prestar especial atención a la progresión temática) con el fin de que sirva de modelo para la construcción así como al uso de los conectivos.

Caracterización sencilla de diferentes tipos de discursos: coloquiales, profesionales y artísticos y los medios que se emplean en su elaboración. Al respecto la doctora Delfina García ha dicho:

El maestro ha de mostrar toda su habilidad para guiar el análisis sin separar las cuestiones que corresponden al contenido - es decir, el fondo - y a la forma o el estilo empleado por el autor. Estos dos aspectos han de tratarse simultáneamente en el curso de la lección porque uno y otro están íntimamente ligados entre sí y estrechamente relacionados con los objetivos principales de hacer comprender, sentir y apreciar. No se trata de definir el significado aislado de las palabras ni de emplear clasificaciones aplicables a las figuras literarias, sino de destacar lo que hay de característico en las expresiones y de buscar las asociaciones lingüísticas o captar las imágenes que harán comprender el sentido global del texto (...) tratar de guiar al alumno para que penetre en la esencia de los hechos y de las situaciones. (...) Al finalizar el análisis de cada parte, algunos alumnos harán la lectura expresiva de este (...) (que) ayudará (...) a comprender o apreciar mejor ciertos aspectos cuyo significado o poder emotivo no es bien percibido por los alumnos.³²

Para la construcción de textos durante la primera etapa de motivación es muy importante para el niño

el conocimiento profundo del tema, de forma tal que en la percepción del mundo intervengan la mayor parte de los sentidos y que su conocimiento sea producto de vivencias, de percepciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas, en la medida que el fenómeno lo permita, para que su cuadro del mundo sea más completo ya que no debe olvidarse que el niño habla de lo que conoce y que la construcción textual forma parte de la competencia cognitiva comunicativa que se forma sobre la base de otras competencias y de las relaciones intertextuales, que facilita la ampliación del vocabulario que le permitirá expresar su intención comunicativa. Por lo que la presentación del tema conlleva a la exploración de las ideas sobre este y la proposición del tipo o selección del que propongan los alumnos.

En la planificación es importante el tratamiento a partir de modelos y planes que faciliten la progresión temática de manera que la idea no se estanque y se haga repetitiva lo que ocurre en muchos casos. Durante la ejecución se ha de permitir absoluta libertad creativa, que el niño exprese libremente sus ideas sobre la temática escogida. Así como la prevención de errores de redacción y ortografía.

Para la ejecución debe estar muy bien definido el tipo de texto, así como las ideas fundamentales que se desarrollarán. Se ha de enfatizar en el orden lógico, y la coherencia. Delfina García señala que se ha de hacer énfasis en las cualidades del párrafo: unidad y coherencia, o sea, que todas las oraciones han de referirse a una misma idea con lógica y coordinación entre ellas y que al llegar al punto culminante que lo constituye la composición, debe, el estudiante de los grados superiores de la enseñanza primaria, expresarse por escrito con claridad, precisión, soltura, fluidez y orden lógico.

En *La nueva escuela* Se ofrecen algunas líneas para una nueva propuesta en la construcción textual que recomienda:

Poner los alumnos en situaciones comunicativas reales que los obliguen o adecuan su texto a ellos y en que la escritura (aún la escritura creativa) muestre su capacidad para lograr efectos en los receptores (es decir muestre su poder).

- * Generar un intercambio entre los pares y el docente en relación con los textos producidos de modo que esa interacción produzca reflexiones constantes sobre lo que está bien y lo que no está también en el texto.
- * Desarrollar en el alumno una actitud reflexiva, crítica hacia su propio texto que le permita reconocer errores y corregirlos.
- * Desarrollar a partir de esa reflexión las competencias del alumno (sus conocimientos de tipos de textos, de niveles de lengua, sus conocimientos gramaticales).
- * Incorporar la reescritura de los textos como un momento fundamental de todo proceso de relación.
- * Intentar, en fin, que escritores inexpertos se convierta en escritores competentes.³³

Puede considerarse esta propuesta perfectamente válida para la educación infantil, ya que las situaciones comunicativas reales son muy importantes para los niños, así como el intercambio que los ha de llevar hacia una actitud reflexiva en aras de corregir su propio texto y de esta forma desarrollar sus competencias, porque es muy importante que vaya aprendiendo a "distinguir (...) una biografía de un retrato, un cuento de una crónica periodística. Producir adecuadamente un telegrama, una solicitud, un aviso clasificado, es decir, reconocer la especificidad de los diferentes tipos de textos que circulan socialmente".³⁴

La revisión según Defina García puede realizarse de formas diversas: con la lectura de los trabajos de forma oral, individual por el maestro, colectiva, individual en la clase. Siempre el maestro debe revisar los trabajos y orientar el trabajo correctivo.

Los objetivos con respecto a la comprensión, análisis y construcción de textos se van ampliando en cada grado. Por ejemplo, en la educación preescolar lo más importante es la apropiación de elementos lingüísticos que le permitan comprender y construir textos orales sobre aspectos cercanos a su realidad, a su cotidianidad, por ello, el estilo funcional coloquial tiene gran importancia para el trabajo con los niños durante esta etapa de su vida. En el primer grado ha de comunicarse con fluidez y coherencia con los que lo rodean, en correspondencia con su edad, acerca de las experiencias de la vida cotidiana y desarrollar habilidades que les permitan leer y comprender textos breves y expresar por escrito, en sencillas oraciones, sus ideas y experiencias. Ha de expresarse cada vez mejor y comprender diferentes tipos de textos sencillos vinculados con las asignaturas. Estos primeros pasos en el enfrentamiento a la comprensión del texto escrito son decisivos e influyen en el desarrollo ulterior del niño.

Ya en el segundo grado se amplía un tanto la diversidad textual al reconocer la prosa y el verso, el texto narrativo, descriptivo y dialogado, así como el reconocimiento de expresiones que embellecen el lenguaje. Además se enfatiza en el reconocimiento de las ideas más importantes expresadas en las lecturas, en la presencia de personajes, en palabras y expresiones claves referidas a las acciones y a los personajes y en la reproducción del texto leído.

En el tercer grado ha de expresarse (construir) cada vez mejor para participar de forma más activa y conscientemente en el mundo en que vive. Inicia ya un trabajo formal con la lectura en silencio como base para la comprensión y amplía aún más su conocimiento de la diversidad textual con la conversación, la descripción, la narración del cuento, vivencias, experiencias, dramatización y recitación. Además ha de reconocer en forma práctica poesías, cuentos, relatos, textos de carácter informativos y anécdotas.

Para comprender se adiestran en el análisis al reconocer con ayuda del maestro las partes en que se

divide el texto, así como la idea esencial de una de ellas a partir del trabajo ya iniciado con el reconocimiento de palabras y expresiones. La progresión temática se inicia al reconocer la secuencia lógica de las acciones y los personajes así como la reproducción del texto mediante el resumen del contenido de lo leído.

El estudiante de cuarto grado ha de responder a preguntas de mayor complejidad sobre el contenido de las lecturas. Inicia el análisis de las partes en que se divide el texto y valora la conducta de los personajes. Continúa el desarrollo de la construcción oral y escrita sobre temas sugeridos, seleccionados libremente o relacionados con las lecturas. La diversidad textual se amplía con el conocimiento de la carta familiar.

En 5to grado se continúa la ejercitación de la lectura oral y en silencio con distintos tipos de textos de carácter informativo y literario que contengan temas de interés para los alumnos y se amplía el trabajo con el texto en partes de manera que relacione el contenido de las partes y además, el título con éste.

La diversidad textual se amplía aún más con las cartas, testimonios, biografías, discursos y diarios, a la vez que se enfatiza en el reconocimiento de los tres momentos fundamentales de la obra narrativa: introducción, desarrollo y final así como en la construcción textual más allá del párrafo.

En estos grados la construcción textual va ganando en intensidad, los alumnos deben ser capaces de preparar ellos mismos el plan, las descripciones serán más difíciles y la imitación de modelos literarios los puede adiestrar en esta forma de construcción. Es importante que mediante el análisis distingan las partes de la oración que predominan en uno u otro tipo de textos y el matiz que imprimen en cada caso.

La autora de referencia señala que en este caso se trabaja con el resumen, la definición, el informe, así como practican la composición libre, aunque destaca que sin caer en los extremos. Incluye aquí también la carta.

En 6to grado se cierra de cierta forma toda una preparación del estudiante para su enfrentamiento a

un nuevo nivel de enseñanza por lo que se profundiza en la lectura y comprensión, sistematizando lo abordado en 5to grado y llegando a niveles de lectura, crítica y creativa al realizar interpretaciones y valoraciones elementales sobre el mensaje, así como en la reproducción del texto además de determinar sus partes fundamentales debe reproducir las secuencias de hechos que ocurren en cada uno de ellos. También localizar y traducir expresiones en sentido figurado y opinar sobre la conducta de los personajes. Se continúa sistematizando también el trabajo con el párrafo y la composición donde emplee correctamente las diferentes partes de la oración.

El maestro no debe olvidar que aunque lo señalado anteriormente es propuesto por los programas de lengua española el logro de la competencia cognitiva comunicativa se alcanza sólo con un verdadero trabajo



en sistema que vincule los diferentes aspectos de la lengua con las demás asignaturas.

De esta forma pudiera resumirse que entre la comprensión, el análisis y la construcción existe una indisoluble relación a partir de la que se establece entre pensamiento y lenguaje, que sólo se puede llegar a una verdadera lectura inteligente, crítica o creativa a través del análisis. La construcción depende del universo del saber adquirido de la comprensión de otros textos, en ella se materializan las innumerables relaciones intertextuales.

En la educación infantil se parte de propiciar al niño, en primer lugar, los elementos lingüísticos establecidos por la norma y en segundo lugar de la ampliación de su mapa conceptual del mundo que se amplía en forma de espiral en cada grado con la comprensión de textos de mayor complejidad, las relaciones con la diversidad textual y la construcción desde la oración hasta el discurso. Sin olvidar que si bien la lengua española como asignatura tiene un papel rector el resto de ellas deben contribuir al logro de la competencia comunicativa, por ello es muy importante que el maestro conciba sus actividades a partir de un trabajo en sistema donde establezca las relaciones intertextuales que permitan al estudiante obtener un cuadro mucho más amplio del mundo al incidir sobre un mismo objetivo desde diferentes perspectivas.

El niño va pasando gradualmente del texto oral al escrito. En la escuela primaria se desarrolla una primera etapa donde se ha de enfatizar en la ampliación del vocabulario que fortalezca y amplíe la relación pensamiento lenguaje, los ejercicios a este fin han de ser variados: sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia, juegos didácticos pueden servir de base a dichos ejercicios.

Gradualmente se introducen los textos escritos, desde las oraciones sencillas en los primeros grados, hasta el párrafo y el discurso, ya en estos dos últimos se debe enfatizar que no constituyen series de oraciones y que se relacionan por elementos cohesivos y sig-



nos de puntuación, que en el discurso los párrafos cumplen diversas funciones: introductorios, de enlace o transición informativos y de conclusión, propiciar, mediante planes la construcción de discursos coherentes, teniendo en cuenta que todo texto ha de introducir, desarrollar y concluir una idea, según el contexto, el destinatario y la intención comunicativa, expresada adecuadamente por medios lingüísticos.

No debe olvidarse que los textos producidos han de someterse a corrección y evaluación, dichas correcciones deben ser comprendidas por el estudiante, puede crearse un código común para ambos que facilite la comprensión de éstas. Es importante respetar el estilo personal y no imponer el estilo propio. La revisión debe ser estimulante, debe elogiarlo y destacar los aspectos positivos que se aprecian en el texto. Esta forma de revisión debe potenciar la autocorrección.

Referencias bibliográficas.

1. Bernárdez, Enrique. *Lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid, 1982, p. 31.
2. Casado Velarde, Manuel. "Introducción a la gramática del texto Español", en *Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996. pp. 2 - 3.
3. Parra, Marina. *Español comunicativo*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Norma. S.A. Colombia. 1989, p.5.
4. Casado Velarde, Manuel. *Op. cit.*, p. 5.
5. *Ibidem*.
6. Roméu Escobar, Angelina. "Comprensión, Análisis y Construcción de Textos", en *Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia 1966, pp.1-2.
7. Callejas, Dorothea. La descripción comunicativa funcional de la lengua y la enseñanza idiomática. Material mimeografiado. ISPEJV. 1992 P.1.
8. *Ibid*. p. 2.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem*.
11. Van Dijk, Teun A. "Estructuras y funciones del discurso", en *Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996.
12. Alonso, Martín. *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. 5^{ta} edición. Aguilar. Madrid, 1968, p.3.
13. Fernández Pelayo, Hipólito. *Estilística, estilo, figuras estilísticas*. 5^{ta} Edic. José Porrúa Turanzas, Madrid.1981, p.1.
14. ----- *Op. cit.*, p. 10
15. *Ibid*. pp. 12 - 13.
16. Giraud, Pierre. *La estilística*. Tr. De Juan A. Jasler. Fondo de Cultura Económica, México. 1974, p.45
17. ----- *Op. Cit.*, p. 47.
18. *Ibid.*, p. 41.
19. Fernández Retamar, Roberto. *Idea de la estilística*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1976, p. 11.
20. Dubsky, Josep. *Selección de lecturas para redacción*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975, p. 3.
21. Shishkova, T. H. y J. K. L. Popok. *Estilística funcional*, de Stilistika Ispanskogo Iazika. Minsk, Vishaya Skola,1989, p.69.
22. Dubsky, Josep. *Op. Cit.*, p.7.
23. Roméu Escobar, Angelina. "Comprensión, Análisis y Construcción de Textos", en *Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996, p.3.
24. Markiewicz, Henry. "La recepción y el receptor en las investigaciones literarias", en *Textos y Contextos*. Arte y Literatura. Ciudad de la Habana, 1985, p. 162.
25. Parra, Marina. *Español comunicativo*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Norma. S.A. Colombia. 1989, p.5.
26. *Ibidem*.
27. Galera Noguera, Francisco. et. al. "Prueba para la evaluación de dificultades en el lenguaje escrito", en *La*

- novación de la Educación Especial*. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. Jaén 1997, p. 116.
28. Roméu Escobar, Angelina. *Op. Cit.*, p. 20.
29. Royano Gutiérrez, Lourdes. "La educación lingüística del niño. Reflexiones sobre la lengua oral y la producción escrita", en *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinaria*. Retos ante el siglo XXI. Coordinadores Juan José Monge y Rosario Portillo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1997, p. 247.
30. Burón Orejas, Javier. *Op. Cit.*, p. 48.
31. Roméu Escobar, Angelina, *Op. Cit.*, p. 30.
32. García Pers, Delfina. et. al. *La enseñanza de la lengua materna en la enseñanza primaria*. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995, p. 137.
33. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Nueva Escuela*, n. 17. enero 1995. Argentina, 1995, p. 39.
34. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Op. cit.*, p.1

Bibliografía

1. Almendros, Herminio: *La enseñanza del idioma*. Pueblo y Educación. La Habana. 1971.
2. Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. *Gramática Castellana*. 2do. curso. Instituto Cubano del Libro. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1968.
3. Alonso, Martín. *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, 5ta. edición. Aguilar, Madrid, 1968.
4. Akmajian, Adrián. et. al. *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Alianza editorial, S.A. Madrid, 1984.
5. Bally, Charles. *Lingüística comparada. El lenguaje y la vida*. Traducción Amado Alonso. 2da. edición. Losada, Buenos Aires, 1947.
6. Bernárdez, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid, 1982.
7. Beuchot, Mauricio. *Elementos de Semiótica*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1979.
8. Callejas, Dorothea. "La descripción comunicativa funcional de la lengua y la enseñanza idiomática". Material mimeografiado. ISPEJV. 1992.
10. Cárdenas Molina, Gisela. "Las unidades nominativas y los textos", en *Anuario L/L*, n. 19. Serie estudios Lingüísticos 3 Instituto de Literatura y Lingüística. Academia de Ciencias de Cuba. La Habana (s.a.)
11. Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996.
12. Criado de Val Manuel. *Fisonomía del idioma español. Sus características comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán*. 3ra. edición. Madrid.

- Aguilar. 1962.
- 13- Cuba. Ministerio de Educación. *Programas de 1er. 6to. Grados*. Pueblo y Educación. La Habana. 1990.
- 14- Dubois, Jean. et. al. *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1983.
- 15- Dubsy, Josep. *Selección de lecturas para redacción*. Pueblo y Educación. La Habana, 1975.
- 16- Fernández, Ana María. "La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador". Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana, 1996.
- 17- Fernández Pelayo, Hipólito. *Estilística: estilo, figuras estilísticas, tropos*. 5ta edición. José Porrúa Turanzas. Madrid, 1981.
- 18- Fernández Retamar, Roberto. *Idea de la estilística*. Editorial ciencias Sociales. La Habana, 1976.
- 19- Figueroa Esteve, Max. *Problemas de teorías del lenguaje*. Editorial Ciencias
- 20- García Alzola, Ernesto. *Lengua y Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1972.
- 21- García Alzola, Ernesto. et. al. *Metodología de la enseñanza de la lengua*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1978.
- 22- García Pers, Delfina. *Didáctica del Idioma Español*. Primera y Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1978.
- 23- García Pers, Delfina. et. al. *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*. Primera y Segunda Partes. Editorial Pueblo y Educación. LA Habana, 1995.
- 24- García Pers, Delfina. et. al. *Desarrollo del lenguaje, lectura artística y narración y literatura infantil. Orientaciones Metodológicas*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1983.
- 25- Genette Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Traducción, Célia Fernández Prieto. Tauros. Juan Bravo. Madrid, 1989.
- 26- Guiraud, Pierre. *La estilística*. Traducción directa de Marta de Torres Agüero. Editorial Nova. Buenos Aires, 1956.
- 27- Guiraud, Pierre. *La semántica*. Traducción de Juan A. Jasler. Fondo de Cultura Económica. México, 1974.
- 28- Halliday, Michael. *La interpretación social del lenguaje y del significado*. Gredos, 1982.
- 29- Jiménez, Amalia, et. al. *Temas lingüísticos*. Pueblo y Educación. La Habana, 1977.
- 30- Lenz, Rodolfo. *La oración y sus partes. Estudios de Gramática General y Castellana*. 4ta edición Editorial Nascimento. Santiago de Chile, 1994.
- 31- Lomov B., F. *El problema de la comunicación en psicología*. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
- 32- Markiewicz, Henry. "La recepción y el receptor en las investigaciones literarias", en *Textos y Contextos*. t. 2. Editorial Arte y Literatura. La Habana, 1989..
- 33- Morenza Padilla, Lilitana. *Psicología cognitiva contemporánea y representaciones mentales: Aplicaciones al aprendizaje*. La Habana, 1997.
- 34- Ortega, Evangelina. *Redacción y Composición*. Facultad de Artes y Letras. La Habana, 1987.
- 35- Parra, Marina. *Español Comunicativo*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Norma S.A. Colombia, 1989.
- 36- Parra, Marina. "La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito", en *Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996.
- 37- Pérez Rioja, j. A. *Gramática de la Lengua Española*. 6ta edición. Editorial Técno. Madrid, 1968.
- 38- Porro Rodríguez, Migdalia y Mireya Báez. *Práctica del Idioma Español Tomos I y II*. Pueblo y Educación. La Habana, 1988.
- 39- Porro Rodríguez, Migdalia. et al. *Forma, Función y Significado de las Partes de la Oración*. Pueblo y Educación. La Habana, 1980.
- 40- Prada Oropeza, Renato. *La autonomía literaria*. Universidad Veracruzana. México, 1977.
- 41- Roméu Escobar, Angelina. *Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna*. Editorial Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Curso de Superación Pedagogía 95. La Habana, 1995.
- 42- ----- "Comprensión, análisis y construcción de textos", en *Lengua española*. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia, 1996.
- 43- ----- *Cognición y Comunicación*. Curso 62. Pedagogía 97. IPLAC. La Habana, 1997.
- 44- ----- *Metodología de la Enseñanza del Español*. Tomo I y II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1987.
- 45- ----- *Algunos problemas teóricos y metodológicos en la enseñanza de la lengua*. Curso Pedagogía 90. La Habana, 1990.
- 46- ----- *Elevación de la efectividad de la enseñanza de la composición de séptimo a noveno grado*. Tesis de Doctorado. I.S.P.E J.V. LA Habana, 1987.
- 47- Saussure, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1970.
- 48- Shishkova, T. H. y J. K. L. Popok. *Estilística funcional*. Minsk. Viskaya Skola, 1989.
- 49- Van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Edit. Siglo XXI, 1983.
- 50- Vendryes, Joseph. "El lenguaje: Introducción lingüística a la historia", en *La evolución de la humanidad*. Tomo III. Unión Tipográfica. Editorial Hispanoamericana. México, 1958.
- 51- Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

ANUNCIO
CESU

HERNIORRAFIA INCISIONAL CON DURAMADRE

Autores: Camilo del Risco, Carlos Serrano, Ernesto Cervantes y Orlando Bruzón

*"El médico sólo tiene un deber,
curar y si lo logra no importa de
que método se valió".*

Hipócrates.

Introducción

Desde que Efraín Mc Dowel en 1809 en Estados Unidos realizó la primera laparotomía para extirpar un tumor gigante de ovario, hasta la actualidad, el cierre de la pared abdominal después de una laparotomía sigue siendo un desafío para el cirujano. La hernia insicional es frecuente y oscila entre 1 y 15% (1,2,3,4,5,33).

Las hernias insicionales, en su mayoría, pueden y deben repararse con tejidos disponibles del paciente y no mediante implantes de cuerpos extraños sintéticos o metálicos, pero en ciertos casos las hernias adquieren gran tamaño con grandes defectos aponeuróticos que hacen una reparación primaria inadecuada por la tensión de tejidos a suturar. (6,7,8,9,33,34)

Innumerables materiales han sido usados para reparar los grandes defectos de la pared abdominal (10,11,26,28), ya sean homólogos (piel, fascia, duramadre) o heterólogos (mayas sintéticas). Pero aún no se ha encontrado el material heterólogo ideal para el tratamiento de las hernias insicionales, que teóricamente sería aquel que permitiera una perfecta manejabilidad, resistencia, no sea can-

cerígeno, químicamente inerte, provocara una importante actividad fibroblástica que lo fijara a los tejidos vecinos, y proporcionara gran solidez, entrañara una débil reacción tisular y fuera bien tolerado en presencia de infección. Por estos motivos han sido numerosos los materiales empleados a lo largo de la historia: las prótesis metálicas (plata, tantalio, acero inoxidable) prácticamente han sido abandonadas porque aunque eran perfectamente toleradas tenían tendencia a perder resistencia tensil y no se incorporaban a los tejidos vecinos y en cuanto a las prótesis sintéticas unas han sido abandonadas (Ivalon, Nylon, Teflón) y otras conservan plenamente su vigencia como es el caso de las de Propileno (Marlex), (Prolene), (Surgipro), poliéster (Mersilene) y poliglactin 910 (Vicril) (12,13,14,29,40).

Los materiales sintéticos tienen algunas desventajas: su costo, falta de disponibilidad en todos los hospitales del país y su mayor susceptibilidad a la infección (cuando esta ocurre debe ser retirada de inmediato).

En relación con los tejidos autólogos éstos tienen el inconveniente de requerir un tiempo quirúrgico adicional para su consecución prolongando de

esta manera la intervención y en muchos casos no son suficientes en tamaño como para cubrir el defecto de la pared abdominal (15,16,30,36).

En otros países (17,18,19) y en el nuestro existe experiencia en el uso de la Duramadre preservada en glicerina al 98% y a la temperatura ambiente, la cual puede ser considerada como un arma más en el arsenal terapéutico del cirujano que se dedica a tratar hernias incisionales, pues ofrece las siguientes ventajas: (3,4,40).

- * Fácil de obtener y preparar.
- * Prácticamente sin costos.
- * En caso de infección se tolera perfectamente sin necesidad de retirar el injerto.
- * No se necesita un procedimiento quirúrgico adicional para obtenerla como es el caso de la Fascia Lata. Esto tiene mucha importancia sobre todo si el paciente es de alto riesgo quirúrgico.
- * Tamaño suficiente para cubrir cualquier defecto en la pared abdominal.

* Bien tolerada, mantiene su firmeza original y es inmunológicamente inerte.

Teniendo en cuenta la alta incidencia de la hernia incisional en nuestro medio, el alto costo de las prótesis de materiales sintéticos en el mercado internacional y las ventajas de la utilización de prótesis de Duramadre es que nos vemos motivados a llevar a cabo esta investigación.

Objetivos

General:

- * Evaluar el manejo quirúrgico de las hernias incisionales con Duramadre.

Específicos:

- * Determinar las variables siguientes en los pacientes con herniorrafia incisional con Duramadre: Edad, sexo, enfermedades previas al acto quirúrgico, operaciones relacionadas con la aparición de la

hernia incisional.

- * Precisar la localización anatómica y el tamaño de las hernias incisionales.
- * Detallar el método anestésico empleado en las herniorrafias incisionales con Duramadre.
- * Determinar el tiempo quirúrgico empleado en las herniorrafias incisionales con Duramadre.
- * Valorar las complicaciones post-operatorias incluyendo la Recidiva Herniaria.
- * Establecer los resultados post-operatorios con el empleo de Duramadre en la herniorrafia incisional, clasificándolos en excelentes, buena, regular o mala.

Material y método

Se realizó un estudio descriptivo en el servicio de cirugía general del Hospital General Docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna" en el periodo de octubre a 1996 a octubre de 1999. La muestra estuvo constituida por 100 pacientes que presentaban hernias incisionales con anillo herniario de un diámetro mayor a 10 cm. O hernias incisionales reproducidas en una o más ocasiones. Las variables estudiadas fueron: edad, sexo, enfermedades previas al acto quirúrgico, operaciones relacionadas con la aparición de la hernia incisional, localización de la hernia incisional en la pared abdominal, tamaño del anillo herniario, método anestésico empleado en la herniorrafia, tiempo quirúrgico, complicaciones post-operatorias y resultados de la herniorrafia incisional con Duramadre.

A todos se les efectuó reconstrucción anatómica por planos con suturas de materiales reabsorbibles en peritoneo y en suturas no absorbibles en la aponeurosis, se colocó siempre la prótesis de Duramadre en el plano supra-poneurótico de forma que quedara cubriendo en toda su extensión la línea de sutura subyacente a unos 5 cm por fuera de éstas. Siempre se fijó la prótesis a la aponeurosis con puntos de colchonero de material reabsorbible a largo plazo.

Los puntos tenían una amplitud de un centímetro y se colocaron a una distancia de dos centímetros entre puntos. Estos puntos se colocaron de forma tal que la prótesis quedara fija a los tejidos subyacentes perfectamente extendida, pero sin tensión (4,8,9,22,23,36).

Se colocaron sistemáticamente drenajes de aspiración continua (Redón, quirovac, surgicvac) en tejido celular subcutáneo y vendajes compresivos de la pared abdominal para evitar el acumulo de derrame serohemático, los drenajes se retiraron cuando no eran productivos.

La fuente de la que se obtuvo la Duramadre en el departamento de Histopatología de nuestro hospital fue de cadáveres con las siguientes características:

- * Tiempo entre el fallecimiento y la extracción de la Duramadre hasta dos horas como máximo.
- * Edad no mayor de 40 años.
- * Cadáveres de pacientes sin antecedentes de enfermedades infectocontagiosas o neoplásticas.

La Duramadre extraída se lavó con suero fisiológico, luego se sumergió en glicerina al 98% durante 15 días, con el objetivo de promover los cambios en la textura y consistencia necesaria que la hacen útil para la restauración, luego se sacó de la glicerina y se lavó con suero fisiológico nuevamente y la sometimos a una limpieza para eliminar mediante raspado los vasos sanguíneos. Se tomó un fragmento para análisis microbiológico (siempre resultó negativo); se introdujo en glicerina por diez días más (pueden ser hasta 60 días) antes de su implantación, se lavó otra vez con suero fisiológico y se depositó en un recipiente estéril con solución salina a cubrir el tejido (5).

El seguimiento se efectuó por consulta externa con una frecuencia mensual los seis primeros meses luego trimestral por un semestre y continuar anual por 5 años.

Los pacientes fueron incluidos en las siguientes categorías evolutivas: (5).

Excelente: No complicaciones ni recidivas de la her-

nia, necesitaron menos de 45 días de reposo post-operatorio.

Buena: No complicaciones ni recidivas requirieron entre 45 y 60 días de reposo, no hubo complicaciones.

Regular: Hubo complicación post-operatoria pero no recidivas, necesitaron más de 60 días de reposo.

Mala: Presentaron recidiva herniaria.

Para el análisis estadístico se creó una base de datos en el sistema Windows 98, el método empleado fue el análisis de proporciones y los resultados presentados en tablas. Se consideró significativo un valor de $p < 0.05$.

Análisis y discusión de los resultados

Quando se analizó la distribución por grupo de edades (tabla I) encontramos que de un total de 100 pacientes en los que se empleó la Duramadre para reparar las hernias incisionales, la mayoría de ellos ($p < 0.001$), es decir, 42 pacientes tenían entre 31 a 50 años de edad (42%). En cuanto a la edad y el sexo son variables que no afectan o no ejercen influencia sobre la evolución post-operatoria de los pacientes con hemiorrafia incisional con Duramadre, aunque lo pueden ser de forma relativa, estos elementos son muy importantes en los aspectos etiológicos que favorecen la aparición de las hernias incisionales. En este estudio el mayor número de casos tenían una edad de 31 a 50 años, que se explica porque en esta etapa de la vida aumentan las afecciones que provocan la necesidad de una laparotomía con el consiguiente riesgo de desarrollar más tarde una hernia incisional (5,20,21,26,31,32,36).

Al valorar el sexo, el femenino fue el predominante con 79 casos, ($p < 0.001$) el 79% con una relación 3:1,3 mujeres por cada hombre (talla II). Lo cual guarda relación con que la mujer se ve sometida a más intervenciones quirúrgicas que los hombres, sobre todo las ginecológicas (5.6.9).

La hipertensión arterial resultó ser la enfermedad más común que tenían estos pacientes antes del acto quirúrgico ($p < 0.001$) con 43 casos para un 66,2% (tabla III), seguida de la diabetes mellitus con 15 pacientes (23,1%). En total 65 pacientes de los estudiados presentaban una enfermedad antes de la operación (65%). Las enfermedades previas al acto operatorio deben tenerse en cuenta desde el punto de vista de su posible efecto sobre la cicatrización de la herida quirúrgica o sobre la posibilidad de la infección de la herida quirúrgica como por ejemplo la diabetes mellitus, por otro lado son importantes aquellas enfermedades que por su naturaleza pudieran aumentar la presión intrabdominal, lo que iría en contra de la herniorrafia aumentando las posibilidades de recidivas. En nuestro trabajo la principal enfermedad previa fue la hipertensión arterial que creemos que no tenga ninguna influencia sobre las herniorrafias siempre y cuando esté bien controlada. Un paciente hipertenso durante el transoperatorio hace más difícil y prolongado el acto quirúrgico por el sangramiento profuso que provoca, lo cual aumenta el empleo de la electrocoagulación y por ende los tejidos desvitalizados, lo que va en contra de la cicatrización (14, 26, 37)

En las operaciones relacionadas con la aparición de la hernia incisional (tabla IV) la más frecuente fue la cesárea ($p < 0.001$) con 44 pacientes (44%), seguida de las operaciones por embarazo ectópico 14 casos (14%) y la histerectomía abdominal con 11 pacientes (11%). Según el sitio de la pared abdominal donde apareció la hernia incisional encontramos que en la línea media infraumbilical fue el sitio de mayor ocurrencia ($p < 0.001$) con 72 pacientes para un 72% (tabla V) y luego las paramedias derechas infraumbilicales con 15 casos (15%). Casi todos los autores (3,4,5,7,27,31,32) coinciden en que la cesárea y en forma general las operaciones ginecológicas son las que más se relacionan con la aparición de las hernias incisionales, esto se debe a que la mayoría son realizadas en la línea media infraumbilical que es la zona de la pared abdominal

más desprovista de planos musculosos aponeuróticos sobre todo por debajo del arco de Douglas.

Al analizar el tamaño de las hernias incisionales (tabla VI), es decir del anillo herniario 70 pacientes (70%) tenían un diámetro aproximado de más de 10 cm y 30 individuos (30%) tenían un diámetro estimado entre 5-10 cm. Es objeto de discusión si el resultado final de las reparaciones quirúrgicas de la hernia incisional se ve más favorecido con la utilización de las propias estructuras anatómicas del paciente o la superposición de materiales protésicos. Las hernias incisionales pueden y deben repararse con tejidos disponibles del paciente y no mediante implantes de cuerpos extraños, aunque en ocasiones ante grandes defectos herniarios se recomienda el uso de mallas protésicas; muchos han sido los materiales empleados como prótesis, pero aún no se ha encontrado el ideal en el tratamiento de las hernias que requieren prótesis en su reparación.

Para emplear la Duramadre como material protésico un elemento importante es el tamaño del anillo herniario, creemos que sólo debe usarse en los casos de hernias grandes con más de 10 cm de diámetro o en aquellas que estén por debajo de esa cifra, pero que son hernias reproducidas coincidiendo con otros autores en este aspecto (4,7,10,11,18,19,21,27,28).

Las mallas se usan cuando el cirujano considera que los planos músculos aponeuróticos de la pared abdominal del paciente no tienen la calidad suficiente para contener en un futuro la presión que ejercen las vísceras intrabdominales sobre ellas y por tanto evitar la recidiva (27), en este grupo quedarían incluidas las grandes hernias donde los tejidos a unir han quedado muy distantes unos de otros y por tanto las líneas de sutura queda en tensión; en las hernias reproducidas los pacientes ya tienen un trastorno de la cicatrización en la síntesis del colágeno, por lo que su pared abdominal no es lo suficientemente útil para reparar esta hernia, entonces hay que recurrir al material protésico, en nuestro caso a la Duramadre (5,23,26).

En el acto operatorio el método anestésico más empleado fue la raquídea ($p < 0.001$) con 63 casos para un 63% (tabla VII), seguido de la peridural con 25 pacientes (25%). En el caso de la raquídea hubo que convertirla a general en tres pacientes por acto operatorio prolongado y en la Peridural en seis pacientes por no alcanzar el nivel anestésico necesario. El mejor método anestésico para la herniorrafia incisional es la raquídea porque produce relajación adecuada para reparar la pared abdominal, la recuperación anestésica no es tormentosa, como es el caso de la general y por lo tanto no hay aumento brusco de la presión intrabdominal.

El tiempo quirúrgico promedio empleado fue de 56 minutos y entre 50-70 minutos estuvo el mayor número de operaciones ($p < 0.001$) con 59 casos para un 59% (tabla VIII), solamente en cinco pacientes el tiempo empleado fue entre 110 a 130 minutos para un 5%, coincidiendo con que eran hernias incisionales grandes, reproducidas, pacientes con obesidad.

Para la colocación de cualquier material protésico es necesario cumplir ciertos requisitos para obtener el éxito de la operación: la malla debe cubrir una superficie de 5 cm por fuera de los bordes del anillo hemiario o de la línea de sutura, saturas adecuadas, en el caso de las mallas sintéticas preferiblemente del mismo material, estrictas medidas de asepsia y antisepsia, manejo gentil de los tejidos, hemostasia meticulosa, protección de los bordes de la incisión con compresas húmedas para evitar la desecación de los tejidos, suturas sin tensión, distancia adecuada entre los puntos de sutura, emplear el tiempo quirúrgico necesario sin extenderse demasiado para evitar exponer la herida quirúrgica a la contaminación (11, 22, 24, 38).

La tabla IX recoge las complicaciones post-operatorias que se presentaron en 21 pacientes (21%), del total de los casos, la más frecuente fue el Seroma de la herida quirúrgica ($p < 0.001$) que apareció en 10 operados para un 47,6%. Del total de las complicadas la sepsis de la herida quirúrgica fue baja para un 3%

del total de casos operados, es decir sólo tres intervenidos; la recidiva herniaria se produjo sólo en un paciente para un 1% del total de casos operados. Las complicaciones derivadas del empleo de este método son pocas y realmente sólo una guarda relación directa con ella y es la recidiva, obtuvimos un 1%; otros autores con el empleo de mallas han obtenido resultados similares (23, 34, 40, 38). Una complicación que debe evitarse a toda costa es la sepsis de la herida, que es decisiva en la reproducción de las hernias, ya que los gérmenes destruyen las estructuras músculo aponeuróticas de la pared abdominal favoreciendo la aparición de hernias (5, 14, 25, 35, 36, 38).

El seguimiento durante un año permitió clasificar a los pacientes en cada control realizado en cuatro categorías, como aparece en la (tabla X), donde puede apreciarse que 69 pacientes (69%) estuvieron en la escala de excelente, 10 pacientes (10%) en la escala de buena, 20 pacientes (20%) en la escala regular (grupo que presentaron complicaciones post-operatorias) y sólo un caso para (1%) cayó en el grupo de resultados malos al tener recidiva herniaria. Los resultados obtenidos en la evolución post-operatoria de nuestros pacientes apoya más el empleo de la Duramadre en la herniorrafia incisional (36, 39).

Conclusiones

1. La mayoría de los pacientes se encontraban en el rango de 31 - 40 años de edad.
2. El sexo más afectado fue el femenino.
3. Las enfermedades previas más frecuentes fueron la hipertensión arterial y la diabetes.
4. La hernia incisional fue más frecuente después de operaciones ginecológicas: cesáreas y embarazos ectópicos.
5. La localización más frecuente de la hernia fue la media infraumbilical.
6. Más de la mitad de los pacientes presentaban hernia con anillo mayor de 10 cm (70%).

7. El método anestésico más empleado fue la anestesia raquídea.
8. En la mayoría de los pacientes el tiempo quirúrgico osciló entre 50 y 70 minutos.
9. Las complicaciones post-operatorias que aparecieron con mayor frecuencia fueron el seroma de la herida quirúrgica y la neumonía.
10. En la mayoría de los pacientes los resultados fueron excelentes y sólo uno presentó recidiva de la hernia.

Recomendaciones

Recomendamos el empleo de prótesis de Duramadre para la reparación de hernias incisionales reproducidas y continuar el seguimiento post-operatorio de estos pacientes hasta 5 años para poder evaluar los resultados obtenidos a largo plazo.

ANEXOS

TABLA # I

40

Distribución según la edad de los pacientes con herniorrafia incisional con duramadre.

EDAD	PACIENTES	%
20 - 30	17	17
31 - 40	42	42
41 - 50	31	31
51 - 59	10	10
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

TABLA # II

Distribución según el sexo de los pacientes con herniorrafia incisional con duramadre.

SEXO	No.	%
Femenino	79	79
Masculino	21	21
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

TABLA # III

<i>Enfermedades previas en los pacientes con herniorrafia incisional con duramadre...</i>		
ENFERMEDAD	No.	%
Hipertención Arterial	43	66.2
Diabetes Mellitus	15	23.1
Asma Bronquial	6	9.2
Hipotiroidismo	1	1.5
TOTAL	65	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 – Octubre de 1999.

TABLA # IV

<i>Operaciones relacionadas con la aparición de la Hernia Incisional.</i>		
TIPO DE OPERACIONES	PACIENTES	%
Cesárea	44	44
Embarazo Ectópico	14	14
Histerectomía	11	11
Trauma Abdominal	7	7
Apendicectomía	6	6
Heridas por Arma Blanca Abdominales	6	6
Excéresis de Quiste de Ovario	6	6
Colecistectomía	4	4
Esterilización Quirúrgica	1	1
Plástia Tubarica	1	1
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 – Octubre de 1999.

TABLA # V

<i>Localización de la Hernia Incisional en la pared Abdominal.</i>		
LOCALIZACIÓN	No.	%
Media Infraumbilical	72	72
Paramedia Derecha Infraumbilical	15	15
Media Supraumbilical	7	7
Paramedia Derecha Supraumbilical	2	2
Sub Costal (Kocher)	4	4
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 – Octubre de 1999.

TABLA # VI

<i>Clasificación de las hernias según el tamaño del anillo.</i>		
TAMAÑO	No.	%
Grandes (Mayor de 10 cm)	70	70
Medianas (5 – 10 cm)	30	30
TOTAL	100	100

FUENTES : Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 – Octubre de 1999.

TABLA # VII

<i>Métodos Anestésicos empleados en la Herniorrafia Incisional con Duramadre.</i>		
MÉTODO	No.	%
Espinal	63	63
Peridural	25	25
General	12	12
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

TABLA # IX

<i>Complicaciones Post-Operatorias de los Pacientes con Herniorrafia Incisional con Duramadre.</i>		
COMPLICACIONES	No.	%
Seroma de la Herida Quirúrgica	10	47.6
Infecciones Respiratorias	5	23.8
Sepsis de la Herida Quirúrgica	3	14.2
Ileo Paralítico	1	4.8
Hematoma de la Herida Quirúrgica	1	4.8
Recidiva de la Hernia	1	4.8
TOTAL	21	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

TABLA # VIII

42

<i>Tiempo Quirúrgico empleado en las Herniorrafias Incisionales con Duramadre.</i>		
TIEMPO EN MINUTOS	No.	%
50-70	59	59
71-90	25	25
91-110	11	11
111-130	5	5
TOTAL	100	100

FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

TABLA # X

<i>Clasificación de los resultados de la Herniorrafia con Duramadre.</i>		
RESULTADOS	No.	%
Excelente	69	69
Buena	10	10
Regular	20	20
Mala	1	1
TOTAL	100	100

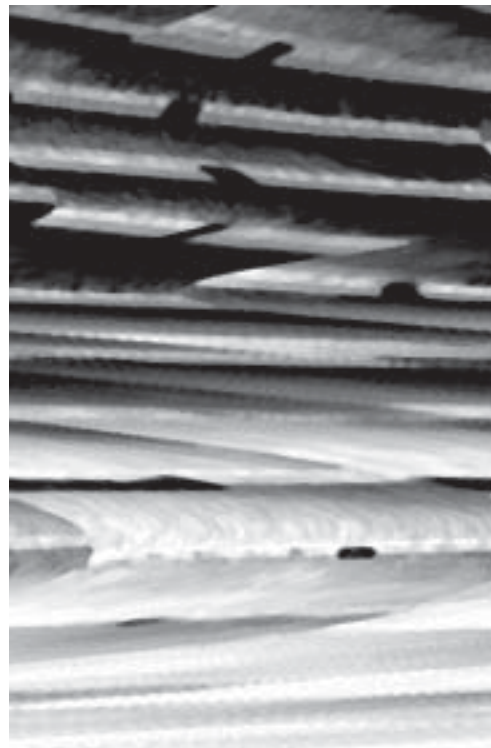
FUENTES: Expedientes Clínicos del Hospital General docente "Dr. Ernesto Guevara de la Serna". Octubre de 1996 - Octubre de 1999.

Referencias Bibliográficas

1. Pinilla R.C. "Hernia incisional", en Revista Cubana 1986;25:652-60.
2. Bilger G.H. "Desarrollo de la cirugía", en Sabiston D.C. *Tratado de Patología Quirúrgica*. La Habana. Editorial Científico-Técnica, 1983; t.1, p. 11
3. Aquilella D. "Los materiales protésicos en la terapéutica de las eventuciones. Nuestra experiencia en 123 operaciones", en *Dir esp*. 1987;41:934-9
4. Reyes Richa R.V. "Nuestra experiencia en el uso de la Duramadre homóloga preservada en glicerina en el tratamiento de las grandes hernias ventrales". *Cir esp*. 1987; XLI (1) : 45 - 52
5. Puerta Alvarez JF. "Hernia incisional grande". *Rev cubana cir* 1996; 35(2) : 133-137.
6. Te Linde RW. "Apertura y cierre del abdomen", en *Cirugía operatoria*. 5ta. edición La Habana : Editorial Científico - Técnica, 1985 : 157.
7. Lázaro Da Silva, A : "Superposición peritoneo aponeurótica en el tratamiento de las hernias inciisonales", en *SILAC* 1994; 2(2):32-34.
8. Shakelfor R. "Hernias ventrales y laparotomicas", en : *Cirujía del aparato digestivo*. Primera Edición. La Habana : Editorial Instituto del Libro, 1968 : 1226-49.
9. Rodríguez Hidalgo N. "Herniorrafias", en: *Cirugía Ginecológica y Obstetricia*. La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1993; t. 2 : 845-67.
10. Salvador R. "La malla de Marlex en el tratamiento de las eventraciones". *Cir Esp*. 1988; 45 (1) : 72-6.
11. Salvador R. "La malla de Marlex en el tratamiento de las eventraciones a propósito de 50 casos". *Cir Esp*. 1988; 45 (1) : 72-6.
12. Riddick D.H. "Comparision of polyglactic and polyglycolic acid suture in reproductive tissue". *Fertil Steril* 1977; 28(11):1220.
13. Casten D F, Lyttle WI Chester B. "Herniorrafia; hernia postoperatoria", en Madden J L. *Atlas de técnicas en cirugía*. La Habana : Editorial Científico-Técnica, 1985; t.1 : 116-19.
14. Amid PK, Shulman A G, Lichtenstein IL, Hakakhan. "Biomaterials and hernia Surgery. Rationale for using them", en *Rev Esp.Enf.Dig* 1995;87 (8): 582-6.
15. Hill A D. "Inflamatory Markers following Laparoscopic and open hernia repair.", en *Rev. Surg. Endoscoma* 1995;9(6):695-8.
16. Baker V, Shingleton. *Incisiones. Clin Obstet General* 1988; 3 : 675.
17. Rodríguez MJ, Machuca. Comentario sobre el articulo. Nuestra experiencia con el uso de la Duramadre homologa preservada en glicerina en el tratamiento de las grandes hernias ventrales. *Cir Esp* 1987;41 (1):50-1.
18. Lex A. "The use of duramater allograft in the surgical repair of large defect of the abdominal wall.", en *Surg Gynecol Obstet* 1985;161:47-8.
19. Quilice PJ. "The use of fura-mater nas reconstrucoes da parede abdominal.", en *Rev Cir Bras* 1985;12(1):32-3.
20. Daly JW. "Deshiscencia, evisceración y otras complicaciones.", en *Clin Obset General* 1988;3:727.
21. Martinez M. "La eventración como secuela post-operatoria.", en *Rev Cir Esp* 1975; 2:131-8.
22. Good Win JS. "A prospective cost and outcome comparison of open hernia repairs versus laparoscopic herniorrhaphy", en *Rev. Surg. Endosc*, 1995;9 (9):981-3.
23. Felix E.L. "Laparoscopic hernioplasty", en *Rev. Surg. Endosc*, 1995; 9 (9) : 984-9.
24. Bendarid R. *New techniques in hernia reparir*. World J Surg 1989; 13:53-58.
25. Wantz GE. *Atlas of hernia surgery*. New York: Raven, 1991:101-151.
26. Ponka JL. *Hernias of the abdominal wall*. Philadelphia:Saunders,1980:252.
27. Nyhus L, Condon RE. *Hernia*. 3ed. Philadelphia: Lippincott,1989:547.
28. Stoppa RE, Petit JR, Warlaumnt CR. "The use of dacron in the repair of hernias of the groin.", en *Surg Cln North Am* 1984;64:269.
29. Magnvson. J.B: "Recurrence after Inguinal hernioplasty. A restrospective análisis of 122 casos.", en *Acta Cir scand*. 149 (21). 157-159,1993
30. Intmarson, O.: I.S. "Pact: Inguinal and femoral Hernias.", en *Acta Cir scand* 148 (3) 313-376.1992.
31. Pons Torra, L.; Wall_Lovera Gambús, J et al. "Mallas preperritoneales en el tratamiento de las hernias inguinales complejas y mutirecidivas.", en *Cir Esp* 1994;55:465-9.
32. Monzingo, DW; Walters,MJ; Otchy,DP; Rosentahal, D.*Preperitoneal synthetic mesh repair of recurrent inguinal hernias*.*Surg Gynecol Obstet* 1992;174:33-5.



33. Lichenstein I, Shore J. "Exploding the myth of hernia repair.", en *American journal surg.* 1995, 143-168.
34. Esponel González M. Dopico Reyes E. "Reparación de hernias isquinales reindivantes por una preperitoneal con el uso de mallas protésicas *Rev. Cubana cir* 1997;36(1):35-39.
35. Gilber AL. "Infection inguinal hernia repair considering Inguinal materials and antibiotics.", en *Surg Gynecol obst.* 1993;177;126-130
36. Gilbert AL, Graham, NF. "Improved sutureless technique: advice to experts." *Progen surg.* 1995;12(1):117-9.
37. Nyhus, L.M.: "The preperitoneal approach and iliopubic trac repair of all groin hernias." *Sur clin northeam.* (62) (4) 163-197 1992.
38. Fredman, AH.: "Inguinal herniorrhaphy", en *Acta chir scand* 145:245-263.1993.
39. Fuentes E. Collado J.C. *Hernia inguinal: Acerca de algunos factores relacionados con la recidiva.* Recopilaciones 1991; 1:68-76.
40. Helge J. *Polygliocolic Acid (daxon) vs Mersylene in reparir or inguinal hernia.* *Acta chir scand* 1993,150-385-7



ANUNCIO
COCIJO

ANUNCIO
ALFORJA

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS¹

A TRAVÉS DE NUEVOS DISPOSITIVOS DE COMUNICACIÓN

Y LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Adriana del Rocío Hernández y Gloria Alvarado

Las llamadas "docencia transmisionista" o "docencia repetidora", "docencia magistral", e incluso, "docencia tradicional", son prácticas centradas en la estructura comunicativa del relato. La referencia de su organización a los contenidos es engañosa, pues al prescindir de las relaciones causa-efecto que caracterizan a la significación, la práctica discursiva del docente -práctica pedagógica-, está prescindiendo del contenido. La posibilidad de instalar una práctica diferente capaz de estimular el pensamiento reflexivo, depende sin lugar a dudas de un trabajo centrado en el **problema**, lo cual exige poner en juego dispositivos pedagógicos, cuya composición se basa en **estructuras comunicativas** ajenas al relato. Pero, además de las dificultades inherentes al montaje de los dispositivos, es preciso contar con **las imágenes** en que los docentes se apoyan para "enseñar" pues ellas constituyen el principal obstáculo al cambio pedagógico: nuestros interrogantes al respecto fueron: ¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos que enfrenta un docente al asumir el problema en lugar del tema?, ¿cuáles son los obstáculos institucionales que se oponen a la sus-

titución del tema por el problema? Ahora bien, los cambios que el trabajo alrededor del problema introduce en la estructura comunicativa, se reflejan en la escritura y la lectura, independientemente de una intervención específica sobre este nivel. ¿Qué desplazamientos deben y pueden producirse en relación con la calificación, dentro de una estrategia coherente con el trabajo alrededor del problema? Es por ello que el objetivo general de esta investigación fue comprender la manera como está estructurada la enseñanza universitaria a través de la descripción y análisis de las estructuras comunicativas que subyacen a las prácticas docentes y explorar sus posibilidades de transformación a partir de la introducción de un ordenamiento centrado en la construcción problémica.

La metodología consistió en describir con ayuda de categorías y modelos semióticos: A). la operación didáctica de seis asignaturas, incorporando: a) el programa de asignatura; b) una muestra de las "clases"; a través de diarios de campo) las lecturas del curso; d) las producciones orales y escritas de los estudiantes, sus propuestas; e) las eva-

45

Académicas de la Universidad
Central,
Bogotá, Colombia

luaciones parciales y finales; e) Una encuesta a docentes; f) la estructura comunicativa de los textos producidos por los estudiantes. Con lo anterior se sistematizó en un diseño particular tres dispositivos pedagógicos alternos, adecuados para el trabajo en torno a problemas: el taller, el diario de campo, la realización de portafolios de investigación. También se trabajó con los estudiantes el concepto de obstáculo epistemológico de Gaston Bachelard para describir los obstáculos epistemológicos que los profesores manifestaban en sus clases.

Se describen con ayuda de categorías y modelos semióticos, los mecanismos de lectura y escritura puestos en juego por los estudiantes participantes en el estudio.

De otro lado, es clave enunciar el problema que existe con la noción de "enseñanza - aprendizaje" que se ha mantenido vigente en el pensamiento acerca de la práctica pedagógica universitaria. Dicha idea está relacionada con la docencia como "transmisión de unos contenidos" y el aprendizaje en dar cuenta de ellos. Debido a este imaginario, la universidad - al menos la universidad colombiana-, no ha asumido a la pedagogía en el centro de sus preocupaciones, como lo muestra la escasa producción en este campo y lo reciente de la misma. Últimamente el discurso universitario ha introducido la referencia a la pedagogía²; sin embargo, dicha referencia no implica una alusión a problemas que hayan sido elaborados, y su enunciación sugiere más una inquietud frente a lo "repetitivo" de las prácticas más que una pregunta respecto de las relaciones que las mismas mantienen con la estructura de los planes de estudio, la estructura de los programas de asignatura, las exigencias institucionales de la calificación, la concepción de texto escrito que prima en la comunicación universitaria y en general con el conjunto de relaciones que definen el contexto significativo en la universidad y sus medios de legitimación. Por otra parte, **el profesor universitario** depende mucho más que el maestro de la escuela básica del arsenal de estrate-

gias y medios de comunicación en los cuales fue formado en la universidad como estudiante, pues la valorización de su práctica depende en mayor medida de atributos ajenos a la misma: basta examinar los indicadores generalizados a través de los regímenes docentes, en los cuales las buenas prácticas pedagógicas se infieren principalmente con fundamento en el grado de educación alcanzado, y en la actualidad del conocimiento sobre el campo de saber específico en el cual trabaja, pues los regímenes docentes no incluyen su discurso pedagógico como un ítem central en la escala de méritos, y se limitan a considerar la práctica pedagógica a la luz de evaluaciones de validez incierta - cuando no francamente cuestionable .

En universidades que se preocuparon desde sus inicios por **la pedagogía y la didáctica**, como es el caso de la Universidad Central, con sede en Bogotá- Colombia, es frecuente encontrar que su tratamiento ha sido afín con la idea de que el campo está configurado por saberes universales acumulados y disponibles. En consecuencia, el trabajo de las unidades responsables de su desarrollo ha consistido en aproximar a los profesores a las teorías generales, ignorando las transformaciones que el sentido común introduce en la versión personal de dichas teorías, y la fuerza que tienen las **imágenes forjadas** como parte de la experiencia básica, sobre las prácticas.

Debido a estas dos condiciones, los conceptos y las teorías puestos en circulación a través de cursos sobre pedagogía para maestros universitarios, tienen muy poca incidencia en el ejercicio efectivo de su **práctica docente**. En este contexto, la naciente preocupación por los estilos de docencia universitaria sólo anunciarán un avance en la práctica pedagógica - por lo demás urgente para el país -³, en la medida en que hagan posible realizar una intervención que trascienda el nivel de la enunciación de las teorías generales y penetren el campo de las prácticas y, dado que el acto pedagógico remite al significado y al sentido, esta aseveración podría modificarse para afirmar que es preci-

so posibilitar una intervención que incida específicamente en la transformación de las estructuras comunicativas puestas en juego por los docentes.

En la revisión del **estado del arte para la investigación**, en términos generales, inferimos que la educación tiene sentido, en la medida en que posibilita la ampliación de la capacidad de pensar. La manera como los contenidos intervienen en dicha ampliación, constituye el punto de discrepancia entre distintas perspectivas teóricas y distintas pedagogías. Esta afirmación nos obliga a examinar en qué consiste pensar, a interrogar la idea de una "ampliación" que pueda lograrse como resultado de cualquier intervención educativa, y a considerar el estatuto de los contenidos. La idea de una ampliación posible niega de plano que el pensamiento sea una facultad única e inalterable, aplicable de manera automática a cualquier objeto. Por el contrario, afirmar la posibilidad de su ampliación nos permite resaltar tres de sus atributos: a) su condición de proceso que guarda relación con un conjunto de operaciones; b) su referencia al significado y c) su conexión con condiciones reales.

Realizar una operación significa construir un conjunto de nexos entre diversos elementos; así entendido, el pensamiento no es una representación mental de las cosas, sino una construcción que puede incluso prescindir de los elementos figurativos que ellas aportan. El proceso de pensar puede entonces entenderse como el movimiento inherente a la operación.⁴ El pensamiento que interesa a la educación, es decir, el pensamiento que puede ser objeto de una intervención, es el pensamiento reflexivo: una operación que no se limita a movilizarse libremente entre las cosas, a detenerse por azar en algunas de ellas o a registrar que las cosas indican algo, sino la operación que establece el nexo entre lo que ellas sugieren y la posibilidad de que esa sugerencia se realice y también que pueda remitir a otra. Esta cadena de relaciones nos enfrenta al significado de las cosas. **El pensamiento reflexivo** no se remite a las cosas sino a su significado, pero este significa-

do no se agota en sí mismo, ni se resuelve en una definición; no se detiene al realizarse, sino que se abre a una "semiosis ilimitada" en la cual cada significado remite a otro posible. Esta referencia al significado hace del lenguaje la herramienta del pensamiento. Toda operación reflexiva persigue una finalidad. La reflexión tiende al descubrimiento de hechos que sirvan a un objetivo.

El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse 'bifurcación de caminos', en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas ... la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. En el suspenso de la incertidumbre, trepamos metafóricamente a un árbol, tratamos de encontrar algún cartel a partir del cual podamos obtener indicios adicionales y así, con una visión más amplia de la situación, decidir cómo se relacionan los hechos unos con otros.⁵

Los hechos reales con los cuales el pensamiento está conectado no son apariciones fortuitas de una realidad empírica impuesta por sí misma, ni son tampoco ejemplos, simulaciones o sustitutos de ella, sino significados construidos mediante una indagación deliberada, cuyo impulso nace del problema.

Siguiendo a J. Dewey podemos considerar que pensar "... es la capacidad para comprender y relacionar entre sí las sugerencias específicas que las cosas plantean. En consecuencia, cualquier tema, desde los griegos hasta la cocina, y desde el dibujo a la matemática, es intelectual - si es que hay algo intelectual -, no en su estructura fija, sino en su función, en su poder para comenzar y desarrollar una indagación y una reflexión significativa".⁶

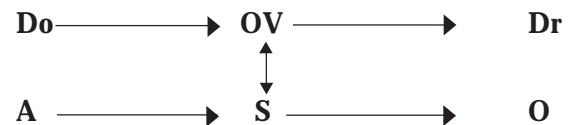
En la práctica universitaria, las operaciones del pensar se movilizan a través de los llamados "contenidos". Desde el punto de vista desarrollado por la lingüística, un contenido hace referencia al significado de

un enunciado o un signo. Por lo tanto, trabajar en relación con contenidos, implicaría un ejercicio consistente en develar el significado de las cadenas enunciativas y tendiente a establecer los nexos entre dichos significados. No obstante, cuando en la práctica de la enseñanza universitaria se formula el "contenido" de una materia de estudio o de un programa curricular, en realidad lo que se presenta es un listado de temas que a su vez pueden ser divididos en subtemas, dependiendo de la habilidad planificadora del docente y de la meticulosidad de las autoridades académicas. De este modo, la idea de "contenido" es expulsada del campo semántico al perder su referencia al significado de los enunciados mientras por otra parte, contrae un compromiso con un proceso figurativo que se sitúa en el nivel de la representación y del relato.⁷ En otros términos, la noción de "contenido" empleada en la enseñanza universitaria cumple un papel ambiguo, pues mientras por una parte sugiere la idea de un trabajo centrado en el significado de los enunciados de la ciencia, la tecnología, la filosofía y las artes, por otra parte, separa al docente de esa labor y lo sumerge en la de relatar los enunciados. El habla del maestro se convierte en un puente entre los enunciados científicos o, en general, especializados, y la comprensión y dominio que debe lograr el estudiante.

Lo anterior plantea un problema con repercusiones negativas para la calidad de la educación superior, pues las prácticas docentes no conducen - en la mayoría de los casos -, a la ampliación de la posibilidad del pensar sino a una simulación del pensar, consistente en repetir imágenes, creencias y afirmaciones, algunas de ellas, provenientes de ámbitos especializados. Esta simulación que, como hemos afirmado anteriormente, pone al relato en el lugar de la operación, elude la tensión y la agonía creadora del problema; en efecto, la "bifurcación" a la cual se refiere Dewey, termina por no producirse. La potencia del relato, es la del encantamiento y su función es tranquilizadora. El docente se recrea recreando sus imágenes y el estudiante se rego-

cija con el encuentro de aquello que, por anticipado, podría haber supuesto.

Entonces ¿cómo está conformado el relato para lograr este efecto?, la semiótica estructural nos entrega a través de la descripción de las estructuras actanciales, una composición que hace evidente su relativa simplicidad: todo relato se compone de segmentos que describen el desplazamiento de unos pocos términos: un término que ocupa el lugar de destinador (Do), destina a otro término que ocupa el lugar de sujeto (S1), a cumplir un programa - programa narrativo - por el cual se transforma (S2). El cumplimiento de dicho programa plantea al sujeto, la conjunción con un objeto de valor (OV) o la disyunción respecto de un antivalor. El desplazamiento se completa, cuando un destinatario (Dr) sanciona su cumplimiento. La conjunción con el objeto de valor o la disyunción respecto del antivalor, es favorecida por un adyuvante (A) u obstaculizada por un oponente (O). El concepto de "programa narrativo", da cuenta de la estructura, incluyendo un elemento adicional: el sujeto operador, entendido como un dispositivo que actúa favoreciendo la disyunción o la conjunción.



La estructura define relaciones y posiciones, independientemente de los vertimientos semánticos que se realicen sirviéndose de ella, lo cual significa que un "sujeto", un "destinador", un "destinatario", etcétera, no están representado necesariamente personas; puede ser fenómenos, hechos históricos, conceptos, modelos, etcétera, por lo cual la estructura actancial puede ser aplicada para dar cuenta de cualquier desplazamiento temático, independientemente del campo de conocimiento en el cual esté inscrito. Desde el

punto de vista del equipo de investigación, las llamadas "enseñanza magistral", "enseñanza tradicional" o "enseñanza transmisionista", en realidad no son sino la puesta en juego de la estructura narrativa antes descrita, en momentos claves de las disposiciones pedagógicas: A. En el momento de la formulación del programa de asignatura. B. En el dispositivo "clase". C. En las lecturas de estudio. D. En el momento de la legitimación del saber, a través de: a) los usos de la escritura, b) la selección de las fuentes y c) las estrategias de calificación. Siguiendo a Dewey, la alternativa para movilizar el pensamiento y no un simulacro de él, consiste en posibilitar la encrucijada.

El trabajo alrededor del problema se mueve en esta dirección; sin embargo, la noción de problema no es unívoca; se pueden distinguir varios modos de entenderla. **Para el empirismo**, el problema es una exterioridad que existe en la cosa misma; algo así como una imperfección. Trabajar en torno a él, significa entonces acceder a esa exterioridad buscando resolverla, intentando eliminar lo que la hace disfuncional. **Para el pragmatismo**, el problema es un obstáculo que debe ser vencido. También es exterior, pero a diferencia de la perspectiva empirista, no reside en la cosa misma sino en la valoración de la cosa; puede estar presente en la manera de enunciarla, en el punto de vista desde el cual se la mira. Diversas corrientes racionalistas y entre ellas el marxismo, conciben **el problema** como un desequilibrio que puede producirse: en la manera de pensar o en las fuerzas de la historia (**Marx**). **Piaget** ejemplifica una comprensión del problema, como desequilibrio de las estructuras cognitivas; **G. Bachelard** muestra una perspectiva del desequilibrio como una crítica inacabada de las imágenes.

El psicoanálisis concibe lo problemático a través del concepto de conflicto, atribuyéndole una naturaleza cultural que pone de manifiesto una tensión - entre exigencias incompatibles de origen pulsional por una parte, y de origen cultural, por otra. La teoría del sentido considera que lo problemático pertenece al orden

del sentido y no al del significado, lo cual implica que el problema es tal, por referencia a un acontecimiento ideal, y no por referencia a una relación de causa a efecto; de este modo, el problema no existe como un accidente de las cosas o los estados de cosas, sino como un sentido que se define a partir de tres series: la del acontecimiento singular, la de la idea y la de la pregunta, que contiene a las dos anteriores.

Desarrollar una pedagogía de lo problemático o una pedagogía que trabaje en torno al problema exige entonces, como mínimo, hacer explícita la concepción de problema con la cual se trabaja y la materialidad que en consecuencia se asume como objeto de ese trabajo.

Las anteriores reflexiones muestran que recuperar para la educación universitaria la misión de ampliar las posibilidades del pensamiento, implica situar el **problema** como centro de la intervención pedagógica; por otra parte, también muestran que ello no es posible sin afectar la estructura comunicativa que se actualiza en la relación docente - estudiante. Dado que el dispositivo "clase" constituye la unidad material del acto pedagógico, es legítimo suponer que un intento eficaz de transformar la pedagogía, puede contar con él como el punto focal de la intervención. No obstante, es necesario estudiar y resolver diversos interrogantes, algunos de los cuales constituyen todavía el problema de nuestro proyecto (se terminó la primera fase).

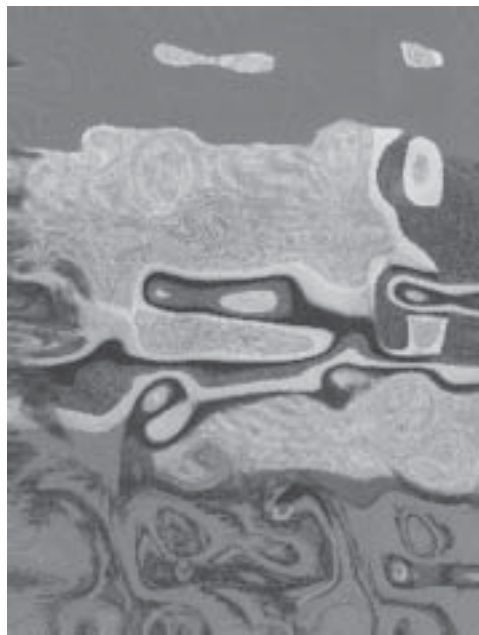
La revisión del estado del arte en el campo de la pedagogía universitaria muestra que a nivel internacional, las preocupaciones se mueven en una dirección diferente a la de este estudio. La inquietud que más frecuentemente aparece en los trabajos internacionales, se refiere a la adopción de las nuevas tecnologías de la información, a su manejo y a su impacto. Independientemente de la legitimidad e importancia de esta preocupación, es preciso reconocer su limitada pertinencia en un contexto en el cual, problemas que la anteceden - y que permanecerán vigentes a pesar de un eventual cambio de herramientas -, no han sido resueltos. Es el caso de los problemas relativos a las disposi-

ciones capaces de movilizar el pensamiento. En última instancia, la preocupación por la adopción de las nuevas tecnologías informacionales puede ponerse al servicio de un empleo del computador y de la información que circula en las redes, para afianzar las estructuras narrativas que hoy construyen un **pensamiento no reflexivo** e impiden así la creación de ciencia, filosofía, tecnología y arte.⁸ y ⁹ A diferencia de investigaciones previas, la investigación contiene dos novedades importantes: en primer lugar, está centrada en las prácticas concretas de los estudiantes y docentes y en segundo lugar, se realiza en un contexto espacio temporal muy similar al que puede encontrarse en buena parte de las universidades privadas de Colombia, las cuales reúnen la mayor parte de la matrícula universitaria del país. Esta última característica permite prever la viabilidad de la transferencia y generalización posterior de los resultados.

50

El estudio se inscribe en la tradición de investigación-acción concebida por la pedagogía institucional francesa cuyos principales exponentes son M. Lobrot¹⁰, R. Loureau¹¹, G. Lapassade¹², J. Ardoino¹³, A. Vasquez y M. Oury¹⁴; esta tradición, que data de finales de la década de los años setenta se extendió en Europa, posteriormente a dominios diferentes del escolar, y en Norteamérica viene siendo impulsada para la realización de estudios de aula por representantes de la Pedagogía Crítica como Lucy McCormick,¹⁵ M. Donaldson.¹⁶

El estudio tanto en su primera fase como en las subsiguientes, aportará nuevo conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas en la educación superior y sobre sus posibilidades de transformación hacia una pedagogía centrada en problemas y, por lo tanto, mejor equipada para ampliar la capacidad de pensar. Por otra parte, a partir de la elaboración conceptual que implica, y de las descripciones que aporta, permitirá superar la idea genérica y absoluta de una "pedagogía tradicional" y reemplazarla por un conjunto de conceptos descriptivos que seguramente permitirán cons-



truir nuevas explicaciones sobre los hechos universitarios.

Finalmente, los resultados de la primera fase fueron:

El desarrollo de una primera fase del trabajo investigativo de los estudiantes de los grupos V diurno, V nocturno y algunos estudiantes de VI diurno y nocturno de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central de Bogotá-Colombia. Con ellos se implantó la primera fase del proyecto de investigación formativa, que consistió en el trabajo colaborativo de equipos por centros de interés, quienes se aproximaron en profundidad a cada uno de los componentes del proyecto de investigación: "Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y escritura de textos argumentativos".

La experiencia se efectuó en el interior de la cátedra Taller de investigación III, en el segundo ciclo del 2002, esta asignatura es parte del plan de estudios del programa de Comunicación Social-Periodismo. Básicamente, los hallazgos del trabajo investigativo, se evalúan de una manera productiva y consisten en:

* El trabajo con conceptos y problemas permitió a los estudiantes construir una fundamentación teóri-

ca y práctica desde donde pudieron desarrollar un proceso sistemático, partiendo desde la observación empírica hasta la interpretación de las prácticas pedagógicas propias, de sus compañeros y de los docentes. Es decir, se realizó un trabajo donde se complementaban una *comprensión teórica* sobre el problema de investigación (la docencia magistral, como impedimento para la movilización del conocimiento en los estudiantes y de los docentes, la ruptura que ésta ocasiona en unas personas en proceso de formación como se desinforman y la imposibilidad del diálogo de saberes ocasionado por la pedagogía tradicional o magistral y sus modos de "comunicación") y una *comprensión hermenéutica* en dos movimientos, el primero, la comprensión de la actividad de los participantes (estudiantes) dentro de la práctica pedagógica y la comprensión como observadores (investigadores) de su propia actividad y experiencia dentro de un proceso de investigación formativa que implicaba una posición informada, crítica e intelectualmente exigente.

* Es fundamental, rescatar el trabajo con conceptos y problemas debido a que moviliza al estudiante para establecer nuevas conexiones entre saberes adquiridos por la experiencia, por la formación o por la escritura y la lectura. El estudiante se toma activo a través del trabajo en taller, construye su saber, es consciente de su proceso formativo y del desempeño docente. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información o quien acepta el discurso del otro. El estudiante aprende a exigir el argumento, el estudiante aprende a replicar desde su conocimiento teórico y práctico, exige respuestas argumentadas de parte del profesor. El estudiante no podrá aceptar en el futuro, la simple enunciación de imágenes y de relatos sin explicación.

* Por lo tanto, cuando los estudiantes se asociaron con este proyecto de investigación, encontraron al-

gunas herramientas para diagnosticar cuando una práctica pedagógica es magistral, es decir, mera transmisión de información o por el contrario, cuando una práctica pedagógica es dialógica, produce conocimiento y no mera presencia de imágenes, de estereotipos, de datos sin contexto, de saberes no reflexionados propios de la docencia tradicional, que como se dedujo de la investigación, son visibles en las prácticas de docentes.

* La posibilidad de instaurar una reflexión acerca del papel del estudiante en el análisis y apropiación de su propio proceso formativo, con la consecuencia de entender que la investigación no es un oficio de élite, sino una tarea fundamental del estudiante universitario.

* Los estudiantes desarrollaron no sólo un nivel de observación sobre el objeto de estudio, sino que pudieron aproximarse a tres niveles, uno descriptivo, otro analítico y otro interpretativo. Con la ayuda de varias herramientas: las matrices de análisis partiendo de conceptos y construidas colaborativamente, entre la docente investigadora y los estudiantes, los diarios de campo como instrumento de observación y los portafolios de investigación donde consignaban y organizaban las piezas claves de la investigación: fotos, lecturas, matrices de levantamiento de información, bibliografías, parciales, informes, talleres, entre otros.

* Por último, la escritura de informes fue un ejercicio que exigió gran esfuerzo y que en principio constituyó una dificultad que detuvo en principio el proceso, pero gracias al desarrollo de talleres pudieron los alumnos, mejorar en un grado conveniente, pero no total. Por ello, se pensó en incentivar la escritura, la lectura y la argumentación para la investigación en su segunda fase.

Es importante, resaltar la labor del equipo de trabajo compuesto por los estudiantes de quinto semestre diurno: Hernán Augusto Esquivel, Ricardo Pérez, Blanca

Rojas, Andrés Leonardo Castro , Ibón Munevar, Darío Peña, Diana Fuentes, Jenny A. Miranda, Oscar Castro, Juliet Llinas, Jeisson Leguizamón, Alvaro Infante, Jeisson Mauricio Salamanca, Eliana Tamayo, Magda Nivia, Silvia Velásquez, Roger Ortiz, Liz Carolina Lozano, Mónica Pulido, Edgar Guasca, Del Grupo V nocturno: Alison Dau, José Alonso Triana, Olga Vásquez, Gillson Duarte, Francly Caro, Andrés Franco, Freddy Castellanos, Giovanni Benavides, Elba Pabón, Yoanna

Para continuar con la segunda fase de la investigación *Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y escritura de textos argumentativos*, se está trabajando actualmente con el grupo Quinto nocturno de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo. Teniendo en cuenta las experiencias previas de los estudiantes, se plantea el desarrollo de una microinvestigación por grupo, con el objetivo general de trabajar la escritura, la lectura y la argumentación de textos para la investigación, que sirvan para trabajar desde problemas reales como los que se relacionan:

52

Microinvestigación	Responsables
<p>La significación del tatuaje en los jóvenes (incluye propuesta audiovisual)</p> <p>Chorro y Cuentería</p> <p>Ruptura comunicativa y relaciones de poder entre el Ministerio de Educación, el Cabildo indígena de Cota y el Colegio Ubanux en la implantación de la etnoeducación en este último.</p> <p>¿Quiénes somos los jóvenes de Los Laches? (incluye propuesta audiovisual)</p> <p>La influencia de los comerciales publicitarios en el fomento de la lectura de los jóvenes (incluye propuesta audiovisual)</p> <p>La inestabilidad afectiva de las parejas de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo ¿Cómo afecta las prácticas pedagógicas?:</p>	<p>Yanneth Rodallega José Luis Ordoñez Jorge Alberto Cepeda Kely Suárez Verónica Barreto Paola Cardona</p> <p>Juan de Jesús Fonseca Tito Broyer Jimmy Alejandro Mendoza Yina Andrea Ramos Bibiana Mendoza C. Gloria Patricia López Gina Marcela Romero</p>

Se espera que estos trabajos sirvan, no sólo como aporte a la investigación institucional de la que hemos hablado, sino como comienzo del trabajo de grado que deberán presentar los estudiantes en el último semestre.

- 1 Mario Díaz afirma: la noción de práctica pedagógica de formación ligada a la articulación interdependencia entre diferentes formas de relación pedagógica rompe igualmente, el encapsulamiento de la investigación y permite replantear el aprendizaje a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que favorecen la confianza, motivación e intereses de los estudiantes. La práctica pedagógica de formación implica la existencia de diferentes mecanismos y procesos de interacción entre profesores y estudiantes que conduzcan a estos últimos al dominio progresivo de los instrumentos culturales (lingüísticos, teóricos, metodológicos, operativos) de conocimiento y acción, así como a la autorregulación de su conducta. p. 25
- 2 Casi todas las facultades de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, mencionan la pedagogía como uno de los campos de trabajo para la transformación académica.
- 3 La posibilidad de producir ciencia y tecnología, depende de la posibilidad de contar con investigadores y ésta, a su vez, descansa en una educación universitaria que forme el pensamiento.
- 4 Sobre el particular, las construcciones materialistas, estructuralistas y pragmáticas, coinciden como se puede ver en los trabajos de Lev Vigotsky, Heri Wallon, Jean Piaget y John Dewey.
- 5 Dewey, John. *Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós, Barcelona, 1.989. P.29
- 6 *Ibid.*, p.55
- 7 Greimas y Courtés se refieren a lo figurativo, en los siguientes términos: "... las figuras del mundo puestas en discursos, son únicamente el pretexto para la afirmación renovada de los sistemas de valores previamente planteados". Greimas, J.A. y Courtés, J. *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*, Gredos, Madrid, 1991, p. 115
- 8 Las conclusiones del proyecto NDPCL (National Development Program in Computer Assisted Learning) patrocinado en la Gran Bretaña por el Departamento de Educación y Ciencia, señalan que el desarrollo de la multimedia para usos educativos, está enfocado a comprimir información, manipularla y reproducirla. En este sentido, la tecnología está cumpliendo las mismas funciones de una pésima docencia presencial.
- 9 *Nuevas Tecnologías en la enseñanza - aprendizaje*. En: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ ANUIES ipn /academia>. p. 6 de 22 El informe del NDPCL señala en uno de sus apartes que la enseñanza asistida por computador "no reemplaza nada de lo que actualmente existe en la educación, sino que se agrega a lo ya existente. Hubo algunos efectos considerados negativos, como el hecho de que muchos maestros se volvieron 'compufílicos' (adoradores de la computadora) y tuvieron la tendencia a preocuparse más por los aspectos técnicos computacionales que por la educación. Paralelamente, a otros maestros se les dificultó mucho la programación y le

dedicaron mucho tiempo a ese asunto, en lugar de dedicarlo a la pedagogía"

- 10 Lobrot, Michel. *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Humanitas, Buenos Aires 1971
- 11 Loureau, René. *Análisis institucional y socioanálisis*. Antropos, México, 1977
- 12 Lapassade Georges. *El analizador y el analista*. Gedisa, Barcelona, 1979
- Lapassade, Georges. *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa, Barcelona, 1977
- Lapassade Georges, *La autogestión pedagógica*. Gedisa, Barcelona, 1975
- 13 Ardoino, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthiers-Villars, Paris, 1965
- 14 Vásquez, Aída y Oury, Michel. *Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XXI*, México 1979
- 15 McCormick, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique, Buenos Aires, 1992
- 16 Donaldson, M. *Children's minds*. WW Norton and Company, New York, 1978

Bibliografía

- ARDOINO, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, Gauthiers-Villars, 1965.
- BACHELARD, Gaston. *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores. 1993.
- DEWEY, John. *Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1.989. P.29
- DONALDSON, M. *Children's minds*. New York, WW Norton and Company, , 1978
- J.A. Y COURTÉS, J. *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid, Gredos, Madrid, 1991, p. 115
- LAPASSADE GEORGES. *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa, 1979 .
- *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Gedisa, 1977,
- *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1975
- LOBROT, Michel. *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas, 1971.
- LOUREAU, René. *Análisis institucional y socioanálisis*. México, Antropos 1977.
- MCCORMICK, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. , Buenos Aires, Aique, 1992.
- NDPCL (National Development Program in Computer Assisted Learning) patrocinado en la Gran Bretaña por el Departamento de Educación y Ciencia
- Nuevas Tecnologías en la enseñanza - aprendizaje*. En: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ ANUIES ipn /academia>. p. 6 de 22

VÁSQUEZ, Aída y Oury, Michel. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México, Siglo XXI, 1979

Sobre comunicación-educación

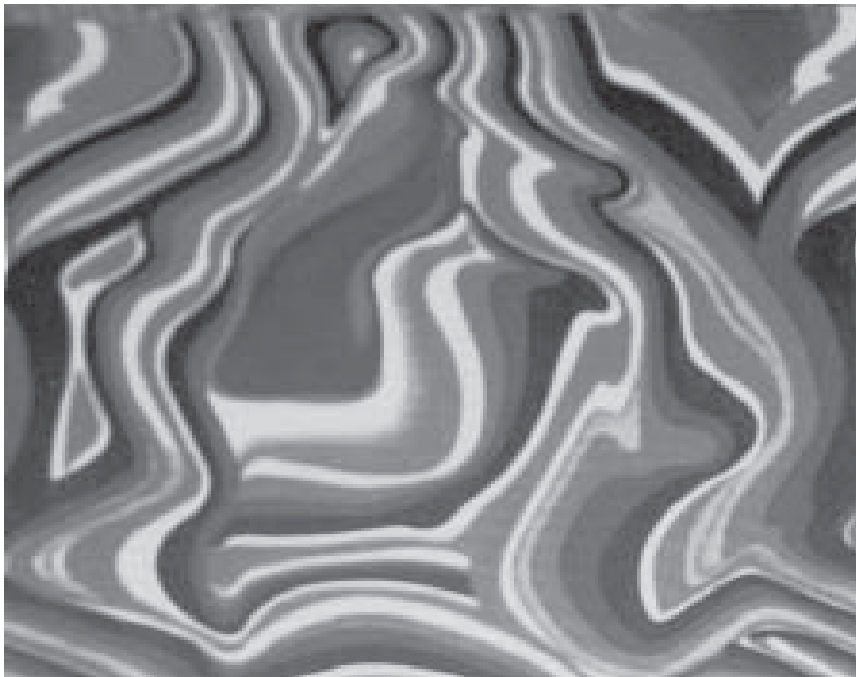
- CACE. "Colegio académico de Comunicación/educación. Tradiciones, representaciones y prácticas : una topografía de Comunicación/educación", en *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. pp. 35-87
- DIUC. Comunicación-Educación -Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá, DIUC-SIGLO DEL HOMBRE Editores. 2000.
- KAPLUN, Mario. "Del educando oyente al educando hablante", en *Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse*. p. 19-29
- OROZCO, Guillermo. "La investigación de la recepción y la educación para los medios : hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo", en *Seminario latinoamericano " la educación para los medios de cara al 2000. Educación para la comunicación*. pp. 291-301
- VALDERRAMA, Carlos. Editor. Introducción, En: *Comunicación/educación : coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central - Siglo del hombre Editores, en prensa.

Sobre educación:

- CACE. *Experiencias pedagógicas en Comunicación, medios, nuevas tecnologías*. Bogotá. Universidad Pedagógica. 2000
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional de Educación para el siglo XXI*
- DIUC. *Viviendo a toda", Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá. Universidad Central. 1998. P. 321
- FLOREZ, Rafael. "Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. Capítulo No. 9", en *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá : McGraw Hill. 1994, P. 153-173.
- PRIETO, Castillo, Daniel. *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Argentina : Universidad del Cuyo, (Mimeo). 1993.
- TORO, Bernardo. "El saber social y los contextos de aprendizaje." En *Primer Congreso nacional de pedagogía- Gimnasio Moderno. Síntesis de la conferencia*. 1999. P. 1-14-

Sobre filosofía del lenguaje

- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- BAJTIN, Mijail Bajtin-VOLOSHINOV Valentín. *El signo ideológico o el marxismo y la filosofía del lenguaje*. (Tatiana Buvnova). Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- HABERMAS, Junger. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1999.





1. **ABRA.** REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.
UNIVERSIDAD NACIONAL. COSTA RICA. No. 31 (JUL.-JUN
2001-2002)

THE ANÁHUAC JOURNAL. UNIVERSIDAD ANÁHUAC DEL
SUR. VOL. 4, NO. 1 (SPRING-SUMMER 2003)

2. **AVANCE Y PERSPECTIVA.** IPN. CINVESTAV
VOL 22 (ENE.-FEB. 2003)

4. **A.C.U. BULLETIN.**
No. 154 (FEB. 2003)

**BULLETIN DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DU
SPORT UNIVERSITAIRE.**
No. 55 (JANVIER 2003)



5. **CAHIERS DES AMÉRIQUES LATINES.**
No. 37, 38 y 39

6. **CASA DE LAS AMÉRICAS**
No. 229 (OCT.-DIC. 2002)

7. **CIAS.** REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGA-
CIÓN Y ACCIÓN SOCIAL
AÑO 51, NO. 517 Y 518

8. **CONFLUENCIA**
AÑO 10, NO. 114 (OCT. 2002)

CPU ESTUDIOS SOCIALES
No. 110 (JUL.-DIC. 2002)



56

9. **CUADERNOS HISPANOAMERICANOS**

No. 628 y 629

10. **EDUCACAO EM REVISTA**. UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EDUCACAO.

No. 35 y 36

11. **EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO**.

INSTITUTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

No. 59 (2002)

12. **EXÉGESIS**. UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN

HUMACAO

AÑO 16, NO. 45 (2002)

13. **HIGHER EDUCATION POLICY**. INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES

VOL. 15, NO. 4 (DEC. 2002)

14. **NÓMADAS**. UNIVERSIDAD CENTRAL. COLOMBIA

No. 17 (OCT. 2002)

15. **PROBLEMAS DE DESARROLLO**. UNAM. INSTITUTO

DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS

VOL. 33, NROS. 128, 129 Y 130

17. **PROGRAMA GENERAL DE INFORMACIÓN:**

BOLETÍN DEL UNISIST

VOL. 30, NO. 1 (2002)

18. **REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES**. UNIVERSIDAD

DE PUERTO RICO. CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

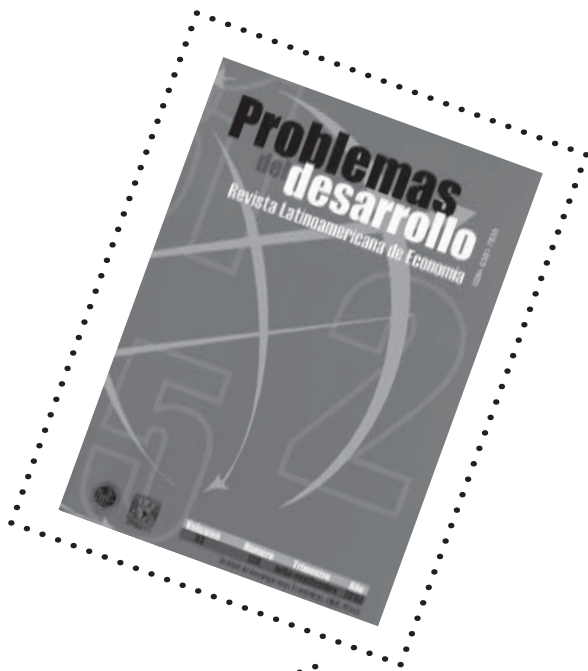
No. 11 (2002)

19. **REVISTA DE EDUCACAO PÚBLICA**. UNIVERSIDAD

FEDERAL DE MATO GROSSO

VOL. 11, NROS. 19 Y 20

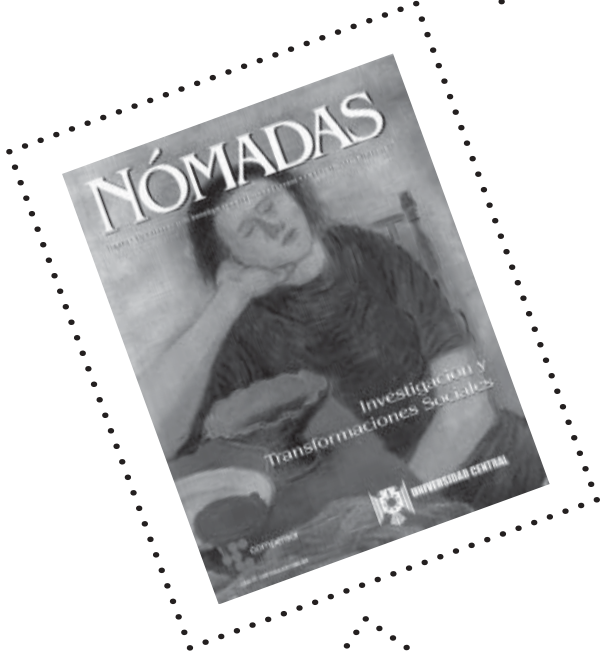




20. **REVISTA DE EDUCACIÓN** DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA,
VOL. 25, NO. 2 (2001)

21. **REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**
ANUIES
No. 124 (OCT.-DIC. 2002) 2

22. **REVISTA ESPAÑOLA DE DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA.** CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA. ESPAÑA
VOL. 25, NO. 4 (OCT.-DIC. 2002)



23. **REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS.** UNAM. CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
VOL. 32, NO. 3 (JUL.-SEP. 2002) 57

24. **UNIVERSIDAD DE MÉXICO**
No. 621 (MAR. 2003)
No. 622 (ABR. 2003)

25. **LOS UNIVERSITARIOS.** UNAM
No. 3 (ABR. 2003)



26. **UNIVERSITY AFFAIRS = AFFAIRES UNIVERSITAIRE**
(FEB. 2003)

ANUNCIO
POSGRADO

VOICES
OF MEXICO

ANUNCIO
PERFILES LATINOAMERICANOS

ANUNCIO
PROBLEMAS DEL DESARROLLO

ANUNCIO
UNAM-UNIJUS



En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina, U DUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.

El acervo del CIDU contiene alrededor de 6000 registros monográficos y 1472 registros de publicaciones periódicas. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

La consulta de acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: udual1@servidor.unam.mx. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la U DUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

CANJE Y DONACIONES

Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la U DUAL (Revista Universidades, Gaceta U DUAL, Boletón U DUAL, Colección U DUAL y Colección Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.

CONSULTA DEL SIESALC

Uno de los programas fundamentales de la U DUAL es la administración y desarrollo del Sistema de Información de Educación Superior en América Latina y el Caribe (SIESALC) que en la actualidad reúne la información de más de 1000 universidades latinoamericanas.

Los originales que se presentan a la redacción de UNIVERSIDADES pasan por un proceso editorial que se desarrolla en varias fases. Es necesario, por ello, que su presentación siga una serie de normas que faciliten la edición y eviten el retraso de la publicación.

Universidades

1. Los originales deberán presentarse, de preferencia, en un procesador de textos para computadora (Word Perfect o Word), sin darle ningún formato; además del diskette, deberá entregarse una impresión a doble espacio (inclusive las notas del texto). El ancho de las líneas debe ser de 65-70 golpes, por 27-28 líneas, equivalente a una cuartilla.
2. Los originales escritos en otro idioma deberán enviarse, de preferencia, traducidos al español, únicamente por razones de tiempo y presupuesto.
3. Los autores deberán anejar un resumen de su artículo, no mayor de 20 líneas.
4. Las referencias de libros (bibliografía) deberán contener los siguientes datos, en el orden señalado:
nombre del autor, empezando por el apellido paterno; título del libro; lugar de la edición; editorial; año de la edición; número total de páginas
5. En caso de que sean referencias de capítulos de libros, la bibliografía deberá contener los siguientes datos, en el orden señalado:
nombre del autor, empezando con el apellido paterno; título del capítulo (entre comillas); ficha completa del libro donde se extrajo (como se indica en el punto 4); las páginas donde se encuentra el capítulo
6. Las referencias heterográficas de la bibliografía deberán contener los siguientes datos, en el orden señalado:
nombre del autor; título del artículo (entre comillas); título de la publicación; mes de la publicación; año, volumen y número de la publicación; páginas donde se encuentra el artículo
7. Las citas a pie de página deberán ir completas en la primera cita, a partir de la segunda indicarse sólo con alguno de los datos o siguientes abreviaturas:
se indica op. cit. (obra citada) después del apellido del autor cuando el libro ya fue citado; *ibidem*, o *ibíd.* (allí mismo), cuando el libro ya ha sido citado en la nota inmediatamente anterior.
8. Las citas y notas a pie de página tendrán una secuencia numérica, de menor a mayor, evitando utilizar el comando del procesador de textos para darle formato. Deberán ser señaladas en el texto y remitirlas al final del mismo.
9. En caso de que el texto incluya gráficas, tablas, etcétera, deberán numerarse y ordenarse fuera del mismo.
10. El autor deberá incluir, en hoja anexa, su nombre completo, dirección, institución donde trabaja, teléfono y fax.
11. Los originales enviados no serán devueltos. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de UNIVERSIDADES para su publicación.

